

PAOLO SOMIGLI  
Bolzano

## “WEG VON DER FACHWISSENSCHAFT”? POPULAR MUSIC, SCUOLA E FORMAZIONE

### 1. Introduzione

In questo intervento affronterò alcuni aspetti del rapporto tra musica di consumo (o con terminologia anglofona ormai adottata internazionalmente ‘popular music’),<sup>1</sup> scuola e formazione. In origine il contributo doveva essere la recensione di due pubblicazioni recenti dedicate in vario modo a questa tematica: gli atti della tavola rotonda su *Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses in the Twenty-First Century* tenutasi nel 2013 negli Stati Uniti, a Pittsburgh, su iniziativa del Popular Music Study Group dell’American Musicological Society,<sup>2</sup> e quelli del convegno svoltosi lo stesso anno in Germania, a Lüneburg, su *Popmusik-Vermittlung*.<sup>3</sup> Da un lato la diversità d’impianto delle due pubblicazioni e il loro riferimento specifico a due contesti geografici, educativi e culturali eterogenei (rispettivamente il bachelor statunitense, corrispettivo *grasso modo* della nostra laurea triennale, e l’articolato contesto formativo germanico) e dall’altro la portata delle questioni in campo hanno tuttavia incoraggiato a staccarsi dal genere letterario della recensione: è parso più fruttuoso cogliere lo stimolo offerto da alcuni aspetti di questi contributi per svolgere poi il discorso in termini autonomi rispetto ad essi e con più diretto riferimento alla situazione italiana. Dunque, più che uno scrutinio e una discussione sistematica delle due pubblicazioni, il lettore ne troverà qui una sintesi critica, funzionale appunto a sviluppare la riflessione su alcuni aspetti fondamentali del rapporto tra formazione e popular music, con specifica attenzione alla tipologia di popular music riconducibile alla canzone, oggetto implicito di larga parte delle due stesse pubblicazioni qui commentate.<sup>4</sup> In breve. Presenterò prima di tutto le due

---

<sup>1</sup> Per una riflessione sulla questione terminologica rinvio a P. SOMIGLI, *La canzone in Italia. Strumenti per l’indagine e prospettive di ricerca*, Roma, Aracne, 2010, pp. 23-30.

<sup>2</sup> *Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses in the Twenty-First Century*, in «Journal of Music History Pedagogy», V, 2014, pp. 99-152.

<sup>3</sup> *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf*, a cura di M. Ahlers, Berlin, LIT, 2015.

<sup>4</sup> Quello della ‘popular music’ è infatti un ambito assai vasto, del quale la produzione canora è solo una componente, per quanto forse la più rappresentativa: si veda la definizione in A. MOORE, *Come si ascolta la popular music*, in *Enciclopedia della musica*, a cura di J.-J. Nattiez et al., vol. I, *Il Novecento*, Torino, Einaudi, 2000, pp. 701-718: 701; su cosa debba intendersi per ‘popular music’ verte anche la prima nota del primo contributo per *Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses in the Twenty-First*

pubblicazioni. Quindi mi soffermerò su alcuni dati circa la presenza della popular music nelle scuole, nei conservatori e nelle università italiane. Infine svilupperò la riflessione organizzandola attorno ad alcuni punti specifici.

## 2. Due pubblicazioni recenti

Cominciamo con gli atti della tavola rotonda su *Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses in the Twenty-First Century*. Essi consistono in sei contributi, rispettivamente di David K. Blake,<sup>5</sup> Loren Kajikawa,<sup>6</sup> Justin D. Burton,<sup>7</sup> Andrew Flory,<sup>8</sup> e Joanna Love.<sup>9</sup> L'approccio alla tematica è di tipo problematico. Nella breve introduzione generale Blake mette sul tappeto alcuni punti complessi, sui quali, a più di quarant'anni dall'introduzione della popular music tra le discipline universitarie negli Stati Uniti,<sup>10</sup> ritiene sia ormai necessario riflettere. Essi, in estrema sintesi, possono essere individuati in:

- rapida trasformazione a livello di suono e di forme della popular music negli anni, anche in connessione con lo sviluppo tecnologico;
- differenze, anche per meri motivi generazionali, tra la popular music più conosciuta dai docenti e quella fruita più di frequente dagli studenti (vi si ricollega, da parte dei docenti, una forma di nostalgia che si traduce nella tendenza a conferire implicitamente un maggior rilievo, se non valore, alla popular music della propria giovinezza);
- riflessione su appropriate strategie didattiche per corsi a carattere storico d'introduzione alla popular music al di là di un impianto meramente diacronico e talora addirittura "teleologico" (cioè organizzato sì da dare l'idea che gli eventi accaduti nel tempo siano concatenati da rigidi rapporti di causa ed effetto tali da condurre inevitabilmente ad alcune situazioni assunte pregiudizialmente come punto di riferimento privilegiato per l'osservazione).<sup>11</sup>

A tali problemi generali, nel suo *Between Rock and Popular Music Survey Courses* Blake ne aggiunge però uno più complesso e spinoso: l'assunzione tacita del rock

---

Century cit.: D. BLAKE, *Between Rock and Popular Music Survey Courses: Technological Frames and Historical Narratives in Rock Music*, ivi, pp. 103-115: 103.

<sup>5</sup> *Introduction*, pp. 99-102, e *Between Rock and Popular Music Survey Courses: Technological Frames and Historical Narratives in Rock Music*, pp. 103-115.

<sup>6</sup> *Hip-Hop History in the Age of Colorblindness*, pp. 117-123.

<sup>7</sup> *Topologies: The Popular Music Survey Course and the Posthumanities*, pp. 125-132.

<sup>8</sup> *Rock Narratives and Teaching Popular Music: Audiences and Critical Issues*, pp. 135-142.

<sup>9</sup> *Beyond the Narrative: Considering the Larger Pedagogical Toolbox for the Popular Music Survey*, pp. 143-152.

<sup>10</sup> BLAKE, *Between Rock and Popular Music* cit., p. 103, menziona il corso svolto da Peter Winkler alla State University of Stony Brook (NY) nel 1971.

<sup>11</sup> Cfr. BLAKE, *Introduction* cit., pp. 100-101.

come nucleo dei corsi universitari statunitensi sulla popular music, fino all'implicita identificazione del rock stesso con la popular music *tout court*. Secondo Blake, tale identificazione avrebbe connotato fin dall'origine i corsi sulla popular music nelle università statunitensi; essa si riallaccerebbe alla nascita stessa degli studi sulla popular music in seno ai *popular studies* come indagini in prevalenza sul rock. Questo tipo di origine, nella lettura di Blake, avrebbe di fatto avuto ricadute significative sullo sviluppo della disciplina. Esso, in particolare, avrebbe portato a privilegiare negli studi e nella didattica sulla musica di consumo aspetti come la resistenza a un ordine costituito, la trasgressione, il ribellismo che da un lato caratterizzarono – almeno a livello superficiale – la fase originaria del *rock'n'roll* e i primi passi del rock in senso più generale, e dall'altro erano oggetto di attenzione particolare negli stessi *popular culture studies*.<sup>12</sup> Per questa via, anche in ambito accademico, il rock avrebbe finito col ricevere da parte di studiosi e docenti un'attenzione speciale, tale da conferirgli una sorta di primazia e trasformarne le caratteristiche iniziali più esibite in elemento discriminante rispetto all'apprezzamento, anche in sede scientifica, di altre tipologie musicali meno o per niente connotate in senso ribellistico.

Anche se Blake si concentra sul rock e sulla cultura accademica nordamericana, questo tipo di considerazioni pare convincente non solo in riferimento alla situazione specifica da lui indagata, ma a più ampio raggio, al di là degli Stati Uniti e della musica rock. Il quadro disegnato da Blake relativamente al rock per la genesi degli studi statunitensi sulla popular music offre infatti una chiave di lettura che può essere utilizzata anche per meglio comprendere la situazione italiana. Esso infatti trova una conferma e una sorta di corrispettivo – anche se con conseguenze diverse rispetto alle tipologie musicali – in quanto si verificò nel nostro Paese coi primi studi italiani sulla popular music. Il primo importante libro italiano dedicato per intero alla canzone, dal titolo di *Le canzoni della cattiva coscienza*,<sup>13</sup> si connota infatti per un atteggiamento similmente orientato e a tema: da una parte la produzione commerciale e di successo, tutta tesa a instupidire le masse e consegnarle rassegnate a un ordine precostituito, dall'altra la necessità di una canzone “diversa” che svegli dal torpore e scuota finalmente le coscienze. Gli autori del volume, però, non alludevano in alcun modo al rock. Essi anzi si rifacevano all'esperienza tutta italiana di Cantacronache, un gruppo fondato a Torino nel 1957 e sviluppatosi col contributo di loro stessi: in essa la dimensione dell'impegno e della denuncia erano valore primario. Una canzone, in tale prospettiva, non doveva essere melodicamente piacevole com'era frequente accadeva per le canzoni commerciali (sarebbe stato segno di superficiale edonismo), ma semmai orecchiabile e d'una semplicità popolareggiante; inoltre, i testi delle canzoni – ai quali potevano contribuire anche scrittori come Italo Calvino o

<sup>12</sup> BLAKE, *Between Rock and Popular* cit., pp. 104-107.

<sup>13</sup> M. L. STRANIERO - E. JONA - S. LIBEROVICI - G. DE MARIA, *Le canzoni della cattiva coscienza*, Milano, Bompiani, 1964.

Franco Fortini – non dovevano indulgere su affetti ed emozioni individuali del tipo più comune (per esempio la nostalgia di un amore finito) ma puntare al loro messaggio di denuncia e opposizione sociale. Che dal punto di vista del raggiungimento del favore del pubblico e quindi del conseguimento stesso dei propri stessi obiettivi ideali tale esperienza fosse destinata a scarso successo era chiaro a chiunque la osservasse con un minimo di disincanto e distacco: a questo arrivò ad alludere Umberto Eco addirittura nella prefazione del volume, subito ripubblicata come saggio autonomo.<sup>14</sup> Eppure un tale atteggiamento ideologico non solo caratterizzò i primi lavori di approccio critico alla canzone ma continuò ad agire negli scritti sull'argomento nei decenni successivi: la canzone italiana fu spesso osservata e valutata non tanto sulla base di aspetti di natura musicale quanto in virtù di aspetti contenutistici e ideologici legati ai testi o economici connessi con la sua diffusione, con un'enfasi particolare su aspetti quali l'opposizione e il rifiuto rispetto al mercato e a uno *statu quo* additato come intrinsecamente negativo.<sup>15</sup>

A causa del loro perdurare, tanto la situazione descritta da Blake per gli Stati Uniti quanto quella richiamata qui per l'Italia richiedono la promozione e lo sviluppo di un approccio alla disciplina che superi gli stereotipi consolidatisi nei decenni e favorisca una più articolata e ampia comprensione della popular music stessa. In quest'ottica, Blake promuove per il contesto accademico nordamericano una riflessione che porti a corsi introduttivi alla popular music organizzati in maniera nuova rispetto al passato. Essi dovrebbero avere come fondamento e come finalità una "pedagogia critica", un atteggiamento cioè riflessivo e problematizzante che inquadri le questioni nella loro complessità e, per dirla con le parole di Henry Giroux citate dallo stesso Blake, «contesti le forme dominanti di produzione simbolica».<sup>16</sup> Applicato agli studi sulla popular music, tale atteggiamento si troverebbe ad assumere quasi il carattere di una nemesi: esso porterebbe infatti a riconoscere e contestare proprio la funzione di elemento dominante del rock negli studi e nei corsi nordamericani sulla musica di consumo.<sup>17</sup>

A livello di strategie didattiche, la soluzione che Blake suggerisce è pragmatica. Egli, infatti, si pronuncia per un approccio che ponga al centro del discorso il dato sonoro e musicale e che, sulla scia di una recente riflessione di Stuart

---

<sup>14</sup> U. ECO, *Prefazione* a STRANIERO - JONA - LIBEROVICI - DE MARIA, *Le canzoni della cattiva coscienza* cit., pp. 5-28; quindi come *La canzone di consumo* in U. ECO, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964, pp. 275-294: 293-294.

<sup>15</sup> Sulla questione rinvio a un mio scritto di alcuni anni fa, ovvero alla recensione a tre volumi sulla canzone in «Il Saggiatore musicale», VIII, 2001, pp. 350-358.

<sup>16</sup> BLAKE, *Introduction* cit., p. 101; la citazione è tratta da H. GIROUX, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York, 1992, p. 3 (traduzione mia).

<sup>17</sup> BLAKE, *Between Rock and Popular* cit., p. 107.

Hall,<sup>18</sup> assuma come punti di riferimento i cambiamenti e le rotture introdotti nella produzione musicale dalle trasformazioni tecnologiche.<sup>19</sup>

Il discorso di un ripensamento dei corsi universitari d'introduzione alla storia della popular music così aperto da Blake viene quindi sviluppato e discusso in vario modo dai vari studiosi coinvolti nella tavola rotonda e nella successiva pubblicazione. Per tutti loro il contesto statunitense resta l'orizzonte di riferimento. Scaturisce da quest'aspetto una speciale attenzione alla musica d'area Hip-Hop e Rap. In conformità con la situazione ricordata dallo stesso Blake, questo tipo di produzione, nato in origine come espressione di disagio e rivolta, sarebbe apparso infatti come erede ideale del rock e del suo ribellismo originario fino ad assicurare anch'esso a un ruolo egemone e connotarsi come oggetto privilegiato degli stessi studi e corsi in ambiente nordamericano.<sup>20</sup> Da questo punto di vista, alcuni snodi della pubblicazione particolarmente concentrati su questo aspetto e contesto possono risultare di relativo interesse per un lettore proveniente da una realtà culturale e geografica differente. Tuttavia, per un lettore europeo risultano d'estremo rilievo, oltre ai due contributi di Blake, i saggi di Andrew Flory e di Joanna Love. Pur da un'ottica statunitense, essi offrono infatti riflessioni utili a più ampio raggio: il primo tratta il problema della manualistica e del cortocircuito che essa determina tra istanze economico-commerciali e culturali (come egli stesso rileva, una casa editrice, nel pubblicare un manuale, tende a privilegiare quegli argomenti, magari già noti, che assicurino un maggior successo editoriale); il secondo mette a fuoco la rilevanza nella pianificazione e realizzazione di un corso sulla musica di consumo di aspetti logistici come

---

<sup>18</sup> Segnatamente S. HALL, *Notes on Deconstructing 'the Popular'*, in *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*, a cura di J. Storey, Harlow (Essex), Pearson, 2006<sup>3</sup>, pp. 477-487. A Stuart Hall e al lavoro del Centre of Contemporary Cultural Studies di Birmingham si devono peraltro i primi importanti studi sulla popular music. Per una sintetica introduzione alla nascita e allo sviluppo dei *popular music studies* rinvio il lettore al mio *La canzone in Italia* cit., pp. 14-18 e alla bibliografia lì indicata.

<sup>19</sup> L'aspetto in sé non parrebbe in realtà particolarmente originale. Il rapporto tra popular music e trasformazioni tecnologiche e l'individuazione di alcuni punti di riferimento nella storia della popular music stessa in base ad esso sono una presenza consolidata negli studi in materia. Cfr. p. es. R. MIDDLETON, *Studiare la popular music* (1990), Milano, Feltrinelli, 1994, pp. 99-147; R. SHUKER, *Understanding Popular Music*, London, Routledge, 2001, pp. 51-66; J. HAINS, *Dal rullo di cera al CD*, in *Enciclopedia della musica*, vol. I, *Il Novecento* cit., pp. 783-819.

<sup>20</sup> BLAKE, *Between Rock and Popular* cit., p. 110-111. Al solo Hip-Hop è dedicato KAJIKAWA, *Hip-Hop History in the Age of Colorblindness* cit. In proposito, merita di osservare come la connotazione spessa violenta e apertamente misogina di diversi testi della musica Rap/Hip-Hop, in origine strettamente legata a contesti afroamericani, ponga, in epoca di estrema attenzione al *politically correct*, problemi spinosi dei quale l'autore è consapevole e che egli risolve imputando la cosa ai fruitori: nella sua lettura, costoro, soprattutto bianchi, imporrebbero tali caratteristiche agli autori, in linea di massima neri (cfr. ivi, pp. 118-119).

l'istituzione, la composizione della classe, il monte ore e la sua distribuzione nel corso dell'anno.

Diverso è il taglio di *Popmusik-Vermittlung* derivato, come s'è detto, da un convegno svolto a Lüneburg nel 2013. Il volume affronta anch'esso il 'come' e il 'cosa' dell'insegnamento e della diffusione formativa della popular music (scuola, università, progetti extrascolastici ecc.); al contempo, torna più volte su un aspetto che nella pubblicazione statunitense era dato per scontato e che qui desta una certa sorpresa trovare: quello della sua 'legittimazione' quale campo e disciplina di studio ai diversi livelli formativi: «Al centro stanno domande sul *cosa* e il *come* di una mediazione formativa della popular music ["Vermittlung von Populärmusik"] o già compiutamente realizzata oppure che ancora *in fieri*. E necessariamente le riflessioni sull'argomento devono essere introdotte da temi quali la legittimazione stessa». <sup>21</sup> La sorpresa è peraltro accentuata nel corso della lettura del volume. Diversi saggi evidenziano come ormai la popular music sia presenza fissa e consolidata nella tradizione formativa tedesca. Ed è impressionante la mole di articoli e contributi didattici dedicati proprio alla didattica della popular music che uno degli autori ricorda. <sup>22</sup>

Il libro si compone di un'introduzione del curatore Michael Ahlers e di 22 contributi distribuiti in cinque sezioni: *Grundlagen*, i fondamenti, con le due relazioni di base rispettivamente di Stefan Orgass e Norbert Schläblitz (pp. 1-28 e 29-47); *Konzepte Musikpädagogik* su questioni pedagogico-musicali generali (pp. 48-169); *Konzepte Instrumental- und Vokalausbildung* dedicata ad aspetti di formazione strumentale e vocale (pp. 171-235); *Konzepte Kulturwissenschaften und Berufspraxis* che inquadra l'argomento con particolare riferimento ai *cultural studies* (pp. 237-305); *Anwendungen*, dedicato in particolare alle esperienze in ambito universitario (pp. 321-387).

In conformità con gli orientamenti generali dell'attuale didattica della musica tedesca, molti contributi tendono a privilegiare un approccio alla disciplina in senso poetico-produttivo e cercano di offrire spunti ed esempi di intervento didattico di carattere operativo. Da questo punto di vista, il lettore-insegnante

---

<sup>21</sup> Cfr. M. AHLERS, *Vorwort*, in *Popmusik-Vermittlung* cit., pp. IX-XIII: IX-X (corsivi dell'autore; traduzione mia; orig. «Im Zentrum stehen Fragen nach dem *Was* und *Wie* einer entweder bereits erfolgreich stattfindenden oder vielleicht ja doch noch notwendig erscheinenden „Vermittlung von Populärmusik“. Und notwendigerweise gehen entsprechenden Überlegungen Themen wie die Legimitation des Gegenstandes selbst [...] voraus»). Per il lettore italiano, merita ricordare che il concetto di 'Musikvermittlung' è difficilmente traducibile in un preciso corrispettivo italiano. Come scrive una delle autrici coinvolte nel volume, esso designa attività di educazione musicale a carattere extrascolastico spesso promosse da associazioni concertistiche largamente diffuse e studiate nel contesto austro-tedesco (cfr. D. BARTH, *Vermittlung oder Erfahrung von Popmusik? (K)ein Unterrichtsgegenstand ohne bildungstheoretische Fundierung*, in *Popmusik-Vermittlung* cit. pp. 69-81: 73).

<sup>22</sup> J. P. HERBST, "What's that sound?" *Sound als didaktische Herausforderung der populären Musik*, in *Popmusik-Vermittlung* cit., pp. 133-152.

che conosca la lingua tedesca trarrà senz’altro beneficio dal volume: vi troverà infatti diverse esperienze effettivamente realizzate in aule scolastiche e altri contesti dediti alla formazione. Tale approccio *praxisorientiert* presenta tuttavia risvolti complessi e sembra spesso accompagnarsi all’esistenza di una distanza tra sapere musicologico e didattico-disciplinare e azione pratica che, alla lettura del volume, parrebbe riguardare più in generale la situazione didattica in ambito germanico fino a tradursi talora in posizioni estreme. Come si può leggere in un contributo dedicato al ruolo della pratica musicale nell’apprendimento della popular music e della musica in generale: «Werner Jank riconosce in questo sviluppo [dell’insegnamento della musica pop nella scuola superiore come attività pratica d’insieme] un “vero cambio di paradigma”, via dal sapere disciplinare verso la diretta pratica musicale come disciplina guida per la materia scolastica “musica”». <sup>23</sup> L’affermazione, nel suo carattere estremo sin forse al paradosso, sembrerebbe soprattutto una provocazione; nondimeno, per il fatto stesso di esser stata formulata, pare eloquente del valore conferito in alcuni settori della pedagogia e della didattica germaniche a una cesura tra sapere teorico e pratica musicale che altri autori parimenti tedeschi all’interno di *Popmusik-Vermittlung* denunciano però come deficitaria e da superare. <sup>24</sup>

La contrapposizione fra pratica didattica e sapere musicologico non è la sola che emerge dalle pagine di questo volume. Si nota in diversi casi, infatti, un atteggiamento di fondo teso a conferire legittimazione all’adozione della popular music tra le discipline scolastiche attraverso la sua opposizione e contrapposizione ad una tipologia musicale evidentemente considerata come punto di riferimento polemico: la musica d’arte. Se ne ha traccia evidente fin dalla sezione del libro dedicata ai fondamenti: nel saggio di Norbert Schäblitz, il riconoscimento della popular music quale argomento scolastico e più in generale formativo viene infatti accompagnato con tale schema oppositivo: «L’importanza della musica d’arte si spiega non solo dalla musica definita tale ma anche dal programma [culturale e pedagogico illustrato dall’autore nelle pagine precedenti ...], dal quale scaturisce lo stesso programma formativo [...]. Attraverso la popular music

---

<sup>23</sup> H. KLINGMANN, *(Pop-)Musik-Didaktik für freie Menschen. Pluralismus und Transkulturalität als Herausforderung für die Musikpädagogik*, in *Popmusik-Vermittlung* cit., pp. 49-67: 55 (traduzione mia; orig.: «Werner Jank (2011) erkennt in dieser Entwicklung einen “veritablen Paradigmenwechsel”, weg von der Fachwissenschaft, hin zum musikalischen Handeln als Leitdisziplin für das Schulfach Musik»; il riferimento è a W. JANK, *Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts*, in «Diskussion Musikpädagogik», Sonderheft S3, 2011, pp. 29-33.

<sup>24</sup> Cfr. C. JOST, *Popmusik – Didaktik – Analyse. Zur Reflexion populärer Musikkulturen im Rahmen unterrichtlichen Handelns* o M. PABST-KRUEGER, *Populäre Musik in der Lehrerbildung. Eine Initiative zur Verbesserung der Integration der populären Musik in den Lehramtsstudiengängen Musik* in *Popmusik-Vermittlung* cit., pp. 115-132 e 321-339; cfr. anche HERBST, “What’s that sound?” cit.

viene posto sulla scena [...] un programma alternativo [‘Alternativprogramm’].<sup>25</sup> L’impianto per contrasto e opposizione (popular music *vs* musica d’arte, didattica della popular music *vs* formazione tradizionale ecc.), qui palese nel concetto stesso di ‘Alternativprogramm’ che per definizione esclude una compresenza di modelli o contenuti differenti, caratterizza, come si diceva, l’approccio alla questione e alla didattica proposto in più d’uno dei contributi di *Popmusik-Vermittlung*; esso peraltro si estende a macchia d’olio e arriva a travolgere la stessa relazione tra docente e allievo, una volta che essa venga giocata sul terreno della popular music.<sup>26</sup> Se infatti la musica di consumo nelle sue forme più attuali pare la tipologia musicale più nota e apprezzata tra le giovani generazioni,<sup>27</sup> in uno dei contributi viene richiesto all’insegnante, anche per prevenire conflitti con la classe, di prendere atto di tale stato di cose, ammettere la propria «ignoranza»,<sup>28</sup> aprirsi alle preferenze musicali degli allievi e accoglierle senz’indugio nella proposta didattica fino a farne il fulcro, giacché «la popular music ha già per gli alunni della scuola primaria un alto significato musicale ed extramusicale [...] che, dalla prospettiva pedagogica, è meritevole di riflessione critica, di rispetto e in conclusione di essere seriamente accolto».<sup>29</sup>

<sup>25</sup> N. SCHLÄBITZ, *Populäre Musik und die Erlösung vom Adam- & Eva-Prinzip*, in *Popmusik-Vermittlung* cit. pp. 29-47: 37 (traduzione mia; orig. «Die Bedeutsamkeit von Kunstmusik erklärt sich nicht aus der so attribuierten Musik, sondern aus dem Programm [...] aus dem heraus ein Bildungsprogramm erwuchs. [...] Mit der Beschäftigung mit populärer Musik wird [...] ein Alternativprogramm in Szene gesetzt»).

<sup>26</sup> Sulla relazione didattica tra docente e allievo e il ruolo esercitato in essa dal rapporto col sapere rinvio alle pagine illuminanti della pedagogista Berta Martini nel suo *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Bologna, Pitagora, 2000, pp. 23-129.

<sup>27</sup> Di questo si ha conferma in Italia da diverse ricerche empiriche: le più sviluppate risalgono ancora alla fine degli anni Novanta, inizio anni 2000: cfr. ISTAT, *La musica in Italia*, Bologna, il Mulino, 1999 e G. GASPERONI - L. MARCONI - M. SANTORO, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Torino, EDT, 2004. Sulla questione si vedano anche i rilevamenti più recenti, di carattere territoriale e relativi al contesto altoatesino ma tali da confermare il quadro che emergeva dalle ricerche appena menzionate, in P. SOMIGLI, *Music in South Tyrol: Data and Reflections at the End of a Research Project*, in *Sociology of Music and its Cultural Implications. Interdisciplinary Insights from Theoretical Debate and Field*, a cura di P. Somigli e I. Riccioni, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-60.

<sup>28</sup> «Auch die Ignoranz und Nicht-Behandlung der “Musik der Schülerinnen und Schüler” im Unterricht kann zu Schwierigkeiten führen»: D. M. EBERHARD, *Doktor Eisenbarth vs. Dr. Dre – Populäre Musik in der Grundschule*, in *Popmusik-Vermittlung* cit., pp. 83-98: 87.

<sup>29</sup> EBERHARD, *Doktor Eisenbarth vs. Dr. Dre* cit., p. 95; corsivi e traduzione mia (orig. «[die] populäre Musik [hat] bereits für die Schülerinnen und Schüler der Grundschule eine hohe musikalische und außermusikalische Bedeutung [...], die es aus pädagogischer Perspektive kritisch zu reflektieren, zu respektieren und schließlich ernst zu nehmen gilt»).



Se per un verso può essere considerato condivisibile e forse semplicemente ovvio che gli insegnanti debbano conoscere e rispettare i riferimenti culturali e musicali dei loro studenti (nel caso appena visto, scolari della primaria) e ne debbano tener conto nell’attività didattica, nella presa di posizione appena riportata due aspetti destano comunque perplessità. Da un lato il discorso è riferito all’insegnante in maniera categorica, in termini di prendere o lasciare; dall’altro, rispetto ai ragazzi, si sembra postulare da parte della scuola e della formazione un atteggiamento di conferma in continuità del già noto: sulla popular music e sul suo significato musicale ed extramusicale nella vita quotidiana dei ragazzi si chiede infatti l’esercizio di una riflessione critica solo da parte degli insegnanti e della ricerca didattico-pedagogico, non dalla parte degli scolari. In sede di indagine e riflessione pedagogica, tuttavia, sarebbe legittimo aspettarsi un approfondimento più problematico. La presenza della popular music nella scuola – come ogni riflessione su aspetti relativi all’insegnamento di qualunque materia, soprattutto se di introduzione recente – non trae alcun giovamento da un approccio fondato su un sistema binario di opposizioni e rivendicazioni; viceversa – soprattutto se l’intento è la ricerca di una ‘legittimazione’ – sarebbe più utile e pertinente fosse affrontata in termini complessi e problematizzanti.<sup>30</sup> La stessa questione del rapporto da instaurare a scuola con le abitudini di ascolto socio-familiari dei bambini e dei ragazzi e le loro implicazioni merita di essere inquadrata in termini differenti rispetto a quelli di un sostanziale adeguamento della scuola al sapere extrascolastico: molto più fruttuoso, anzi, come viene ricordato in un altro contributo di *Popmusik-Vermittlung*, può essere educare gli studenti al valore formativo della distanza piuttosto che della continuità.<sup>31</sup>

Luci ed ombre trova dunque il lettore in questa pubblicazione. E assieme ad esse la sorpresa di constatare come la presenza consolidata della popular music nella scuola e nelle istituzioni formative tedesche si accompagni a prese di posizioni rivendicazioniste e polemiche che è forse lecito aspettarsi quando una nuova disciplina si affaccia nell’orizzonte scolastico ma che, anche alla lettura del volume stesso, nella situazione attuale appaiono poco comprensibili, forse addirittura ingiustificate, e di sicuro ormai – vista la rilevanza di cui di fatto beneficia la popular music nell’intero sistema educativo – fuori tempo massimo. Ma questo, come stiamo per vedere, non accade solo in Germania.

---

<sup>30</sup> La questione non sfugge invero nemmeno all’autore del saggio appena menzionato, che nella brevissima conclusione cerca di chiarire che i propri intenti al di là di una visione unilaterale e radicale (ivi, p. 95)

<sup>31</sup> S. K. MENRATH, *Performance Ethnography in der Popmusik-Vermittlung*, in *Popmusik-Vermittlung* cit., pp. 237-256.

3. *La popular music nel sistema scolastico e formativo italiano: una prima ricognizione a volo d'aquila*

Presentate succintamente le due pubblicazioni e alcuni dei loro punti concettualmente più rilevanti, passiamo ora a svolgere più nel dettaglio il nostro discorso. Esso si riferirà più specificamente al contesto italiano, caratterizzato da analogie e differenze rispetto ai contesti appena osservati. Iniziamo dunque con un quadro sintetico circa la presenza della popular music nelle scuole, nei conservatori e nelle università italiane. Esso è frutto di una ricognizione non sistematica, quasi *random*, ed è mirato solo a dare un'idea sommaria della situazione da un punto di vista meramente quantitativo.

Cominciamo con l'Università e il Conservatorio. Nell'agosto di quest'anno ha destato un certo scalpore l'emanazione del Decreto Ministeriale 611 (9 agosto 2017) che introduce nei conservatori la nuova area delle "Discipline interpretative del pop rock, delle musiche improvvisate e audiotattili". Il provvedimento, in realtà, non nasce dal nulla: esso trova un precedente nel Decreto Ministeriale n. 120 del 20 febbraio 2013, che ha istituito per i conservatori un Diploma accademico di primo livello in popular music. Inoltre, corsi sulla musica di consumo sono ormai presenti nei conservatori di tutt'Italia.<sup>32</sup> All'Università, troviamo un Master in Comunicazione Musicale dedicato principalmente alla popular music e alle tematiche ad essa collegate all'Università Cattolica di Milano.<sup>33</sup> Per quanto riguarda i singoli corsi, insegnamenti in tutto o in larga parte dedicati alla popular music e alla canzone sono presenti (o lo sono stati di recente), per esempio, perlomeno nelle Università di Pavia-Cremona,<sup>34</sup> Bologna,<sup>35</sup> Bolzano,<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Una disamina in L. MARCONI, *I corsi di Popular music nei conservatori italiani* (<http://www.musicadomani.it/index.php/83-confronti-e-dibattiti-on-line/11203-i-corsi-di-popular-music-nei-conservatori-italiani>).

<sup>33</sup> Per informazioni si veda: <http://milano.unicatt.it/master-in-comunicazione-musicale> (visita effettuata il 12 settembre 2017).

<sup>34</sup> Musiche popolari contemporanee (Dipartimento di Musicologia; docente Alessandro Bratus).

<sup>35</sup> Storia della musica leggera (Scuola in Lettere, corso di laurea in DAMS; docente Paolo Somigli).

<sup>36</sup> Metodologia dell'educazione e della comunicazione musicale (Facoltà di Scienze della Formazione; docente Paolo Somigli).

Ferrara,<sup>37</sup> Roma Tor Vergata,<sup>38</sup> Macerata,<sup>39</sup> Lecce,<sup>40</sup> Torino,<sup>41</sup> Palermo,<sup>42</sup> Venezia,<sup>43</sup> Firenze,<sup>44</sup> Genova.<sup>45</sup> Per quanto riguarda le scuole possiamo invece dare una rapida scorsa alla manualistica scolastica d’uso corrente: senza nemmeno bisogno di richiamare esempi specifici, constateremo facilmente che corposi capitoli sulla popular music sono presenti nei manuali di educazione musicale per la scuola secondaria di primo grado; testi di canzoni di cantautori, quali per esempio Lucio Dalla o Fabrizio De André, sono spesso presenti nei manuali di letteratura italiana; del pari, canzoni di Bob Dylan o Joan Baez (ma anche De André) si ritrovano non di rado nei manuali sulla storia contemporanea. Nella didattica della lingua, infine, è ormai pratica comune usare le canzoni per l’apprendimento delle lingue straniere.<sup>46</sup> La popular music è infine presente nella manualistica per la scuola primaria nonché, e forse soprattutto, nella stessa pratica didattica quotidiana attraverso il canto, il gioco, la preparazione di spettacoli rivolti alle famiglie o, di nuovo, l’impiego della musica e della canzone per l’insegnamento-apprendimento della lingua straniera.

Ho voluto richiamare senza esprimere alcun commento queste informazioni – prive peraltro di qualunque ambizione di completezza<sup>47</sup> – per sottolineare

---

<sup>37</sup> Musiche contemporanee (Dipartimento di Studi Umanistici, Corso di laurea in Scienze e tecnologie della comunicazione; docente Marco Mangani).

<sup>38</sup> Etnomusicologia e studi di popular music (due moduli; Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società; docenti Giorgio Adamo e Serena Facci).

<sup>39</sup> Musicologia Transculturale (Dipartimento di Studi Umanistici - Lingue, Mediazione, Storia, Lettere, Filosofia; docente Vincenzo Caporaletti).

<sup>40</sup> Storia del jazz e della popular music (Dipartimento di Beni culturali; docente Gianfranco Salvatore).

<sup>41</sup> Popular music (Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione, docente Jacopo Conti; Dipartimento di Studi umanistici; docente Jacopo Tomatis).

<sup>42</sup> Popular music (Dipartimento di Scienze Umanistiche; docente Massimo Privitera).

<sup>43</sup> Musiche popolari contemporanee (Conservazione e gestione dei beni e delle attività culturali; docente Alessandro Bratus, documentato fino al 2015/16).

<sup>44</sup> Forme e pratiche della popular music (Scuola di Studi Umanistici e della Formazione; docente Marco Francesco Lutz; attestato fino ad a.a. 2015/16).

<sup>45</sup> Linguaggi, figure professionali e meccanismo produttivi della canzone (Scuola di Scienze Umanistiche; laboratorio; docente Ivano Fossati. Attivo fino all’a.a. 2014/15 risulta inoltre nel cdl in DAMS il corso di Popular music affidato a Luca Cerchiarì).

<sup>46</sup> Sulla questione, con specifico riferimento all’apprendimento della lingua italiana come L2, si veda V. N. RUKHOLM, *Facilitating Lexical Acquisition in Beginner Learners of Italian Through Popular Song*, Toronto University, 2011: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29825/1/NataleRukholm\\_Vanessa\\_201106\\_PhD-thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/29825/1/NataleRukholm_Vanessa_201106_PhD-thesis.pdf).

<sup>47</sup> Sicuramente, infatti, in questa disamina non compaiono molte altre esperienze a cominciare dagli insegnamenti universitari: di questo mi scuso anzi con gli “esclusi”, per quanto non intenzionali.

con la mera forza dei dati quantitativi quanto poco fondato sia ormai uno stereotipo che pure circola tenace e inossidabile nell'opinione pubblica, nell'informazione e talvolta negli stessi ambienti intellettuali italiani fino addirittura ai vertici istituzionali: quello dell'indifferenza e della distanza della scuola e della formazione italiana rispetto alla musica di consumo.<sup>48</sup> E anche se di certo, come in ogni branca del sapere e della formazione, molto lavoro resta da fare, possiamo senz'altro dire che ormai per la popular music e i relativi studi, nel contesto italiano, non si tratta più, come poteva avvenire forse tre o quattro decenni fa, di chiedere una 'legittimazione' e un posto nella sistema della formazione. Viceversa, in analogia a quanto accade negli Stati Uniti, possiamo dare questo posto per ottenuto e ritenere finalmente maturi i tempi per una riflessione che si interroghi pacatamente su questa presenza, su come si è posta, sul contributo che può offrire e sui punti critici che, come ogni area della conoscenza che si trasformi in disciplina scolastica, può presentare.

#### 4. *La popular music 'perché'?*

Il primo aspetto che vorrei considerare è il 'perché', ovvero le ragioni e soprattutto le finalità, dell'introduzione della popular music nella scuola e nella formazione superiore. Non si tratta ovviamente di tornare qui sulla 'legittimazione' della presenza della popular music nella scuola. Alla luce di quanto già detto e degli stessi dati empirici che ho riportato, essa può essere data ormai per acquisita. Preso dunque atto di una condizione di fatto, si tratta semplicemente di riflettere su alcuni aspetti relativi ai fondamenti concettuali di tale presenza ('per quali ragioni') e ai suoi obiettivi formativi ('a qual fine').

Per quanto riguarda le facoltà universitarie a connotazione umanistica e musicale o i conservatorii la risposta al 'perché' pare piuttosto semplice e forse anche scontata: è connessa al carattere di questa produzione come fenomeno musicale presente in larga parte della società e nel sistema culturale e dell'intrattenimento, tale da richiedere la formazione di soggetti specializzati tanto sul versante della produzione quanto su quello dello studio, dell'analisi, della critica, della fruizione consapevole. Del pari, nei corsi universitari a indirizzo sociale (per Educatore sociale, Operatore sociale e così via) o sociologico (Sociologia, Scienze sociali eccetera) essa può senz'altro essere indagata per il rapporto che intrattiene con la vita associata ad ogni livello (dai piccoli gruppi alle grandi comunità nazionali e sovranazionali).

Per quanto riguarda la scuola, invece, la questione della motivazione merita una riflessione più distesa. La motivazione addotta più di frequente per

---

<sup>48</sup> Un esempio di questo lo ha offerto il Ministro dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, Dario Franceschini, quando nel maggio 2017 affermò che «I testi dei cantautori *andrebbero* insegnati nelle scuole» (cfr. [http://spettacoliecultura.ilmessaggero.it/cultura/patti\\_smith\\_laurea\\_franceschini\\_testi\\_canzoni\\_scuola-2420854.html](http://spettacoliecultura.ilmessaggero.it/cultura/patti_smith_laurea_franceschini_testi_canzoni_scuola-2420854.html); mio corsivo; accesso il 12 settembre 2017).

l'introduzione della musica di consumo nei vari ordini scolastici è quella appena ricordata nel discutere alcuni passaggi di *Popmusik-Vermittlung*: la sua rilevanza nella vita delle giovani generazioni e la necessità da parte della scuola di aprirsi al loro mondo. Questo secondo aspetto verrà discusso nel punto successivo. Fermiamoci invece sul primo, quello dell'importanza della musica di consumo nella vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi. Come ricercatore e docente che si occupa da circa due decenni di musica di consumo trovo una tale risposta carente e rinunciataria. Essa di fatto motiva l'inclusione della popular music tra le discipline scolastiche solo rinviando in termini perlopiù acriticamente positivi al ruolo che essa svolgerebbe nella vita sociale e personale dei ragazzi. Tale ruolo, tuttavia, merita di essere osservato e trattato anche in sede didattica con maggior attenzione. Esso infatti non è neutro. Per fare un solo esempio, se per un verso possiamo accettare che la musica sia una presenza ricca di significato nella vita individuale e associata dei bambini e degli adolescenti, non possiamo non considerare che in termini generali tanto la fruizione quanto la pratica musicale possono esercitare nelle dinamiche relazionali un ruolo complesso e non necessariamente benefico.

La condivisione di determinate abitudini o di certi generi musicali può essere uno degli elementi che, non sempre a livello esplicito, caratterizza la vita di un gruppo, distingue chi ne fa parte e chi ne è fuori. In quest'ottica, l'adesione o la distanza individuale rispetto a tipologie, prodotti o esponenti musicali non è priva di implicazioni ben al di là della generica “significatività” della musica nella vita quotidiana: essa contribuisce a delineare l'identità dell'individuo rispetto agli altri, il senso di appartenenza o di estraneità, contribuisce a fenomeni di inclusione ma anche, per converso, di esclusione. Se la popular music viene inclusa nei programmi scolastici solamente perché genericamente è “importante” o “significativa” nella vita dei bambini e dei ragazzi, senza che ci si interroghi su cosa tutto questo comporti e senza aiutare i ragazzi stessi a operare una riflessione critica e approfondita in proposito, si mettono tra parentesi proprio gli aspetti più controversi di tale presenza nella vita quotidiana e non si opera nel senso della formazione: si mira solo a confermare e consolidare l'esistente.

Al contempo, mediante questo tipo di approccio vengono facilmente messi in secondo piano gli aspetti più specifici di ordine musicale relativi a questa produzione. Si sceglie la musica di consumo (o un suo segmento) non per i suoi tratti sonori, ritmici e così via, ma solo sulla base del fatto che svolge un ruolo nella vita delle persone. Tuttavia, come si diceva, non ci si propone nemmeno di analizzare criticamente e in profondità quel ruolo: se ne deve solo prendere atto, magari sulla base di un pre-giudizio positivo.

Non a caso ho definito questo tipo di atteggiamento carente e rinunciatario. È carente perché limitato a pochi aspetti tra quelli da prendere in esame, ed è rinunciatario perché sembra quasi che a monte vi sia un'inconfessata e inconfessabile sfiducia: quella nella capacità di tale produzione di reggere a un approccio critico e analitico più serrato (il caso nel quale la scelta di portare la popular music

nella scuola si dovesse basare sull'idea di una sorta di *captatio benevolentiae* presso i bambini e i ragazzi sarebbe in sé tanto mortificante per tutte le parti in commedia – musica, docenti, studenti – da non meritare alcun ulteriore commento).

Tale ragione di tipo – piuttosto superficialmente, invero – sociale e culturale può trovare una spiegazione nella nascita dei *popular music studies* non in seno agli studi musicologici ma in seno ai *popular culture studies* negli anni Sessanta. Abbiamo già ricordato alcune delle implicazioni connesse a tale genesi. Ad esse agguinceremo però adesso un ulteriore aspetto, rilevante per la questione che stiamo affrontando. Le riflessioni sulla musica di consumo che si svilupparono a partire dai primi anni Sessanta, infatti, non solo si connotarono in senso eminentemente sociale e per un ridotto interesse al dato meramente sonoro, ma risentirono anche di un diffuso atteggiamento di reazione a un saggio del filosofo ed esponente della Scuola di Francoforte Theodor W. Adorno dedicato alla popular music e intitolato semplicemente *On Popular Music*.<sup>49</sup> Adorno in questo suo contributo puntava a dimostrare la funzionalità della popular music – ma egli si riferiva in realtà al jazz commerciale delle grandi orchestre dei tardi anni Trenta – al mantenimento del sistema capitalistico e borghese e ne dava una valutazione radicalmente negativa per quella che ai suoi occhi appariva un'estrema semplicità costruttiva. In sempre più aperta contestazione della lettura di Adorno, pur da una prospettiva “da sinistra”, i *popular culture studies* andarono vieppiù perorando il valore e la funzione almeno potenzialmente positivi della popular music come spazio e occasione di opposizione e resistenza a quello stesso sistema. E se a sostegno della propria lettura Adorno portava la semplicità formale e il carattere sovente stereotipato della produzione da lui contestata, la messa in secondo piano degli aspetti strettamente musicali poteva risultare a conti fatti funzionale a non fornire indirettamente argomenti a vantaggio di quella posizione.

A più di mezzo secolo dalle prime riflessioni in tema di popular music, però, tutto l'approccio alla questione può essere riconsiderato. La mia proposta, pertanto, è che la popular music venga affrontata a scuola in quanto fenomeno musicale *diffuso* nella società (non “importante” per questo o quell'altro gruppo o soggetto), da osservare e conoscere criticamente in ottiche diverse e talora in contrasto tra loro e senza mai porre in secondo piano le specifiche fattispecie sonore (cioè le canzoni, nel loro carattere di prodotto prima di tutto musicale), anzi facendo di esse e delle loro caratteristiche tecniche il fulcro del discorso.

Alcuni esempi pratici possono contribuire a chiarire quanto appena detto. All'interno dell'immensa produzione popular esistono canzoni, anche ben fatte, create per durare una stagione ed effettivamente scomparse come stelle cadenti. Gli esempi di successi sarebbero infiniti. Ne faccio solo tre, senza pretendere che il lettore le ricordi: *Tre parole* di Valeria Rossi (2001); *Gangnam Style* di Psy

---

<sup>49</sup> Cfr. T. W. ADORNO, *Sulla popular music* (1941), ed. it. a cura di M. Santoro, Roma, Armando Editore, 2004

(2012); *Despacito* di Luis Fonsi (2017).<sup>50</sup> Canzoni del genere a scuola potrebbero (sottolineo però il condizionale) anche trovare posto in un percorso che, sulla base del confronto col dato musicale, accompagni i ragazzi a prendere consapevolezza dei meccanismi di tipo economico e commerciale frequenti nella popular music (e di come anche scrivere una canzone che sia sufficientemente stereotipata da essere ben accettabile e al contempo non così scontata da essere rigettata non sia affatto facile). Accanto ad esse ne esistono però altre che perdurano, si tramandano, si trasformano, continuano in modi diversi e imprevedibili a rivelarsi attuali. Gli esempi potrebbero essere anch’essi infiniti e abbracciare svariate tipologie canore: *Stardust* di Carmichael e Parish (1927-29; il compositore Salvatore Sciarrino ne ha anche fatto il punto di partenza della sua *Vanitas. Natura morta in un atto*, 1981); *Over the Rainbow* di H. Harlen ed E.Y. Harburg per il film *Il mago di Oz* (1939; ha un ruolo cruciale anche in *Una questione privata* di Beppe Fenoglio, del 1963); *Blowing in the Wind* di Bob Dylan (1963); *La guerra di Piero* di Fabrizio De André (1964); *Yellow Submarine* dei Beatles (1966); *Imagine* di John Lennon (1971); *Funiculì Funiculà* di G. Turco e L. Denza (1880; fu oggetto anche di un rifacimento da parte di Arnold Schönberg); e così via. “Leggere” canzoni come per esempio queste, trattarle criticamente, magari smontarle, osservare, di alcune, il trasformarsi in virtù dei vari arrangiamenti coi quali sono state intonate, potrebbe senz’altro aiutare i ragazzi a comprenderne meglio tanto il senso quanto le ragioni della loro stessa perdurante vitalità.

Dunque, perché portare la popular music a scuola? O detta altrimenti: che contributo può offrire la popular music alla formazione? E a propria volta cosa può dare la scuola alla musica di consumo? Anche sulla scorta delle funzioni formative dell’educazione musicale ricordate nelle *Indicazioni nazionali* (2012),<sup>51</sup> riterrei che, nella trattazione scolastica, si possano affrontare differenti esempi di popular music almeno con tre tipi di finalità:

- Favorire nei ragazzi un atteggiamento critico e di distanza, che permetta loro di essere fruitori consapevoli e critici dei generi musicali più diffusi nel sistema mediale, in grado cioè di distinguere tra prodotti musicali commerciali e scontati e lavori più originali e musicalmente interessanti (senza con questo spingerli a demonizzare o rifiutare la musica più marcatamente commerciale, ma semplicemente ad essere consapevoli dei suoi meccanismi e delle

---

<sup>50</sup> A livello di titolo, la canzone di Valeria Rossi riecheggia un grande successo degli anni Trenta: *Sono tre parole*, di Mascheroni - Neri - Buz, intonato da Vittorio De Sica nel 1933. Nient’altro però a livello di testo verbale o di musica conferma la possibilità di un qualche riferimento, che peraltro nessuno nel 2001 sembrò cogliere.

<sup>51</sup> *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Roma 2012, p. 58: cfr. [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf).

- sue implicazioni; il riferimento qui è principalmente alla *funzione critico-estetica*);<sup>52</sup>
- Avvicinare i ragazzi a una produzione musicale di tipo popular storicamente significativa al fine di coglierne le caratteristiche sonore, il senso, le ragioni del perdurare nel tempo (da questo punto di vista il riferimento ideale è alle *funzioni critico-estetica e linguistico-comunicativa*);
  - Avvicinare i ragazzi ad esempi di popular music non propri della loro quotidianità, sì da contribuire a svilupparne il senso storico, la curiosità e l'apertura verso il nuovo e il non ancora conosciuto (il riferimento è qui segnatamente alla *funzione cognitivo-culturale*, ma anche alla *funzione identitaria e interculturale*).<sup>53</sup>

Anche tenendo presente il senso della *funzione identitaria e interculturale* (quella che sottolinea il ruolo della musica nei processi di delineazione dell'identità e di conoscenza di sé e degli altri), niente esclude ovviamente di trattare la musica di consumo *pure* per la “rilevanza” che ha nella vita quotidiana degli scolari. Ma questo, appunto, dovrebbe essere uno degli aspetti da tenere presenti, non il primo, né l'unico, né, forse, il principale. Su altri aspetti come l'introduzione nella scuola della popular music o di alcuni suoi esponenti come esempi di poesia contemporanea mi sono pronunciato in termini problematici in altra sede.<sup>54</sup> Ma in generale, come si vede, l'approccio all'argomento che qui si propone è del tutto privo di connotazioni polemiche a carattere “legittimante” e di contrapposizioni implicite o esplicite verso altri generi musicali e in particolare verso la musica d'arte. Non si chiede ai docenti di fare una scelta oppositiva – o la popular music o la musica d'arte – secondo la logica dell'*aut-aut*: in un percorso di educazione musicale che aspiri ad un minimo di completezza lo studio serio della musica di consumo non deve essere visto come “alternativo” a quello della

---

<sup>52</sup> Sulla necessità che la scuola ponga tra le proprie finalità l'educazione ad una fruizione culturale al di là delle tendenze e delle mode mediatiche e commerciali sono illuminanti gli scritti del pedagogo Franco Frabboni: per esempio, *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 18; oppure *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005, *passim*.

<sup>53</sup> Le pubblicazioni menzionate più sopra in nota 27 hanno infatti rilevato tra i giovani la presenza di un circuito vizioso tra conoscenza e curiosità musicale; altrimenti detto, meno tipologie di musica si conoscono meno si è curiosi a conoscerne di nuove. Sulle implicazioni in ambito educativo rinvio a P. SOMIGLI, *La musica per gli adolescenti: implicazioni formative in una società che cambia*, in *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*, a cura di L. Dozza e G. Chianese, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 98-106.

<sup>54</sup> P. SOMIGLI, *L'arrangiamento come produttore di senso. Due esempi e una riflessione in prospettiva didattica*, in *Musica pop e testi in Italia dal 1960 a oggi*, a cura di A. Ciccarelli, M. Migliozzi e M. Orsi, Ravenna, Angelo Longo Editore, 2015, pp. 29-40.



musica d’arte, della cui presenza a scuola si ribadisce qui l’assoluta necessità.<sup>55</sup> Ugualmente, con questa proposta non si perora né la causa di un atteggiamento pregiudizialmente negativo verso la popular music né quella, opposta, di un apprezzamento positivamente acritico ed ecumenico da parte degli insegnanti. Semplicemente si dà per acquisita la popular music come argomento di trattazione scolastica e si opta per un approccio problematico e ragionato, che contribuisca alla formazione culturale e umana dei ragazzi, li accompagni nell’accreocere le proprie competenze e conoscenze, li aiuti ad essere fruitori critici e consapevoli, a saper cogliere con serenità nella musica popular tanto gli elementi e i brani d’interesse musicale e culturale quanto quelli più spiccatamente concepiti per catturare l’attenzione del momento e fare cassetta. Insomma, per ritornare ai testi commentati in apertura di questo scritto, sulla scia delle osservazioni e delle suggestioni di Blake, si propone di muoversi nell’orizzonte di una “pedagogia critica” esercitata a tutto tondo.

##### 5. La popular music di chi? (con una nuova piccola divagazione sul ‘che cosa’)

Evidentemente, col punto precedente si comincia a porre il problema della selezione, ovvero del ‘che cosa’: il fatto stesso che, a sostegno del discorso, abbia portato degli esempi concreti lo dimostra. In generale possiamo dire che la risposta a quest’aspetto (‘che cosa’) dipende dagli obiettivi, dalle finalità, dal contesto, dal livello scolastico, dai tempi a disposizione. Mi limiterò quindi solo ad alcuni semplicissimi esempi. Per una scuola primaria si può optare – come del resto già accade – sulla produzione del Quartetto Cetra (pensiamo a *Nella vecchia fattoria*, che però non è l’unico esempio possibile), le canzoni di Sergio Endrigo su versi di Gianni Rodari, la produzione cantautorale che per tematiche e caratteristiche sonore si preste a fondare un percorso formativo anche su tematiche d’attualità (porterò solo un esempio, deliberatamente di oltre quarant’anni fa e, purtroppo, oggi forse ancor più necessario di allora: una canzone di Rosalino Cellamare, ovvero Ron, del 1973 intitolata *I bimbi neri non san di liquerizia*). Per la scuola secondaria di primo grado, come emerge dall’organizzazione degli stessi manuali di educazione musicale si può orientarsi nel senso di una storia della canzone, mentre per la scuola secondaria di secondo grado, dove la musica come disciplina – tranne rare eccezioni – non esiste e si dovrà di necessità privilegiare un’ottica interdisciplinare, ci si potrà orientare verso la musica del folk revival o il beat degli anni Sessanta con le sue relazioni coi coevi movimenti sociali,

---

<sup>55</sup> Sugli effetti deleteri della logica dell’*aut-aut* nell’educazione musicale si veda G. LA FACE BIANCONI, *La musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare*, a cura di Ead. e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 11-23. Sull’assoluta necessità che la scuola dedichi tempo ed energie ad una trattazione seria nonché scientificamente e pedagogicamente fondata della musica d’arte mi sono già pronunciato in diverse occasioni: per esempio si veda P. SOMIGLI, *L’educazione musicale nelle “Indicazioni per il curricolo”*: tra esperienza, produzione, ascolto, questa rivista, II, 2012, pp. 79-84.

oppure, per esempio, verso il cantautorato italiano, magari anche nelle sue relazioni con l'ambiente nordamericano o francese. Al lettore a questo punto non sarà sfuggito che tutti gli esempi appena portati si riferiscono al passato. In effetti, l'orientamento per il quale qui si propende punta non tanto agli autori o ai successi del momento, quanto a lavori o figure più distanti. Come dice Stefanie Kiwi Menrath nel suo contributo per *Popmusik-Vermittlung*: «[...] La comprensione e l'esperienza di un oggetto di conoscenza non funzionano solo col coinvolgimento personale con l'oggetto: anche la distanza può divenire semmai una risorsa essenziale per la conoscenza».<sup>56</sup> Menrath si pone nell'ottica propria di un'antropologa e nella prospettiva interculturale. Il discorso però può funzionare bene anche nella prospettiva storica e più in generale in nella prospettiva educativa.

Con questo tipo di approccio libero dal legame con *l'hic et nunc* si propone anche un'emancipazione del discorso da un aspetto spesso chiamato in causa tra gli elementi fondamentali quando si affronta una riflessione sulla popular music a scuola, e implicito in molte riflessioni, anche all'interno delle due pubblicazioni dalle quali siamo partiti: il 'di chi'. Come si diceva poco sopra, infatti, l'assunzione della popular music come argomento scolastico poggia spesso (e questo vale anche per l'Italia) sull'idea di essa come "musica dei ragazzi" e sul conseguente presupposto che essa crei un ponte tra la scuola e gli studenti. A ben guardare, però, tale impianto presenta due limiti piuttosto consistenti. Il primo si palesa soprattutto qualora, per restare nella metafora, il ponte non venga assunto come punto di partenza per un percorso – magari anche comune tra insegnante e studenti – verso nuove direzioni ma come strada semplicemente da percorrere avanti e indietro all'infinito, in una sostanziale continuità e omologazione della scuola al sapere extrascolastico e socio-familiare dei ragazzi: come se il compito della scuola fosse quello di sancire quel loro sapere e non di guidarli alla conquista di un sapere differente, più complesso e non a immediata portata di mano nella vita di tutti i giorni, necessario alla loro piena formazione personale e all'esercizio consapevole dei propri diritti di cittadinanza.<sup>57</sup> L'altro limite è quello d'un'idea granitica e omogenea di popular music, quando invece (e qui ci vengono di nuovo in soccorso le riflessioni di Blake) per un verso, per mere ragioni generazionali, la popular music dei docenti tende ad essere altro dalla popular music dei ragazzi e per un altro verso la stessa popular music dei ragazzi è un

---

<sup>56</sup> MENRATH, *Performance Ethnography* cit., p. 246 (traduzione mia; orig. «[...] funktionieren Verstehen und Erfahrung von Wissensobjekten ja nicht nur über persönliche Involviertheit mit dem Gegenstand, sondern gerade Distanz kann eine wesentliche Erkenntnisressource werden»).

<sup>57</sup> Scrive appunto sull'argomento Franco Frabboni: «L'incontro non può svolgersi nei sentieri intitolati all'omologazione (modellamento) del piano teorico ai 'segni-contingenti' di cui è cosparso l'ambiente sociale. Quasi che il fine dell'esperienza educativa debba risultare il processo di consolidamento – in continuità – delle conoscenze, dei modelli di vita quotidiana, dei valori socialmente più diffusi»: FRABBONI, *Società della conoscenza e scuola* cit., p. 43.

campo tutt'altro che unitario e coeso.<sup>58</sup> E così, se l'obiettivo che ci si pone con l'introduzione della popular music nella scuola è individuare un ponte tra istituzione e studenti, il rischio che si corre è quello di un tentativo destinato a finire a vuoto: il docente può facilmente proporre agli studenti qualcosa di altrettanto distante dalla loro quotidianità quanto, poniamo, un *conductus* di Magister Perotinus.

In proposito, potrà essere utile un esempio molto pratico riferito alla mia esperienza nell'università. Pur avendo lavorato e lavorando tuttora in contesti assai diversi per composizione del corpo studentesco e per interessi musicali degli studenti come la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e il corso di laurea in DAMS dell'Università di Bologna, posso osservare come col passare del tempo sempre meno studenti conoscano un cantautore come Fabrizio De André e come per diversi di loro *Geordie*, prima di una sua canzone, sia spesso un remix (ne fu autore Gabry Ponte nel 2002) che di tanto in tanto, evidentemente, deve circolare ancora oggi nelle discoteche. Proporre ai ragazzi di adesso autori come De André, Battisti, Battiato o gruppi come i Beatles o i Pink Floyd nella certezza di aprire un sicuro ed immediato canale di comunicazione condiviso può rivelarsi insomma utopistico. Del pari, far leva per tale obiettivo su autori tuttora attivi e su figure “crossover” dal punto di vista generazionale come Jovanotti o Vasco Rossi, oppure ad ampia diffusione mediatica come, per esempio, Tiziano Ferro o Mika, non garantisce migliori risultati. Con l'avvento dei nuovi media, i ragazzi hanno sviluppato gusti di fruizione ancor più differenziati tra loro rispetto a quanto evidenziato una quindicina d'anni fa dalle stesse ricerche empiriche ricordate più sopra, sicché gli autori familiari agli uni possono essere invisibili o addirittura sconosciuti agli altri. I meccanismi di distinzione nei gusti musicali non hanno cioè smesso di agire; anzi si sono moltiplicati sì da rendere difficile l'individuazione di un elemento comune e condiviso tra gli stessi ragazzi prima che tra i ragazzi e l'insegnante.<sup>59</sup>

Dunque, oltre a perpetuare lo spostamento del fuoco dell'intervento didattico dall'oggetto musicale a questioni e finalità d'altro tipo e di carattere extramusicale, l'idea di fondare la presenza scolastica della popular music sull'intento di creare un ponte tra scuola e ragazzi e in ultima istanza in base al suo essere “la musica dei ragazzi”, può creare più difficoltà di quante non ne risolva. Ecco perché, pur avendo per necessità toccato la questione, si propone che essa venga presto superata.

---

<sup>58</sup> Sulla questione si vedano di nuovo le ricerche citate in nota 27.

<sup>59</sup> Cfr. GASPERONI - SANTORO - MARCONI, *La musica e gli adolescenti* cit. pp. 56-78. Un discorso a parte, poi, meriterebbe il fatto che non di rado i ragazzi stessi non amano la condivisione degli stessi gusti musicali coi genitori e con gli adulti, e anzi vi scorgono quasi una sorta di invasione di campo: si vedano, per esempio, le rilevazioni alle pp. 109-127 del volume ora citato.

### 6. *La popular music come?*

Un ultimo aspetto sul quale vorrei soffermarmi riguarda la metodologia dell'insegnamento della musica di consumo e più in generale l'atteggiamento del docente verso l'azione didattica in quest'ambito. Anche in questo caso, la risposta alla domanda di fondo ('come?') varia a seconda delle sedi, dei contesti e dei tempi.

Un corso di storia della canzone nell'università pone interrogativi metodologici specifici ai quali la prima delle due pubblicazioni qui commentate offre differenti risposte operative, pur alla luce di problematiche più generali relative all'insegnamento della storia. La canzone presenta infatti specificità delle quali si deve tenere conto. Una è di particolare rilevanza adesso. Per un verso una canzone nasce con determinate caratteristiche formali e sonore tipiche del tempo e del contesto in cui vede la luce e a tali caratteristiche deve il proprio esito iniziale. Per un altro verso, quando una canzone mantiene nel tempo la propria vitalità a livello di fruizione e di esecuzione, lo fa in linea di massima in forza di una trasformazione continua. Detta così la situazione non sembra molto diversa da quella che si verifica, per esempio, con un Notturmo di Chopin interpretato nel tempo da Rubinstein, Pollini o Trifonov. In realtà il fenomeno per una canzone è ben più consistente di quanto non lo sia in questo tipo di situazione. La trasformazione di una canzone nel tempo, infatti, ne investe in pieno i caratteri sonori e li cambia alla radice a seconda del momento storico, dell'interprete, dell'occasione. Solo il testo verbale e la linea melodica rimangono più o meno stabili (a volte mutano invero anch'essi); tutto il resto (gli strumenti, l'emissione vocale, la velocità dell'esecuzione) cambia, spesso in maniera profonda, con importanti ricadute sul senso stesso del brano.<sup>60</sup> Di fronte a questo fenomeno, un'ipotesi ulteriore rispetto a quelle presentate in *Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses* può essere l'articolazione del percorso didattico su due livelli cronologici (ma non teleologici)<sup>61</sup> diversi e trattati contestualmente: il primo riferito agli autori, al delinarsi nel tempo di forme e tendenze musicali, ai cambiamenti determinati di volta in volta dalle nuove tecnologie; il secondo riferito al sound, all'arrangiamento, e al suo trasformarsi nel tempo.<sup>62</sup> Mi sarà utile avvalermi anche in questo caso di un esempio. Immaginiamo di trattare a lezione l'Ottocento napoletano (ma il discorso può valere per

---

<sup>60</sup> Si vedano i casi di *Geordie* e di *Via del campo* di Fabrizio De André in SOMIGLI, *L'arrangiamento come produttore di senso* cit.

<sup>61</sup> La sovrapposizione tra prospettiva cronologica e prospettiva teleologica sembra di tanto in tanto emergere nei saggi *Towards a Critical Pedagogy for Undergraduate Popular Music History Courses in the Twenty-First Century* (per esempio in BURTON, *Topologies* cit. p. 129).

<sup>62</sup> Per inciso, questo è il tipo di approccio che seguo nei miei corsi all'Università di Bologna. Sulla centralità dell'arrangiamento nella didattica della popular music rinvio di nuovo a SOMIGLI, *L'arrangiamento come produttore di senso* cit. nonché a HERBST, *What's that sound* cit.

tanti altri casi; ad esempio la musica di Stephen Foster, autore tra l'altro di *Susanna*, celebre anche come *Oh Susanna*). Si potrà prendere un brano come *Era de maggio* (1885; testo di Salvatore di Giacomo, musica di Pasquale Mario Costa) e analizzarne il testo verbale, la forma, il rapporto parola/musica e così via per ricavarne considerazioni sulla canzone napoletana alla fine del secolo XIX, le sue caratteristiche musicali, le sue tematiche testuali eccetera. Fatto questo, il lavoro potrà subito proseguire con l'osservazione del permanere e trasformarsi nel tempo di questa canzone, poniamo con le versioni differenti di Tito Schipa, Roberto Murolo e Franco Battiato, e mostrare come i vari interventi comportino una sorta di riscrittura della canzone, caricandola di sensi diversi e forse in origine impensati. A livello generale, questa doppia prospettiva risulta dunque assai fruttuosa: offre infatti la possibilità di cogliere la singolare connotazione di una canzone come prodotto storico in continua trasformazione sulla base di pochi elementi che si conservano stabili.

Anche nella scuola dei vari ordini e gradi si potrà prevedere un approccio storico, assieme magari, a seconda delle finalità dell'insegnamento, ad uno di tipo pratico-produttivo (sul bilanciamento di produzione e fruizione nell'educazione insistono le stesse *Indicazioni per il curricolo* menzionate più su). Quando si opta per la produzione, però, sarà da mettere estrema attenzione nella correttezza dell'emissione vocale e sarà da riservare grande cura nell'evitare che la produzione stessa non si trasformi in uno scimmiettamento dei tratti canori o comportamentali del cantante cui ci si rifa (per esempio certi tipi di fonazione personali che hanno fatto la fortuna di figure come Eros Ramazzotti o Carmen Consoli) o in una semplificazione banalizzante, come se ci si trovasse al karaoke o in spiaggia attorno al falò.

Da questo punto di vista la didattica della musica di consumo come disciplina scolastica può porre – soprattutto nei contesti nei quali un insegnante specifico di musica non sia previsto – difficoltà inattese, ai più forse addirittura sorprendenti, e rivelarsi tale da richiedere comunque un personale docente con competenze musicali specifiche nel canto e in altri aspetti centrali per tale produzione. Insomma, un lavoro didattico sulla popular music non potrà prescindere da parte del docente dalla dimensione strettamente disciplinare, ovvero dal sapere sapiente di necessità alla base del sapere da insegnare.<sup>63</sup> Nell'ambito della produzione sarà necessario che l'insegnante possieda i fondamenti dell'educazione vocale e, a meno che non voglia ricorrere a basi preregistrate, sia in grado di suonare strumenti musicali fondamentali come per esempio, almeno, le tastiere o la chitarra (e ricordi sempre di non essere al karaoke). Per quanto riguarda l'educazione alla fruizione, il lavoro didattico necessiterà da parte del docente di

---

<sup>63</sup> Mi riferisco qui alla teoria della trasposizione didattica elaborata dal francese Chevallard e portata nell'educazione musicale dagli studi di Giuseppina La Face Bianconi: cfr. per esempio G. LA FACE BIANCONI, *La didattica dell'ascolto*, in *La didattica dell'ascolto* a cura di Ead., numero monografico di «Musica e Storia», XIV, 2016, pp. 511-541.

una preparazione altrettanto solida: l'insegnante non potrà fare a meno di soffermarsi sugli assetti formali delle canzoni, sulle modalità d'interazione tra parola e musica e sulla dimensione centrale del sound e dell'arrangiamento. Quest'ultima, in particolare, è cruciale: come appena ricordato, determina il delinarsi di percorsi di senso diversi pur in presenza di una stessa melodia e di un medesimo testo verbale. Dal punto di vista operativo, il lavoro in quest'ambito potrà essere svolto proficuamente anche con una metodologia di didattica dell'ascolto come quella elaborata da Giuseppina La Face:<sup>64</sup> le tre fasi in cui essa si articola (preparazione; ascolto; rielaborazione) e la loro modalità di attuazione attraverso consegne specifiche, individuazione di punti di riferimento, creazione di una mappa mentale e contestualizzazione, sono al contempo sufficientemente precise e flessibili da potersi adeguare perfettamente.

### 7. Conclusioni

In conclusione, nell'affrontare il tema “musica di consumo e scuola” non si tratta più di stabilire se la popular music possa o no far parte dell'offerta scolastica. Questo aspetto può anzi essere dato ormai per pacifico. Si tratta di interrogarsi sulle motivazioni e finalità della sua presenza nella scuola, sui contenuti in cui la sua offerta come disciplina scolastica può articolarsi, sulle competenze e le conoscenze di cui abbisogna da parte degli insegnanti. A questo le presenti riflessioni intendono offrire un contributo costruttivo.

Porre, come talvolta si fa anche in Italia, la questione della presenza della musica di consumo a scuola nei termini della rivendicazione, della legittimazione, del contrasto, della separazione dal sapere disciplinare musicale, come ogni schematismo, può anche essere rassicurante ma non fa un buon servizio a niente e a nessuno.

Lo studio scolastico e universitario della popular music non può poggiare solo su ragioni di tipo extramusicale, per quanto rilevanti esse possano essere, né venir ridotto a tattica di dialogo tra insegnanti e studenti, né essere considerato come alternativo al confronto rigoroso degli uni e degli altri col sapere musicale.

All'opposto per essere efficace esso postula il radicamento dell'azione didattica nella riflessione teorica e musicologica, nella solida preparazione disciplinare e in ultima istanza nella convinzione, da parte dei docenti, del valore della popular music come oggetto *musicale*.

*psomigli@unibz.it*

---

<sup>64</sup> Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale: Esperienze e riflessioni*, a cura di F. Comploi, Bressanone, Weger, 2005, pp. 40-60.