



Diabolus in musica. L'errore come sfida e come risorsa per un apprendimento autentico

Matteo Piricò, consulente didattico per la scuola dell'obbligo,
formatore in scienze dell'educazione e didattica della musica presso
il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

“Una stecca con la tromba è la fine del mondo! Ci sono malato, non dormo più, mi è salita la pressione, sono diventato sonnambulo: mi hanno svegliato per strada che stavo in pigiama sul portone di casa ad occhi chiusi, che suonavo la tromba; vivo sempre con questa angoscia di sbagliare”. Così si esprime il trombettista, intervistato in quel mirabile affresco cinematografico che è *Prova d'orchestra* di Federico Fellini (1979), non solo ‘apologo etico’ dell’Italia di quegli anni (come lo definì lo stesso Fellini) ma anche – almeno in questo caso – testimonianza suggestiva delle ossessioni di un musicista tipo.

Trombettista, violinista, pianista o cantante, *mutatis mutandis*, la ‘musica’ non cambia: l’idiosincrasia per l’errore, in effetti, accompagna i mugugni sommessi di

molti musicisti, come una sorta di *daimonion* socratico che bisbiglia, ossessivamente e senza quartiere, precetti sulla giusta tecnica, sulla corretta postura, sull’adeguata intonazione o inflessione, e persino sulla più legittima interpretazione. Questo atteggiamento, talvolta, rischia di attanagliare anche le ore di educazione musicale, in cui il docente, che magari non si è del tutto spogliato dell’abito del concertista, rischia di sciogliere le briglie al timore dell’errore, tenendo in ostaggio i suoi allievi, che loro malgrado scontano il rituale di un improbabile *Gradus ad Parnassum* attraverso continue ripetizioni di passaggi tecnici, ritenuti tuttavia sempre troppo distanti da una idealizzata forma di perfezione. La caricatura è forse eccessiva, ma ci permette di portare all’attenzione una classe di atteggiamenti

Anna Giannini
2° anno di grafica – CSIA



che, più o meno consciamente, a volte alberga nelle concezioni del docente di educazione musicale. Ma è pur vero che la citazione iniziale scaturisce da una constatazione quasi fenomenologica e forse lapalissiana: perché l'errore musicale fa così 'male', soprattutto rispetto ad una sbavatura di colore o ad un refuso ortografico? Perché lo stridore del polistirolo, le unghie sull'ardesia o la stecca del cantante graffiano, pungono e tagliano quasi più di una lama?

L'errore in musica: una prospettiva storica

In senso lato, il problema dell'errore in musica affonda le sue radici nella speculazione ellenica, ed in particolare nelle prescrizioni pitagoriche prima e platoniche poi, che vedono nella musica la manifestazione delle leggi che regolano le sfere e quindi il cosmo. Se anche l'anima, come il cosmo, è armonia, allora diventa manifesta la corrispondenza tra sfere, animo umano e musica, laddove l'arte di Euterpe è chiamata ad un ruolo formativo essenziale, per educare i futuri cittadini e scongiurare che le passioni nuocciano ai giovani. L'equivalenza essenziale tra musica, sfere e leggi universali impone pertanto una cautela speciale nell'uso del materiale sonoro, che può produrre sia armonie edificanti sia combinazioni corrotte e potenzialmente nefaste. Tale irrefutabile visione cosmologica – sebbene mitigata dalle posizioni di Aristotele e Aristosseno, più aperte al valore estetico ed emozionale della musica – riverbera nella tradizione medioevale, che vede la disciplina musicale trovare collocazione, a fianco di aritmetica, geometria e astronomia, nel rigoroso *quadripartitum*¹. Nel frattempo, però, i teorici medievali sono alle prese con i problemi di un materiale sonoro che non risponde alla perfezione delle sfere: l'intervallo che racchiude tre toni interi, il cosiddetto tritono, anziché suonare perfetto come la trinità imporrebbe, 'stona' come la voce di un demone. L'espressione *diabolus in musica*, che viene coniata per marchiare di infamia questo intervallo, restituisce efficacemente l'idea della corruzione potenzialmente contenuta nel materiale sonoro, se non opportunamente dominato, e quindi 'esorcizzato'².

Sarà la Camerata de' Bardi e la *seconda prattica* monteverdiana a rivestire il presunto errore musicale di autorevolezza espressiva, aprendo al lento processo di democratizzazione dell'arte: gli arditi procedimenti compositivi presenti, per esempio, nei madrigali di Monteverdi rivendicano un rovesciamento dei rapporti

tra significato e significante, dimostrando la legittimità espressiva della dissonanza non preparata, dell'intervallo musicale sconveniente, della dissoluzione della regola, se piegata a fini comunicativi. Dall'Ottocento in poi l'individualità creativa permetterà al compositore di curvare ulteriormente le leggi della composizione, per l'esplorazione di un ignoto sonoro che porterà alla dissoluzione della tonalità prima e al trionfo delle avanguardie nel Novecento.

Questa digressione storica non tocca soltanto la teoria musicale e la composizione, non riguarda unicamente l'errore a cui è possibile rimediare attraverso una correzione sulla carta. Nella pratica musicale l'errore diventa aporia da rigettare nel momento in cui il virtuosismo si offre, soprattutto nell'Ottocento, come fiero alleato della trascendenza e del superamento dei confini materici e immanenti: essere virtuoso significa, non solo sorprendere le folle con mirabolanti passaggi tecnici, ma essere esemplificazione vivente del travalicamento dei limiti umani al servizio di una nuova poetica. Non a caso, le cronache non narrano di errori tecnici né di Paganini né di Liszt, autori e interpreti che assurgono a cifra emblematica del traguardo cui ogni strumentista deve, per vocazione, mirare. Non deve stupire, quindi, se tronfiamente lo stesso Liszt (1834) scriverà che "il virtuosismo non è un'escrescenza, ma un elemento costitutivo della musica". Una concezione della performance che non lascia spazio a tentennamenti o approssimazioni, e che vichianamente si ripresenta in diversi momenti della storia. Ma che intanto viene codificata e veicolata – ironia della sorte – proprio da quella cultura positivista apparentemente così distante, attraverso il fiorire di miriadi di metodi di studio che esaltano la tecnica e la precisione e che lasciano poco spazio alla fantasia (Bottero, 2004).

Dolci (o aspre) aspettative

Ma lo stridore dell'errore in musica ha a che vedere anche con la dimensione della temporalità che governa il discorso sonoro. La trama musicale, nel suo incedere nel tempo, si rende particolarmente imprevedibile, mentre le nostre strutture percettive cercano in tutti i modi di ancorarsi a schemi e regole, a prevedere sequenze e a generare determinate attese. Ogni istante di ascolto, perciò, tende a figliare grappoli di (possibili) attese, che si proiettano in serie di aspettative sugli atti successivi dell'eloquio musicale. La previsione può essere confermata o trasgredita, in una misura eviden-

Note

1 Il valore di connettore cosmologico attribuito alla musica è indiscusso: anche quando il numero di insegnanti scarseggia non si rinuncia all'insegnamento musicale. In presenza di un solo *magister scholarum*, il curriculum viene ridotto a due materie, cioè la grammatica, afferente al *trivium* e, appunto, la musica (Gambassi, 1997).

2 Sul valore religioso o teologico della prescrizione la storiografia non è concorde. L'espressione, attribuita a Guido D'Arezzo e riportata da diversi trattatisti a partire dai primi del 1700, potrebbe fare da eco ad un certo retaggio culturale, fatto anche di modi di dire o di 'filastrocche' diffuse tra gli studenti di contrappunto (cfr. Bonds, 2013, p. 136).

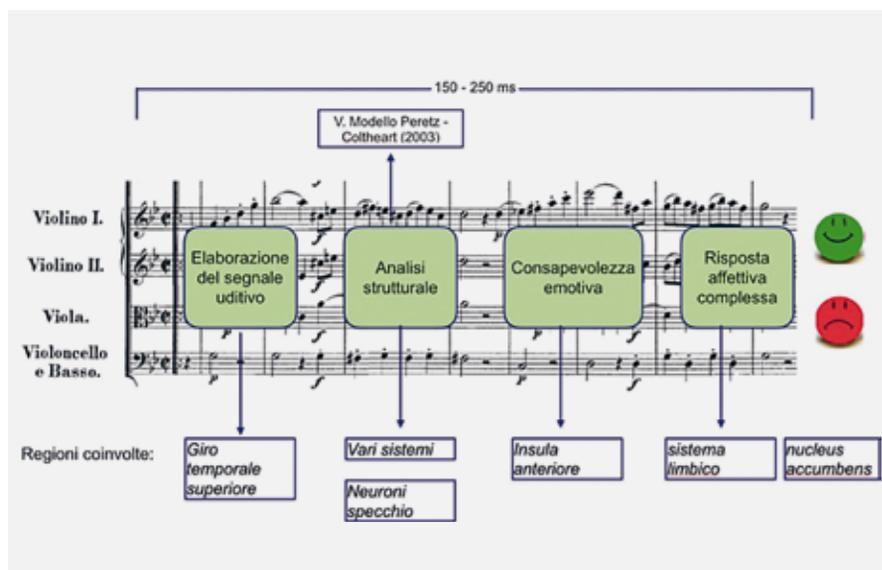


Figura 1 – Schema esplicativo del meccanismo psicobiologico dell'aspettativa (adattamento da Freschi, 2013)

Note

3
Per questo aspetto, si fa riferimento al modello di attivazione configurato da A.D. Patel (2011) e che è riassunto nell'acronimo OPERA, che raggruppa le condizioni di esercizio entro cui la stimolazione musicale risulta di beneficio: (1) *Overlap*, che indica la sovrapposizione tra circuiti deputati al processamento di stimoli musicali e di stimoli linguistici; (2) *Precision*, che fa riferimento alla maggiore precisione di trattamento richiesta dagli stimoli musicali; (3) *Emotion*, che si riferisce alle emozioni positive suscitate dalle attività musicali ed in grado di indurre plasticità neuronale; (4) *Repetition*, riconducibile alla pratica musicale che richiede la ripetizione frequente dei passaggi; (5) *Attention*, che riguarda la particolare focalizzazione attentiva favorita dalle attività musicali.

4
Per il modello di competenza di riferimento, si veda il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, pp. 29-31.

temente variabile, generando contestualmente un'emozione ad essa correlata (Huron, 2006). Ma la distorsione del codice, che pregiudicherebbe l'intelligibilità del meccanismo di aspettativa, o ne rappresenterebbe la violazione – e che si esplicita per esempio attraverso l'errore di un musicista, la stecca, la dissonanza aspra e non prevista – produce una sorta di 'schiaffo' sensoriale. Soprattutto se relazionato all'elaborazione del segnale acustico a livello neurobiologico, che sembra accordare una preferenza alle consonanze più che alle dissonanze (Ball, 2012), sebbene queste ultime si siano fatte strada grazie alle diverse tradizioni culturali, occidentali e non, che hanno progressivamente allargato il ventaglio di sensibilità all'ascolto. A questo quadro, inoltre, aggiungiamo il fatto che la sensibilità al suono improvviso o estraneo al contesto (soprattutto se generato nella regione acuta), che comporta una modificazione repentina degli stati fisiologici, ha costituito un vantaggio evolutivo per il genere *Homo*. Ecco perché, a prescindere dalle nostre volontà, non possiamo non dirci suscettibili ai suoni. Soprattutto se minacciosi, equivoci, distorti, stridenti.

L'altra faccia del diabolus: una risorsa inaspettata

Questo discorso ci conduce ad individuare due linee didattiche che, sebbene distinte sotto il profilo logico, non

devono escludersi a vicenda nel quadro metodologico che intendiamo proporre. La prima riguarda l'uso didattico dell'errore – nella sua accezione non rimediabile e legato quindi alla dimensione della temporalità – come sfida e come stimolo per l'allievo; la seconda vorrebbe proporre una sorta di ammorbidimento o di stemperamento del concetto di 'giusto' o 'sbagliato' nelle arti e in musica, per accogliere un paradigma interpretativo più permeabile alle individualità dei discenti.

Sappiamo che la pratica musicale può offrirsi come attività rilevante per stimolare diverse risorse cognitive, tra funzioni esecutive, attenzione focalizzata e memoria di lavoro. Sappiamo inoltre che la mobilitazione di tali risorse è enfatizzata dalla componente emozionale, radicata nell'attività musicale³. Ma constatiamo anche che l'errore, inteso come nota sbagliata o distorsione sonora, non è gradito e, auspicabilmente, dovrebbe e potrebbe essere evitato. In questo quadro, l'errore diventa dunque non tanto uno spauracchio da cui cautelarsi attraverso esercizi tecnici, ma la sfida da lanciare per un miglioramento globale e progressivo, per esempio (ma non esclusivamente) in ossequio alla competenza trasversale dello *sviluppo personale*⁴. L'errore ci espone al rischio dell'incongruenza, obbligandoci allora a prevenirlo, a schivarlo, a renderlo inoffensivo o irrilevante attraverso lo studio e la preparazione (Ballabio, 2010). L'emersione dell'errore, inoltre, rappresenta un viatico rilevante sia per l'irrobustimento dei processi metacognitivi sia per l'assunzione di responsabilità e la conseguente costruzione dell'autonomia realizzativa nell'allievo. Il prodotto finale, quindi, diventa pretesto – assolutamente credibile per discenti e docenti – alla mobilitazione di processi complessi e all'attuazione di finalità che vanno al di là del mero fine musicale, aprendo nel contempo la strada al campo della sperimentazione, della ricerca, dell'appropriazione personale e, perché no, dello sviluppo della manualità (Vitali, 1991).

Per la seconda linea occorre invece richiamare il modello semiotico che sottende il capitolo delle Arti del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Secondo un'interpretazione pedagogica del circuito comunicativo di Nattiez (1987), l'interazione musicale si regge sulla dialettica tra autore/esecutore, da una parte, e fruitore dall'altra, ruoli che si interfacciano reciprocamente rispetto ad un livello neutro, che coincide con l'opera musicale stessa. Se nell'autore/esecutore si intravede evidentemente un processo poetico, che si

fonda sull'esplicitazione dell'oggetto artistico, il processo estesico che caratterizza la fruizione non costituisce solo la premessa delle possibilità percettive del prodotto, ma comprende altresì la legittimità di una ricreazione del prodotto stesso, in una sorta di *contropoesi* che corrisponde a ciascuna possibile interpretazione che il fruitore può innescare. In altre parole, il fruitore non subisce l'opera musicale, che rimbalza sulla sua soggettività o, al contrario, viene incorporata nel suo intimo perché corrispondente alle sue attese; il fruitore, nel suo processo estesico, proietta nell'opera significati personali, rivitalizzando o riattualizzando la composizione, secondo le diverse possibilità ermeneutiche fornite dal contesto e dall'opera stessa, mediata attraverso un'esecuzione che è, anch'essa, portatrice di vari interpretanti possibili (Volli, 2008).

La socializzazione dei percetti estesici può portare evidentemente all'individuazione di accezioni condizionate, di sguardi che portano a significazioni non solo personali, ma collettive, rompendo lo schema che imporrebbe la solitudine dell'autore, dell'esecutore e dell'ascoltatore. L'opera musicale diventa ricettacolo di impressioni, di rappresentazioni e di valori che accomunano più soggetti, offrendosi come contenitore pronto ad essere inondato di sensi autentici.

In uno scenario comunicativo così improntato alla dinamicità di vicendevoli prospettive, apparirebbe inutile forzare l'uditorio verso un'unica linea interpretativa, magari calata dall'alto e figlia dell'invariabilità di una tradizione che l'ha preconfezionata e che dunque la ripropone in modo acritico. La co-costruzione e la negoziazione dei processi interpretativi sembrano costituire una via privilegiata per collocare in modo autentico le occasioni di apprendimento nel contesto dell'educazione musicale, siano esse di carattere percettivo-culturale, esecutive o compositive. Inoltre, l'ancoraggio agli interpretanti e agli elementi oggettivi del linguaggio musicale ci mette al riparo da un relativismo infecondo, che rischia di minimizzare quel patrimonio che Gadamer chiamava 'storia degli effetti', che si costituisce della catena delle interpretazioni passate, a cui l'individuo è chiamato legittimamente ad interfacciarsi e a contribuire, nella cosiddetta 'fusione di orizzonti'.

Le due modalità di attuazione del potenziale dell'errore, come si diceva poc'anzi, non sono certo in antitesi, ma devono essere modulate e accortamente articolate nel contesto della progettazione didattica; ma se sull'er-

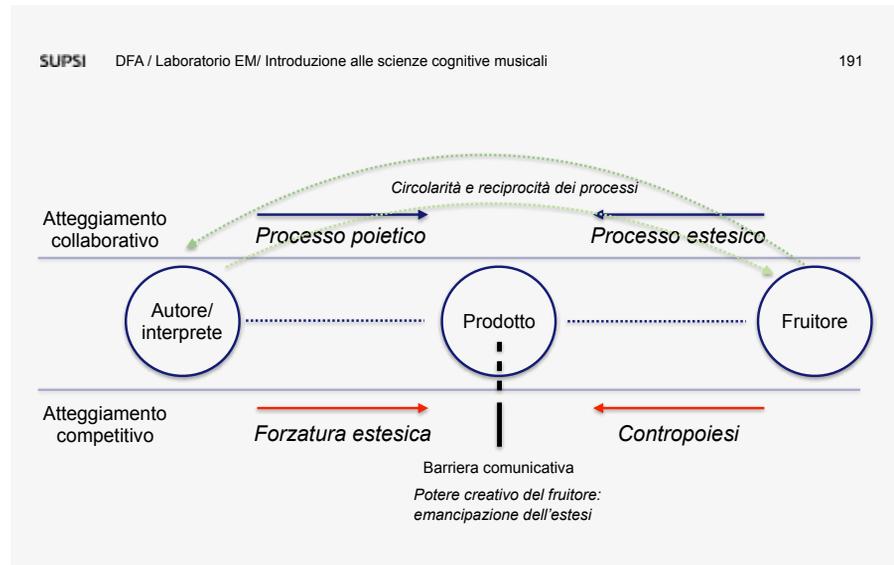


Figura 2 – Interpretazione didattico-pedagogica del modello di Molino-Nattiez (Piricò, 2017)

rore suonato e percepito non si avrà difficoltà a costituire un terreno condiviso, sulle interpretazioni espressive e sui significati musicali occorrerà operare con prudenza e sensibilità. Pensiamo a tutte quelle tassonomie interpretative che supportano una gerarchia nella liceità dei generi musicali o degli stereotipi, o che vivono nell'illusione di rendere giustizia alle presunte volontà dei compositori, sulle quali peraltro la ricerca musicologica stessa, in certi casi, ancora non ha raggiunto un giudizio ultimativo.

Sarebbero da incoraggiare maggiormente, dunque, attività non per forza convenzionali, o che ancora non trovano una legittima e stabile collocazione nelle pianificazioni didattiche. Ci riferiamo alle attività compositive, improvvisative, di creazione di scrittura spontanea (per i più piccoli, ma non solo), di sperimentazione delle possibilità sonore di uno strumento o di un software o, ancora, delle modalità generative del gioco e dell'invenzione, o di proiezione del proprio vissuto e di rivisitazione attiva delle composizioni che la storia della musica ci ha consegnato.

L'errore, in conclusione, si trasforma da tabù a occasione di apprendimento, quella che, nel contesto del paradigma della complessità, Morin individuava nel passaggio dalla logica tautologica fondata su sillogismi, deduzioni e induzioni, ad una logica organizzativa-

42 | **Bibliografia**

Ballabio, L., Fabbri, G., & Senese, F. (2010). *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*. Milano: Franco Angeli.

Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.

Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: music and the psychology of expectation*. Cambridge M.A.: MIT Press.

Morin, E. (1987). *Scienza con coscienza*. Milano: Franco Angeli.

Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologia generale e semiologia*. Torino: EDT.

Salimpoor, N., Zald, D., Zatorre, R., Dagher, A., & McIntosh, A. (2015). Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding. *Trends in Cognitive Sciences*, 19, 2, 86-91.

Titli, M. (2004). Aisthesis e formazione. Uno sguardo storico sull'estetica della musica. In E. Bottero, *Educazione musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricula dalla scuola dell'infanzia alla media inferiore*. Milano: Franco Angeli, pp. 33-50.

Vitali, M. (1991). *Verso un'operatività musicale di base*. Milano: Cappelli.

Volli, U. (2008). *Manuale di semiologia*. Roma-Bari: Laterza.

abduktiva, che “progredisce attraverso l'erranza e l'errore, fa dei salti a partire dai quali appaiono nuovi sviluppi, perfino nuove strutture organizzative”, una logica che non può che “essere contemporaneamente probabilistica, flessibile, dialogica, dialettica, pluralista, generativa” (Morin, 1987). Una logica che vorremmo più frequentemente abbracciare, una sorta di *seconda prattica* – mi si perdoni il paragone monteverdiano ambizioso e forse irriverente – che dovremmo avere il coraggio di esplorare, in ossequio ad un paradigma della competenza che esige la disponibilità a mobilitare saperi ed abilità in contesti sempre mutevoli e complessi.