

Luca Bertazzoni

All'ascolto. La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto: un'introduzione

Piero Crispiani

Le pratiche musicali come prevenzione e cura di disordini dello sviluppo. Una nuova professionalità: il Motor Music Trainer

Elena Malaguti

Praticare l'esperienza musicale: fra inclusione sociale, educazione inclusiva e processi di riabilitazione

Mariateresa Lietti

Suonare, che passione! Lo strumento musicale come mezzo per esprimersi e comunicare

Amalia Lavinia Rizzo

L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione

Franca Ferrari

Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo psico-affettivo

Stefano Navone

Conoscere la musicoterapia: un'introduzione alla disciplina tra la dimensione espressiva, intersoggettività e neuroscienze

Antonella Coppi

Modelli educativo musicali per il sociale. Community Music, una introduzione

Francesca Nobili

La Musicoterapia: una "bolla" del tempo in cui creare e raccontare

Manuela Filippa

Musicalità intuitive, agite, dimenticate: le origini biologiche di un'esperienza musicale inclusiva

Barbara Sgobbi

Musicoterapia e Musica Neonatale. Dalla Patologia Ostetrica alla Terapia Intensiva Neonatale al neonato fisiologico

Alessandro Perondi

Musica in Corsia: la musica nel percorso di cura del bambino in ospedale

Gianluca Pierini, Paolo Romagnoli

Nuove tecnologie applicate alla musicoterapia. Sperimentazione della tecnologia Remidi T8 nelle gravi cerebrolesioni acquisite

Roberto Neulichedl

Fenomenologia dell'esperienza sonoro-musicale: una prospettiva biologica ed ego-ecologica

6
19



Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale

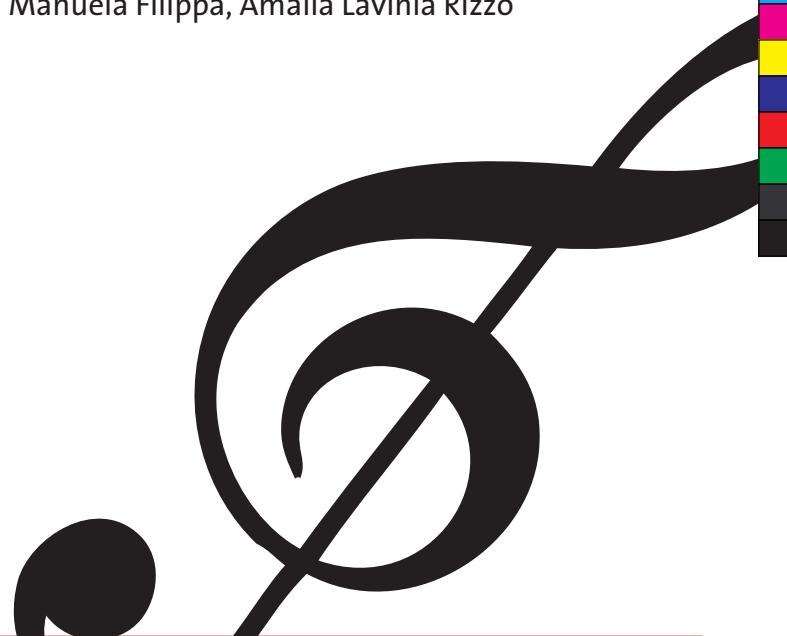
Quaderni

di Pedagogia e Comunicazione Musicale

Volume 6 / 2019

La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto

A cura di Luca Bertazzoni,
Manuela Filippa, Amalia Lavinia Rizzo



ISBN 978-88-6056-642-3



9 788860 566423

€ 15,00



eum edizioni università di macerata

ISSN 2611-6324



Quaderni

di Pedagogia e Comunicazione Musicale

Volume 6 / 2019

La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto

A cura di Luca Bertazzoni,
Manuela Filippa, Amalia Lavinia Rizzo



Luca Bertazzoni

All'ascolto. La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto: un'introduzione

Piero Crispiani

Le pratiche musicali come prevenzione e cura di disordini dello sviluppo. Una nuova professionalità: il Motor Music Trainer

Elena Malaguti

Praticare l'esperienza musicale: fra inclusione sociale, educazione inclusiva e processi di riabilitazione

Mariateresa Lietti

Suonare, che passione! Lo strumento musicale come mezzo per esprimersi e comunicare

Amalia Lavinia Rizzo

L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione

Franca Ferrari

Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo psico-affettivo

Stefano Navone

Conoscere la musicoterapia: un'introduzione alla disciplina tra la dimensione espressiva, intersoggettività e neuroscienze

Antonella Coppi

Modelli educativo musicali per il sociale. Community Music, una introduzione

Francesca Nobili

La Musicoterapia: una "bolla" del tempo in cui creare e raccontare

Manuela Filippa

Musicalità intuitive, agite, dimenticate: le origini biologiche di un'esperienza musicale inclusiva

Barbara Sgobbi

Musicoterapia e Musica Neonatale. Dalla Patologia Ostetrica alla Terapia Intensiva Neonatale al neonato fisiologico

Alessandro Perondi

Musica in Corsia: la musica nel percorso di cura del bambino in ospedale

Gianluca Pierini, Paolo Romagnoli

Nuove tecnologie applicate alla musicoterapia. Sperimentazione della tecnologia Remidi T8 nelle gravi cerebrolesioni acquisite

Roberto Neulichedl

Fenomenologia dell'esperienza sonoro-musicale: una prospettiva biologica ed ego-ecologica



eum edizioni università di macerata

ISSN 2611-6324

ISBN 978-88-6056-642-3



9 788860 566423

€ 15,00



La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto

a cura di Luca Bertazzoni, Manuela Filippa,
Amalia Lavinia Rizzo

Numero monografico dei Quaderni di Pedagogia
e Comunicazione Musicale, n. 6 / 2019

eum

Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale

n. 6 / 2019

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

Direzione

Luca Bertazzoni

Comitato scientifico

Luca Bertazzoni

Michele Biasutti

Aldo Cicconofri

Pozzi Escot

Andrea Garbuglia

Marcello La Matina

Marcos Machado Chaves

issn 2611-6324

isbn 978-88-6056-642-3

Prima edizione: dicembre 2019

©2019 eum edizioni università di macerata

Corso della Repubblica, 51 – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Indice

- Luca Bertazzoni
- 9 All'ascolto. La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto: un'introduzione
- Piero Crispiani
- 13 Le pratiche musicali come prevenzione e cura di disordini dello sviluppo. Una nuova professionalità: il *Motor Music Trainer*
- Elena Malaguti
- 27 Praticare l'esperienza musicale: fra inclusione sociale, educazione inclusiva e processi di riabilitazione
- Mariateresa Lietti
- 55 Suonare, che passione! Lo strumento musicale come mezzo per esprimersi e comunicare
- Amalia Lavinia Rizzo
- 67 L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione

- Franca Ferrari
- 101 Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo psico-affettivo
- Stefano Navone
- 123 Conoscere la musicoterapia: un'introduzione alla disciplina tra la dimensione espressiva, intersoggettività e neuroscienze
- Antonella Coppi
- 135 Modelli educativo musicali per il sociale. *Community Music*, una introduzione
- Francesca Nobili
- 153 La Musicoterapia: una “bolla” del tempo in cui creare e raccontare
- Manuela Filippa
- 177 Musicalità intuitive, agite, dimenticate: le origini biologiche di un'esperienza musicale inclusiva
- Barbara Sgobbi
- 189 Musicoterapia e Musica Neonatale. Dalla Patologia Ostetrica alla Terapia Intensiva Neonatale al neonato fisiologico
- Alessandro Perondi
- 203 Musica in Corsia: la musica nel percorso di cura del bambino in ospedale

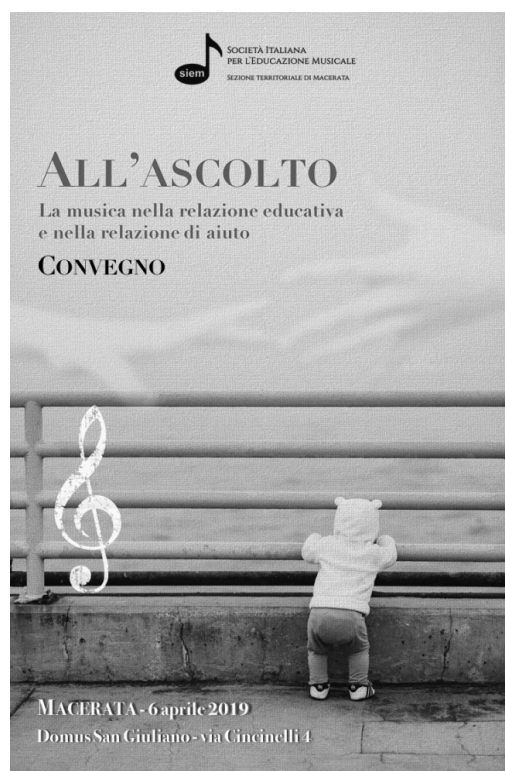
- Gianluca Pierini, Paolo Romagnoli
- 225 Nuove tecnologie applicate alla musicoterapia. Sperimentazione della tecnologia *Remidi T8* nelle gravi cerebrolesioni acquisite
- Roberto Neulichedl
- 241 Fenomenologia dell'esperienza sonoro-musicale: una prospettiva biologica ed ego-ecologica

Luca Bertazzoni

All'ascolto. La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto: un'introduzione

L'ascolto è consustanziale alla musica: si può infatti fruire di suoni senza produrne ma, normalmente, non è possibile fare il contrario. L'esperienza musicale invoca dunque il mettersi all'ascolto, che è un po' quello che sembra fare il bambino nella locandina del Convegno a cui è ispirato questo numero monografico dei *Quaderni*¹.

Il bimbo, con le piccole orecchie della sua felpina da orsacchiotto, si protende curioso e concentrato all'ascolto dei suoni misteriosi, ineffabili, sicuramente magici che promanano da quella distesa d'acqua al di là della ringhiera. Porsi all'ascolto è quindi un mettersi in relazione con il mondo, con l'altro da sé,



¹ Il Convegno (*All'ascolto. La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto*, Macerata 6/04/2019) è stato organizzato dalla Sezione territoriale di Macerata della SIEM-Società Italiana per l'Educazione Musicale (<<https://tinyurl.com/rwqurua>>). Questo numero dei *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale* ospita gran parte delle relazioni presentate in quell'occasione insieme a due ulteriori contributi. La foto della locandina è di Nathan Dumlao (da <<https://unsplash.com>>), il progetto grafico è di Maria Elisabetta Bucci.

con il paesaggio sonoro in cui si è immersi. Ma significa anche *ascoltarsi*, sintonizzarsi con il proprio sé: è un atto di propriocezione che scandaglia le radici profonde della musicalità di ciascuno.

L'atto dell'ascolto però non riguarda esclusivamente la musica. In senso lato è fondamentale ad esempio nella relazione educativa: non si può insegnare se non si *ascoltano* i propri studenti. Del resto – sempre in un'accezione ampia – l'ascolto è centrale anche in tutti quei “servizi alla persona” che mettono al centro la relazione di cura e la relazione di aiuto: che promuovono cioè un atteggiamento “clinico” proteso ad entrare in sintonia con il prossimo.

Ascoltare e mettersi in relazione sono quindi un tutt'uno. Non è un caso dunque se un numero crescente di attività legate al suono e alla musica mette al centro del proprio operato appunto la relazione: dall'educazione musicale – con particolare riferimento alle declinazioni inclusive tipiche del nostro tempo – fino alla musicoterapia², passando per quel territorio ampio, effervescente e variegato di pratiche musicali orientate allo “stare bene” (cioè al benessere) e allo “stare insieme” (cioè al fare comunità)³. Emergono sempre più quindi una domanda e un'offerta di pratiche musicali in cui professionisti, o comunque volontari specializzati, intessono relazioni mediate dal suono per rispondere e assolvere a bisogni e difficoltà di vario genere: sono attività musicali finalizzate alla promozione della persona umana, e quello di “persona” come si sa – a differenza di “individuo” – è concetto intrinsecamente relazionale.

² Nell'ambito delle attività formative e divulgative promosse dalla Società Italiana per l'Educazione Musicale, negli ultimi anni si registra una presenza crescente di iniziative che spaziano dalla didattica musicale per l'inclusione alla musicoterapia. Al riguardo, la Sezione SIEM di Macerata ha avviato nel 2015 la *Scuola triennale SIEM di Musicoterapia*, un percorso professionalizzante conforme ai protocolli internazionali di formazione del musicoterapista.

³ Si segnala a questo proposito la recente uscita del volume *La Community music in Italia. Cenni storici, modelli pedagogici, contesti sociali*, a cura di Johann van der Sandt (Carocci, 2019).

La musica è dunque sempre più un mediatore di rapporti umani, il filo sonoro che traccia gli itinerari di cambiamento percorsi dall'educatore, terapeuta o animatore musicale, insieme con il fruitore del proprio lavoro. Fra relazione educativa e relazione di aiuto si moltiplicano i contesti di azione e gli ambiti di ricerca in cui la musica è luogo di formazione, di cura, di benessere e di promozione sociale: nella specificità di approcci e di finalità l'intento comune è quello di mettersi all'ascolto.

Proprio qui si innestano le ragioni del Convegno e della presente pubblicazione. Partendo dalla constatazione di queste tendenze, insieme con Manuela Filippa e Amalia Lavinia Rizzo (co-curatrici del *Quaderno* e colleghe del comitato scientifico del Convegno) ci siamo posti due obiettivi che solo apparentemente sono contrapposti.

Il primo intento è quello di indagare e sottolineare i punti di contatto fra esperienze così diversificate, di analizzare il terreno comune, le fertilizzazioni reciproche, le ibridazioni felici che uniscono le varie tendenze. Per questo motivo abbiamo richiesto il contributo di esperti autorevoli – insegnanti, ricercatori, musicoterapisti, operatori musicali – di provenienza molto diversa: dall'università al conservatorio, dall'ambito delle professioni fino al terzo settore. Agli autori abbiamo chiesto di tracciare una panoramica attraverso gli esiti della ricerca, le esperienze didattiche, le pratiche professionali, le storie di vita.

Il secondo intento, che sembra contrapposto ma che in realtà è complementare, consiste invece nel contribuire a distinguere e a delimitare, dove possibile, i confini fra le diverse pratiche musicali. All'interno di scenari così fluidi e dinamici, si avverte infatti il rischio di sovrapporre i piani di intervento e perdere il senso delle rispettive specificità: di confondere in modo particolare l'ambito dell'educazione musicale con quello della musicoterapia, e viceversa. C'è bisogno invece di orientarsi tracciando idealmente le coordinate, segnando metaforicamente i meridiani e i paralleli attraverso i quali meglio comprendere dinamiche così complesse. E questo perché le professionalità in gioco, anche se apparentate e complementari, restano comunque distinte per obiettivi, percorsi di formazione, ambiti di intervento.

L'esigenza di discernere non è frutto di chiusura o di rivendicazione corporativa; al contrario. Identificare le traiettorie dell'esperienza musicale fra relazione educativa e relazione di aiuto è necessario proprio allo scopo di meglio integrare i diversi approcci: si può collaborare e promuovere la formazione umana attraverso la musica solo se si riconoscono le identità professionali dei diversi operatori in campo. Si tratta, anche in questo caso, di riuscire a mettersi all'ascolto.

Antonella Coppi

Modelli educativo musicali per il sociale. *Community Music*,
una introduzione

Introduzione

Gli ultimi decenni sono stati teatro di grandi cambiamenti sociali che hanno condotto alla necessità di sviluppare nuovi percorsi di ricerca con l'obiettivo di liberare le idee per promuovere la creazione di nuovi progetti.

L'attenzione degli enti pubblici e privati si è rivolta alla promozione di interventi innovativi che implicassero le arti (in particolare la musica), con lo scopo di rafforzare e promuovere il senso di comunità¹. Tale fenomeno ha coinvolto inevitabilmente l'educazione musicale, dando origine a nuovi orientamenti pedagogici, che hanno permesso la nascita e lo sviluppo di nuovi modelli educativi che muovono dall'impatto che la musica ha sullo sviluppo personale e sociale. Fare musica insieme, cantare, suonare uno strumento può portare ad un senso di realizzazione, un aumento dell'autostima, una maggiore fiducia in sé stessi, sviluppando l'autodisciplina, la perseveranza nel superare le frustrazioni quando l'apprendimento è difficile, fornendo un mezzo di espressione di sé.

Dunque, fare musica, a qualsiasi livello, può aumentare la motivazione per l'apprendimento in generale, sostenendo così il

¹ Antonella Coppi, *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

miglioramento dei risultati e anche intervenire nelle dinamiche di comunità. La partecipazione a gruppi musicali, infatti, costituisce un volano per implementare le relazioni tra pari e anche quelle intergenerazionali, contribuendo al rafforzamento del senso di appartenenza, dell'idea di lavoro di squadra, la cooperazione, la responsabilità, l'impegno, il sostegno reciproco, il legame per raggiungere gli obiettivi del gruppo.

Oltre alla scuola, non dobbiamo dimenticare che altri ambiti e agenzie offrono opportunità di formazione che si identifica come occasione di crescita permanente², in relazione a molteplici dimensioni dell'esistenza umana, percorsi nei quali i soggetti anche quando adulti e anziani, possono continuare ad apprendere ed arricchirsi in termini di umanità nel panorama del sistema formativo integrato³. È in questa dimensione che si inserisce il modello denominato *Community Music*.

Comunità, partecipazione ed inclusione

Nella accezione comune, comunità indica persone associate che condividono esperienze, anche educative, che condividono interessi, identità sociali, culturali, luoghi, spazi ed obiettivi⁴. Il significato di *Community Music* trova uno dei principali fondamenti nel termine "comunità": il modello ruota intorno a questo concetto in quanto la pratica musicale non si sviluppa come apprendimento individuale, ma come apprendimento risultato dalla collaborazione con gli altri. Nella comunità è possibile sviluppare relazioni – anche affettive ed emotive – un'occasione di incontro, di connessione.

² Liliana Dozza, Simonetta Ulivieri, (a cura di), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016. Consultabile all'indirizzo <<https://tinyurl.com/y3p7h3uw>> (verificato il 4/11/2019).

³ Franco Frabboni, *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989.

⁴ Cfr. Coppi, *Community Music*, cit.

Il termine comunità presenta la stessa radice di “comune” e “comunicazione”. Alcuni etimologi affermano che la radice potrebbe derivare da *cum-munia* (doveri comuni) oppure da *cum-moenia* (mura, fortificazioni comuni). Il prefisso *cum* in entrambi i casi evidenzia l’aspetto relazionale, di condivisione e globalità in un contesto interattivo. Queste caratteristiche sono certamente le più adeguate a definire il concetto di comunità.

Stabilire una definizione di “comunità” appare complesso perché affonda le sue radici in scienze e prospettive differenti, dagli studi riferiti alla psicologia dei piccoli gruppi alla teoria dei sistemi, dall’antropologia culturale alla sociologia, caratterizzando questo termine di una pluralità di significati⁵.

A partire dagli anni ’70 diversi studi e posizioni si sono susseguite: la maggior parte degli autori ha riconosciuto il ruolo centrale assegnato alla dimensione territoriale. Gli studiosi della Scuola di Chicago hanno sviluppato il concetto di comunità legandolo a tre idee centrali: il radicamento sul territorio; la presenza di un’organizzazione sociale; l’interdipendenza tra i membri⁶.

Molto influenti furono le posizioni di Seymour Sarason, David McMillan e David Chavis riguardo l’evoluzione del così detto senso di comunità (*sense of community*). Sarason definisce il senso di comunità come

la percezione della similarità con altri, una riconosciuta interdipendenza con altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile⁷.

⁵ Salvatore Colazzo, Ada Manfreda, Salvatore Patera, *La comunità che apprende. Aspetti epistemologici, metodologici e valutativi*, Melpignano, Amaltea Edizioni, 2016.

⁶ Cfr. Donata Francescato, Manuela Tomai, Guido Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Roma, Carocci, 2011, p. 117.

⁷ Cfr. Seymour B. Sarason, *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità*, cit., p. 118.

La dimensione soggettiva e quella relazionale, come si denota da queste parole, risultano essere fondamentali per determinare il *sense of community*.

Il senso di comunità non è statico, ovvero una volta stabilito non risulta essere identico e immutabile per sempre ma, al contrario, è soggetto a mutamenti e influenze determinate dal vissuto dei soggetti. Elementi che costituiscono la base del senso di comunità sono: la similarità; l'esistenza di una interdipendenza; la disponibilità a dare agli altri; il senso di appartenenza a una struttura stabile e affidabile. McMillan e Chavis hanno ampliato la definizione di Sarason proponendo uno *sviluppo operativo*, da adottare nella fase di intervento per promuovere il senso di comunità. Gli elementi che, secondo questi autori, costituiscono il senso di comunità sono: il sentimento di appartenenza e senso di coesione generale; l'influenza e il potere (ossia la percezione dell'importanza attribuita a ciascun membro della comunità); l'integrazione dei bisogni (come i bisogni soggettivi vengono soddisfatti all'interno della comunità); la connessione emotiva condivisa (valori, credenze, aspettative comuni). Un'altra considerazione rilevante riguarda il ruolo attribuito agli operatori sociali, i quali rappresentano una figura intermedia tra il professionista e il cittadino; a loro è affidato il compito di sviluppare e promuovere il senso di comunità, attraverso il rispetto dei linguaggi e delle regole proprie della cultura comunitaria, usando metodologie di ricerca-intervento, favorendo una modalità partecipativa di presa di coscienza e risoluzione dei problemi⁸.

Lo sviluppo di comunità (o *community development*) può considerarsi come un processo mirato a costruire le condizioni che permettano il progresso sociale ed economico attraverso la partecipazione attiva della comunità⁹. Nella teoria e nella pratica

⁸ Cfr. David W. McMillan, David M. Chavis, *Sense of community: A definition and theory*, «Journal of Community Psychology», 14, 1, 1986, pp. 6-23.

⁹ Jack Rothman, *Three models of community organization practice*, in Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E. Tropman (edited by), *Strategies of community organization: a book of reading*, Ithaca, Peacock Publishers, 1974, cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità*, cit., p. 120.

di educazione della comunità sono stati definiti dei principi-guida fondanti: *empowerment*, partecipazione, inclusione, autodeterminazione, partenariato.

La parola *empowerment* deriva dal verbo *to empower* (favore l'acquisizione di potere, rendere in grado di) ed indica un processo di crescita e sviluppo individuale e di gruppo, basato sull'incremento della stima di sé, dell'auto-efficacia e dell'autodeterminazione per far emergere risorse latenti e portare l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale.

Questa locuzione iniziò ad essere adoperata tra gli anni '60 e '70, ma diventando oggetto di studio e di ricerca della psicologia di comunità, si diffuse principalmente a partire degli anni '80. Ad oggi è applicabile agli ambiti più compositi: politico, medico, psicoterapeutico, psicologico, pedagogico e anche nel campo manageriale e organizzativo¹⁰.

La *partecipazione* costituisce una risorsa importante, in quanto rappresenta una modalità di orientamento e controllo dei programmi, che può ridurre la distanza tra operatori e destinatari dell'intervento, consentendo a questi ultimi di essere parte attiva del progetto e prendere parte al processo decisionale.

L'*inclusione* permette di creare pari opportunità, aiutando a distruggere i muri creati dal pregiudizio e dall'indifferenza, lottando contro la discriminazione a favore della socializzazione e della condivisione.

L'*autodeterminazione* è il riconoscimento della capacità di scelta autonoma e indipendente dell'individuo.

Il *partenariato* contribuisce allo sviluppo delle risorse (grazie all'intervento di più agenzie) che verranno adoperate nella pratica educativa di comunità.

Quanto sopra riportato costituisce la base sulla quale poggia il modello *Community Music*, nel quale il ruolo della comunità si identifica anche come luogo di incontro, di democrazia e di apprendimento, promotore ed esempio di partecipazione, di inclusione, di giustizia sociale e democrazia culturale.

¹⁰ Cfr. Francescato, Tomai, Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità*, cit.

Community Music (CM) *tra teoria e prassi*

Quando nel 2013 per motivi di ricerca ho incontrato il prof. David Elliot presso la New York University, Music and Performing Arts Department, per me il modello CM era solamente una “etichetta” letta come citazione in alcuni articoli internazionali di Music Education. Dopo quell’incontro, e i successivi susseguirsi tra il 2014 e il 2016 all’Università York St. John con il prof. Lee Higgins¹¹, già direttore dell’*International Centre for Community Music* (ed allora Presidente ISME), ho potuto comprendere in profondità la forza e l’efficacia di una prassi didattica musicale innovativa, provando, dunque, il grande desiderio di implementarne la conoscenza e l’uso anche in Italia. Così, dopo quattro anni di ricerca, è nato il volume *Community Music. Nuovi Orientamenti Pedagogici* nel quale ho tentato di interpretare definizioni e approcci internazionali di quella che ancora oggi non ha una definizione univoca e condivisa a livello internazionale.

Senza dubbio le fondamenta teoriche sono rintracciabili nelle teorie della *Community Education*, ovvero nella prospettiva di una comunità che educa e che mira, insieme alle organizzazioni affiliate, a risvegliare, promuovere e sostenere la vita della comunità stessa (e di tutti coloro che ne fanno parte, in particolare i bambini) nella quale ogni individuo prende coscienza delle proprie risorse culturali, artistiche, artigianali, sociali, terapeutiche ed economiche condividendole con gli altri membri del gruppo¹². In Europa, questo modello si è avviato e sviluppato principalmente in Gran Bretagna, a partire dagli anni ’60, grazie agli approcci pedagogici che hanno posto la loro attenzione sugli interventi educativi volti a limitare la discriminazione (favorendo la diffusione di programmi di educazione speciale).

¹¹ Lee Higgins: professore ordinario presso l’Università di York e direttore del Centro Internazionale di Community Music situato alla York St. John University nel Regno Unito e presidente della *ISME International Society for Music Education* (dal 2016 al 2018). È inoltre editore della rivista *International Journal of Community Music* e autore di libri e articoli riguardanti la *Community Music*.

¹² Coppi, *Community music*, cit., pp. 53-55.

In Germania, la *Community Education* si diffonde come concetto teorico educativo dalla metà degli anni '70. Oggi l'orientamento teorico maggiormente condiviso vede la *Community Education* come istruzione per la comunità all'interno della comunità stessa, considerando quest'ultima non solo come luogo nel quale si manifesta l'educazione, ma come un processo atto ad inserire le esperienze di *Community Education* all'interno della rete sociale esistente, al fine di favorire l'apprendimento.

In Scozia, ha assunto una accezione di educazione informale, istruzione di comunità o comunità di apprendimenti, nella quale si genera un arricchimento della vita di individui e gruppi, sensibilizzando le persone che risiedono all'interno di una stessa area geografica o condividono un interesse comune a sviluppare in maniera spontanea azioni, opportunità, progetti, riflessioni volte all'apprendimento. A quanto detto sopra dobbiamo accostare il cambiamento importante che la formazione musicale ha assunto negli ultimi anni anche nel nostro paese, rinnovandosi e orientandosi nella direzione di una prospettiva di insegnamento ed apprendimento musicale per tutte le età della vita, in termini di *Lifelong Learning*, *Lifewide*, *Lifedeeep Learning*, *Placed-based Education*, *Authentic Learning*, *Trasformative Learning*.

Tali dimensioni dell'apprendimento tengono in gran considerazione la richiesta della società di uno sviluppo formativo dell'individuo qualificante e flessibile, con lo scopo di permettere una partecipazione all'istruzione per tutti, indipendentemente dal livello di conoscenza, dalla provenienza etnica, dallo status sociale e soprattutto dall'età: il modello denominato *Community Music* si identifica in questa dimensione pratica, partecipativa, democratica, plasmata e definita da particolari contesti sociali.

L'interesse nei confronti di questo modello sia a livello internazionale che, oggi anche del nostro Paese, ha sviluppato numerosi studi e ricerche riguardo le pratiche di *Community Music*, che hanno evidenziato le caratteristiche tipiche di un apprendimento informale e non formale, capaci di coinvolgere i partecipanti in tutte le attività, anche se utili a uno sviluppo musicale individuale in grado di creare un benessere interiore, sviluppare la creatività,

la libertà di espressione, capace di favorire l'ascolto degli altri, il rispetto reciproco, la interrelazione culturale e intergenerazionale in un clima sicuro e favorevole.

Lee Higgins nel suo volume *Community Music, in Theory and In Practice*¹³ chiarisce che nonostante la *Community Music* abbia guadagnato popolarità e sia diventata un campo di studio importante, vi è ancora confusione sul significato da attribuirle. Questo è comprensibile in quanto vi è un generale timore nel conferirle una concezione univoca, onde evitare di minimizzare la profondità che questo modello di fare musica insieme racchiude in sé, non rendendole propriamente giustizia. La *Community Music* non si lega ad un unico ambiente, situazione o metodologia; le attività sono svariate, diverse, complesse, presentano tante sfaccettature e per tali motivi non possono essere racchiuse in un'unica dichiarazione universale di significato. La possibilità di circoscrivere in un unico significato la *Community Music* ha trovato l'opposizione da parte di molti sostenitori del modello, i quali vedono l'atto di definire il termine come una violazione del progetto stesso di *Community Music*, prediligendo un approccio mirato alla descrizione delle sue disposizioni, lasciando il concetto aperto ad una libera interpretazione.

Senza dubbio, la *International Society for Music Education* (ISME), la più importante società nel mondo in campo educativo musicale, da molti anni ha riconosciuto il valore del contributo fornito dalla *Community Music* a livello internazionale e – per consentire lo scambio di informazioni sulle aree rilevanti della *Community Music*, promuovere la cooperazione internazionale, il dialogo con musicisti, educatori, operatori nel campo sociale e musicoterapeutico, inoltre per diffondere, monitorare e dare luce alle attività e alle ricerche effettuate in questo ambito – ha costituito nel 1982 a Einar Solbu, in Norvegia, una commissione specifica alla quale è stato dato il nome di *Community Music Activity* (CMA).

¹³ Lee Higgins, *Community Music. In Theory and in Practice*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

Il primo seminario della commissione è avvenuto nel 1988, ma è durante lo svolgimento della Conferenza Internazionale del 2002 che è riemersa la questione riguardante l'inesistenza di un significato univoco di *Community Music*; in quell'occasione è stato ribadito che «una singola definizione di *Community Music* non era ancora stata trovata» (ISME *Community Music Activity Commission Conference 2002*) e non lo è ancora oggi! Attualmente, infatti, nonostante il lavoro diffuso in tutto il mondo, la CM non ha una veste univoca, anche se i molti sforzi sia sul piano teorico che pratico soprattutto degli ultimi sette anni, ci permettono di inquadrare la CM come prassi musicale di insieme (*Music Making*) anche a valenza educativa.

Community Music: relazione di cinque questioni di base

Nonostante le innumerevoli prospettive entro le quali vengono lette ed interpretate le attività di *Community Music*, sono molte ormai le voci che in coro riconoscono al modello la presenza e interconnessione di sei costanti, che possiamo riassumere come segue:

1. Scelta curata e non casuale di generi e produzioni musicali coinvolti tra tutti i generi esistenti: la CM si basa sul fare musica attivamente, suonare, creare e improvvisare. Tutti i generi e le diversità della musica possono essere coinvolti e possono far parte di eventi culturali e artistici, collegati tra loro, come ad esempio celebrazioni, cerimonie, riti, rituali, giochi, educazione, elevazione sociale.
2. Identificazione degli obiettivi perseguiti e loro condivisione con i partecipanti: i programmi di CM hanno la caratteristica di sviluppare una dimensione di apprendimento ed accesso lungo tutto l'arco della vita per tutti. In molti programmi emerge la forte consapevolezza del fatto che il benessere sociale e personale di tutti i partecipanti è importante tanto quanto il loro apprendimento musicale (se non più importante). Coloro che guidano le attività di *Community Music*, spesso sottolineano il potere della musica di riunire le persone, e di

nutrire sia il singolo che l'identità collettiva. Alcuni programmi di CM si collegano con le scuole e le università entrando nei contesti formali. Altri programmi invece si fondano sulla relazione musica/arte terapia o "socializzazione" attraverso sforzi di sensibilizzazione negli ospedali, nei centri di assistenza all'infanzia, nelle carceri o istituzioni che lavorano con persone "a rischio" o limitati nella loro libertà cognitiva. Grande attenzione si rivolge sull'esplorazione personale e la creatività attraverso l'educazione musicale comunitaria.

3. Approccio chiaro e congruo al contesto e alle caratteristiche dei partecipanti: considerato come un concetto generale, il modello della CM si presta ad essere applicato a moltissimi contesti differenti, rivolti a persone di diverse età, culture, livelli di abilità, livelli socioeconomici, situazioni politiche e religiose. Alcuni programmi sono destinati alla pratica della musica in contesti svantaggiati o emarginati. Altri programmi mirano a fornire esperienze "puramente estetiche", mentre altri mirano a confortare gruppi di minoranze etniche quando entrano in una nuova cultura "di accoglienza". Non a caso, quindi, la CM (vista in modo olistico) coinvolge migliaia di persone, di stili musicali, di contesti. Naturalmente vediamo anche differenze significative nei nomi assegnati agli specialisti della comunità musicale di tutto il mondo.
4. Stimolo e sviluppo di interazioni tra obiettivi, conoscenze e strategie di insegnamento-apprendimento: attraverso la pratica musicale d'insieme si possono stimolare diverse competenze: sviluppare il senso di appartenenza a un gruppo attraverso l'integrazione e la condivisione; acquisire nuove conoscenze attraverso l'apprendimento cooperativo; soddisfare i propri bisogni individuali e sociali attraverso l'autodeterminazione e la socializzazione; promuovere il rispetto per le diversità personali e culturali. Si può infine favorire la formazione di una auto-identità musicale¹⁴. La *Community Music* predispo-

¹⁴ Cfr. McMillan, Chavis, *Sense of community*, cit. in Coppi, *Community music*, p. 42.

ne occasioni di educazione musicale adottando il metodo del *cooperative learning*, una modalità di apprendimento basato sull'interazione dei membri di un gruppo, i quali collaborano tra di loro per raggiungere un obiettivo comune, attraverso un lavoro di approfondimento e di apprendimento che porterà alla costruzione di nuova conoscenza. Per *cooperative learning* (apprendimento cooperativo) si intendono, quindi, quelle situazioni che consentono un apprendimento individuale (l'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti) determinato come risultato di attività svolte in gruppi ben organizzati¹⁵.

5. Implementazione delle interazioni tra contesti socioeducativi e culturali informali e formali: nella prospettiva delineata, l'idea di *Community Music* passa attraverso il concetto di "comunità" come "idea di appartenenza"¹⁶, trovandosi alle prese con molti orientamenti differenti in ordine al significato di "comunità" come "geograficamente situata", culturale, artistica, ricreativa, virtuale, immaginaria, ecc. riconoscendo come la cultura musicale contemporanea rispecchi, rifletta e plasmi il sociale, e viceversa. L'appartenenza al gruppo dei pari e a gruppi non formali, le relazioni informali che in essi si instaurano, costituiscono per i partecipanti una forma di *capitale sociale*, costituendosi questi come luoghi generativi di apprendimento sia di tipo sociale che cognitivo. Tale costrutto definisce il patrimonio di relazioni di cui il soggetto dispone per il raggiungimento dei propri fini¹⁷. Esso facilita le azioni degli attori all'interno delle strutture sociali, costituisce cioè una risorsa per l'azione, che rende possibile il conseguimento di fini, essendo il risultato di strategie volte alla costruzione di

¹⁵ Cfr. Giovanni Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014, pp. 113-114.

¹⁶ Cfr. Benedict Anderson, *Imagined Communities*, London-NewYork, Verso, 1991; cfr. Arjun Appadurai, *Disjuncture and differences in the global cultural economy*, «Theory Culture Society», 7, 1990, pp. 295-310; cfr. Vered Amit, *Reconceptualizing Community*, in Vered Amit (edited by), *Realizing Community. Concepts, Social Relationships and Sentiments*, London, Routledge, 2002, pp. 1-21.

¹⁷ Cfr. Norma De Piccoli, *Individui e contesti in psicologia di comunità*, Milano, Unicopli, 2007.

relazioni sociali stabili e durevoli, in grado di fornire sostegno sia materiale sia simbolico.

6. Presenza di una “guida” che coordini le attività nel gruppo: in ogni programma di CM vi è la presenza di una “guida”, che non vuole essere un insegnante, ma solo un facilitatore, musicista di comunità, educatore secondo i canoni della CM, formatore in CM o portatore di tradizione di CM. Questa figura è genericamente denominata *Community Musician*. Il suo ruolo è tipicamente adattabile, “elastico” suggeritore, mentore, catalizzatore, allenatore, che sa attingere alla sua competenza e esperienza come educatore musicale, esecutore, arrangiatore, artista. Date queste realtà, è facile capire perché Lee Higgins, leader del programma di *Community Arts* al LIPA (il *Liverpool Institute of Performing Arts*, o la “Paul McCartney School”) si riferisce alla pratica del CM come una serie continua di “valichi di frontiera”¹⁸.

Quanto sopra riportato in modo sintetico può essere riassunto, secondo Higgins, nel concetto di ospitalità (*hospitality*)¹⁹. La *Community Music* si pone come *atto di ospitalità* delle azioni e dei desideri dei partecipanti, dei contesti, delle dimensioni dell’apprendimento, dei *community musicians*. Come azione, l’ospitalità comincia con l’accoglienza, etimologicamente derivante da *wilcuma* (*welcome*, benvenuto), un’esclamazione usata per indicare un saluto gentile adoperato per ricevere una persona. Il termine *wilcuma* deriva da *willa* che significa piacere, desiderio, scelta, e da *cuma* connesso a “ospite” e “venire”. L’accoglienza, dunque, rappresenta un gesto verso l’altro e nelle pratiche di *Community Music* costituisce un aspetto centrale, in quanto diventa una preparazione per l’arrivo del potenziale partecipante, generando un contesto favorevole e di apertura nei confronti di coloro che desiderano approcciarsi a questo modello e sperimentare in modo attivo e creativo attraverso la musica. Tutti sono

¹⁸ Cfr. Higgins, *Community Music*, cit.

¹⁹ Cfr. Lee Higgins, Lee Willingham, *Engaging in Community Music: an introduction*, London, Taylor & Francis, 2017.

benvenuti ed hanno un ruolo ugualmente importante e indispensabile: è vietato ogni tipo di discriminazione o pregiudizio e nessuno può attribuirsi il ruolo da protagonista o stabilire una gerarchia²⁰.

Integrazione sociale, collaborazione e inclusione sociale sono parole chiave del fare musica insieme che offrono una visione di comunità più aperta alla diversità, ospitale, coesa, connessa, collaborativa volta alla costruzione di una società migliore, in continua evoluzione e trasformativa verso il cambiamento.

Uno sguardo alla pratica: l'improvvisazione

Come si è visto in precedenza, la prassi nella *Community Music* è incentrata su una componente importante: l'*active music making*, ovvero creare musica in modo attivo²¹. Sviluppare la capacità di ascolto, la percezione della musica conferendole una funzione interattiva e anche divertente significa saper stimolare i partecipanti a portare il proprio contributo musicale, senza alcun vincolo di specifica competenza musicale. La sperimentazione musicale individuale è stimolata dai *community musicians* nei confronti di tutti i membri del gruppo, utilizzando una tecnica espressiva conosciuta come *improvvisazione*.

Nelle pratiche di *Community Music*, l'improvvisazione può essere adottata dall'infanzia all'età senile e con soggetti con disabilità, può rappresentare una via di sperimentazione e un metodo d'insegnamento, può creare delle esperienze di scambio sociale e culturale (eliminando le barriere e adottando una politica di uguali opportunità per tutti), unire le persone, stimolare la creatività, la partecipazione, la collaborazione dei soggetti coinvolti.

L'improvvisazione è l'arte e l'uso di comporre versi all'improvviso, senza preparazione e meditazione, oppure di comporre musica nell'atto stesso di eseguirla, quindi in tempo reale, usando

²⁰ Cfr. Higgins, *Community Music. In Theory and in Practice*, cit.

²¹ Kari K. Veblen, *The many ways of community music*, «International Journal of Community Music», 1, 1, 2007, pp. 5-21.

qualunque materiale/strumento/cosa disponibile in quel momento. Biasutti²² definisce l'arte dell'improvvisazione come la destrezza di "spogliarsi di un vestito" (della propria tecnica), di lasciarsi coinvolgere da tutto ciò che ci circonda, di ascoltare profondamente la propria intima istintività; è l'arte del *funambolismo*; è la capacità di comporre nell'immediato, non è ripetibile ed evapora nello stesso momento in cui viene creata; è quando il "corpo è più veloce del pensiero" e non ti dà il tempo di decidere, ma agisce in modo spontaneo. Sotto il profilo educativo musicale, l'uso dell'improvvisazione consente di sviluppare le capacità di *problem solving*, *i feedback* e il *background meta-cognitivo*, permettendo di accrescere la consapevolezza cognitiva riguardo le proprie capacità e ampliare sofisticate abilità quali la sensorialità, la creatività, la memorizzazione, la codificazione, il controllo motorio e il monitoraggio delle prestazioni. Nella *Community Music* l'improvvisazione viene preparata, in modo che ogni membro del gruppo sia consapevole che improvvisare significa interiorizzare un vocabolario musicale, una breve sequenza strutturale, che possa essere riutilizzata dal partecipante per comprendere ed esprimere le proprie idee musicali spontaneamente nel momento dell'esecuzione.

Improvvisare supporta e stimola l'espressione di sé, in quanto consente di svolgere movimenti spontanei e creativi, esprimere se stessi, i propri sentimenti e le proprie emozioni, di adottare un linguaggio autentico, di esplorare l'inconscio, di spingersi verso la libertà. Il processo di improvvisazione include l'uso di tecniche personali, della sperimentazione, della composizione in tempo reale e perfino di correre il rischio di poter commettere degli errori.

²² Michele Biasutti, *Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education*, «Frontiers in Psychology», June, 2017. Consultabile all'indirizzo <<https://tinyurl.com/y5v5jt2q>> (verificato il 4/11/2019).

Community Music: nuovi orientamenti pedagogici per l'Italia

In Italia, l'interesse crescente nei confronti di questo modello si è sviluppato particolarmente nel Nord Italia, dove, recentemente, è stato istituito il primo polo di *Community Music*, presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano. Seppur con le dovute cautele, negli ultimi quattro anni molti musicisti e pedagogisti hanno orientato un lusinghiero interesse verso quanto attivato presso la Facoltà, stimolando la discussione, innanzitutto intorno all'utilizzo del nome del modello, non tradotto in italiano. Molti studiosi hanno condiviso l'orientamento anglosassone di utilizzare il nome originale in inglese, condividendo la volontà di non alterare attraverso una traduzione il reale concetto olistico di *Community Music*, che invece in italiano avrebbe circoscritto notevolmente il campo di azione del modello. Sempre nella direzione di una promozione della *Community Music* in Italia, a partire dall'anno 2016-2017, la neonata Laurea Magistrale Interuniversitaria in Musicologia (Bolzano-Trento), ha previsto nel piano di studi un corso di 60 ore denominato *Community Music*, attraverso il quale gli studenti possono entrare in contatto con gli aspetti teorici e pratici che la contraddistinguono in un'ottica internazionale.

Inoltre, dal 2016 la Facoltà promuove annualmente una Conferenza Internazionale incentrata sullo sviluppo di un tema specifico²³ volta alla implementazione del modello anche in una prospettiva educativo-musicale, che vede coinvolti educatori, insegnanti, musicisti, amministratori di centri per l'educazione speciale e servizi educativi per l'infanzia, centri di Musicoterapia, ed altri ancora.

Anche il contesto professionalizzante è coinvolto sul territorio locale: a partire dal 2018 il CESFOR di Bolzano ha attivato un corso di formazione dal titolo *Community Music Trainer* (CMT), di 120 ore e durata annuale, che prevede lezioni svolte nel fine settimana a cadenza mensile, per un totale di nove appuntamenti, che

²³ Si veda <<http://communitymusic-italy.it/>> (verificato il 4/11/2019).

si conclude con una *Summer School*, prevalentemente a carattere pratico della durata di quattro giorni, svolta presso l'Università²⁴. È una formazione indirizzata soprattutto a musicisti, docenti di educazione musicale, animatori musicali, pedagogisti, psicologi, psicoterapeuti, psicopedagogisti. Il corso, che fornisce strumenti sia teorici sia pratici, mira a formare il profilo del *Community Music Trainer*, una figura nuova nel nostro paese, specializzata nella progettazione, gestione, monitoraggio e verifica di progetti musicali collettivi svolti in contesti educativi e sociali.

Infine, un'ultima azione ha riguardato l'ambito educativo del "fare rete" che significa confrontarsi con altri professionisti (educatori, insegnanti, professori, pedagogisti, ecc.) su modelli teorici, metodologie, pratiche da adottare: è stato pubblicato quest'anno il primo sito italiano dedicato al tema che ha come scopo fornire una networking per educatori, *community musicians*, ricercatori, professionisti, che così hanno la possibilità di confrontarsi, scambiarsi idee e opinioni, discutere progetti e ricerche sulle tematiche riguardanti la *Community Music* nel nostro Paese²⁵. La sezione dedicata ai "progetti di ricerca attivi" e "progetti in azione" offre un'area di approfondimento del tema specifico *Community Singing*.

L'intero sito presenta una dualità linguistica, in inglese e in italiano, che apre ad una visibilità internazionale e lo rende accessibile a livello globale.

Bibliografia

Michele Biasutti, *Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education*, «Frontiers in Psychology», June, 2017.

–, *Flow and Optimal Experience*, «Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology», Elsevier Inc., 2017, pp. 1-9.

Giovanni Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014.

²⁴ Si veda <<https://tinyurl.com/y55kmo9w>> (verificato il 4/11/2019).

²⁵ *Ibidem*.

- Salvatore Colazzo, Ada Manfreda, Salvatore Patera, *La comunità che apprende. Aspetti epistemologici, metodologici e valutativi*, Melpignano, Amaltea Edizioni, 2016.
- Antonella Coppi, *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Norma De Piccoli, *Individui e contesti in psicologia di comunità*, Milano, Unicopli, 2007.
- Liliana Dozza, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Franco Frabboni, *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989.
- Donata Francescato, Manuela Tomai, Guido Ghirelli, *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Roma, Carocci, 2011.
- Lee Higgins, *Community Music. In Theory and in Practice*, Oxford, Oxford University Press, 2012.
- Lee Higgins, Lee Willingham, *Engaging in Community Music: an introduction*, London, Taylor & Francis, 2017.
- David W. McMillan, David M. Chavis, *Sense of community: A definition and theory*, «Journal of Community Psychology», 14, 1, 1986, pp. 6-23.
- Jack Rothman, *Three models of community organization practice*, in Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E. Tropman (edited by), *Strategies of community organization: a book of reading*, Ithaca, Peacock Publishers, 1974.
- Seymour B. Sarason, *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
- Kari K. Veblen, *The many ways of community music*, «International Journal of Community Music», 1, 1, 2007, pp. 5-21.