

Musica

DOMANI

170



Emozione e pensiero
Intervista a Nicola Campogrande

La musica è il suono dell' "essere umano"

**Sviluppo dell' audizione e della
percezione prenatale delle melodie**

La metodologia lem
Un differente approccio all' insegnamento musicale

Autismo: quando è possibile diventare musicisti



EDT

un giornale due giornali

il nuovo giornale della musica è
in edicola, in digitale, in abbonamento



AUDIZIONI
RECENSIONI
CORSI
BLOG
APPROFONDIMENTI
TESI
BLOG
CARTELLONE
RECENSIONI

**Ogni giorno, ogni mese
raccontiamo
le vostre musiche.**

“il giornale della musica”
integra le sue due testate,
quella cartacea/digitale
e quella online (giornaledellamusica.it)

CLASSICA
JAZZ
POP
WORLD
gdm
il giornale della musica



In copertina:
"La Botte Sonora"
In un nido di suoni 2.0,
Aosta

Musica Domani
Semestrale di cultura e pedagogia musicale

Organo della SIEM
Società Italiana per l'Educazione Musicale
www.siem-online.it

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411
del 23.12.1974 - ISSN 0391-4380
Anno XLIV, numero 170 luglio 2014

Direzione responsabile Gianni Nuti

Redazione Monica Castellani, Manuela Filippa, Alessandro Lamantea, Sandro Marrocu, Maria Carmela Ranieri, Tiziana Rossi, Paolo Salomone, Giuseppe Sellari

Impaginazione e grafica CO:DE:sign

Segreteria di redazione

Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna
e-mail: musicadomani@libero.it

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 17 Via Pianezza, 10149 Torino

Amministrazione

Tel. +39 011-5591816, Fax +39 011-2307034
e-mail: amministrazione@edt.it

Pubblicità

Antonietta Sortino, EDT: a.sortino@edt.it,
+39 011 5591828

Abbonamenti e Promozione

Eloisa Bianco, EDT: eloisa.bianco@edt.it,
+39 011 5591831

Un fascicolo

Italia € 6,00 - Estero € 7,50 (arretrato 8,00 - 9,50)

Fascicolo doppio

Italia € 8,00 - Estero € 9,50 (arretrato 10,00 - 11,50)

La rivista è inviata gratuitamente
ai soci SIEM in regola con l'iscrizione.

Abbonamenti annuali

Italia € 18,00 - Estero € 22,00, comprensivo di quattro fascicoli della rivista.

Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul c.c.p. 24809105 intestato a EDT srl, tramite carta di credito CartaSi, Visa, Mastercard, con l'indicazione "Musica Domani".

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche € 43,00 - Studenti € 28,00 - Soci sostenitori da € 86,00 - Triennali ordinari e biblioteche € 110,00 - Triennali sostenitori da € 220,00 - Soci giovani € 8,00.

Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale, Via Dell'Unione, 4 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. 051-2916500 fax 051-228132 - cell. 377-1696740 - e-mail segreteria@siem-online.it - recapito postale Siem - Casella Postale 396 - Ufficio Bologna Centro - 40126 Bologna

Iscrizione all'ISME

International Society for Music Education

Iscrizioni valide per un biennio

Socio ordinario US\$ 165;

Socio studente a tempo pieno (per un massimo di quattro anni) US\$ 36.

Socio istituzionale/associazioni, da 175 US\$ per associazioni fino a 100 iscritti a 380 US\$ per associazioni di oltre 10.001 iscritti.

Le riviste comprese nella quota di iscrizione sono:

International Journal for Music Education, SAGE Publications, 4 numeri l'anno;

ISME Newsletter 2 numeri l'anno.

Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909 Western, Australia - fax 00 61- 8-9386 2658.

Sarebbe opportuno che l'iscrizione e il pagamento con carta di credito venissero accompagnati dal modulo d'iscrizione debitamente compilato e reperibile presso il sito web dell'ISME:

www.isme.org/application.

Sommario

Finalmente ci siamo	4
Emozione e pensiero: Intervista a Nicola Campogrande	6
Colwyn Trevarthen La musica è il suono dell' "essere umano"	10
Carolyn Granier-Deferre Sviluppo dell' audizione e della percezione prenatale delle melodie	14
Deda Cristina Colonna Musica e corporeità	20
Marién González Asensio La metodologia lem	26
<hr/>	
Agorà - Rubriche	32
Navigare la tempesta	33
Coerenza didattica nello studio strumentale	35
Studiare in Conservatorio oggi: più vicini all'Europa	36
Iniziare a studiare un secondo strumento da adulti	38
Autismo: quando è possibile diventare musicisti	40
<hr/>	
Recensioni	
Filosofia della musica	42
Le sfide sociali dell'educazione	43
Il mondo ritrovato nella musica	44
Canzoni per Pico	45
Il violino di Schellenbach	46
<hr/>	
<i>Disposizioni in materia di valorizzazione dell'espressione musicale e artistica nel sistema dell'istruzione</i>	47
<i>Giornale siem</i>	48



Editoriale

Finalmente ci siamo

di Gianni Nuti

Hanno collaborato a questo numero:

Marién González Asensio, professoressa di Pedagogia Musicale, Conservatorio Superior de Música de Canarias

Nicola Campogrande, compositore, giornalista, conduttore radiofonico e televisivo

Deda Cristina Colonna, regista, attrice e danzatrice

Carolyn Granier-Deferre, psicologa, Maître de Conférences, Università Paris Descartes - Sorbonne Paris Cité

Fabrizio Fanticini, docente di Composizione, Conservatorio di musica, Parma

Ciro Fiorentino, docente di Chitarra, Liceo Musicale, Monza

Rossella Fois, musicista, musicoterapista, docente di clarinetto, scuole medie a indirizzo musicale, Milano

Anna Maria Freschi, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio, Perugia

Vittorio Marchetta, dottorando di ricerca in Comunicazione multimediale, Università di Udine

Linda Palese Naretto, madre di Gabriele, Rivarolo Canavese

Cristina Pietrantonio, doula, Fatefaville laboratorio voce, Trento

Annibale Rebaudengo, docente di Pianoforte, ex Presidente nazionale SIEM, Milano

Cowlyn Trevarthen, botanico, zoologo e psicobiologo, professore emerito di Psicologia infantile e psicobiologia, Università di Edimburgo

Redazione

Monica Castellani, direttore di coro, musicologa, Istituto Giudicarie P.A.T., Trento
monicastel@yahoo.it

Manuela Filippa, dottore di ricerca in psicologia della musica, insegnante, scuola regionale di Musica, Aosta
manuela.filippa@gmail.com

Alessandro Lamantea, insegnante, tutor formatore MIUR e INDIRE, esperto di didattica con le tecnologie informatiche interattive e per i DSA, presidente SIEM Milano
lamanteaalex@libero.it

Sandro Marrocu, dottore di ricerca in musicologia, docente di pianoforte, Istituto Musicale L. Sinigaglia
sandro.marrocu@gmail.com

Maria Carmela Ranieri, direttore di Coro, docente di Educazione Musicale, Scuola Secondaria di primo grado, Cosenza
ranierimc@hotmail.com

Tiziana Rossi, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di musica, Parma
bertolinirossi@gmail.com

Paolo Salomone, critico musicale, ex docente di educazione musicale, Aosta
paolo.salomone@fastwebnet.it

Giuseppe Sellari, dottore di ricerca, Fondamenti della Comunicazione Musicale, Università della Calabria
giuseppesellari@gmail.com

Gianni Nuti Musicista, ricercatore e professore aggregato di Didattica Generale, Università della Valle d'Aosta
www.gianninuti.it | g.nuti@univda.it

Non è stato facile, perché i tempi non aiutano a sciogliere i nodi, ma li rendono più intricati, l'impoverimento generale al quale assistiamo rallenta i processi decisionali e aumenta le resistenze. A ciò si aggiunge la crisi dell'associazionismo che costringe a rivedere le forme dello stare insieme, e i modi per comunicare tra persone che condividono ruoli e ideali.

La nuova rivista e il gruppo di lavoro che l'ha concepita in pieno accordo con il Direttivo Nazionale della SIEM non possono che esordire con un tributo sincero e affettuoso alla redazione uscente, coordinata da Maria Teresa Lietti, sul cui lavoro l'unanime apprezzamento è più che dovuto.

Poi è altrettanto doveroso spiegare quali sono i cambiamenti che il lettore si appresta ad affrontare. Intanto una veste grafica nuova, che non rinnega il passato, ma si rinnova rendendosi funzionale a un'organizzazione diversa dei contenuti. Il secondo cambiamento riguarda la scelta delle semestralità, non solo dovuta all'obbligo di contenere i costi di produzione. La progressiva dematerializzazione dei flussi comunicativi e l'accorciarsi del tempo in cui le informazioni vengono consumate e archiviate relega la carta verso un ruolo diverso da quello coperto in passato: custodiamo nell'oggetto/rivista ciò che resiste a Chronos e alla sua forza erosiva, mentre lasciamo al web il compito di far correre più rapidamente il *tapis roulant* delle notizie, dei fatti estemporanei, degli eventi.

La struttura del piano editoriale risponde a questo principio: divisa in tre sezioni, nella prima un unico tema dominante è affrontato da più lati attraverso contributi autorevoli per opera di autori riconosciuti nel panorama scientifico internazionale, esperti non solo di musica, ma di arti, scienze umane, tecnologie secondo un approccio inter- e transdisciplinare. Abbiamo optato per una organizzazione dei contenuti che permettesse letture stratiformi, accessibili tanto a chi, come operatore musicale o educatore, lavora in trincea e ha poco tempo da dedicare alla consultazione di riviste scientifiche, quanto a chi studia attorno al fenomeno musicale più che praticarlo e ha maggiore dimestichezza con la ricerca. Le interviste permettono di partecipare in modo immaginario a un dialogo tra persone che, per comprendersi reciprocamente, devono gioco-forza tradurre i loro pensieri in un idioma vivo ed emotivamente partecipato. Le vignette poste a margine degli altri articoli rappresentano una voce di commento, un invito a riflettere da parte della redazione, che cerca di domandarsi, al posto del

lettore, quali ricadute concrete potrebbe nascondere un'affermazione, un costrutto logico, un dato oggettivo descritto nel corpo del testo principale. La sezione Agorà/Rubriche nasce dal combinato composto tra luoghi ed età della musica, per ospitare una serie di racconti utili a chi si occupa di formazione nelle scuole, nelle accademie, per le strade dal concepimento alla fine dei giorni: un'area che raccoglie testimonianze di vita professionale, sperimentazioni didattiche, buone pratiche e brevi diari di bordo. Per chiudere, un piccolo spazio dedicato alle recensioni di importanti o significativi lavori editoriali per originalità, interesse e potenziali ricadute nella vita professionale dei lettori.

Il tutto sarà preceduto in ogni numero da una intervista a un musicista di chiara fama, al quale chiediamo di affrontare il tema del numero attingendo dalla propria esperienza professionale. Questo perché siamo convinti che l'educazione musicale diffusa non corra in parallelo sotto la superficie della grande musica interpretata senza comunicare, come se fossero due percorsi differenti, uno riservato ai prescelti, l'altro per la massa: crediamo sia una delle ragioni per le quali le sale da concerto sono frequentate da sempre meno spettatori più canuti e più stanchi... Occorre, al contrario, pensare a un modello di sistema meno classista e ottocentesco e più organico, dove le eccellenze sono "popolari" e tutti cercano gioiosamente la perfezione dei gesti, la piena coincidenza tra pensiero e risultato sonoro concreto.

E ora veniamo alla scelta dell'argomento chiave. Abbiamo voluto partire dalle ragioni per le quali vale la pena occuparsi di musica, lottando contro i colleghi delle materie "principali" che, nelle scuole di ogni ordine e grado, hanno ancora l'irriducibile convinzione secondo la quale per vivere sia sufficiente leggere, scrivere e far di conto; contrastando chi, nei Conservatori (ancora il termine più appropriato in virtù delle sue varie accezioni...), pensa sia necessario prima occuparsi della postura e delle note, e poi della musica; persuadere chi, nelle scuole civiche, nelle medie o nei licei a indirizzo musicale insegue i talenti o presunti tali invece di permettere a tutti di impossessarsi dello strumento comunicativo più potente di ogni parola che è la musica ed è patrimonio dell'umanità e non di pochi fortunati.

Per dimostrare questa forza, è necessario scavare nelle radici filogenetiche e ontogenetiche della vita umana, dimostrando come il singolo individuo, appena generato, si relazioni con il mondo e i suoi simili adottando codici musicali, per cercare e apprezzare esperienze complesse e stati amorosi esclusivi; e i gruppi di uomini fin dal primo giorno in cui si sono trovati, agli albori della storia, hanno fatto della musica un indispensabile simbolo di unità dialettica, un antidoto contro il male – ovvero la dispersione, la perdita, il dolore –, un veicolo per evadere oltre i limiti angusti del mondo apparente.

Nel primo dei due numeri dedicati al tema della musica e comunicazione umana ci siamo concentrati sugli aspetti ontogenetici, quelli legati alle prime stagioni della vita di ciascuno di noi sulla terra: per ciò, in un dialogo a distanza tra teorie e pratiche, prevalgono le voci di chi si è occupato di esperienze sonore prenatali, di educazione musicale per la prima infanzia, di progetti didattici 0-3 anni. Ma è altrettanto ricorrente un altro focus, quello dell'indissolubile legame tra musica e corporeità, teatro unico del nostro esistere perché la mente è corpo.

Non sarà un viaggio lineare quello del lettore, ma multidimensionale e dunque aumenta il rischio di perdersi. La nostra ambizione è quella di accompagnarvi, non solo con le introduzioni agli articoli o alle sezioni, ma anche utilizzando il sito di Musica Domani (www.musicadomani.it) dove ospitare contributi, dibattere insieme su quanto la rivista propone o su notizie di attualità che suscitano reazioni, commenti e critiche.

Confidiamo nella vostra disponibilità a costruire insieme i numeri futuri, suggerendoci temi nuovi, migliorie e alternative, sicuri che solo in questo modo, come in un'interpretazione orchestrale il senso di unità percepito è il risultato di una volontà determinata di ogni singolo musicista e di ogni spettatore seduto in platea che convive la stessa esperienza, ciascun lettore di Musica Domani si sentirà parte principale e insostituibile di questa avventura intellettuale e tutti sentiranno di possedere un po' ogni pagina.



"In ascolto", Ateliers Musicali 0-3, Aosta

Emozione e pensiero

Intervista a Nicola Campogrande

di Gianni Nuti

Sei nato come compositore oltre venticinque anni fa, quando il mondo della nuova musica, pur in crisi da tempo, conservava le sue cattedrali, i suoi riti e un nugolo di adepti fedeli ma sparuti e disorientati. Come hai pensato il rapporto tra musica e comunicazione in quel contesto?

Mi sono occupato di musica per un gruppo di ascoltatori fortemente ristretto da chi mi ha preceduto, dagli inventori della "nuova musica"; così i compositori della mia generazione non hanno potuto godere di un pubblico come quello che ascoltava dal vivo Debussy, per fare paragoni alti. Un primo problema che mi sono trovato ad affrontare è stato dunque domandarmi se l'aveva deciso il medico che la mia musica dovesse essere riservata a una stretta nicchia di addetti ai lavori inserita all'interno di un gruppo di appassionati che ascoltavano il grande repertorio. Naturalmente mi sono risposto di no: scrivendo musica e trovandomi da subito a inseguire, costruire e difendere una posizione che nel tempo ho imparato a riconoscere come fortemente alternativa rispetto a quella dei miei colleghi e dei miei maestri.

Quanto poi questa posizione e questa estetica fossero aperte a contenuti non appartenenti alla musica classica, è stata una conseguenza non voluta, figlia dello spirito dei tempi. Però se la mia musica non è ascoltata solo nelle sale da concerto ma in contesti diversi, credo che questo in qualche modo faccia parte del bagaglio estetico che un compositore si trova naturalmente a possedere. Non credo dunque di avere mai pensato all'allargamento del pubblico come obiettivo: mi sono ritrovato a scrivere una musica non necessariamente destinata a un pubblico così limitato come quello che avevo avuto in eredità. A ciò va aggiunto che ho seguito un processo evolutivo: da ragazzino con la matita in mano avevo un'idea del compositore polivalente al massimo, quasi onnipotente, capace di passare da un quartetto d'archi a una canzonetta. Poi ho capito che tutte queste diverse vocazioni o piaceri nel fare musica potevano essere ricondotti a un gesto musicale unico: è questa la ragione per la quale lo scrivere un brano sinfonico, come sto facendo ad esempio in questi giorni, è diventato un gesto musicale abbastanza potente da essere rivolto a tutto l'altro pubblico con il quale mi capita di incontrarmi. Se una volta, sempre istintivamente, scrivere una habanera mi sembrava più divertente che pensare a una forma-rondò – anche per il sorriso che trovavo sui volti dei miei ascoltatori – oggi mi sembra che questo sorriso si possa ottenere con musica meno dichiaratamente post modern, non necessariamente legata a categorie diverse rispetto alla tradizione classica. Penso, cioè, che l'allargamento del pubblico possa essere ricondotto al gesto di un compositore consapevole che usa il linguaggio della musica in quanto tale per attivare delle emozioni.

Come mediatore tra la musica e il pubblico attraverso la radio e la televisione hai deciso di adottare strategie più inclusive rispetto a quelle dei tuoi predecessori, hai inaugurato uno stile che ha fatto scuola nel linguaggio radiofonico, dall'approccio dialogico a inedite formule di programmazione: a quali modelli ti sei ispirato?

Il compositore che costruisce un programma radiofonico o televisivo sceglie le parole da utilizzare, le musiche da ascoltare, calibrando forme e tempi secondo i principi del comporre, pur servendosi di mezzi diversi. Per ciò il suo prodotto è riconoscibile, ha una sua specificità.

Quello che istintivamente ho sempre fatto è stato da un lato offrire serietà nell'approccio con i temi affrontati e dall'altro non aver paura del riverbero emotivo della musica: se devo invitare all'ascolto di un brano della tradizione lo devo conoscere approfonditamente, e devo conservare memoria delle mie emozioni; cerco di essere scrupoloso e attento nel presentare dati storici e analitici, ma voglio avere e condividere emozioni.

Un'altra parte della mia indole di raccontatore di musica ha a che fare con l'evitare ogni retorica, ogni esoterismo legato alla musica: se io vado a illustrare una partitura non ho bisogno di un linguaggio specialistico che escluda una parte del mio pubblico, ma voglio invece comunicare con un codice il più accessibile possibile; a maggior ragione in virtù del fatto che, al contrario di chi compra un biglietto alla Scala, l'ascoltatore radiofonico o lo spettatore televisivo può essere parte di una platea occasionale, senza codici né cultura specifica. Perciò, entro certi limiti, ho la presunzione di presentare il mio sguardo su un brano in modo che chiunque lo possa apprezzare, senza semplificazioni ma senza innalzare barriere culturali. Certo, si deve accettare il mio filtro ma, se ti fidi di me, ti dico cosa ne penso, e lo faccio in molti modi, anche con ironia, fino a intercettare il tuo idioma. Faccio un esempio concreto. Ho sempre trovato assolutamente sciocca l'affezione alle tonalità e al loro misticismo: il potente mi bemolle maggiore, l'evocativo re minore non hanno alcun senso, anche perché il diapason nella storia si è sensibilmente modificato. Ora, su una caratteristica retorica di questo tipo si costruiscono analisi di brani di repertorio che possono occupare minuti di radio, pagine di libri. Ma se io ascolto quel brano e non so che è eseguito in mi maggiore, ciò non modifica il mio ascolto, e se è suonato con il diapason a 415 Hz e risulta dunque in re maggiore, continua a non cambiarmi nulla. Se cerchi il senso della musica e persegui i risultati di realtà più interessanti, diventa facile superare sovrastrutture culturali, anche consolidate, che non portano a nulla.

Dunque tu interiorizzi una chiave di lettura e la offri al pubblico come una delle possibilità di decodifica affinché lo spettatore se ne costruisca una di personale, senza pensare che la tua sia l'interpretazione per eccellenza, ma solo una di quelle possibili.

Certo; ma va aggiunto che il mio compito è soprattutto di offrire dei dati reali sui quali costruire una personale interpretazione di ciò che si ascolta.

Nel mondo di domani con le nuove tecnologie che mediano sempre di più tra uomo e suoni, come tenere viva l'anima della musica?

La musica che io scrivo è destinata ad esseri umani che la interpretano e la suonano su strumenti tradizionali. L'elettronica mi serve a mettere ordine tra le voci e le trame che concepisco e a simulare i risultati, non diversamente da come un architetto progetta una cattedrale usando Autocad e non più con un tecnografo: nulla è sottratto alla sua immaginazione creativa, e, passando dalla matita al monitor, cambiano soltanto gli strumenti tecnici. Quindi, per musica destinata a uomini che la suonano, come è la mia, l'elettronica è funzionale e mai sostitutiva. Ci tengo a precisarlo perché mi è capitato talvolta di lavorare con solisti o direttori d'orchestra ai quali, per scoprire un mio nuovo lavoro, ho proposto di ascoltare una simulazione elettronica, oltre a studiare la partitura; ma la cosa si è rivelata un'arma a doppio taglio, che ha creato complicazioni. Perché io nella simulazione elettronica vedo proseguire il processo di accrescimento che, dal Rinascimento ad oggi, ha offerto all'interprete indicazioni sempre più puntuali: la simulazione è un ulteriore strumento comunicativo che noi offriamo agli interpreti per chiarire i nostri pensieri, e se avessimo interpreti così esperti da decodificare una simulazione elettronica che rappresenta la nostra composizione, potremmo addirittura evitare di scrivere la partitura. Ma non è così facile per un interprete prendere la simulazione per quel che è. Per me è chiaro che si tratta solo di un suggerimento, di uno stimolo; invece il tipo di relazione che si crea sembra essere oppositiva: molti musicisti mi dicono "ma non verrà mai così bene" oppure "se è quello che desideri per me è impossibile".

La coesistenza di semilavorati, di partiture complementari elettroniche va accettata come il plastico di un edificio che non è ancora costruito. La differenza, rispetto all'architettura, sta nella maggiore similitudine tra la versione virtuale di un brano e la sua futura realtà, e questo complica le cose: per una sorta di dislessia acustica, la versione elettronica, campionata, sembra un miraggio e bisogna essere abili e riflettere su ciò che si sta ascoltando riconoscendone la natura di artificio in luogo del vero. E dunque io continuo a pensare musica per esseri umani, e ogni interpretazione è un arricchimento per me: da un lato scrivo con più precisione possibile la partitura, ma dall'altro i pentagrammi sono sempre solo un punto di partenza per una innumerevole quantità di interpretazioni. Al contrario di alcuni colleghi, continuo a considerare gli strumentisti

come interpreti e non come esecutori; per questo prediligo quelli che frequentano il grande repertorio, dove si sviluppa la vera arte dell'interpretazione, e non gli specialisti della musica contemporanea.

Hai da sempre molto a cuore l'impatto emotivo prodotto dal fenomeno musicale che tu traduci in parole o in note. Il recupero della relazione stretta tra musica ed emozione dopo la stagione "fredda" delle avanguardie post weberniane è relativamente recente, almeno tra gli specialisti. Qual è il rapporto tra musica e uomo che tu coltivi nel tuo operare? E più in generale, com'è musicale l'uomo per te?

Esiste una palese permeabilità dell'uomo rispetto alla musica e lo constatiamo quotidianamente; troviamo nel contempo una impermeabilità dell'uomo calato nell'ambiente sonoro del presente per cui io sono tra gli sfortunati che al ristorante devono chiamare prima per sapere se è prevista musica di sottofondo: se è così, vado a mangiare da un'altra parte. Ci troviamo cioè ogni giorno a confronto con orecchie sempre aperte e nello stesso tempo chiuse, per sopravvivere in contesti di continua saturazione sonora della quale non sempre ci rendiamo conto, e così il modo in cui la musica è parte della nostra vita di uomini è condizionato da questa ambivalenza.

Le mie giornate, poi, sono fatte di composizione, che mi fa star bene, e ho in mente l'idea – non credo così utopica – secondo cui il mio benessere nell'atto del fare produca anche in chi si avvicina al prodotto del mio pensiero musicale un qualche tipo di risonanza emozionale. Quanto al privilegiare l'impatto emotivo della mia musica, non ho dubbi sul fatto che i mezzi tecnici propri della musica classica siano messi a servizio del pensiero: il problema è utilizzare l'armamentario teorico e concettuale ereditato dalla tradizione per continuare a immaginare musica come veicolo di crescita delle persone che ascoltano, che prima passa per una reazione emotiva, fisiologica, e poi eventualmente si trasferisce alla riflessione. Prima deve piacere, poi la puoi studiare; la devi capire, ma se non ti piace e non ti emoziona, è tutto inutile. La categoria dell'"interessante" non può mai essere la prima.

Quindi, devi pensare prima di emozionarti o emozionarti prima di pensare?

Devi emozionarti prima di pensare, non ho dubbi. Se non arriva l'emozione, il pensiero non si sviluppa su un terreno fertile, almeno non con la musica. La musica non è un saggio, che leggi fino alla fine, su cui rifletti fino a generare un brivido dalla distanza. Lei quel brivido te lo deve offrire subito; poi può lievitare ed evolvere perché hai capito come è stato creato. Come nella lettura di un romanzo, è difficile che solo a metà io, cogliendone la struttura, inizi improvvisamente a goderne: o mi piace leggerlo fin dall'inizio e capire la struttura è un di più, o non mi piacerà per nulla e non lo ricorderò neppure se avrò la costanza di arrivare fino in fondo.

Nicola Campogrande

a cura di Gianni Nuti

Nicola Campogrande (Torino, 1969) è considerato uno dei compositori più interessanti della giovane generazione italiana. La critica e il pubblico riconoscono nella sua musica freschezza ed espressività, spesso messe al servizio di lavori con una forte componente spettacolare. Oltre ai molti lavori destinati al teatro musicale, scrive prevalentemente musica cameristica e sinfonica ma ha

musicisti che hanno in repertorio suoi lavori e li presentano regolarmente in stagioni concertistiche di tutto il mondo.

La sua musica si può ascoltare grazie a 30 cd monografici e collettivi ed è pubblicata da Universal, da Sonzogno, da Ricordi, da RaiTrade. Diplomatosi ai conservatori di Milano e di Parigi, dopo tre anni passati al microfono di MattinoTre dall'ottobre



anche composto pagine per il cinema, per grandi mostre, per la televisione, per la radio, per il teatro (di prosa e di figura). Alcuni suoi lavori sono stati remixati e presentati in contesti non concertistici dal dj Roger Rama.

Tra i suoi interpreti, oltre a numerose orchestre, ci sono Roberto Abbado, Mario Brunello, Gauthier Capuçon, Massimo Quarta, Emanuele Arciuli, Lilya Zilberstein, Chlöe Hanslip, Jean-Bernard Pommier, Paul Daniel, Andrea Lucchesini, Christian Benda, Sonig Tchakerian, Roberto Prosseda, Michael Flaksman, Elena Casoli, Francesco D'Orazio, Gianni Coscia, Lucia Minetti, Philippe Graffin e molti altri

2002 è ritornato a condurre "RadioTreSuite". Per la tv conduce la trasmissione settimanale "Contrappunti" sul canale Classica HD (Sky). È direttore del mensile Sistema musica ed è stato critico musicale di Repubblica e del supplemento Musica!, de L'Indice, di Piano Time. È direttore artistico dell'Orchestra Filarmonica di Torino ed è stato professore a contratto della Facoltà di Lettere dell'Università di Roma Tor Vergata; insegna alla Scuola Holden di Tecniche della narrazione. È membro della commissione artistica internazionale di Europa Cantat.

Il suo sito è www.campogrande.it



visita

www.musicadomani.it

per approfondimenti, bibliografie complete e tanto altro

Educazione Musicale

EDT/Siem



Rosalba Deriu, Franca Mazzoli
CANZONI PER PICO
Esperienze di canto al nido
e alla scuola d'infanzia
pp. 240, € 18,00

Uno studio delle abilità musicali della prima infanzia condotto con un particolare ausilio tecnologico: Pico, un orsacchiotto dotato di microfono e trasmettitore.

Nella stessa collana



Ida Maria Tosto
**LA VOCE
MUSICALE**
Orientamenti per
l'educazione vocale
pp. 296, € 14,00



**MUSICA
E EDUCAZIONE
ESTETICA**
Il ruolo delle arti
nei contesti educativi
A cura di A. Anceschi
pp. 168, € 12,00



**L'ORFF-SCHULWERK
IN ITALIA**
Storie, esperienze,
riflessioni
A cura di G. Piazza
pp. 192, € 12,00



**PRIMA LA PRATICA
POI LA TEORIA**
Aspetti di
apprendimento
"informale" in musica
A cura di M. Baroni
pp. 176, € 12,50

Colwyn Trevarthen

a cura di Manuela Filippa

Colwyn Trevarthen viene spesso definito come un pensatore irrequieto; i suoi scritti, poco sistematizzati e sporadicamente tradotti in italiano, hanno influenzato generazioni di psicologi, medici, botanici e zoologi; in questi scritti in maniera inattesa e sorprendente la musica, o meglio la musicalità, emerge quale elemento fondamentale, che caratterizza il nostro essere "umani". A lui dobbiamo il tema centrale di questo numero della rivista, alla sua *Communicative Musicality*. Le ricerche di Trevarthen si rivolgono prima che alla musica, all'intrinseca natura musicale delle interazioni umane.

Se, da musicisti, posiamo lo sguardo sulle interazioni umane facendoci ispirare dalle intuizioni di Trevarthen, ci accorgiamo che esiste un "lessico universale di interazioni vocali e fisiche precoci che l'umanità condivide, senza le quali la musica non può parlare".

Se guardiamo invece alle interazioni umane da non-musicisti ci accorgiamo, come è successo a Daniel Stern, che "dopo tante osservazioni micro-analitiche delle interazioni fra madre e bambino, le metafore di musica e danza non solo si sono insinuate nella mia scrittura, ma sono per me diventate anche un modo di pensare quello che ho visto".

In questo scritto inedito Trevarthen ci restituisce un'immagine ampia delle funzioni e dell'importanza della musica e della musicalità, tanto queste sono intimamente legate al nostro essere "umani", bisognosi e orientati verso la relazione. Le domande che gli sono state poste, per dare una struttura all'intervento che venisse incontro alle esigenze del lettore italiano di Musica Domani, avevano l'obiettivo di far emergere i punti chiave del suo pensiero rispetto alla *Communicative Musicality*, alla Musicalità della Comunicazione, e allo stesso tempo di sottolinearne le ricadute pedagogiche per un buon insegnante di musica. Le osservazioni di Trevarthen sullo sviluppo della nostra musicalità - la sua non-linearità, la sua origine prenatale, il suo intimo legame con il nostro essere "umani" - hanno immediate e profonde ricadute sulla consapevolezza profonda del nostro ruolo di insegnanti e di musicisti. Più in generale, alcune domande hanno mirato ad evidenziare l'ampia portata delle sue intuizioni e quindi della musicalità di esseri umani che comunicano con i suoni la loro vitalità, le loro emozioni, le loro storie e narrazioni.



Colwyn Trevarthen, botanico, zoologo e psicobiologo, si è dedicato negli ultimi decenni alla ricerca infantile, allo sviluppo delle funzioni cerebrali e alla comunicazione umana.

Si è concentrato in particolare sulla problematica dell'intersoggettività e, non ultimo, sulla 'musicalità' della comunicazione umana. È attualmente professore emerito di Psicologia infantile e psicobiologia presso l'Università di Edimburgo.

La musica è il suono dell' "essere umano"

Sulla giocosità del movimento condiviso

Intervista e Traduzione di Manuela Filippa

Potrebbe dare una definizione al lettore italiano di Musicalità della Comunicazione?

Musicalità della comunicazione è il nome che Stephen Malloch ha dato al suo modello di comunicazione, ritmica e melodica fra madre/padre e bambino. Stephen, violinista e direttore d'orchestra, stava studiando l'analisi acustica dei brani musicali – l'analisi fisica del suono di canti e performances strumentali. Fece spettrogrammi e mappature delle altezze di un canto creato da Laura, una bimba scozzese di 6 settimane, e sua madre Kate durante una proto-conversazione che registrai anni fa. È rimasto colpito da come entrambi, madre e bimba, osservassero accuratamente la scansione ritmica del tempo e dell'espressione melodica, proprio come due musicisti jazz. Stephen ha utilizzato le seguenti misure per definire la loro "musicalità" «La pulsazione, la regolare successione nel tempo di atti comportamentali, che rappresentano il processo di "creazione del futuro" attraverso il quale un soggetto è in grado di anticipare che cosa accadrà e quando; la qualità, che consiste nei contorni espressivi di voce e gesto, il cui movimento dà forma al tempo; la narratività dell'esperienza individuale e dell'essere in relazione sono costruite a partire da sequenze di unità di pulsazione e qualità, osservabili nei gesti condivisi - come si legano in unità e in che modo modificano le sequenze espressive.»

Abbiamo poi usato quest'analisi per studiare lo sviluppo del gioco vocale e del canto spontaneo attorno alla metà del primo anno di vita, il che conduce a comparare le modalità affettive e molto musicali con cui una madre parla e gioca con il proprio bambino nelle diverse lingue di Paesi Europei, come Francia, Svezia, Germania, Portogallo, Giappone e Italia, e una delle lingue africane, lo Yoruba in Lagos, Nigeria.

Siamo stati aiutati da brillanti collaboratori che, in numerosi progetti, hanno studiato con attenzione le registrazioni di neonati e bambini in comunicazioni, ritmiche e musicali, con adulti.

Nel 2009 Stephen ed io abbiamo curato il libro dal titolo Communicative Musicality, con contributi di esperti di diverse aree disciplinari quali evoluzione umana, linguistica e neuroscienze cognitive, psicologia dello sviluppo, educazione, terapia e performance musicale: tutti i contributi si

intrecciano con la naturale ritmicità e condivisione dell'espressione musicale e la sua importanza per la vita umana. Parlare e muoversi in modo musicale e "danzante" è essenziale in ogni forma di comunicazione umana, persino nelle più raffinate e tecnicamente elaborate, quali quelle delle forme di comunicazione genitoriale, educative o creative nelle forme arte-terapeutiche nel lavoro con la disabilità o con persone in difficoltà.

Le sue riflessioni sulla Musicalità della Comunicazione, come possono influenzare la pedagogia musicale? Sembra che parlare di musicalità sposti l'attenzione dall'acquisizione generale di competenze musicali al rafforzamento di un concetto più ampio di musicalità dell'essere umano.

Incoraggiati dalle evidenze sulle competenze musicali innate di ogni bambino, che è in grado di utilizzare il corpo in modo espressivo e che prova piacere nel farlo, e sapendo che queste stesse forme espressive si riflettono nel modo con cui le madri, di diverse culture, parlano e cantano per il loro bambino, è evidente che l'imparare a diventare un bravo cantante o a suonare qualsiasi tipo di strumento musicale è motivato dal piacere della condivisione dell' "essere umani". Come dice a Oslo il Professore di Musicologia Bjørkvold: «Abbiamo tutti bisogno di questa Musa Interiore, per cui siamo tutti definibili come esseri muse-icali. Perdere la nostra muse-icalità significherebbe perdere una parte profondamente essenziale della



nostra umanità. Credo che sia importante, quindi, cercando di capire la Musa Interiore, di comprendere questa forza creativa, comune eredità di ogni membro della famiglia umana» (Bjørkvold, J.-R., 1992, p. xviii). Quando insegniamo musica, in qualsiasi forma, portiamo alla luce e coltiviamo la parte dell'essere umano che ama raccontare storie con i suoni; capacità straordinarie che richiedono duro lavoro e un insegnante esperto che sia in grado di supportarle nello sforzo. Ma tutto dipende da quel desiderio di comunicare che la piccola Laura ha mostrato di possedere, quell'abilità crescente che ogni bambino ha di dare forma ai suoni con una voce sensibile o muovendo le dita con agilità, per raccontare una storia fatta di emozioni.

Come si sviluppa la musicalità della comunicazione dalla prima infanzia all'età adulta? Si tratta di un processo lineare?

Possedere ed apprezzare la musicalità dipende dall'abilità crescente del corpo di controllare i propri movimenti espressivi e le proprie sensazioni che regolano i movimenti e consentono di individuare le motivazioni e i sentimenti nell'espressione della vitalità degli altri. Il suo processo di sviluppo non è "lineare" perché passa attraverso fasi creative o trasformazioni nelle diverse età. Come disse Daniel Stern, il neuropsichiatra infantile, lo sviluppo delle relazioni umane, o la necessità di una condivisione intersoggettiva degli affetti di vitalità, fanno sì che si creino "legami" di condivisione, che ci si appropri di conoscenze e nuove competenze sul Sè e sul mondo fisico, nel cercare la compagnia degli altri ed il loro aiuto. La musicalità nell'infanzia serve a fare amicizia e a scoprire storie nel gioco, di movimento o con oggetti, senza l'uso della parola. Le parole vengono dopo, danno più ricche informazioni in termini poetici. Il parlare di un bambino, brillante, giocoso e creativo, è sia "linguistico", sia musicale, come hanno detto con chiarezza Bjørkvold e il poeta russo Kornei Chukovsky. Queste abilità sono e saranno sempre il cuore del lavoro creativo dell'artista, dello scrittore, del matematico o dello scienziato.

Ad un livello pedagogico, possiamo ritenere che lo sviluppo della musicalità della comunicazione possa condurre ad un miglioramento dell'essere umano?

Sì! Se come genitori o insegnanti guardiamo solo al dato "reale" potremmo non riconoscere la creatività nella conoscenza o nel movimento. Dobbiamo recuperare le dimensioni della scoperta e della creatività del fare musica per la vita e per una condivisione dei suoi aspetti estetici e affettivi. Tutti i più grandi maestri delle arti imitative l'hanno riconosciuto, inclusi Yehudi Menuhin e Rudolf Laban, e in qualsiasi altra area di attività umana. Alfred North Whitehead l'ha definito "rispetto per

l'entusiasmo del discente" o il delizioso "gusto" della scoperta. Dice: «La condizione per l'eccellenza è un rigoroso esercizio tecnico... Il paradosso che affonda così tante e promettenti teorie educative è che l'esercizio per acquisire le competenze necessarie è capace di soffocare l'energia creativa.» (Whitehead, 1978, pp. 338–339)

In generale, quale contributo può offrire la musica all'essere umano in cerca delle ragioni della propria esistenza?

Musica, teatro e danza, o Ngoma, sono essenzialmente "arti imitative" ed espressive, non arti pratiche o tecniche o produttive. Sono prodotti dell' "umanità" del corpo che gioca con la propria capacità di movimento e sono immediate e conviviali, tese alla condivisione. Nella danza quando l'intero corpo si muove, la forza dei passi e il bilanciamento dei gesti giocano con la gravità e la risonanza del soma, mettendo alla prova la massa e il suo suono del corpo, quando colpisce sé stesso o oggetti, in un movimento che si libera dal vincolo delle azioni concrete su oggetti e corpi.

Il canto è più viscerale, proviene da intimi sentimenti dell'essere, è fatto di respiro, di tensioni e di armonie delle emozioni che si esprimono in "dinamiche di vitalità" e non hanno altro fine che comunicare e invitare all'imitazione. Il canto esprime il ritmo autonomo del battito cardiaco, del respiro, del nutrimento, del sonno ed è espressione dell'attivazione che anticipa l'energia: è in grado di affinare movimenti del corpo in accordo con la loro temporalità, la loro cronobiologia.

La musica è invisibile, un'arte dell'udito, ma la cui essenziale musicalità può essere espressa, o rappresentata, in forme d'arte grafica, di teatro e danza, il visibile delle arti imitative, arti che la musica arricchisce.

Qual è il contributo che i suoi studi sulla Musicalità della Comunicazione possono dare alla discussione sull'ontogenesi della musica e degli universali in musica?

Lo studio delle arti imitative, della musica in particolare, ci dà informazioni non solo sull'ontogenesi, ma anche sull'evoluzione della natura umana - su come si è diventati umani. Lo psicologo, etologo e neuroscienziato svedese Bjorn Merker ha sottolineato come, mentre tutti i primati usano la voce per esprimere emozioni così importanti per la loro vita sociale, e i gibboni hanno pseudo-canti rituali che confermano la loro appartenenza al gruppo, solo gli esseri umani hanno infinite capacità di imparare nuovi suoni per comunicare. Li chiama 'canti plastici' e dice che gli unici altri animali che possiedono simili ricche capacità inventive attraverso l'imitazione di suoni vocali sono alcuni uccelli. Gli esperti di studi dell'evoluzione dell'Homo Sapiens e che seguono gli studi pionieristici di Darwin, oggi concordano sul fatto che probabilmente circa

200.000 anni fa l'uomo suonasse e cantasse in forme artistiche, molto prima di iniziare a parlare o inventare forme di linguaggio informativo. La musicalità sembra essere una capacità centrale nella nostra vita sociale, una vita che richiede una profonda collaborazione fra immaginazione ed emozioni, nella giocosa, rischiosa e provocatoria scoperta tecnica per appropriarsi dell'ambiente o per ogni forma di organizzazione politica che deve governare il lavoro e la condotta morale di molti individui.

Secondo la sua teoria, lo sviluppo di una comunicazione musicale ha inizio nel periodo prenatale?

Un neonato di poche ore, persino uno nato 3 mesi prima del termine, è in grado di muoversi narrando storie con tale grazia espressiva, che ha dovuto sviluppare queste abilità già nel ventre materno. I ritmi di impegno nella conversazione obbediscono a leggi che evidenziano come i movimenti di bambini e adulti siano generati con temporalità sincronizzate che coordinano simultaneamente tutte le parti del corpo. Sincronizzando l'espressione della propria consapevolezza di sé, gli individui accedono ad una ritmicità comune.

Il feto e la madre, quando sono entrambi in contatto, interagiscono attraverso la loro attività muscolare - il movimento del feto e le contrazioni dell'utero materno, il suo battito cardiaco, il respiro e il suo intero corpo in movimento - e i vari sensi. Nell'ultimo trimestre rispondono uno all'altro. Il feto apprende il suono della voce materna e si muove in risposta ai movimenti e al tono del suo corpo, così come reagisce agli elementi chimici presenti nei suoi liquidi e mostra, per esempio, espressioni di "disgusto" per gusti cattivi e sorrisi per quelli piacevoli.

I primi movimenti di un embrione, a 50 giorni dal concepimento, sono movimenti ritmici e rotatori dell'intero corpo. Dai 100 giorni il feto inizia ad eseguire movimenti con la testa e con le braccia e mostra dondolamenti e movimenti respiratori. I gemelli si toccano l'un l'altro con gesti "delicati", tanto che il ricercatore, che osserva questi movimenti nelle ecografie di feti sani nella pancia della madre, conclude che siamo esseri con un'innata socialità. La pediatra e neurologa italiana Alessandra Piontelli ha scoperto che i gemelli, anche identici, presentano sempre individuali caratteristiche senso-motorie, fin dalla vita fetale. Hanno differenti musicalità.

Quali sono, secondo lei, le competenze musicali che un musicista adulto sviluppa nelle prime interazioni con la madre?

I neonati non sanno cantare. Hanno capacità limitate di controllo dei muscoli della laringe, della lingua e della bocca, ma i loro vocalizzi, e le loro imitazioni della musicalità del linguaggio materno, si sviluppano in fretta. All'inizio producono dei

"cuu" e dei "guu" con la parte posteriore della lingua, poi appena sviluppano movimenti nella parte anteriore producono dei "ba", "ma" o "da". A due mesi riescono ad unire due sillabe come "aa-guu" ed è l'intonazione dei vocalizzi a conferire i significati alla madre in termini di sentimenti condivisi. L'imitazione di intere frasi melodiche compare più tardi, attorno al primo anno di vita. I bambini producono lallazioni e producono suoni ritmici scuotendo e battendo fra loro oggetti all'incirca dai sette mesi. L'imitazione di simil-parole in combinazione con i gesti nel "proto-linguaggio" inizia dopo i nove mesi. Fin dalla nascita, però, i movimenti espressivi che si osservano nei giochi musicali si mostrano sensibili alle dimensioni temporali ed ai flussi e contorni espressivi, il che induce la madre a dire "oh, che storia interessante!" e "dai, dimmi ancora qualcosa". Stanno condividendo performance musicali, seppure con competenze limitate, prima delle convenzioni specifiche del linguaggio. Certo, la creazione di melodie con le dita o la lettura dei simboli di uno spartito musicale avvengono successivamente. Come ci hanno mostrato alcuni video su *Youtube*, bambini dai 2 ai 4 anni possono essere divertenti direttori d'orchestra, pianisti e ballerini, fintanto che il loro sperimentare l'espressività dei loro corpi attenti è condivisa con compagni in sintonia, come insegnanti che siano in grado di incoraggiarli con "attenta partecipazione".

Quali sono le più importanti e recenti scoperte nel campo delle neuroscienze che hanno gettato nuova luce sulla musicalità della comunicazione umana? Pensiamo, come ovvio, ai neuroni specchio...

La scoperta dei meccanismi neurali che rendono una scimmia capace di imitare il movimento del portare un oggetto alla bocca, ha trasformato le teorie degli psicologi sulle modalità di comprensione delle intenzioni altrui.

La rappresentazione linguistica non è necessaria. Negli ultimi 15 anni studi meravigliosi provano che il nostro cervello non è funzionale solo alla condivisione di intenti di ordine pratico, ma anche di emozioni e progetti immaginativi; però la strada è ancora lunga, prima che si riescano a tracciare la temporalità sottile e le "dinamiche vitali" della musica che ci fa provare straordinarie esperienze di "sintonizzazione affettiva".

Tuttavia, non abbiamo bisogno di scoprire solo i neuroni "specchio" funzionali alla condivisione di intenzioni pratiche, come il mangiare, ma di neuroni "tango", che abbiano il senso del ritmo e del divertimento per la condivisione della vitalità. Potrebbero forse essere dei neuroni Ngoma, per usare il termine africano di Bjørkvold che descrive il nostro modo d'essere "musicali", includendovi il danzare insieme, il giocare a tennis o l'averne una divertente, giocosa, conversazione.



Bibliografia essenziale

Malloch, S. and Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
Stern, D. N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.
Trevarthen, C., Gratier, M. and Osborne, N. (2014). *The human nature of culture and education*. Wiley
Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. (in press).

Carolyn Granier-Deferre

a cura di Manuela Filippa

Mentre si passeggiava per le vie di Modena con Antony De Casper, pioniere dell'audizione fetale, mi racconta di un fatto, avvenuto una quarantina d'anni fa, in un campus universitario di New York. Senti dietro di sé due studenti che fra loro si dicevano: "Guarda... è lui quello che pensa che i feti possano sentire...". Qualche anno dopo compaiono su Science i primi risultati dei suoi lavori che sono andati a confermare le primissime ricerche sull'audizione fetale: il feto non solo è in grado di sentire, ma a poche ore dalla nascita è in grado di riconoscere la voce della propria mamma rispetto alla voce di un'altra donna e, dunque, di memorizzarne alcune caratteristiche distintive. Da questi studi sono passati circa 35 anni e le competenze uditive del feto sono state oggetto di notevoli ricerche e riflessioni. L'articolo che segue si propone quale aggiornamento ed esposizione ragionata dei risultati ad oggi ottenuti sulle competenze uditive fetali.

Le ragioni principali per cui un simile e dettagliato articolo sia presente in una rivista della Società italiana per l'educazione musicale sono molteplici.

In primo luogo, in un'ottica profondamente pedagogica, c'è il fatto che *la nostra originaria esperienza sonora è intimamente legata alla voce materna* e alle sue caratteristiche musicali: caratteristiche prima di tutto ritmiche, di modalità di alternanza e transizione fra suono e silenzio e melodiche, di profili d'intonazione, di caratteristiche prosodiche e dinamiche, di range delle altezze e timbriche, per citare solamente quelle salienti e rilevanti nello sviluppo della percezione del feto in utero.

In secondo luogo, l'articolo della Granier-Deferre ci guida attraverso le *tappe, straordinariamente precoci, dello sviluppo uditivo fetale*. Le nostre competenze uditive si sviluppano in maniera precoce tanto che, prima ancora che il sistema uditivo sia completamente formato, il feto risponde alle stimolazioni uditive. Ne deriva l'importanza di progettare esperienze musicali precoci con uno sguardo aperto e non solo ridotto all'apprendimento musicale: l'esperienza uditiva è vitale e, ci ricorda Stern, principale portatrice di affetti di vitalità. Questo punto ci pare particolarmente significativo: un intervento musicale precoce non può limitarsi ad avere quale obiettivo primario, e quindi

quale lente osservativa, l'apprendimento musicale. La valutazione dell'efficacia dell'intervento didattico dovrà guardare dunque ad una musicalità più generale, fatta anche, per esempio, di esperienze multimodali, che coinvolgendo contemporaneamente più sensorialità, si avvicinano all'originaria e naturale esperienza uditiva del feto. Non ultimo, le riflessioni sugli effetti delle esperienze musicali intrauterine sullo sviluppo linguistico del neonato e del bambino, che così dettagliatamente Carolyn Granier-Deferre ci descrive nel suo articolo, ampliano notevolmente le potenzialità diagnostiche e terapeutiche di un intervento musicale precoce a sostegno dei disturbi del linguaggio.

Infine, ma non per questo meno importante, l'articolo che segue potrebbe diventare una guida precisa e attenta per una progettazione di un intervento musicale in gravidanza.

Seguire nel dettaglio le caratteristiche dello sviluppo uditivo fetale può essere di notevole sostegno per gli operatori musicali o musicoterapisti che progettano sequenze di attività da vivere con le mamme in gravidanza: la Granier-Deferre ci consiglia, fra le righe, di evitare un'enfasi eccessiva nelle capacità uditive fetali, ci consiglia rigore nella valutazione e nello studio delle tappe di transizione dall'immaturità alle più complete e complesse acquisizioni future, proprio perché il nostro intervento musicale possa diventare più consapevole e attento alle fasi di sviluppo del feto e, in generale, del neonato e bambino.



Carolyn Granier-Deferre, psicobiologa dello sviluppo, è docente presso Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité. Da decenni si occupa dello sviluppo transnatale della capacità percettive e mnestiche del feto e del neonato;

nello specifico i suoi ultimi studi si concentrano sull'audizione e sulla percezione di sequenze sonore complesse (di parole e melodie).

Sviluppo dell'audizione e della percezione prenatale delle melodie

Intervista, Traduzione e Lettura Iperestuale di Manuela Filippa

Lo sviluppo funzionale del sistema uditivo avviene progressivamente nel corso del terzo trimestre di gestazione e, verso il settimo mese (dalla 28ma settimana gestazionale, ovvero dalla 26ma settimana postconcezionale), si evidenziano di maniera stabile, sia nel neonato prematuro sia nel feto, le prime reazioni alle stimolazioni sonore: le risposte comportamentali (contrazioni muscolari, startle più o meno generalizzati), neurovegetative (essenzialmente accelerazioni del battito cardiaco) ed elettrofisiologiche. Determinate componenti, ancora molto immature, dei potenziali evocati del tronco cerebrale e delle regioni talamo-corticali sono presenti nel neonato prematuro e con la magnetoencefalografia (MEG) è possibile registrare nel feto un'attività corticale d'origine uditiva. Tuttavia, ciò non significa che il neonato prematuro o il feto sentano come un neonato a termine, essendo le loro capacità uditive estremamente immature. Nel feto la soglia di risposta è molto elevata, superiore ai 100 dB ex utero. La questione pare essere più complessa nei grandi prematuri, che sembrano dare risposte a soglie decisamente più basse, il che è probabilmente dovuto all'immaturità del funzionamento del sistema efferente, della catena ossiculare e del timpano, che non consentono la funzione di protezione dell'orecchio interno (riflesso stapediale). La soglia diminuisce a mano a mano che le capacità di codifica delle stimolazioni sonore si completano nel corso dell'ottavo mese di gravidanza e solamente verso le 32 settimane di età gestazionale (EG) la biomeccanica cocleare, che consente la codifica fine delle altezze del suono (selettività delle frequenze), è praticamente matura.

Recenti lavori di neuroimaging (fMRI, risonanza magnetica funzionale), benché condotti su di un numero limitato di feti, apportano informazioni supplementari sulla maturazione della capacità di codifica del sistema uditivo fetale e sullo sviluppo della specializzazione dei campi recettivi uditivi nella corteccia uditiva. A seguito di stimolazioni diffuse a 100 dB, gli autori osservano che a 33 settimane di EG la corteccia temporale sinistra del feto è significativamente più attivata dalle voci femminili, che sia la voce della madre o di un'altra donna, piuttosto che da suoni puri. A 34 settimane di EG si osserva che due sottoregioni del lobo temporale presentano attività differenziate: la parte superiore

presenta un'attivazione identica per le due voci, mentre la parte inferiore presenta un'attivazione significativamente maggiore in presenza della voce materna. Secondo gli autori, la generalizzabilità dei risultati resta da dimostrare con un campione maggiore.

A partire dalle 35-36 settimane di gestazione, l'audizione fetale può essere considerata come abbastanza simile a quella del neonato a termine. Le risposte cardiache e motorie del feto hanno le stesse caratteristiche di quelle dei neonati di pari età gestazionale; tali risposte diminuiscono e si annullano (in funzione della loro intensità) e la rapidità dell'abituazione è proporzionale al grado di esposizione del feto alle sequenze sonore-stimolo avvenuta nei giorni o settimane precedenti. Tuttavia, siccome buona parte delle onde sonore esterne sono riflesse dall'addome materno (a parte le frequenze gravi, inferiori a 350-400 Hz, a cui l'audizione umana è meno sensibile), è necessario aumentare la stimolazione sonora in media di circa 25-30 dB per ottenere dal

Già in epoca prenatale la voce materna sembra avere un ruolo privilegiato rispetto ad altri stimoli uditivi che giungono al feto. La precocità delle competenze uditive, in particolare discriminative, del feto in utero testimoniano l'importanza che i suoni possono avere per lo sviluppo generale dell'essere umano.



feto le stesse risposte del neonato. Allo stesso modo, un rumore diffuso a meno di 80-90 dB ex utero non causa normalmente una reazione motoria o cardiaca in un feto in sonno calmo, così come nel neonato nello stesso stato se esposto ad un suono d'intensità inferiore ai 60-70 dB. I suoni materni, fra cui *la voce*, che vengono trasmessi anche per via interna, sono invece presenti nel liquido amniotico, privi di attenuazione. Inoltre, come per il neonato, la reattività fetale dipenderà dal suo stato di veglia.

Questo soffermarsi dell'autrice in dettagli in apparenza poco significativi, quali gli stati fetali (stato di sonno o stato di veglia), rivela invece al lettore quanto sia feto, sia neonato a termine si appropriino della stimolazione uditiva in maniera attiva, mediata dal proprio stato d'essere. La condizione in cui si trova il giovanissimo ascoltatore media la percezione e quindi il tipo di reazione che presenteranno feto e neonati: ascoltatori attivi dunque, fin dai primi mesi di vita intrauterina.

Molto presto, circa 4 settimane dopo l'inizio del funzionamento cocleare, il feto può percepire una *modificazione sonora*. Con la MEG fetale è oggi possibile analizzare la « Mismatch Negativity (MMN) », emanata dalla corteccia uditiva e presente anche in assenza di veglia: è stato scoperto che il 50% dei feto di 30 settimane di EG sono in grado di percepire un suono breve (tone burst) differente rispetto ad una serie di suoni identici ripetuti. La latenza di tale risposta diminuisce considerevolmente nel corso della gestazione: da 288 ms a 28-30 settimane di EG, a 197 ms a 34-37 settimane EG. Avvicinandoci al

termine della gestazione, utilizzando procedure di abituação/disabituação (risposta alla novità) delle risposte motorie o cardiache, è stato dimostrato che il feto può discriminare suoni complessi della durata massima di pochi secondi, emessi ad un'intensità di 92-95 dB ex utero: rumori centrati su specifiche bande di frequenza, note musicali (mi4/fa5 e in inversione), voci contrastanti (voce di donna/di uomo e in inversione), vocali e/o sillabe (a/e/i/, prive di formanti comuni, contenute nei bisillabi [ba][bi] versus [bi][ba]; [baba] versus [bibi] ; /æ/ versus /i/). Tali capacità sono discriminative rispetto oltre che a semplici differenze d'intensità o di altezze, anche di variazioni nello spettro acustico, in particolare per le vocali.

La latenza delle risposte ottenute ci suggerisce che queste discriminazioni avvengono in maniera molto rapida dopo la proposta del nuovo stimolo; ora, la percezione dei contorni melodici, come quella di alcune caratteristiche prosodiche della parola, necessita di una *percezione dei contorni temporali*, cioè delle variazioni spettrali (delle altezze) e dell'ampiezza nel tempo, in finestre temporali più o meno lunghe e che, inoltre, come nel caso della musica, sono incapsulate ricorsivamente le une nelle altre. Si tratta dunque di variazioni

temporali molto più lunghe (nell'ordine dei centesimi di ms almeno) di quelle, estremamente rapide, essenziali per le discriminazioni fonologiche. Allo stesso modo, contrariamente alla semplice percezione di una modificazione sonora molto rapida, all'interno di un flusso sonoro, in termini d'ampiezza o di altezza, la percezione di una melodia suggerisce l'implicazione di una traccia mnestica, o di una forma di rappresentazione che resta in memoria con tempi più prolungati, insomma di una forma di memoria di lavoro. Pochissimi studi si sono concentrati sulla percezione delle variazioni temporali nei flussi uditivi. Alcuni dati indicano che il feto vicino al termine può processare sequenze uditive di alcuni secondi, e che in tali sequenze sia in grado di percepire delle variazioni temporali. Così, con procedure di abituação/disabituação della risposta cardiaca, si può osservare che il feto vicino al termine è in grado di discriminare fra un suono corto (una vocale) presentato in modo continuo e lo stesso se presentato con scansione ritmica; allo stesso modo riconosce differenze di tempo, quali un aumento, o una diminuzione, del 10% nella frequenza di presentazione di una nota musicale, presentata inizialmente con una pausa di interstimolazione di 600 ms. Inoltre, il fatto che presenti risposte cardiache dalle caratteristiche molto differenti rispetto a sequenze di parole o a sequenze melodiche suonate al pianoforte, indica che i due tipi di sequenze sono trattati dal feto in maniera differente.

Il fatto che un feto reagisca ad una stimolazione musicale con un aumento o una diminuzione dei movimenti, o ancora con una variazione del battito cardiaco, che possono anche durare alcuni minuti, non ci dice nulla sulla sua specifica percezione musicale; reagisce infatti con le stesse risposte ad altri flussi sonori, come per esempio ad un rumore bianco continuo! Il problema è metodologicamente complesso, poiché egli passa la maggior parte del tempo in uno stato di sonno attivo, caratterizzato da una successione di fasi in movimento della durata di alcuni minuti che si alternano a periodi di riposo anch'essi della durata di alcuni minuti. In letteratura si trovano poche ricerche metodologicamente valide che si siano concentrate sulla percezione fetale delle sequenze melodiche, delle frasi musicali o di sequenze di parole intonate. Per affrontare il problema, i ricercatori si sono chiesti se il feto, o il neonato, potesse *riconoscere cambiamenti specifici* in tali sequenze, a seguito di diverse settimane di esposizione giornaliera allo stimolo nell'ultimo trimestre di gestazione. Tali ricerche mostrano come le reazioni fetali e neonatali rispetto a queste sequenze possano effettivamente essere modificate dall'ambiente sonoro intrauterino, e che sia possibile indurre una preferenza per questi stimoli, il che dimostra altresì la percezione e dunque l'esistenza di una *memoria di riconoscimento* del feto in utero.

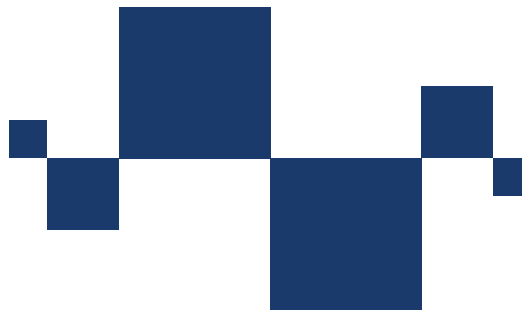
Il feto prima e il neonato poi sono in grado di percepire anche minime variazioni temporali: queste competenze precoci fanno sì che l'aspetto ritmico diventi essenziale nei primi scambi fra adulto e neonato. Proprio grazie a queste competenze ritmiche precoci e ancorate ad una memoria intrauterina, il neonato può diventare, fin dalle prime ore di vita, un partner attivo nei primi scambi sociali.

Il feto ha memoria in utero, una memoria uditiva che dura certamente fino alla nascita. Di tale memoria in molti hanno discusso, ma particolarmente efficace ci sembra la definizione di Suzanne Maiello che, descrivendo il processo di costituzione di una memoria fetale, parla di un "oggetto sonoro", un "insieme delle reminiscenze prenatali di qualità sonora e ritmica che il bambino conserva nella memoria dopo la nascita". La voce materna rappresenterebbe, sempre secondo la Maiello, la "materia prima prenatale intorno alla quale si formerebbe quel proto-oggetto interno che ho chiamato oggetto sonoro".

Alcuni studi hanno dunque confrontato gli effetti di un'esposizione prenatale regolare e prolungata a stimoli uditivi definiti dagli sperimentatori, con gli effetti di stimolazioni di controllo, della stessa natura, a cui il bambino non è mai stato esposto in utero. In queste ricerche, tutte le opportunità di apprendimento dello stimolo sperimentale nelle ore o giorni dopo la nascita sono controllati. Altri studi hanno sperimentato condizioni in cui le madri sono esposte a particolari contesti sonori quotidiani, durante tutta o parte della loro gravidanza.

Con una procedura di condizionamento operante sulla suzione non nutritiva, il neonato di 2-4 giorni può esprimere direttamente la sua preferenza fra due stimolazioni sonore. Ciò dimostra che i neonati preferiscono ascoltare una storia letta, o una melodia cantata dalla madre durante le ultime settimane di gestazione rispetto a stimoli di controllo della stessa natura a cui non sono stati esposti. Le acquisizioni fetali si manifestano quando la comparazione avviene con un'altra voce femminile. Simili acquisizioni sono state mostrate per sequenze musicali di stili differenti. Il feto a termine ha mostrato di saper riconoscere una storia che era stata letta

neonato sono stati ottenuti a pochi giorni solamente dal termine dell'esposizione prenatale. Resta aperta dunque la questione della *stabilità, a lungo termine, delle acquisizioni uditive fetali*. Ad oggi conosciamo solo tre studi che hanno esaminato la questione, con risultati che sembrano contraddittori e raggiunti attraverso scelte metodologiche molto differenti. Recuperando il paradigma della memorizzazione prenatale del serial televisivo a cui quotidianamente madri e feto sono stati esposti, Hepper non ha ritrovato le stesse risposte orientative osservate nei neonati di pochi giorni. Al contrario, Granier-Deferre e Bassereau hanno dimostrato che tracce di memoria prenatale si possono osservare almeno per sei settimane. Neonati di un mese, in stato di sonno tranquillo, familiarizzati in utero ad una breve melodia al pianoforte dalla 35ma alla 38ma settimana di EG, presentano decelerazioni cardiache due volte superiori a quelle evocate da una melodia di controllo (avente le stesse caratteristiche spettrali, stessa durata e ritmo, ma con opposti contorni melodici) e a quelle evocate nei neonati del gruppo di controllo. Di recente, con la tecnica dei potenziali evocati uditivi, è stato dimostrato che questo tipo di memoria prenatale rispetto ad una melodia possa mantenersi fino all'età di 4 mesi. Quando si



dalla madre ad alta voce per più settimane, anche se letta da un'altra voce femminile. I risultati dimostrano che solamente le storie a cui il feto è stato abituato hanno provocato una breve decelerazione del ritmo cardiaco, interpretate come una risposta orientativa. In questo studio storie usate come stimolo di familiarizzazione e quelle di controllo sono state proposte con un livello di pressione sonora che normalmente non induce nel feto alcuna risposta cardiaca, il che può significare una diminuzione della soglia di percezione e di risposta del feto ripetutamente esposto allo stesso stimolo. Altri studi dimostrano che una stimolazione musicale ripetutamente riproposta nel corso della gravidanza, modifica gli stati comportamentali fetali o provoca nel neonato risposte attentive. Allo stesso modo, la diffusione generica di un serial televisivo, seguito quotidianamente dalle madri durante la gravidanza, provoca il passaggio da uno stato di veglia agitata ad una condizione attentiva. Questi cambiamenti non sono stati osservati se lo stimolo viene proposto al contrario o se sostituito con un altro, generico.

Tali risultati derivanti da ricerche condotte sul

presenta a neonati, familiarizzati in utero con la ninnananna "Twinkle, Twinkle, Little Star" (tratta da un tema di Mozart), una stessa versione ma con alcune note modificate, questi presentano «Event Related Potentials» significativamente più ampi rispetto a quando viene presentata la versione non modificata. Gli stessi risultati si presentano all'età di 4 mesi, ma sono assenti nel gruppo di controllo. E ancora, alla nascita, l'ampiezza delle risposte registrate, sia per le note originali sia per quelle modificate, è correlata con la durata dell'esposizione prenatale.

Le ricerche condotte sulla percezione dei suoni delle parole in utero apportano indirettamente alcune indicazioni supplementari, in accordo con i risultati precedentemente esposti, sulle capacità del feto di percepire flussi sonori che presentano caratteristiche melodiche. Al di là del fatto che *il neonato riconosce la voce materna* (è dunque in grado di distinguere il timbro specifico di una voce) rispetto alla voce di un'altra donna e che *anche il feto è in grado di operare tale distinzione*, le ricerche mettono in evidenza anche una preferenza marcata del neonato rispetto alla *lingua*

Riferimenti bibliografici

DeCasper A.J., Fifer W.P. (1980) *Of human bonding: newborns prefer their mother's voice*. *Science*, 208: 1174–1176.
 Granier-Deferre, C., Ribeiro, A., Jacquet, A.-Y., & Bassereau, S. (2011). *Near term fetuses process temporal features of speech*. *Developmental Science*, 14 (2), 336–352.
 Partanen, E., Kujala, T., Tervaniemi, M., Huotilainen, M. (2013a). *Prenatal music exposure induces long-term neural effects*, 8 (10) | e78946 - doi:10.1371

materna, o per le lingue materne, nel caso di madri bilingui. È importante segnalare che la capacità dei neonati di identificare la lingua materna poggia sulla capacità di distinguerne le *caratteristiche ritmiche*, molto ben preservate in utero. Occorre però aggiungere che recenti ricerche dimostrano che le capacità di discriminazione linguistica del neonato non sono solo basate sugli aspetti prosodici del linguaggio, ma anche sulla *preferenza delle vocali* proprie della lingua madre, o sulla percezione delle variazioni delle altezze di una sillaba posta in mezzo alla parola, o delle differenze di durata e intensità di sillabe in parole non-sense (mostrando una Mismatch Negativity Response), ma solo a condizione di una avvenuta familiarizzazione con queste parole in utero. *Riassumendo, i neonati sono in grado di riconoscere da una parte il timbro di una voce e/o la prosodia specifica di un linguaggio e, dall'altra, il contorno melodico e/o dei tratti strutturali della propria lingua materna.*

Dall'insieme degli studi condotti nel corso dello sviluppo prenatale, si può concludere che *il sistema uditivo fetale è stimolato in primis dai suoni veicolati dalla voce materna, canto o parola*, che non sono attenuati, così come dai suoni esterni nelle loro componenti gravi e medie, che corrispondono alle prime 3-4 ottave del pianoforte. I suoni possono presentare un'attenuazione relativamente importante, che varia a seconda delle frequenze acustiche, mentre si amplificano determinate componenti nel registro acuto. Nel rilevare l'intensità media delle sequenze musicali, viene misurata un'attenuazione media nell'ordine dei 10 dB. Tale attenuazione media, che può essere considerata come debole, è dovuta al fatto che le note, di altezze differenti, sono attenuate in maniera eterogenea; possono risultare in certi casi amplificate, da cui derivano distorsioni acustiche più o meno evidenti a seconda delle caratteristiche spettrali delle sequenze acustiche considerate. Tenuto conto dell'imaturità del sistema uditivo fetale, possiamo riassumere che *il feto è sensibile alle stimolazioni sonore esterne a partire dalle 30 settimane di EG*, a condizione che lo stimolo si presenti con un'intensità di almeno 100 dB, un livello vicino alla soglia uditiva propria di quest'età gestazionale. A partire circa dalla 35-36ma settimana di EG, le soglie uditive assolute del feto si avvicinano a quelle di un neonato a termine e si può stimare che il feto percepisca suoni di un'intensità esterna di almeno 60 dB in media, l'intensità di una normale conversazione, che in utero corrisponde ad una pressione sonora di circa 40 dB di media.

Per riassumere, il feto vicino al termine di gestazione può *percepire* un numero molto alto di stimolazioni esterne. È in grado di *differenziare* i cambiamenti d'intensità e di altezza, di *trattare nel tempo* le informazioni spettrali e variazioni, sia rapide che lente, di ampiezza. Può inoltre *distinguere e riconoscere* caratteristiche acustiche

invariate, quali le regolarità spettrali e temporali presenti nelle melodie e, allo stesso modo, quelle presenti nella lingua materna. Il neonato ha dunque un bagaglio di conoscenze sul mondo sonoro extra-uterino. Le esperienze uditive prenatali, e *in particolare quelle della voce materna* che non è attenuata, possono costituire la base per lo sviluppo delle acquisizioni percettive che presenteranno un importante valore adattativo dopo la nascita. Tali acquisizioni assistono allo sviluppo funzionale del sistema uditivo e impattano sulla percezione dei suoni delle parole e delle melodie: l'abbassamento delle soglie di risposta, di percezione e di differenziazione delle regolarità spettrali e dei contorni melodici. Possono inoltre indurre modificazioni rispetto alla reattività spontanea alle stimolazioni sonore, evidenziando comportamenti specifici prima e dopo la nascita, inducendo, in particolare, sia rapide abitudini o adattamenti più o meno a lungo termine anche a suoni che non hanno valore adattativo, sia condotte d'orientamento, di attenzione e sia preferenze per le sequenze sonore che invece possiedono valore adattativo.

Le *esperienze uditive prenatali* possono così *contribuire allo sviluppo delle acquisizioni percettive*, che saranno a fondamento di successive acquisizioni acustiche più elaborate, sia che si tratti di apprendimenti musicali o linguistici, nelle loro componenti «musicali».

La gioia della musica: le ragioni dell'educare alla musica

VENERDÌ 17 OTTOBRE

Ore 11-13

Incontro delle associazioni disciplinari di Piemonte e della Valle d'Aosta

Ore 14

Registrazione e accoglienza

Ore 14:30

Saluti delle autorità (*prof. Maurizio Sciuto* - Presidente nazionale SIEM; *senatrice Elena Ferrara*; rappresentanti della Regione e del Consiglio Regionale Piemonte, della Provincia e del Comune di Torino; USR Piemonte; Presidente Fondazione Monzino; Presidente sezione SIEM di Torino).

Ore 14:50

Introduzione ai lavori (*Maurizio Sciuto* - moderatore)

Ore 15:00

«La sinergia dei linguaggi artistici e l'integrazione delle istituzioni culturali»

Relatori: *Massimo Carcione* e *Gianni Nuti*

Ore 15:30

«Le idee nascoste nel canto dei piccoli»

Relatori: *Franca Mazzoli* e *Rosalba Deriu*

Ore 16:30

Coffee break - spazio poster attivo - incontro con gli autori

Ore 17

«Open singing: una comunità che canta»

Relatore: *Carlo Pavese*

Ore 18

Tavola rotonda

Moderatore: *Manuela Filippa*

Ore 21



Serata esibizione gruppi strumentali

- *Pequeñas Huellas*

- *La scuola popolare di musica*

presentati da *Sabina Colonna Preti*
Teatro Vittoria via Gramsci, 4

SABATO 18 OTTOBRE

Ore 9:15

Introduzione ai lavori (*Maurizio Sciuto* - moderatore)

Ore 9:30

«Dal teatro della voce al coroscenico»

Relatori: *Maria Grazia Bellia* e *Enrico Strobino*

Ore 10:30

«Ritmo quotidiano: il ruolo della musica nelle varie culture»

Relatore: *Marco Giovinazzo*

Ore 11:30

Coffee break - spazio poster attivo - incontro con gli autori

Ore 12

«La gioia nel ritmo»

Relatore: *Ava Loiacono*

Ore 13

Pausa pranzo

Ore 14:30

N.3 Workshop in contemporanea

presso Ce.Se.Di. Via Gaudenzio Ferrari, 1

1) Il teatro del ritmo

con *Daniele Vineis*

2) Enjoying music through movement - movimenti d'ascolto

con *Ava Loiacono* e *Isa D'Alessandro*

3) Con Pico alla scoperta del canto infantile

con *Franca Mazzoli* e *Rosalba Deriu*

Ore 16:30

Coffee break - spazio poster attivo - incontro con gli autori

Ore 17

Conclusioni e chiusura dei lavori

con tutti i relatori presso

Ce.Se.Di. - Via Gaudenzio Ferrari, 1

Moderatore: *Gianni Nuti*

MEETING NAZIONALE

Torino 17-18 ottobre 2014

Auditorium ITIS A. Avogadro - via Rossini, 18

Introduzione **Deda Cristina Colonna**

a cura di Maria Carmela Ranieri

Deda Cristina Colonna, dapprima danzatrice, attrice e poi regista, ripercorre la sua vita professionale e gli studi che l'hanno portata a esprimere il proprio talento sui migliori palcoscenici del mondo, mettendo in evidenza le tappe principali che hanno influito sul suo modo di essere.

L'articolo testimonia di uno straordinario esempio di rapporto creativo e fecondo tra musica e danza, di integrazione sistematica tra le due arti, alla ricerca di un legame indissolubile e di un riferimento estetico comune.

L'autrice riflette sulla maniera di far rivivere partiture e testi – ovvero segni muti – evidenziando come la realizzazione di danze e scene barocche sia ispirata da una volontà di rinnovamento artistico, dalla maturazione di pensieri originali e

insieme si consolidi su una filologia storicamente informata.

Nel testo ci si sofferma sulla lettura prossemica dello spazio nelle partiture, evitando di attribuire alla coreografia un significato narrativo, ma invitando a riflettere su come il coreografo debba combinare la rappresentazione dei movimenti nello spazio in stretta relazione con la partitura musicale. La danza, in tal modo, non si riduce ad una mera sequenza di passi, né alla messinscena figurata di episodi di vita, ma diventa la materializzazione di ciò che nella musica è corporeità in evoluzione nello spazio, nella gravità e nel tempo in una alleanza stretta tra partitura coreografica e spartito musicale per generare, in una fusione misteriosa, in un unico fenomeno comunicativo.



Deda Cristina Colonna si è laureata alla Sorbonne di Parigi, dove ha conseguito la specializzazione in Danza Barocca e Rinascimentale Italiana. Inoltre ha conseguito i diplomi in danza classica presso il Civico Istituto Musicale Brera di Novara e presso l'Ecole Supérieure d'Etudes Chorégraphiques di

Parigi ed il diploma presso la Scuola di Recitazione del Teatro Stabile di Genova. Ha danzato e recitato in varie compagnie e Teatri in Italia ed all'estero, ed è stata assistente del regista Pier Luigi Pizzi. Ha firmato la regia e la coreografia di oltre 25 produzioni.

Musica e corporeità

Ri-creazione per la scena tra danza ed opera lirica

Letture ipertestuali di Gianni Nuti

Cogliamo il grande tema della fusione tra codici tramandati dalla storia e la nostra possibilità/necessità di farli rivivere: ciò che appartiene al passato risorge solo se siamo in grado di rigenerare attraverso la nostra sensibilità moderna, i mezzi riproduttivi e acustici, i gusti e le idee di bellezza di oggi, senza illuderci di riprodurre un mondo perduto, ma solo di evocarlo dalla distanza.

Il più piccolo gesto intenzionalmente espressivo, che produca suono o forma o modifichi una qualunque materia, è manifestazione di sé e dialoga fino a integrarsi in una misteriosa fusione con la mappa lasciata dal musicista, dal coreografo, dal maestro scultore di cui si compie uno studio dal vivo. Questo atteggiamento si coltiva fin da subito, non segue all'acquisizione di padronanze tecniche e di formule digitali o di figure, non presuppone la perfezione, ma tende verso essa.

Sono stata danzatrice e attrice prima di diventare regista. Il palcoscenico è il luogo dove mi sono sempre sentita al sicuro: lì sono al riparo dalla fragilità, lì scompare momentaneamente il conflitto tra spazio e tempo, mediato dalla ricerca appassionata di un senso che, seppure soggettivo ed effimero, giustifica e rende significanti la forza di gravità, i rapporti, le distanze, le parole ed i gesti. In palcoscenico ho costruito una dimora fatta di passi, di parole recitate e cantate, di segni per i quali cerco un senso nel nome della creazione artistica e della filologia, contemporaneamente. Il mio repertorio d'elezione è il barocco, sia in danza che nella regia d'opera; mi sono formata tecnicamente ed artisticamente nella Parigi degli anni '80 tra il fervore della ricostruzione filologica che faceva capo a Francine Lancelot, la Sorbonne e l'Ecole Supérieure d'Etudes Chorégraphiques, e all'opposto le lancinanti apparizioni degli spettacoli di Pina Bausch, che ci lasciavano tutti a bocca aperta. Quasi trent'anni dopo mi sembra che questi due opposti tornino ad incontrarsi nel mio lavoro; la passione filologica e la necessità di esprimere me stessa si sono a lungo contese il primato dei miei interessi, ma con la maturità si è fatta strada la tranquilla certezza che per me la filologia è uno strumento tra tanti e non una missione di per sé. Lavoro per il palcoscenico; per me la riflessione filologica è una tappa fondamentale in un processo che deve però terminare oltre la linea che si immagina a separare l'oggettivo dal soggettivo, l'osservazione dalla creazione, l'analisi dal gesto compositivo. La mera ricostruzione non mi interessa come risultato finale, anche se essa costituisce la fase iniziale di ognuno dei miei lavori. Trovo vano lo sforzo di copiare forme artistiche passate; ciò che mi appassiona è invece esercitare uno sguardo profondamente indagatore, che dalla conoscenza del testo e delle fonti mi porti, in fondo, anche a conoscere meglio me stessa.

Che mettere in scena una danza da una partitura Feuillet significasse di fatto non 'ricostruire', ma piuttosto 'reagire' non è sempre stato un'evidenza per me. In un articolo del 1995 scrivevo:

«Chi si occupa di ricerca storica in danza ben conosce il rapporto ambivalente che lega lo

studioso, il ricostruttore al documento, simulacro della 'verità', contenitore misterioso del movimento che si cerca di restituire.»

Oggi mi sembra che quando ci poniamo l'obiettivo di ricostruire una danza da una partitura, o quando leggiamo un libretto d'opera o una pièce teatrale preparando una proposta per la scena, piuttosto che cercare una supposta 'verità' oggettiva criptata nei segni, sia nostro compito il decifrare integrando con una sorta di lettura parallela, al fine di restituire al testo un contesto all'interno del quale si possa evidenziare un sottotesto soggettivo, quindi un senso.

La pratica di scena del teatro di prosa e la mia formazione stanislavskiana presso la Scuola di Recitazione del Teatro Stabile di Genova negli anni immediatamente seguenti al mio periodo parigino hanno certamente influenzato lo

L'attore, regista e scrittore Konstantin Sergeevič Stanislavskij (1863-1938) mette a punto un metodo di insegnamento della recitazione comunemente chiamato psico-tecnica all'inizio del Ventesimo secolo. Tale approccio al teatro si fonda sulla ricerca delle affinità psicologiche tra il personaggio interpretato e l'attore. Un uso del corpo stilisticamente coerente, espressivamente significativo e "logico" (personificazione) si unisce con la scoperta, nel testo teatrale, di un ritmo da incarnare per trasformarlo in un tempo di vita (reviviscenza) da rigenerare sul palcoscenico.



sviluppo del mio 'metodo', alla ricerca di ciò che sento di poter esprimere sulla scena attraverso la danza, la recitazione, oppure la regia. Per me esiste un contesto nel quale si sviluppa l'idea che porta il testo dalla pagina alla scena; esso è, in fondo, emanazione della personalità dell'interprete; è il tessuto emotivo e cognitivo nel quale si fonda l'esperienza della lettura della partitura, del testo, del libretto, è l'humus nel quale germina il seme del senso. L'approccio puramente filologico è uno, il primo, prezioso ingrediente, ma di per sé non conduce necessariamente a ciò che ricerco, la creazione artistica che ha in sé la traccia del passato, vivificata e resa significativa dall'attribuzione di senso che si opera quando si ri-crea.

Guardiamo da vicino, per esempio, le danze settecentesche in notazione Feuillet. Francine Lancelot scrive nel 1988:

«La scrittura Feuillet non finisce di meravigliarci, di irritarci, di porci dei problemi. [...] Perché tentare di proseguire nella riflessione, visto che possiamo lavorare, decifrare tutte le danze da ballo e una parte delle *entrées* di balletto senza grandi difficoltà, fare ricostruzioni e a partire da queste delle creazioni, proporre delle interpretazioni?»

Inconsapevolmente le risponde Ligia Pinheiro, sulla partitura in Labanotation della coreografia dei *Brahms Walzes* di Charles Weidman:

Sarebbe importante per un didatta della musica pensare la scrittura musicale come un codice nel quale sta "impresso" un sistema di gestualità, di coreografie sonore che sono insieme rappresentazione della personalità del compositore, del suo stile esistenziale e poi spaccati di vite vissute colorate di costumi, ritmi e forme appartenenti a una storia più o meno remota: dietro a ogni frase, periodo, armonia sta uno stato del corpo nello spazio e nel tempo... Occorre "farsi un'idea" di quella pensata da compositore nella quale sperimentare la propria corporeità, scoprendo anche quella latente o quella depositata nella nostra memoria implicita, quella primigenia e farne un'unità piena e compiuta.

«I simboli della partitura sono più che mere rappresentazioni di passi, livelli e direzioni; i simboli [...] suggeriscono impressioni sulla personalità dell'individuo che ha creato i movimenti. Questa è l'esperienza di coloro i quali lavorano con partiture in Labanotation. [...] Una conoscenza ravvicinata del coreografo non è possibile soltanto tramite la ricerca storica. La partitura Laban serve da strumento complementare per colmare le lacune della ricerca storica. Tale combinazione mette il ricercatore nella posizione ideale, collegando gli aspetti empirico e cognitivo [...]. Nella ricostruzione [...], usando entrambi i metodi, mi sono fatta un'idea di Weidman dal punto di vista cinestetico.»

E' proprio in questo "farsi

un'idea" che risiedono a mio avviso tutto il fascino ed in fondo, la missione della creazione artistica storicamente informata.

Per ciò che riguarda la danza barocca, per esempio, avere un atteggiamento 'storicamente informato' significa in primo luogo accettare che il cardine dell'intero processo è la conoscenza approfondita della partitura coreografica, punto di partenza dell'itinerario cognitivo e creativo che porta alla ricostruzione della coreografia e successivamente alla sua messa in scena.

Nel Settecento trasferire quei simboli sulla carta richiedeva un procedimento faticoso ed oneroso. Ritengo che i destinatari delle raccolte di danze pubblicate da Feuillet non fossero in primo luogo i professionisti del teatro; le raccolte di danze erano destinate più verosimilmente a chi volesse impararle e ricordarle per eseguirle ad un ballo. Questo deve farci pensare che il campione delle danze che ci sono pervenute nelle raccolte è più rappresentativo delle esigenze della pubblicazione e della vendita, che della natura della danza di quel periodo, considerata nel suo insieme.

In altre parole, se possiamo da un lato credere di avere documenti rappresentativi della danza di sala, dall'altro non possiamo valutare allo stesso modo i documenti che riportano coreografie composte per il palcoscenico, il che pone un limite importante alla nostra facoltà di ricostruire alcunché di sensato per la scena. Possiamo addirittura ipotizzare che la funzione della notazione Feuillet sia stata principalmente la conservazione e la trasmissione della danza di sala, o della danza teatrale trascritta per uso privato. In termini di marketing, possiamo dire che il target di questo prodotto, nella società francese dell'inizio del Settecento, erano i nobili ed i cortigiani, potenziali acquirenti delle raccolte di danze. Non mancano del resto gli accenni in Feuillet, Rameau, Dufort e Magri alle differenze tra la danza di intrattenimento e la danza teatrale, la quale potrebbe non essere rappresentata in modo esauriente nel corpus di coreografie giunte fino a noi.

Inoltre leggiamo Charles Pauli, sul sistema di notazione coreografica Feuillet:

«*L'Art d'écrire la danse* si applica solo alla *danse simple*, e non all'arte dei gesti...e può essere considerata la base e la teoria della *danse simple*»

Secondo la coreografa americana Catherine Turocy - alla quale devo uno dei periodi artisticamente più interessanti della mia carriera, quando ho danzato e coreografato per la sua New York Baroque Dance Company - la lettura di questa frase deve determinare in noi un nuovo approccio alla partitura Feuillet e implica che per la ricostruzione della danza teatrale si debba effettuare una ricerca parallela nel campo della declamazione e della gestualità retorica. Credo anch'io che la soluzione agli enigmi della partitura vada cercata nelle aree della cultura dell'epoca limitrofe al testo, per compensare gli

Le funzioni esperite dalla musica e dal suo artefice in un preciso contesto sociale cambiano i connotati della musica stessa e aiutano l'interprete a incarnare un ruolo, a vestire i panni di un personaggio o affrescare una scena. Così come è importante chi fossero gli ascoltatori abituali, quali fossero i luoghi in cui si consumavano cerimonie musicali - laiche o religiose che fossero - Nella musica è tutto scritto: non occorrono ausili multimediali per rievocare scene di ballo o scene d'amore. Tra le note frusciano abiti sfarzosi o gonne contadine, nello sfondo fioriscono giardini o campi di grano, si consumano amplessi e duelli. Basta che sia risvegliata l'immaginazione fin dai primi suoni che ogni neofita della musica produce, senza stereotipi o retoriche, offrendo indizi e non strade battute, lasciando a ciascuno la libertà di volgere lo sguardo verso il proprio paesaggio.

Per fortuna in ogni partitura scritta mancano, per l'interprete, molte indicazioni indispensabili a far vivere il brano; ancor più nell'educazione musicale di base, qualunque forma di organizzazione si scelga esiste uno spazio all'estemporaneità e al libero arbitrio di ciascuno e del gruppo. Eppure si tratta di una libertà limitata perché le scelte (per esempio di dinamica, agogica, timbrica, ma anche di organizzazione dei fenomeni sonori in alcuni casi, soprattutto nei repertori contemporanei) devono rispondere a requisiti di stile, di gusto e di proporzionalità per i quali occorre possedere cultura, conoscenza, frequentare assiduamente musiche coeve, ascoltare molto.

aspetti lacunosi della partitura stessa.

Nella fase di ricerca filologica è nostro obbligo essere consapevoli della frammentarietà e dell'incompletezza delle fonti; mettere in scena solo quanto vi si trova è forzatamente lacunoso. Nel "So di non sapere" socratico intravedo uno spazio compensatorio che legittima l'apporto creativo soggettivo nel processo filologico. Secondo me la creazione di un sistema di riferimento estetico – gusto, stile, maniera, ideologia, come lo si voglia definire - è una responsabilità sia del ricercatore che dell'artista quando lo scopo del loro lavoro è la rappresentazione teatrale e non solo lo studio accademico.

Ma torniamo al testo, a ciò che la partitura dice ed a ciò che invece non contiene. Nelle partiture Feuillet, per esempio, compare esclusivamente una traccia relativa ai passi. La notazione non comprende informazioni sull'uso delle braccia e finora non sono state ritrovate partiture coreografiche riportanti la notazione dei *ports de bras*, per i quali Feuillet aveva comunque inventato un sistema di segni. Scrive Feuillet:

«...i *ports de bras* dipendono più dal gusto del danzatore, che dalle regole che se ne possono dare...»

Feuillet legittima quindi, nel concetto di 'gusto'



affidato all'interprete/lettore della partitura, uno spazio soggettivo basato sulla conoscenza delle regole. Per ricostruire una danza sappiamo che sarà necessario intervenire sulla partitura, completandola con i *ports de bras* necessari, ma non scritti. Per farlo, secondo Feuillet dovremo sì conoscere le regole dell'ornamentazione, ma soprattutto esserci formati un 'gusto', cioè un'idea soggettiva di ciò che è bello, proporzionato, utile alla composizione coreografica e alla sua esecuzione. Immagino che questo stesso margine soggettivo sia stato riconosciuto, sulla scena barocca, anche a cantanti ed attori, i quali pur conoscendo le regole sulla declamazione e sul gesto retorico, nella loro *performance* avranno eseguito un processo creativo la cui funzione era inevitabilmente anche quella di esprimere la loro sensibilità individuale, più che di rappresentare il testo obiettivamente. A mio avviso l'autore originale ha espresso le sue intenzioni nella composizione del testo ed esso rappresenta il suo gesto espressivo, insostituibile ed inimitabile, come il nostro. L'alternativa a questa posizione è il credere che ci fosse, nel Settecento, una prassi esecutiva destinata a dar luogo ad una ed una sola maniera di eseguire passi ed ornamenti, o che tutti i cantanti e gli attori declamassero eseguendo gesti stereotipati in sequenze determinate da regole, invece che dal 'gusto' e dall'ispirazione. Quante volte, alla fine di una lezione di danza barocca, ho dovuto ricordare ad allievi perplessi che per cimentarsi con le regole dell'ornamentazione e rispettarle è necessario innanzi tutto avere un progetto espressivo!

Sempre alla ricerca di stimoli per la formazione di un contesto di riferimento, ricordiamo anche che quando pure la partitura Feuillet riporta, oltre al titolo ed al tipo di personaggi, i nomi degli interpreti e il titolo dell'opera, essa non ci dice nulla sulla scena in cui la danza è inserita, né contiene indicazioni di dinamica, intenzione e qualità. Per ottenere queste informazioni dobbiamo riferirci ad altre fonti, per esempio alla partitura orchestrale dell'opera, o ai libretti di sala, o ancora ai registri dei teatri in cui le opere sono state rappresentate. Anche qui però, a volte si incontrano contraddizioni. Per esempio, alle pagine 64-65 del Recueil Pécour/Gaudrau del 1713 troviamo la coreografia di una "Entrée de deux femme dancée par Mille prouost / et Mille Guiot au festevenitienne". Nella partitura del balletto di Campra intitolato "Les

aiutare gli allievi a costruire un autonomo progetto espressivo è diverso rispetto ad affermare "prima si deve imparare a fare le note", significa costruire ogni condotta musicale con la forza di una volontà di manifestare significati, di dare senso alla sequenza di note che sto eseguendo e che magari sono scale o arpeggi o accordi concatenati, ma non sono "tecnica" perché riscaldati dall'immaginazione.

Fêtes Vénitiennes”, titolo dell’aria strumentale corrispondente è “Air des Polichinels” ed è preceduta da un’aria cantata da Amore, intitolata “Effet admirable”, il cui accompagnamento strumentale introduce il tema A dell’aria danzata. Se ci affrettiamo però a dotare le nostre danzatrici di costumi da Pulcinella rischiamo di sbagliare, perché risalendo alla distribuzione riportata nel libretto di sala dell’Opéra dello stesso anno, la Prévost e la Guiot interpretano però due *Espagnolettes* e non due Pulcinella. Che fare?

Ecco aprirsi dunque un’altra zona d’ombra, nella quale dobbiamo cercare ispirazione per ricostruire o per immaginare un contesto per la danza, senza il quale essa risulterebbe mutilata di una delle sue dimensioni fondamentali, quella del ‘carattere’,

Essere ri-creatori è d’obbligo per tutti gli uomini, incapaci di riprodurre con esattezza, assoluta alcunché, neppure volendolo. Ma sentirsi formatori attivi e consapevoli di nuovi fenomeni vitali alimenta direttamente la propria ragione d’essere. Per questo consentire ai bambini di fare esperienze precoci di improvvisazione e composizione permette loro di impossessarsi non solo dei codici della buona forma, ma soprattutto di vivere precocemente le emozioni del sentirsi creativi e pieni controllori del tempo. E poi, faranno subito i conti con le loro memorie, con le musiche che hanno ascoltato e più o meno inconsciamente interiorizzato: le ripenseranno e nel contempo cercheranno di liberarsene. In questo modo gli uomini crescono...

altro concetto fondamentale e parallelo a quello di ‘gusto’ nell’arte scenica barocca. Nella letteratura, nell’iconografia, nelle fonti e nell’ambito più vasto della ricerca musicologica troveremo cenni a Pulcinella, alle *Espagnolettes*, alle *entrées*, e poi? Raccolta l’informazione storica, è giunto il momento di chiudere i libri e passare alla ‘creazione’, senza la pretesa di ritrovare i dati storici in maniera quantificabile nel prodotto finale. Una volta capita l’equazione alla base della scena, della danza,

dell’opera che andiamo a rappresentare, la responsabilità del ri-creatore è di essere autore, di mostrare se stesso con coraggio parallelamente alle motivazioni che hanno mosso la penna del compositore originario. Conosciuto il dato storico, dovremo fidarci del nostro istinto e dare all’equazione un’incognita che la soddisfi per noi, scegliendo quindi la soluzione che meglio risolve le necessità del nostro gesto espressivo. Mancando il contesto culturale origi-

nale, i riferimenti alla funzione dell’opera nel suo momento storico devono essere sostituiti con i legami al contesto soggettivo del suo interprete attuale, nutrito di tutta la conoscenza storica e filologica disponibile.

Anche la lettura dello spazio in una danza è una fase nella quale a mio avviso possono nascere interessanti spunti interpretativi. La partitura Feuillet non

contiene segni qualitativi, ma possiamo forse astenerci dal concetto di ‘qualità’ quando ricostruiamo una danza per il palcoscenico? Mettere in scena personaggi che ballano, o cantano, o parlano, corrisponde per me a trovare l’actio che informa il testo, più che la prassi esecutiva del singolo passo, l’accento del singolo verso o la forma del singolo gesto. Nei testi sui quali lavoro si stratificano informazioni di vario genere, criptate ed accessibili a vari livelli. L’analisi del testo in poesia o in prosa richiede la ricerca delle azioni; lo scritto contiene ciò che il personaggio dice ed è compito nostro capire ciò che il personaggio fa, per risalire ai modi in cui per noi tale azione si esprime in maniera logica ed efficace. L’actio in una danza è criptata in maniera forse più sottile, ma altrettanto evidente quando la si cerca nella forma, piuttosto che nella grammatica compositiva.

Possiamo non sapere come si declama l’inglese shakespeariano, ma se leggiamo il testo con cura sapremo sempre quali azioni vi sono contenute. In una partitura Feuillet possiamo non sapere esattamente come eseguire un passo, ma potremo sempre leggere con precisione i tracciati al suolo. Nella percezione immediata della pagina di notazione la dimensione spaziale appare predominante rispetto agli altri parametri, eppure a causa di una caratteristica strutturale del sistema, per leggere lo spazio della danza non basta fidarsi dell’aspetto grafico della partitura. Infatti la linea continua del chemin, rappresenta sia lo scorrere del tempo che il tracciato al suolo. Il chemin concilia spazio, tempo ed informazioni tecniche a detrimento proprio della precisione nella rappresentazione dello spazio. Vengono annotati con lo stesso criterio passi che richiedono uno spostamento nello spazio e passi che, pur occupando spazio sulla linea (cioè tempo musicale), in realtà non comportano nessuno spostamento al suolo (per esempio una sequenza di salti sul posto). Inoltre, là dove vediamo chemins paralleli separati da una linea tratteggiata, sappiamo che lo spazio oltre quest’ultima deve considerarsi virtuale; i passi scritti in questa zona avvengono, in realtà, nello spazio definito dalla prima linea, sulla quale però ne sono già scritti altri. Si tratta, insomma, di un espediente per scrivere due volte sullo stesso spazio, che il notatore usa ogniqualvolta il danzatore deve tornare sui suoi passi o ripercorrere lo stesso cammino. È facile immaginare in quale misura questo fatto influenzi l’aspetto delle partiture. A volte figure che appaiono simmetriche, organizzate intorno all’asse centrale della scena, si riducono in realtà a tracciati lineari, percorsi più volte. Occorre quindi ridisegnare il tracciato al suolo della danza che si vuole ricostruire, per avere un’idea precisa dell’organizzazione spaziale della coreografia. Una volta tracciato lo spazio reale della composizione, appare la struttura, l’actio: avvicinarsi, allontanarsi, convergere, divergere, trovarsi di fronte, di schiena, su percorsi centrifughi o centripeti.

Analogamente alla danza, neppure la musica racconta, ma della narrazione segue i profili, gli equilibri, le strutture morfologiche. Sebbene non descriva storie, ne evoca i tratti emotivi, le dinamiche corporee, non racconta dei fatti, né i caratteri di personaggi o di oggetti, ma gli allontanamenti e le vicinanze, i passi e le fluttuazioni si e in queste danze ciascuno trova moti della mente e stati del corpo che ha vissuto e di cui ha nostalgia, che vorrebbe vivere o vuole scoprire.

Possiamo non sapere con precisione cosa fanno o come, ma sapremo esattamente in quale rapporto spaziale i danzatori si trovano in ogni momento della danza.

Una chiave di lettura interessante e stimolante è l'analisi prossemica della partitura. La prossemica è la disciplina semiologica che studia i gesti, il comportamento, lo spazio e le distanze all'interno di una comunicazione, sia verbale che non verbale. Senza pensare di attribuire alla coreografia un significato narrativo che essa non ha, la lettura qualitativa dello spazio coreografico e dei tracciati al suolo può fornire uno strumento per leggere come

Nell'opera, nel testo è consustanziato il gesto compositivo dell'autore, che va scoperto con l'aiuto della pratica. Un approccio eccessivamente intellettualistico, non radicato nella capacità esecutiva di chi legge, rischia a mio avviso di allontanare il lettore dal centro della scena, ponendolo di fatto a una distanza che rende sterile il risultato. Per concludere, tornando alla descrizione del rapporto appassionato che mi lega ai testi sui quali lavoro, dirò che in fondo si tratta di una 'reazione', di una presa di responsabilità artistica, mediata da un approccio filologico. Questa presa di responsabilità comporta la certezza che la ri-creazione per

"La danza può rivelare tutto ciò che la musica racchiude"

Charles Baudelaire

il coreografo originale ha reagito, per esempio, allo stimolo musicale, creando lontananze e vicinanze, linee curve e rette a rappresentazione di uno spazio emotivo. Leggiamo la nostra danza quindi non solo come una sequenza di passi, ma anche come un concatenarsi di rapporti spaziali che esprimono una parte della relazione tra la partitura coreografica e la pagina musicale.

Voglio inoltre aggiungere che una profonda conoscenza pratica delle tecniche esecutive – danza, recitazione, regia – rappresenta per me una *conditio sine qua non* nell'affrontare la lettura del testo in vista della sua ri-creazione per la scena.

il palcoscenico sarà filologica in quanto storicamente informata, autentica in quanto prodotto di un gesto compositivo ed espressivo spontaneo, ma non sarà una copia dell'opera originale. Nel mio lavoro con allievi, danzatori, cantanti ed attori affronto quindi, tra le altre tematiche, il rapporto tra movimento e musica in relazione all'abitare lo spazio e il tempo, alla ricerca di senso. Questo costituisce il nocciolo della comunicazione corporea quando è consustanziata con la musica, ne diventa forma dinamica e vivente e si fa vettore di senso e gesto espressivo originale.



"La panca a due a due", Ateliers Musicali 0-3, Aosta

La metodologia IEM

Un approccio originale all'insegnamento della musica in Spagna

Marién González Asensio

Traduzione di Anna Maria Freschi

L'autrice presenta i principi generali e una possibile applicazione concreta di un approccio metodologico all'alfabetizzazione musicale. Elaborato in Spagna a partire dagli anni '90 esso si basa sull'improvvisazione e sulla precoce interrelazione fra concetti e competenze di tipo melodico e armonico. La prospettiva presentata può offrire utili spunti alla riflessione già in corso – sia all'interno dei conservatori che nelle smim, nei licei musicali e nelle scuole di musica – in merito al rinnovamento dell'insegnamento del solfeggio e dell'armonia, ma più in generale alle strategie con cui è possibile costruire una padronanza sintattico-grammaticale del linguaggio musicale.

Introduzione

Negli anni '90 si è avvertita in Spagna una voglia di rinnovamento dell'insegnamento musicale, conseguenza dei cambiamenti educativi promossi dalla legge LOGSE. Per molti docenti si è aperto un periodo di incertezza, ricerca e discussione, che ha spinto a chiarire quali aspetti dell'eredità pedagogica apparissero ancora utili e quali valesse la pena continuare a sviluppare oppure abbandonare. Si è condivisa con molti colleghi l'idea che l'educazione musicale ricevuta nei nostri anni di formazione presentasse molte carenze. L'impianto degli studi musicali di conservatorio precedenti a questi anni consisteva in un modello unico che iniziava con lo studio del solfeggio, per proseguire un anno più tardi con lo studio dello strumento. In generale, si partiva da alcune conoscenze teoriche decontestualizzate e dalla lettura ritmica senza intonazione che contribuivano molto poco a una reale comprensione del linguaggio musicale. Successivamente, nell'insegnamento dello strumento, si dirigeva l'attenzione soprattutto sulla tecnica e sul virtuosismo. Nel migliore dei casi avevamo studenti che raggiungevano un livello altissimo nell'interpretazione, ma non erano state prese in considerazione le loro capacità creative, né era stata costruita una conoscenza approfondita delle opere che eseguivano.

Come risposta a queste esigenze di rinnovamento nell'educazione, presentiamo una metodologia concreta la cui idea è stata promossa negli anni Novanta dal professore di Accompagnamento e improvvisazione Emilio Molina e successivamente sviluppata da un gruppo di docenti anche attraverso la creazione dell'Istituto di Educazione Musicale

(IEM), sorto per rinnovare il panorama pedagogico in Spagna.

Quella che oggi è conosciuta come "Metodologia IEM" è un sistema che concepisce l'insegnamento della musica a partire dall'improvvisazione. Si basa sulla pratica musicale, l'analisi e l'invenzione e conduce a una comprensione profonda del linguaggio musicale. Si rivolge sia a professionisti sia ad amatori che vogliono godere della musica a qualsiasi livello e in qualsiasi ambito disciplinare.

Con l'applicazione della già citata legge LOGSE è cambiato in Spagna il concetto di Solfeggio, vera pietra angolare della tradizione pedagogico-musicale, che si è trasformato in una disciplina denominata Linguaggio Musicale, con alcune implicazioni più ampie e pratiche. A fronte di un addestramento esclusivo alla letto-scrittura musicale, si è passati a un'esplorazione completa e pratica della musica intesa come linguaggio. Sulla base di questo principio, il campo di questa materia si è ampliato enormemente, anche perché l'insegnamento del linguaggio musicale rappresenta un contenuto comune a molte altre discipline, e in particolare alle materie strumentali.

Questo nuovo concetto ha implicato alcuni cambiamenti non facili da assimilare sia per i docenti sia per la società nel suo insieme, poiché l'insegnamento tradizionale del Solfeggio ha mantenuto una lunga continuità fin dal secolo passato, con modifiche minime. Tali cambiamenti, all'inizio pensati e sviluppati per l'insegnamento regolamentato dei conservatori, dovrebbero prodursi anche nelle scuole di musica, istituzioni destinate alla formazione non professionale.

Per far fronte a questa sfida pedagogica prioritaria, l'IEM si è fatto promotore di una proposta innovativa, che ha richiesto un approccio diverso da parte del docente abituato a leggere e ripetere meccanicamente. Questa proposta si basa sull'improvvisazione e implica uno sviluppo della creatività intesa come capacità di "parlare con la musica". Per inventare e improvvisare è necessario conoscere e controllare gli elementi del linguaggio che rendono possibile l'espressione musicale.

L'apprendimento del linguaggio musicale che propone l'IEM si basa quasi sempre su un brano musicale, proveniente dal repertorio classico o dal folclore, usato come unità didattica, sul quale si sviluppa un percorso di apprendimento. Si parte

da un'assimilazione globale dell'opera, attraverso la lettura, l'interpretazione o l'ascolto, per passare successivamente all'analisi dei suoi elementi e delle loro interazioni e infine alla messa in pratica di tutti gli apprendimenti attraverso l'invenzione musicale. Gli elementi ritmici, melodici e armonici del brano di riferimento costituiscono il materiale con il quale si lavorerà in attività di riconoscimento all'ascolto, lettura, improvvisazione e composizione.

Una conseguenza molto importante di questo processo è che la teoria cessa di essere un riferimento preesistente e monolitico e trova la sua collocazione naturale come spiegazione delle esperienze musicali (di ascolto o di produzione) dell'alunno, per cui risulta ovvio che il tradizionale corpus teorico, che veniva presentato all'alunno come un settore di lavoro che necessariamente precedeva il fare musica, dovrà essere messo in discussione, per confermarlo o modificarlo se necessario.

Un altro apporto di vitale importanza è l'inclusione della dimensione armonica fin dall'inizio, poiché si ritiene che un insegnamento musicale significativo debba occuparsi dal primo momento del fatto sonoro in modo integrale e senza trascurare nessuna delle sue componenti.

Nell'insegnamento del linguaggio musicale che propone l'LEM si considera importante l'appartenenza dell'alunno a un luogo e un tempo determinati. Riteniamo che il primo aspetto che deve apprendere e padroneggiare sia la modalità di funzionamento delle regole tonali, poiché conoscendo questo sistema potrà comprendere come è costruita la maggior parte della musica con cui entra in contatto quotidianamente. La metodologia si sviluppa attraverso una serie di libri di testo basati sulle modalità di lavoro che spiegheremo più avanti. I contenuti si articolano e si succedono con gradualità sulla base dei risultati di apprendimento del gruppo. Nei testi che si occupano di Linguaggio musicale ciascuna unità presenta alcune sezioni ricorrenti che riassumiamo di seguito e che sistematizzano l'apprendimento:

1. Canto

Si parte da canzoni o melodie popolari o classiche selezionate in relazione alle loro caratteristiche. Si canta in gruppo e si estrapolano i contenuti teorici e i materiali di lavoro dell'intera unità attraverso l'analisi formale, armonica, ritmica e melodica. L'insegnante può realizzare giochi di espressione e di movimento che permettano di sfruttare meglio le potenzialità del canto. È molto importante memorizzare il canto con il testo ed essere capaci di cantarla senza parole per realizzare le sezioni seguenti.

2. Ritmo

Si estrae la struttura ritmica della melodia. A tale scopo l'insegnante chiede agli alunni che eseguano il ritmo nella forma che preferiscono, mediante percussioni, con sillabe ecc. Successivamente si analizzano le figure, i motivi e gli elementi ritmici contenuti nella melodia. A volte si realizzano

esercizi ritmici con elementi simili, ma si può anche sollecitare gli studenti a scrivere i propri esercizi.

3. Improvvisazione ritmica

In questa sezione si realizza l'invenzione di motivi utilizzando gli elementi ritmici della canzone conosciuta. È consigliabile offrire l'opportunità a tutti gli studenti di avere almeno un'occasione di invenzione per ogni esercizio. Il docente deve dare consegne chiare per l'organizzazione dei giri di improvvisazione. Questo esercizio aiuta a sviluppare la concentrazione, le capacità di ascolto e di memoria. Si possono scrivere alcune improvvisazioni degli alunni sotto forma di dettato ritmico.

4. Intonazione

In questa sezione si canta la melodia con le note e si relaziona il suono con il suo nome. L'insegnante dovrà chiarire che l'accordo sarà il punto di partenza per l'intonazione e lo sviluppo percettivo. Oltre a realizzare vari esercizi di lettura e intonazione, poco a poco si introdurranno in questa sezione i seguenti concetti e attività:

- relazioni fra la melodia e gli accordi;
- arpeggio e scala;
- intonazione basata sulla struttura armonica;
- analisi armonica e melodica;
- note reali e note ornamentali;
- collegamenti armonici;
- tonalità e sistemi modalì;
- esercizi a 1, 2, 3 e 4 voci basati sulla struttura armonica;
- dettato armonico.

5. Improvvisazione melodica

Si segue lo stesso percorso della sezione sull'improvvisazione ritmica e l'insegnante darà consegne concrete che favoriscano:

- la creazione di motivi melodici;
- l'organizzazione di strutture improvvisative attraverso consegne;
- lo sviluppo di capacità di concentrazione, ascolto e memoria;
- la creazione di melodie simili alla canzone dell'unità in questione;
- esercizi percettivi.

Inoltre si realizzeranno attività per introdurre a poco a poco i concetti seguenti:

- adattamento dei motivi alla frase;
- sistemi di adattamento attraverso il trasporto, i collegamenti armonici e i livelli dell'accordo;
- domanda-risposta;
- variazione;
- progressione.

6. Strumentazione

Per concludere l'unità di lavoro, si potrà realizzare una strumentazione con i materiali già conosciuti e analizzati della canzone, utilizzando anche gli strumenti di cui gli studenti dispongono. Sarebbe auspicabile che la strumentazione si organizzasse in due parti: una costituita

dall'accompagnamento al canto e un'altra in cui dare spazio all'improvvisazione.

Pensiamo che questa modalità di lavoro, in cui la creatività è essenziale, offra molti incentivi e vantaggi allo studente, che si sente molto motivato a essere protagonista del processo di apprendimento, rinforza la sua autostima e impara a valorizzare i contributi dei propri compagni fin dall'inizio della sua formazione. Per ragioni di spazio presentiamo una proposta concreta relativa alla disciplina Linguaggio Musicale, ma questa metodologia copre tutte le aree dell'insegnamento musicale.

Un esempio pratico

Di seguito proponiamo alcuni suggerimenti operativi attraverso una canzone del folclore dell'isola di Gran Canaria, La danza della piccola culla. Si tratta di una melodia molto conosciuta sin dall'infanzia e che si è soliti cantare nel periodo natalizio.

1. Canto

El baile de la cunita

Popular: Gran Canaria
Versión del grupo TAIFA
Recogido en el disco "La música tradicional canaria, hoy"

2. Este niño chiquito
cuna ya tiene,
su padre se la ha hecho
para los Reyes.

A) L'insegnante presenta la canzone e la insegna per imitazione ai bambini che la imparano insieme al testo. In assenza del testo si può cantarla con sillabe. È molto importante lavorare sulla precisione ritmica e di intonazione, aspetti che vanno memorizzati per potere successivamente estrarre gli elementi che costituiranno i materiali di lavoro. Se si ritiene opportuno si può rinforzare la motivazione organizzando una coreografia o giochi di movimento, utilizzando il passo della isa, molto appropriato per questa canzone.

B) Si analizza formalmente la melodia, formata da due frasi. La prima è organizzata secondo il principio domanda-risposta (in questo caso, tale organizzazione è particolarmente evidente, in quanto la differenza fra le due semifrasì sta

nel profilo finale, ascendente fino a sol (V grado) nella prima e discendente fino a do (fondamentale) nella seconda. La terza semifrase è una variante delle battute 3-4 e nel finale ritorna la semifrase iniziale con una modifica cadenzale.

A		A'	
Frase (8 battute)		Frase (8 battute)	
Semifrase (4 bb.)	Semifrase (4 bb.)	Semifrase (4 bb.)	Semifrase (4 bb.)
Domanda a (sol)	Risposta a' (do)	b	a''

2. Ritmo

A) Mentre alcuni alunni tengono la pulsazione, gli altri eseguono il ritmo della canzone come preferiscono: con le mani, con piccoli strumenti a percussione, sillabe ecc.

B) Si scrive il ritmo, completandolo eventualmente con l'aiuto dell'insegnante. Analisi dei motivi ritmici.

C) Quale attività opzionale, si possono scri-

vere ed eseguire esercizi ritmici basati sugli elementi individuati nella melodia.

3. Improvvisazione ritmica

Elementi ritmici della canzone:



A) Gli alunni si dispongono in cerchio. L'insegnante invita ciascuno a inventare due battute in $\frac{3}{4}$ con gli elementi ritmici contenuti nel canto. Mentre il gruppo tiene la pulsazione, ciascuno a turno esegue il proprio motivo e gli altri lo ripetono immediatamente, senza perdere la pulsazione. Ad esempio:

B) Un'altra consegna può essere quella di inventare un motivo di quattro battute a partire dal motivo precedente di due battute, ripetendo ciascun elemento secondo lo schema AABB. Il gruppo a sua volta lo ripete. Tutto questo percorso si fa a orecchio, senza usare la scrittura.

- C) Successivamente si può proporre che l'alunno esegua il suo motivo di due battute, ma che il gruppo, ripetendolo, lo trasformi in un motivo di quattro secondo lo schema ABBA.

- D) Si può proseguire facendo giochi simili, sempre mantenendo il metro e la pulsazione e producendo varianti controllate originate dal materiale di partenza di ciascuno. Queste improvvisazioni si devono fare di seguito con gli alunni disposti in cerchio, in modo che non ci siano interruzioni fra l'uno e l'altro, a meno che non avvenga un cambio di consegna. Gli elementi che possono variare sono: numero di battute del motivo iniziale, quantità di battute da produrre partendo da tale motivo, alternanza fra solisti. Di tanto in tanto ci si può interrompere e si può trascrivere qualche improvvisazione che l'insegnante ritenga interessante. L'obiettivo principale di questa attività è interiorizzare gli elementi ritmici della canzone e poi relazionarli con la scrittura, oltre a consolidare la memoria e la capacità di risposta a uno stimolo in tempo reale.

4. Canto con le note e analisi melodica

- A) In questa parte del percorso si solfeggia cantando la melodia originale. L'intonazione sarà in questa fase molto facile ma l'insegnante dovrà chiarire ai ragazzi la relazione che esiste fra il suono e il nome delle note. Se il docente lo ritiene opportuno potrà identificare ogni suono con un gesto della mano (chironomia Kodály), poiché il supporto visivo facilita l'interiorizzazione delle differenti altezze della melodia. Si dovrà memorizzare la melodia con le relative note, perché questa pratica favorisce lo sviluppo percettivo.
- B) Analisi armonica: con l'aiuto dell'insegnante si dovranno individuare a orecchio gli accordi principali utili ad accompagnare la melodia, tenendo conto che si tratta di quelli di tonica, sottodominante e dominante, probabilmente già incontrati in altri canti. La melodia deve essere accompagnata immediatamente dalla propria armonia, allo scopo di poter improvvisare su di essa. Per questo motivo si scriverà la melodia con un pentagramma sottostante in cui saranno annotati gli accordi, per poterla analizzare armonicamente. Potranno anche essere utilizzati sistemi di cifratura

degli accordi (indicazione dei gradi, cifratura funzionale, americana ecc.). L'armonia non deve essere considerata "materia da esperti", sebbene debba essere affrontata a un livello adeguato.

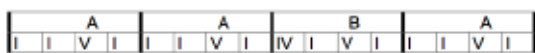
- C) Analisi melodica: in aggiunta all'analisi ritmico-motivica già realizzata, la visione integrata della melodia e dell'armonia mette in luce gli *ornamenti melodici* del canto. È il momento di spiegare agli alunni che le note che non coincidono con l'accordo che serve da base alla melodia sono note di ornamento. Ciò dà luogo a una distinzione chiara e pratica fra i diversi tipi di ornamento. In questa canzone si utilizzano *note di volta*, *note di passaggio*, *appoggiature*. La spiegazione teorica deve basarsi sempre sugli esempi del canto (ad esempio la nota di volta e la nota di passaggio della prima battuta e l'appoggiatura della quarta battuta). A partire dall'esempio e dalla spiegazione, gli alunni identificano e segnalano sullo spartito le note di ornamento, servendosi della struttura armonica.

Se eliminiamo le note di ornamento otteniamo lo "scheletro melodico" del canto:

Con l'aiuto dell'insegnante una attività interessante può essere quella di inventare collettivamente una nuova melodia aggregando nuove ornamentazioni allo scheletro melodico. La nuova melodia deve essere cantata con le note a partire da un accompagnamento armonico:



D) Si deve inoltre evidenziare la struttura armonica della canzone. Questo è molto importante, perché la serie dei gradi, articolati secondo la forma e le battute, aiuta ad acquisire poco a poco un vocabolario di consuetudini armoniche a livello percettivo e operativo che possono essere utilizzate in una moltitudine di contesti diversi. In questo caso, osserviamo che la canzone si compone di due tipi di moduli di quattro battute: I-I-V-I- (che si ripete tre volte) e IV-I-V-I secondo lo schema AABA:



5. Improvvisazione melodica

Si segue lo stesso processo utilizzato nella sezione di improvvisazione ritmica. Anche questa attività si condurrà con una disposizione dei ragazzi in cerchio, per facilitare i turni di improvvisazione.

A) Conviene realizzare esercizi preliminari per utilizzare (prendere confidenza con) le note di ornamento. A tale scopo si intonano (con il nome delle note) gli arpeggi di tonica e dominante con diversi ornamenti, in questo caso con note di volta. Questo esercizio si farà oralmente, senza leggere uno spartito, e con un accompagnamento armonico. Lo stesso lavoro si può ripetere con note di passaggio e appoggiature.

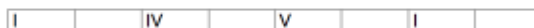


B) Successivamente l'insegnante solleciterà ciascun alunno ad inventare, memorizzare e scrivere un motivo di due battute sulle note dell'accordo di tonica (all'inizio solo le note

reali):



C) Per necessità di sintesi, scegliamo di illustrare il lavoro sui tre accordi della canzone in una struttura armonica cadenzale, però allargando la durata di ciascun accordo a due battute. Nel caso si abbia a disposizione più tempo, o qualora si sia già lavorato in precedenza sulla struttura I-IV-V-I, si dovrebbero realizzare questi esercizi sulle strutture armoniche della canzone: I-I-V-I e IV-I-V-I.



D) Il motivo dovrà essere adattato ai diversi accordi, allo scopo di ottenere una frase con la quale lavorare. Esistono due procedimenti basilari di adattamento armonico che gli alunni dovranno praticare e conoscere per inventare musica: adattamento per trasporto e adattamento per collegamento armonico. Il primo consiste nel trasportare completamente il motivo sul nuovo accordo:



L'adattamento per collegamento armonico, a differenza del precedente, muove il meno possibile le note nel passaggio da un accordo all'altro. Per controllare l'efficacia del collegamento si può usare lo scheletro armonico situato sotto la melodia:



Ciascun alunno dovrà realizzare separatamente l'adattamento del proprio motivo per collegamento e per trasporto agli accordi di IV e V grado.

E) Successivamente un ragazzo intonerà il suo motivo con le note e gli altri canteranno in tempo reale (possibilmente con le note) l'adattamento proseguendo secondo la struttura armonica della canzone.

F) Ecco alcuni esercizi per utilizzare le note di ornamento: sopra un motivo prestabilito, un alunno pensa una versione fiorita del proprio motivo. Il gruppo dovrà intonare l'adattamento del motivo fiorito (in questo caso per collegamento armonico) rispettando la struttura armonica:



Si fa lo stesso lavoro con altre ornamentazioni:



- G) Per rendere più musicale il risultato finale, si elaborerà una versione lavorando sullo spartito, variando le ornamentazioni e soprattutto modificando leggermente il finale:



Tutto il gruppo memorizzerà questa melodia, che potrà essere utilizzata per attività successive. Una variante molto interessante di questo esercizio consiste nel realizzare alcune improvvisazioni intonando ma senza dire il nome della nota (ad esempio con la sillaba *na*), in modo che nella ripetizione del gruppo (o nella scrittura) si riproducano i suoni della melodia pronunciando il nome delle note corrispondenti.



Conclusioni

Abbiamo abbozzato a grandi linee il percorso che viene seguito abitualmente nelle lezioni di Linguaggio Musicale condotte secondo la metodologia lem, che si riflette nella collana di libri di testo pubblicati dalla casa editrice Enclave Creativa (www.enclavecreativa.com). Ma questa metodologia è applicabile a tutti i livelli e le aree dell'insegnamento musicale (lezioni di strumento individuali e collettive, coro, armonia, improvvisazione e accompagnamento ecc.). L'lem diffonde le proprie idee per mezzo di queste pubblicazioni, oltre che attraverso corsi di Improvvisazione e Pedagogia impartiti sia in Spagna che in altri paesi. Una particolare importanza riveste il Corso estivo, che riunisce ogni anno circa un centinaio di studenti in corsi di improvvisazione e altre discipline, laboratori ecc. Recentemente l'lem può contare su un centro di lavoro, l'"Aula lem", situato a Pozuelo, nelle vicinanze di Madrid, e ha iniziato a proporre corsi di formazione di insegnanti lem a Madrid, Barcellona e Valencia. Il corso dura due anni e comprende discipline quali Improvvisazione, Educazione percettiva, Analisi e Composizione, Metodologia e Risorse educative.



"Suoni di carta", Ateliers Musicali 0-3, Aosta



Bibliografia

Molina Emilio
- Fernández Lola -
Ariño Pilar, *Lenguaje Musical*, vol. II, Ed. Enclave Creativa, Madrid 2004.
Molina Emilio -
García José Ramon -
Roca Daniel, *Improvisación al piano*, vol. III. *Análisis y creación de melodías*, Ed. Real Musical, Madrid 2001.
Noda Gómez Talio, *La música tradicional canaria hoy*, Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria 1998.

Agorà

Rubriche

a cura di Tiziana Rossi e Paolo Salomone

In questa sezione MD propone spazi di riflessione tematica sugli aspetti inerenti l'insegnamento e l'apprendimento della musica e le esperienze sonoro-musicali raccontate dai protagonisti.

Le rubriche intendono segnalare gli aspetti riguardanti norme e prassi dei concreti ambiti professionali, l'evoluzione delle competenze degli insegnanti e le relazioni professionali, il punto di vista dei docenti e dei discenti, le questioni e le prospettive aperte nel confronto internazionale.

I temi proposti - non sempre presenti in tutti i numeri della rivista - sono i seguenti:

Nascere con i suoni

Pratiche educative, esperienze e conoscenze sulla vita pre-natale e neo-natale.

Musica a scuola

Pratiche educative, esperienze e conoscenze nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Insegnare uno strumento nella scuola

Pratiche educative, esperienze e conoscenze nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado ad indirizzo musicale, nel liceo musicale.

L'Alta Formazione Musicale

Il percorso professionalizzante e l'incontro con l'Europa.

La musica nella vita adulta

La musica nel territorio e l'apprendimento permanente: scuole di musica, istituzioni bandistiche e corali, centri didattici, università della terza età, centri estivi e giovanili, biblioteche e ludoteche.

Musica per l'inclusione

Pratiche educative, esperienze e conoscenze nei percorsi di inclusione scolastica ed extra-scolastica.

Professione insegnante

L'evoluzione della professione insegnante tra regole e vita quotidiana.

Navigare la tempesta

Voce e gravidanza, voce e parto

Cristina Pietrantonio

Da cantante per me era stato naturale aggrapparmi alla risorsa della voce per affrontare il lunghissimo travaglio grazie al quale ho partorito, undici anni fa, mia figlia ed una nuova me stessa. La voce mi permetteva di affrontare le grandi onde che mi attraversavano, il respiro mi cullava nelle pause, mentre tutto ciò che avevo imparato sul mondo e su me stessa si infrangeva in quella danza travolgente.

Dopo questo accadimento istintivo sono andata a cercare tutto ciò che riguardava voce e gravidanza, voce e parto, incontrando il canto carnatico di Leboyer e, attraverso la testimonianza di Michel Odent, venendo a conoscenza della sperimentazione del canto prenatale di Marie Louise Aucher nel reparto maternità di Pithiviers. Da qui l'incontro con Elisa Benassi, ostetrica e musicoterapeuta, che dalla propria esperienza professionale e dalla grande mole di lavoro della Aucher ha tratto la linfa per una sorprendente sperimentazione presso l'ospedale di Mantova. Un incontro che per me è stato fonte di profondo nutrimento su molti piani.

Oggi, come doula, la voce sta diventando uno strumento di lavoro sempre più importante per entrare in contatto con la donna e per favorire l'incontro di mamma e bambino, prima e dopo la nascita: durante gli incontri invito a sperimentare con il corpo e con la voce, con piacere e senza giudizio, nella direzione di liberare il proprio potenziale vocale. Gli incontri di canto prenatale sono aperti alle donne sin dall'inizio della gravidanza, mentre quelli di preparazione al parto si svolgono nel terzo trimestre. Il canto prenatale ed il training psicofonetic per il parto utilizzano la voce come elemento integrativo tra corpo e mente, tra il nostro essere mammiferi, la nostra cultura e il bisogno di dare una cornice di senso a quanto ci accade, dando vita ad un'esperienza profondamente unificante per la donna, volta al suo benessere ed alla relazione con il bambino. La voce, il suono che noi stessi produciamo e che è sostenuto dal soffio vitale, dalla natura basica della persona ed esprime nel contempo la sua identità, è la "terra di confine" dentro la quale possiamo compiere il viaggio di guarigione che ci riporta all'interezza dell'essere.

Cantare in gravidanza sul piano prettamente fisico ha risvolti positivi in termini di corretta postura, approfondisce in modo naturale la respirazione, porta a prendere consapevolezza del proprio perineo e degli altri diaframmi del corpo attraverso un fine e gentile lavoro sensoriale. Su un piano emozionale il canto è in grado di muovere e veicolare ciò che la madre prova e che si trasmette al bambino attraverso molteplici vie. Nel canto, basato su una buona respirazione e un suono "libero", le corde vocali mettono in vibrazione a partire dallo scheletro tutto l'organismo materno, stimolando in

consonanza anche il piccolo. L'acqua nella quale è immerso è infatti un ottimo conduttore per le onde sonore e in pratica egli vive in un mondo di vibrazioni. Tomatis parla di "nutrimento sonoro" che la madre offre al bambino e la Aucher ha riscontrato che le voci dei due genitori influiscono significativamente ed in modo complementare sullo sviluppo del feto.

Dopo la nascita, il canto con le sue vibrazioni è ponte con il mondo uterino e rappresenta il mezzo più immediato per riconnettere la mamma con i bisogni profondi del suo bambino, per calmarne il pianto, per portare sollievo in caso di dolore o disagio, per creare la condizione ideale per potersi abbandonare al sonno, per avviare uno scambio comunicativo armonico. Ma nella nostra cultura il canto si è allontanato dalla pratica quotidiana: il lavoro raramente ci impegna sul piano fisico e non è più accompagnato e ritmato dal cantare. Lo stesso dicasi per la ritualità, che oggi molti hanno abbandonato, o nella quale comunque i canti non rivestono più la funzione cruciale e ampiamente coinvolgente che avevano fino ad un paio di generazioni fa.

L'aver perso questa consuetudine ci porta a ritenere il canto un'attività artistica per professionisti, da riservare al palcoscenico o alla sala d'incisione, qualcosa per cui occorre una preparazione specifica. Così, se per le nostre nonne era naturale cantare ai piccoli cullandoli tra le braccia, oggi le donne non si sentono a loro agio nel modulare la propria voce nel canto. Le nuove mamme hanno dunque spesso bisogno di "autorizzarsi" a cantare e di essere supportate nel creare un repertorio di canti, ninne e filastrocche.

La voce, infine, attraverso il training psicofonetic per il parto, fornisce alla donna una duplice ancora: da una parte per la sua potente azione auto-analgescica, dall'altra come leva consapevole per attuare la conversione nel meccanismo dei diaframmi. E' come se attraverso voce e respiro avessimo a disposizione un interruttore naturale, sia per controllare il dolore, che per assecondare il processo.

Il parto è un'esperienza di profonda trasformazione per la donna, intimamente connessa alla sua ciclicità e alla sua sessualità. Nulla nella nostra cultura rende giustizia a questo passaggio, né consegna alle future madri strumenti adeguati per attraversarlo. Nella mia esperienza la preparazione al parto era avvenuta con il fornirmi una serie di informazioni tecniche su tempi, rischi e modalità da una parte, qualche occasione di lavoro fisico e di rilassamento dall'altra, tutti aspetti importanti, ma che non mi avevano lasciato alcuno strumento davvero utile nell'accompagnarmi in questa iniziazione. A mia disposizione avevo la voce, ed è stata una grande risorsa, ma io la usavo "da cantante":

non sapevo che il mio diaframma cercava disperatamente di prendere un'altra via!

Oggi per me è una vera gioia poter consegnare alle donne uno strumento semplice per assecondare la potenza dell'energia del parto, per andare incontro all'"onda" della doglia, in quella tempesta cui Leboyer paragona il travaglio, senza opporvisi e senza esserne travolte. E' bello poter vedere come le donne, guidate dal suono, entrino in questo mare senza timore e lo possano navigare confidando pienamente nel proprio potere.



Coerenza didattica nello studio strumentale

La didattica dello strumento musicale tra obiettivi amatoriali e professionali

Ciro Fiorentino

L'insegnamento strumentale nella scuola è probabilmente il settore degli studi che ha avuto nel nostro Paese il maggior numero di modifiche nell'impianto normativo. Troppo spesso, a nostro avviso erroneamente, si considera quale punto di partenza del processo di ristrutturazione dell'intero percorso degli studi musicali la legge 508/99, legge di "Riforma" dei Conservatori, dimenticando che per comprendere gli sviluppi in atto è necessario rifarsi ad un più ampio spettro temporale e normativo.

Ritroviamo, così, tutta una serie di atti normativi precedenti alla legge 508/99 e che si sono susseguiti negli anni 1975, 1979, 1996, che hanno normato la *Sperimentazione musicale* nella scuola, per giungere a quello ancora in vigore, il DM 201/99, anch'esso precedente di alcuni mesi alla Riforma dei Conservatori.

È difficile sostenere che le difficoltà nel confronto didattico tra l'AFAM e i vari settori scolastici musicali nascano dall'aver avviato una riforma dall'alto, senza partire dalle fondamenta. Piuttosto, l'impressione che si ricava dall'analisi degli atti legislativi è che vi sia stata una totale assenza di contatto e di confronto tra i diversi operatori e che, conseguentemente, i due percorsi di rinnovamento si siano sviluppati senza sentire l'esigenza di raccordarsi: come se ognuno dei due fosse libero di immaginare che il settore successivo o precedente non potesse che essere un semplice ampliamento del proprio percorso.

L'attivazione del settore Liceale, che con il prossimo anno scolastico giungerà a completamento, ha invece riportato al centro della riflessione la necessità del raccordo e della continuità, come se l'insegnamento strumentale per la prima volta si ponesse, al pari delle altre discipline, l'obiettivo di definire le finalità e gli obiettivi intermedi del percorso di studi nel suo complesso.

Viviamo oggi, quindi, una fase di particolare interesse dal punto di vista didattico, in cui diventa prioritario: accogliere le opinioni di coloro che stanno *vivendo in diretta* questa evoluzione; favorire la riflessione sui principi dell'apprendimento strumentale, sia con obiettivi professionali, sia amatoriali; stimolare il confronto sulla didattica strumentale, di base e non, basandosi sul riconoscimento della reciproca importanza, sull'accettazione dell'inevitabilità e perché no, dell'utilità di affidare a professionalità *diverse* il compito di garantire la coerenza didattica del percorso di studio.

Siamo consapevoli delle notevoli difficoltà che, proprio con l'avvio dei Licei Musicali, si stanno vivendo. L'assetto normativo della Riforma della Scuola secondaria di II grado è tutt'altro che completo e per le nuove discipline previste dai Licei Musicali, praticamente tutte quelle di indirizzo, non si è neppure avviato l'iter che dovrà portare ad avere personale docente adeguato alle nuove esigenze. Mancano le classi di concorso, la definizione dei titoli di accesso, i criteri di selezione del personale, persino l'impianto orario delle discipline vede profonde differenze tra una regione e l'altra, quando non al loro interno.

Crediamo, però, che non sia né utile, né corretto, limitarsi a cercare di garantire continuità con un pur illustre passato, temendo un calo di qualità dell'intero settore. Potrà apparire utopico, ma, potendo garantire agli allievi la presenza di docenti con competenze e modalità operative specifiche per ogni settore, in grado di adattare gli obiettivi didattici alle esigenze pedagogiche della relativa età evolutiva, l'obiettivo non potrà che essere quello di un complessivo miglioramento della formazione strumentale nel suo complesso.

Forse un'utopia nell'immediato, dicevamo, ma non per questo un traguardo irraggiungibile nel medio periodo e per il quale, anche attraverso questa rubrica, vale la pena di confrontarsi ed aggiornarsi.



Studiare in Conservatorio oggi: più vicini all'Europa

Dal Processo di Bologna uno scenario radicalmente rinnovato anche per lo studente di musica

Fabrizio Fanticini

Il Processo di Bologna, che con la creazione di uno spazio europeo comune dell'alta formazione, ha modificato radicalmente la fisionomia degli studi superiori fornendo al settore AFAM principi comuni a quello universitario, è stato recepito a livello nazionale con la legge 508 che dalla sua emanazione nel 1999 provoca riflessioni, adesioni, alcuni entusiasmi, dubbi, critiche spesso non infondate, che a volte scorrettamente assimilano la lungimirante proposta europea alla perfettibile applicazione italiana. È indiscutibile che la grande trasformazione cui i conservatori sono stati chiamati sia stata vissuta da un lato con un certo timore ma dall'altro con entusiasmo e disponibilità ad abbandonare comode quanto antiche abitudini e privilegi.

Il ritardo di questi istituti nell'applicazione del nuovo ordinamento è dovuto a una serie di fattori. Le indiscutibili difficoltà economiche che in particolar modo i piccoli conservatori si trovano a dover sopportare nell'attivazione di numerose discipline; la carenza di personale amministrativo, problema comune a tutte le segreterie dei conservatori italiani già da prima della riforma, che è divenuta drammatica con il considerevole aumento delle incombenze organizzative; la convinzione del tutto errata di alcuni dei docenti meno propensi al cambiamento, che con la riforma si perda quella specificità "di bottega" che ha da sempre caratterizzato la formazione nel nostro settore, sebbene un più ampio ventaglio di attività formative non abbia nulla a che vedere con una minore o meno



Gli istituti, abituati a dover seguire rigide programmazioni datate al primo Novecento, si sono provati nella creazione di corsi di studio che, dal prodotto iniziale dell'entusiasmo a volte inevitabilmente improvvisativo, ora evolve in più ragionate e coerenti proposte formative, dove concetti prima per noi del tutto inediti come quello di credito formativo sono entrati nel vocabolario comune, sebbene non sempre nella loro accezione corretta. Non mi addentrerò nell'analisi dei problemi che popolano le discussioni all'interno dei nostri conservatori ma cercherò di riflettere su quanto alcuni degli aspetti qualificanti delle proposte europee scaturite dal Processo di Bologna abbiano trovato o stiano trovando attuazione.

Nonostante la divisione dell'alta formazione in tre livelli risalga al 1999, sono ancora molti i conservatori italiani che tendono a ritardare il più possibile l'abbandono dei corsi del vecchio ordinamento e, a volte, tralasciando di informare gli studenti sulle difficoltà che incontreranno nell'eventuale prosecuzione degli studi all'estero e sulla spendibilità del loro titolo soprattutto a livello internazionale.

specifico formazione strumentale ma, al contrario, fornisca quegli strumenti in più che la possono sviluppare positivamente.

Certamente l'articolazione dei corsi in attività formative relative a campi differenti ma pur correlati del sapere è un qualcosa che ancora rimane nella sfera del perfettibile; ma anche questa conquista può avvenire solo seguendo l'indicazione europea di mettere al centro di ogni processo formativo la figura dello studente (e non quella del docente o dell'istituto). Ciò significa realizzare un inarrestabile processo di analisi della realtà, artistica, sociale e occupazionale in cui si collocherà la figura artistico-professionale che andiamo a formare, definire gli obiettivi da raggiungere, elaborare un piano formativo, verificarne efficacia e rispondenza agli obiettivi prefissati, trarne le conseguenze e quindi ripetere da capo i vari passaggi senza soluzione di continuità.

In questo i nostri conservatori sono ancora alla fase iniziale; il ciclo virtuoso appena citato può realizzarsi solo grazie ad un'attenta e trasparente verifica dei risultati della formazione e a un

puntuale, consapevole e coordinato operare degli organi di governo dei singoli istituti; ma per noi questi organi sono di recentissima istituzione e in molti casi debbono ancora assumere una corretta fisionomia, e autorevole considerazione; la collegialità nelle politiche dei conservatori non è fatto storicamente consolidato.

Su indicazione UE anche in Italia sono stati costituiti i nuclei di valutazione ora attivi in quasi tutti i conservatori ma essendo da poco che l'ANVUR ha iniziato a occuparsi del nostro settore non è possibile valutare il reale impatto di questi organi; ancor meno è visibile una presa di coscienza di organi di governo, docenti e studenti, ma forse anche del MIUR, sulle potenzialità che i nuclei hanno nel processo di crescita e innovazione degli istituti. La loro azione è spesso intesa come semplice riepilogo di dati amministrativi e contabili, mentre la loro funzione, fondamentale per la crescita dell'istituto, di evidenziare esigenze di rinnovamento o di fornire dati sui risultati in processi d'innovazione viene spesso ignorata.

Sempre in ambito di trasparenza e qualità, obiettivo importante è stato raggiunto con l'entrata di diversi

sua introduzione si è evidenziata la caratteristica peculiare dei nostri conservatori, di valutazioni dei risultati dell'apprendimento spesso appiattiti sui voti più alti, con il risultato che la conversione in sistemi di altri Paesi può divenire addirittura penalizzante per i nostri studenti; ovviamente il problema sta nella valutazione e non nello strumento di conversione dei voti; per risolvere ciò è necessario riappropriarsi dell'intera gamma di 14 (lode compresa) voti positivi senza limitarsi ai soli tre, quattro superiori.

Fondamentale per la mobilità internazionale sia a scopo formativo che occupazionale è poi il Diploma Supplement; esso deve essere rilasciato alla conclusione di qualsiasi corso superiore, universitario o accademico. Fornisce tutte le informazioni essenziali relative all'istituto che ha rilasciato il titolo, qualifica del titolo stesso, obiettivi del corso, piano di studi, crediti, risultati dell'apprendimento, curve ECTS, tutte le possibili informazioni supplementari utili a definire la formazione anche extracurricolare del diplomato e, infine, la collocazione del corso nel sistema dell'alta formazione nazionale. Il Diploma Supplement è il documento



istituti AFAM nel Consorzio AlmaLaurea, che con i suoi servizi può ora fornire, tra l'altro, importanti informazioni sui risultati occupazionali successivi la conclusione degli studi, con conseguenze che nei prossimi anni potranno essere molto positive.

Il Processo di Bologna è il prodotto della volontà di creare uno spazio comune europeo, consentendo la libera circolazione dei saperi e l'accREDITAMENTO internazionale dei titoli; a tal fine si è reso indispensabile che i corsi di studio rispondessero a principi comuni. Sono stati quindi realizzati tre strumenti fondamentali. Il credito formativo, che null'altro è che l'unità di misura del tempo a disposizione dello studente per la formazione, è ormai di uso comune, ma la sua interpretazione errata può produrre una sua attribuzione numericamente non coerente con l'impegno medio richiesto per il raggiungimento degli obiettivi delle attività formative. Quando ciò avviene è necessario ridefinire o il numero di crediti assegnati, o gli obiettivi.

Altro strumento è la curva ECTS dei voti che consente la traduzione di voti acquisiti con un sistema di valutazione nazionale in un altro, determinando la possibilità di proseguire gli studi presso altri Paesi europei mantenendo il risultato ottenuto agli esami già sostenuti. A conseguenza della

indispensabile per la circolazione e spendibilità dei titoli. Quello comunemente rilasciato in Italia è ritenuto in Europa estremamente fedele al modello fornito dalla Commissione UE e ormai quasi tutti gli istituti lo rilasciano, grazie anche al lavoro di informazione e supporto svolto dal gruppo italiano degli Esperti di Bologna, di cui ho fatto parte.

Trovo che, in un quadro generale improntato ad un sincero ottimismo, problemi e ostacoli non manchino per l'adeguamento a standard formativi europei, ma che dei problemi all'evidenza di tutti, come mancanza di finanziamenti adeguati per la riorganizzazione del sistema, difficoltà prodotte dalla riformulazione di progetti formativi, tempi fisiologici necessari a far proprie nuove pratiche, non si debba incolpare un processo europeo chiaramente improntato al buon senso, ma, al contrario, debbano essere affrontati con la massima serietà nei modi e luoghi giusti.

Iniziare a studiare un secondo strumento da adulti

Come e perché continuare a mettersi in gioco

Annibale Rebaudengo

Già docente di Pianoforte al Conservatorio di Milano

Non sapevo perché. Sto per finire il primo anno scolastico in una scuola serale di musica dove studio l'organetto e fervono i preparativi per il saggio di fine anno. Alcuni mi hanno chiesto perché, dopo aver suonato e insegnato per una vita Pianoforte in conservatorio, abbia deciso di imparare un altro strumento, altri mi hanno chiesto perché proprio questo strumento. Chi mi conosce non mi ha chiesto niente, sapendo che forse neanche io lo sapevo bene. A chi m'interrogava ho dato risposte che cambiavano nell'avanzare dei mesi: poter suonare musica popolare con uno strumento popolare, perché è uno strumento bellissimo da vedere e da abbracciare, ha un repertorio di struggenti valzer francesi. Ma per gli amori adolescenziali e adulti è difficile darsi un perché: capitano.

Più volte ho formalizzato in scrittura le mie esperienze d'insegnante, ora è il momento di scrivere di come sto imparando un nuovo strumento.

Scrittura musicale. Quella accademica la conosco, anzi, quella del pianoforte è più complessa e anche con la realizzazione delle sigle ho dimestichezza. Mi hanno incuriosito l'intavolature, il metodo alternativo al pentagramma che, anziché indicare l'altezza del suono, illustra la posizione delle dita sulle due tastiere. Per me è naturale utilizzare quella accademica. La storia della musica popolare vuole che i repertori si tramandino oralmente, a orecchio. Le nuove tecnologie consentono che gli allievi registrino sullo smartphone l'esecuzione dell'insegnante da ascoltare a casa e imitare. Nella nostra classe girano fotocopie consegnate dall'insegnante o dai compagni. Fotocopie di manoscritti, di testi scaricati da google, di videoscrittura casalinga. Liberato dalla sacralità dell'Urtext d'autore o della revisione del celebre interprete, ho iniziato a elaborare la mia revisione delle musiche che ricopio a mano. Ho deciso per conto mio di trasferire nei pezzi che suono, quando ho necessità di ricordarmi se il mantice è in apertura o in chiusura, i simboli che gli archi utilizzano per le arcate in su e in giù. Già dalle prime settimane mi sono trovato, senza intenzione, a imparare le musiche scrivendole. L'attenzione e la lentezza nella scrittura permettono infatti di fissare nella memoria i passaggi strumentali, quelli che si ripetono diventano subito evidenti, così le varianti, particolari intervalli, le sequenze armoniche. Ricaduta didattica: ritengo che i principianti con difficoltà

di lettura possano essere consigliati di copiare la musica che devono suonare facendo fare loro contestualmente un'analisi pur semplice. Più consueto per la mia esperienza è fare e far fare la revisione - diteggiare, fraseggiare, inserire indicazioni di pronuncia. Lo studio di un nuovo strumento mi ha confermato la positività nel prendere possesso della musica da suonare tramite l'intervento sulla musica da parte di chi suona, non dell'insegnante.



A casa veniva. Il motto dei miei, e non solo miei, allievi è diventato anche mio. L'ansia del risultato crea un piccolo trauma nella psiche e nelle mani e anche le vecchie volpi cadono nella trappola della respirazione alterata, della differente concentrazione tra l'esecuzione a casa e in classe, cause che portano il principiante a perdere il controllo di sé. Un altro aspetto che unisce tutti gli allievi, e che quando ero insegnante m'infastidiva non poco, è l'incipit delle composizioni ripetuto più volte prima che l'esecuzione si avvii. Ho sempre detto ai miei allievi che prima di suonare bisogna concentrarsi, respirare, pensare all'inizio della musica e cantarsela interiormente, cosa che faccio regolarmente quando suono il pianoforte a casa o in concerto. Ma sull'organetto non sono né l'insegnante, né il concertista, sono l'allievo principiante e regolarmente cado nella stessa scorretta prassi: la



impatto emotivo, *Mon amant de St. Jean*, sentito dai miei compagni di livello avanzato, e me lo sono studiato da solo. Progetto di suonarlo, con l'organetto, inserendolo in un programma pianistico. La didattica del mio insegnante prevede lo studio meticoloso in classe, con molta attenzione alla prassi esecutiva delle musiche popolari, con pronunce diverse legate alle diverse tradizioni, alle danze di riferimento, alle caratteristiche organologiche degli strumenti per cui sono nate. Prevede anche lo studio a casa per prove ed errori. Per me una bella sfida: l'organetto non ha la tastiera come quella del pianoforte, ha dei bottoni per la mano destra e sinistra, le note cambiano a seconda se il mantice è in apertura o in chiusura.

musica inizia, s'interrompe, riprende almeno una volta prima di diventare fluida. Ricaduta didattica: per capire i problemi degli allievi principianti bisognerebbe studiare uno strumento nuovo, si entrerà così in sintonia con i loro problemi.

L'insegnante, le motivazioni allo studio, la didattica. Fin dalle prime lezioni ho pensato che il mio insegnante fosse bravissimo come musicista e didatta, paziente con tutti e tendesse a sopravvalutarmi. La sua stima, e quella dei miei compagni di classe, mi hanno incoraggiato e motivato al punto che ultimamente ho studiato una valzer francese di molto

Gli automatismi. All'inizio ho trovato molto difficile smontare gli automatismi del pianoforte e rifondarne altri sull'organetto. Oltre a ricordarmi la corrispondenza tra l'altezza delle note e i bottoni da schiacciare, "cliccare" direbbe un mio piccolo allievo, è necessario integrare il movimento del mantice. L'aspetto che ha sempre del sorprendente è l'intelligenza delle dita e delle mani che poco alla volta si emancipano dal pensiero e vanno autonomamente dove devono andare. Dopo uno studio lento, anche a mani separate comincio a provare l'ebbrezza delle dita che vanno da sole.

Conclusione. Sono consapevole di essere avvantaggiato nell'imparare in quanto musicista. Non avevo aspettative circa i tempi di apprendimento, ero di certo curioso di sapere quanto ci avrei messo per suonare qualche musica popolare. Adesso, grazie anche alla stima del prof. e dei miei compagni e ai risultati ho aumentato l'entusiasmo per questa attività musicale, iniziata alle soglie dei settant'anni. Cosa suoneremo al saggio? In quartetto di organetti, tre allievi e l'insegnante suoneremo Libertango di Piazzolla.



Autismo: quando è possibile diventare musicisti

Un percorso di studi pianistici tra successi e disillusioni

Linda Palese Naretto

Non pensavamo che sarebbe stato così difficile farlo crescere, dargli degli obiettivi, "adeguarlo" il più possibile perché convivesse decorosamente col mondo dei "normali".

Pensavamo sarebbe stato meno faticoso visto che potevamo contare su un dono, quello della musica, che a detta di tutti si manifestava come un vero talento. Insomma, un figlio handicappato, sì, ma talentuoso e per giunta in un campo a noi genitori graditissimo. Tuttavia il percorso non è stato semplice, né compensativo delle sue limitazioni, né liberatorio rispetto a tutte le nostre preoccupazioni sulla possibilità di offrirgli una qualità di vita almeno dignitosa. Abbiamo consentito a nostro figlio di esprimere la parte più bella e sana di sé, ma abbiamo dovuto imparare che per gli svantaggiati, seppur talentuosi, è quasi impossibile trovare la strada da percorrere, anche se è l'unica possibile. Quando aveva poco più di tre anni emerse evidente la sua propensione per la musica: cantare era per lui più naturale che parlare e l'attrazione per il pianoforte della cugina Anna, sua prima insegnante, era a dir poco sconcertante in un bimbo così piccolo. I tentativi di trovargli un insegnante vero e proprio furono vani per lungo tempo e in quella infruttuosa ricerca abbiamo dovuto imparare il primo assioma dell'handicap: pochi insegnanti sviluppano un vero atteggiamento inclusivo e pochissimi sono preparati ad accogliere le sfide della diversità. "Sì, è dotato, ma non me la sento di insegnare ad un autistico ipovedente" è stata la risposta più onesta che per anni abbiamo ricevuto. Fortuna, caso o destino che sia, qualcuno ad un certo punto accettò quella sfida: non era preparata per relazionarsi con l'autismo, né con l'ipovisione o con l'handicap, ma ha creduto semplicemente che Gabriele avesse il diritto di poter sviluppare il suo talento e, con amorevole pugno di ferro, dall'età di 7 ai 22 anni, l'ha accompagnato o meglio ci ha accompagnati fino al diploma di pianoforte.

Nostro figlio, sotto la guida di Anna Maria Bordin, si è rivelato un *enfant prodige*, o per meglio dire un *savant* date le disabilità che lo affliggono, ed è riuscito a vincere molte delle sue limitazioni in un percorso in cui non ha solo dovuto imparare a suonare, ma anche a studiare, a disciplinarsi e a esibirsi in pubblico: piccolo e familiare prima, poi progressivamente più impegnativo, come quello del Teatro Regio di Torino. Questi primi successi hanno alimentato in noi la speranza che sarebbe

stato possibile un corso di studi regolare, in conservatorio.

Così è stato, ma a Pavia, perché la sua insegnante aveva iniziato ad insegnare in quel conservatorio ed era riuscita a far accettare, non da tutti in verità, che le capacità di nostro figlio gli davano il diritto di studiare in un conservatorio e che il suo handicap non poteva decretarne l'esclusione.

Ci piace pensare che l'esperienza didattica con questo nostro figlio speciale sia stato un momento di arricchimento professionale e personale per chi ha avuto a che fare con lui. Per Anna Maria è stato certamente così, tant'è che i 15 anni di lavoro didattico con Gabriele l'hanno messa a confronto con la sperimentazione, gli ambiti di ricerca e la collaborazione costante con strutture mediche, dipartimenti universitari e realtà internazionali. Ha scritto un libro sull'esperienza didattica con Gabriele dal titolo rivelatore: *Quando la musica supera i confini*. Ed effettivamente, ecco perché rivelatore: quando nostro figlio, dal nome d'angelo, suona, supera il confine dei suoi handicap.

Frequentare un conservatorio per una persona con così tante limitazioni, relazionali, visive e cognitive non è cosa da poco. È come preparare un difficilissimo concerto. Ognuno deve fare la sua parte e uno solo deve dirigere. Gli insegnanti che hanno avuto a che fare con lui, quello di solfeggio, di armonia di storia della musica e ovviamente anche quello di strumento, hanno dovuto rivedere il proprio metodo di insegnamento adattandolo alle caratteristiche di nostro figlio, garantendo però sempre l'apprendimento adeguato ai curricula formativi di riferimento per poter sostenere gli esami.

Noi genitori, dal canto nostro, abbiamo dovuto diventare il braccio operativo di tutti i progetti, le ipotesi, i tentativi degli insegnanti, per costruire quegli strumenti che tornavano utili al raggiungimento dei fini: riproduzioni ingrandite, leggii a schermo piatto, schemi semplificati tattili. Insomma: tanta, tantissima sperimentazione. Ma ne è valsa la pena e non solo perché siamo giunti al diploma in pianoforte a 22 anni, a pieni voti, ma anche perché nostro figlio ha potuto vivere una esperienza importante di normalità attraverso i momenti che hanno caratterizzato il suo percorso, sia quelli positivi che quelli negativi. Gabriele ha conosciuto i successi, le difficoltà, le frustrazioni, tutto quello che caratterizza e forma la vita di ogni giovane, grazie alla musica.

A 19 anni, nel 2010, siamo approdati a Pechino, al

Congresso Mondiale della International Society of Music Education, dove Anna Maria ha presentato una parte importante della sperimentazione didattica che ci è servita per permettere a Gabriele di seguire e completare il corso di Storia della Musica. In questa occasione nostro figlio è stato selezionato, in duo con Luca Pedefferri, ottimo jazzista compagno di studi di Gabriele, per esibirsi nell'ambito dei concerti offerti ai partecipanti al Congresso: erano gli unici italiani selezionati. Esibendosi nel jazz a due pianoforti e nella proposta che avevamo inviato, non si evinceva in nessun modo che Gabriele fosse autistico ed ipovedente. Partecipavano giovani musicisti da tutte le parti del mondo e abbiamo sperato che questa esperienza evidenziasse quei due giovani talenti prospettando delle strade percorribili. Non fu così. Questa esperienza, tuttavia, gettò le basi per l'approfondimento del genere musicale che più piace a nostro figlio, il jazz, che oggi continua a coltivare presso l'Accademia Musicale Torinese.

In verità, dopo Pechino, abbiamo fatto un tentativo di inserimento al Conservatorio di Torino, dove avremmo avuto la possibilità di sviluppare questo grande amore per il jazz di Gabriele accorciando almeno parzialmente le distanze chilometriche, che hanno sempre gravato su tutte le nostre scelte: per quasi dieci anni abbiamo accompagnato nostro figlio a Pavia, da Rivarolo Canavese, (che significa circa 400 km alla settimana) e avremmo tanto desiderato che un ipotetico corso di jazz potesse finalmente avere i requisiti logistici della praticabilità. In questo caso la musica non superò alcun

confine. Il Conservatorio di Torino dichiarò di non essere nelle condizioni di accogliere nostro figlio e, per aprirgli la strada all'improvvisazione, i confini di stato li superammo noi, fisicamente. Infatti, l'interesse inaspettato per l'improvvisazione ci ha portato a gettare il cuore oltre l'ostacolo emigrando a Londra, alla Rohaemptom University, dove insegna Adam Ockelford, uno studioso molto accreditato nell'ambito della ricerca sui savant musicali, che ha vissuto e ancora vive l'esperienza didattica con un autistico non vedente noto col soprannome di "Ipodman", Derek Parravicini.

L'esperienza inglese, condivisa con Anna Maria, è stata per nostro figlio importantissima consentendogli l'esplorazione di un mondo alternativo alla musica classica che aveva solo subodorato con la precedente esperienza di Pechino; ma dopo due anni anche questa esperienza si è conclusa senza aprire le porte ad alcuna occasione professionale. La passione per quel genere musicale, tuttavia, ci ha spinto a cercare ancora, ovunque possibile, altre occasioni, altre scuole, perché per nostro figlio suonare, vale a dire fare quello che sa fare con soddisfazione, naturalezza e facilità, è indispensabile come respirare. Ed ecco il momento di riconciliazione con Torino, la nostra città, che dopo tanto girare gli ha aperto le porte dell'Accademia Musicale, accogliendolo fra gli allievi sia del corso di musica d'insieme che quello di improvvisazione jazz. Ma anche questo prima o poi finirà, come tutto il resto, e per noi genitori ricomincerà la ricerca di quella famosa unica via possibile per rendere serena la sua vita.



Filosofia della musica

Giovanni Piana

Guerini, Milano, 1991 - seconda edizione, giugno 2013

Sandro Marrocu



«Una *Filosofia della musica* dovrebbe aspirare ad essere anche un'introduzione alla musica» [Piana 2007, p.3], una sorta di «riflessione preparatoria» in qualche modo capace di stimolarci ad «entrare nel merito» di un dato musicale [ibid.]. Questo è quanto affermava Giovanni Piana in una delle note da lui scritte a contorno della sua *Filosofia della Musica*. E probabilmente poche parole, oggi, potrebbero riassumere con altrettanta efficacia gli intenti e la natura stessa del suo lavoro: un vero e proprio itinerario di pensiero che si svolge intorno a «questioni di principio», senza svilupparsi «a contatto di problematiche particolari»; un ragionamento «sulla musica in genere» [Piana 2013, p.15] considerata anzitutto come «oggetto culturale» e «prassi sociale» [ibid., p.18], entità in qualche modo assimilabile ad una forma linguistica in sé niente affatto universale e modellata, piuttosto, da regole la cui validità si esaurisce in seno ad una precisa *koinè*.

La prospettiva semiologica adottata, il riferimento stesso alla nozione di linguaggio, consente di cogliere la molteplicità di possibili «angolature» [ibid. p.23] dalle quali può essere considerato il fatto musicale. Soprattutto, permette di intuire per analogia come, anche in musica, qualunque «formazione di senso» [ibid., p.43] discenda da una complessa interazione tra fattori sistemici capaci non solo di fondere tra loro materiali «in sé privi di articolazioni e differenze interne» [ibid.] ma anche di determinare quei processi da cui hanno origine specifiche forme espressive. Più in generale, Piana riflette sul senso come incontro tra un «tempo», inteso come entità storico-psicologica, e una «struttura», ovvero un complesso di relazioni date che determinano i significati e le direzioni del senso stesso. Nello specifico della musica questo vuol dire che la «latenza espressiva» [ibid., p.54] connaturata al materiale sonoro si specifica solo e soltanto in rapporto ad una determinata cultura. Anche per questo, una filosofia che aspiri a introdurre il dato musicale non può che prendere le mosse dal piano pre-linguistico per poi procedere al confronto con la dimensione linguistico-temporale: dunque dal «suono percepito», dato al soggetto entro il dominio dell'esperienza, al suono «costruito». L'*excursus* filosofico si sviluppa così intorno a quattro macro-aree: *Materia, Tempo, Spazio, Simbolo*; capitoli o, meglio, vasti territori di esplorazione e ricerca, pre-testi per ragionare sul

«passaggio» che porta, appunto, dal suono-segnale al suono-musicale, sempre partendo dal presupposto che tra le due tipologie di manifestazione non sussistono differenze di natura ontologica. Semmai, le differenze discendono da tutto ciò che porta alla strutturazione dei linguaggi e determina il suddetto «passaggio». In questo senso i fattori in concorso sono molti, già solo perché molti sono i «modi di essere e di pensare degli uomini» [ibid., p.295]. Pertanto, di fronte alla complessità connaturata ad ogni fenomeno comunicativo, è necessario tener presente quanto può essere difficile e, insieme, entusiasmante com-prendersi.

Tale atteggiamento che, semplificando, potremmo definire di «attenzione» al molteplice percorre un po' tutta la riflessione di Piana e, dalle premesse alle conclusioni, conduce il lettore attraverso i labirinti della sua *Filosofia della Musica*. Si tratta di un elemento di continuità, una sorta di *fil rouge* da non confondere con un approccio tinto di relativismo. Infatti, Piana rifugge espressamente ogni argomentazione portata ad «esibire» il molteplice [ibid., p.47] e propone, piuttosto, una prospettiva tesa a valorizzare, e non semplificare sulla base di livellamenti generici, i nessi da cui discende la stupefacente ricchezza di forme con cui le espressioni si manifestano in rapporto alla realtà [ibid., p.295].

In estrema sintesi: quello di Piana è un testo prezioso, di straordinaria attualità, per chiunque desideri riflettere sulle problematiche che la comunicazione (non solo musicale) pone. Una lettura certo complessa e, tuttavia, sempre appassionante, pienamente coerente con l'obiettivo che l'autore già si propone: quello di «tentare» il lettore e suscitare in lui la voglia di «entrare nel merito di un'opera musicale» [Piana 2007, p.3] per conoscere e ri-cercare. Sia che questo implichi di andare al di là del proprio «orizzonte culturale»; sia che, più semplicemente, significhi restare entro la cerchia delle proprie abitudini [ibid.]. Ma sempre con nuovi interrogativi.

Le sfide sociali dell'educazione

Giuseppe Elia (a cura di)

2014 Milano, FrancoAngeli

Vittorio Marchetta

Sedici autorevoli scholars di pedagogia, raccogliendo cruciali sfide sociali, compongono, in quindici contributi tra loro dialoganti, un coro che indica una possibile "trasformazione" sociale attraverso l'educazione. Su uno sfondo quotidiano, dove una continua riduzione delle politiche sociali, le problematiche sul lavoro e l'assenza di prospettive per le giovani generazioni sembrano relegarci staticamente in un'"epoca tarda", Antonio Bellingeri ci muove all'azione, in profondità, radicale, mettendo in evidenza come le crisi portino a galla sfide e criticità che richiedono un immediato soccorso, ma allo stesso tempo manifestino anche delle novità, l'emergere di fenomeni educativi inediti.

Giuseppe Elia offre una chiave di lettura dichiarando che «la sfida è quella di coniugare educazione e prassi etiche, politiche, economiche del vivere sociale, delle relazioni, delle comunicazioni, delle visioni del mondo, perché la pedagogia torni a esercitare il suo ruolo progettuale riguardo alla formazione personale, alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare».

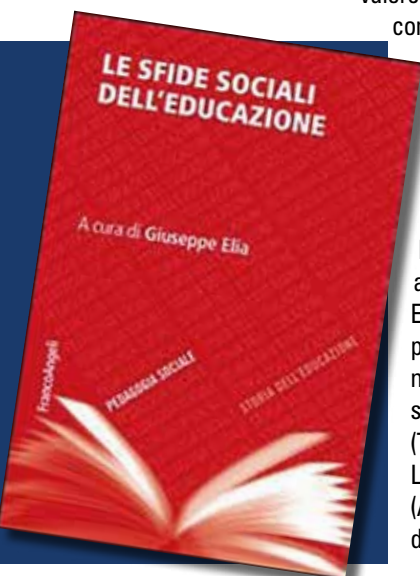
I temi, le domande e le prospettive dei diversi capitoli, relativi a un determinato ambito sociale, risuonano in tutto il volume, tessendo un dialogo ideale, a spirale. Ad esempio: l'invito rivolto al sistema penitenziario e a chiunque operi in quest'ambito educativo – di far emergere paradossi, criticità ed ostacoli per individuare un percorso attivo e attribuire un nuovo senso all'educazione in carcere – sembra profilarsi come un grande e indispensabile impegno per un'educazione (anche fuori del carcere) tale da consentirci di rilevare il senso e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo (G. Elia,

Antonia Rubini). E l'investimento sull'educazione e sulla pedagogia, se coniugato a livello interculturale e centrato sulle differenze di genere, disegnerebbe nuovi orizzonti poiché: «nella cultura italiana la rimozione del valore di genere è intervenuta soprattutto a livello educativo cancellando, (...) intere generazioni di donne, condannate a vivere, a lavorare in silenzio» (Simonetta Ulivieri). E ancora: nella disabilità "occorre concentrarsi più sulle abilità che sulle disabilità per poter riconoscere le capacità e i desideri della persona, allo scopo di costruire su questo un progetto educativo (Tamara Zappaterra).

Le sfide ci richiamano a una scelta responsabile (Angela Chionna) dove "l'educazione è esercizio di problematizzazione dell'agire umano, modalità

etico- morale di intendere la storicità esistenziale, verso un miglioramento del sé personale e sociale, del bene comune, nella continuità del tempo, verso un futuro e oltre". Ma, come purtroppo constatiamo quotidianamente, le istituzioni dei Paesi industrializzati, anche scuola e famiglia, stanno reagendo in maniera impreparata alla sfida della globalizzazione e della modernità (Agostino Portera). In un quadro dove le istituzioni stesse avvertono un grave affanno nel ridefinirsi in una prospettiva tecnologicamente innovativa, i servizi sono digitalizzati prima ancora che ripensati, le imprese continuano a vedere nelle nuove tecnologie un potenziamento della propria vecchia mission, invece che uno strumento per rinnovare radicalmente se stesse (Michele Baldassarre). E Luigi Pati, cap. 4, sottolinea che la sfida è ardua anche per i genitori che devono intraprendere un passaggio della genitorialità come ruolo sociale a "esercizio consapevole della funzione educativa del genitore". E dal momento che ciò rende urgente un nuovo patto formativo tra genitori e insegnanti anche la scuola si trova a dover rispondere a una sfida globale dove «l'inclusione è la risposta intenzionalmente organizzata al bisogno/diritto di istruzione di tutti i bambini, giovani e adulti a rischio di emarginazione e marginalità sociale». Per questo la scuola italiana si trova a riflettere che didattica è inclusione (Loredana Perla), cogliendo anche i suggerimenti provenienti dalla formazione professionale per cui «l'apprendimento, il pensiero e il sapere sono relazioni fra persone attive 'nel e con' il mondo socialmente e culturalmente strutturato, e può essere inteso come produzione storica, trasformazione e cambiamento delle persone» (Loretta Fabbri).

Si propongono processi e tragitti anche nel lavoro (cap. 8, Bruno Rossi) destinati a far sì che per ogni soggetto l'esperienza lavorativa sia intrinsecamente educativa, dove la storia professionale sia storia di autoformazione. Una formazione centrata sullo sviluppo delle potenzialità creative dei soggetti, agita come strumento di coltivazione, potenziamento e mobilitazione delle risorse umane. Una sempre più ricca produzione scientifica e una riflessione rivolta alle figure educative ed al ripensamento della loro formazione (Domenico Simeone, Livia Cadei e Chiara Sità) conclude e amplifica il volume delle sfide. Siamo pronti a coglierle? Anche nel campo musicale, già nel 2004, nell'indagine di Giancarlo Gasperoni, Luca Marconi e Marco Santoro, emergeva che solo per il 4,2% degli adolescenti l'insegnante di musica avesse influito sul loro modo di vivere la musica. Dopo dieci anni le figure di adulti educativamente significativi si sono trasformate?



Il mondo ritrovato nella musica

Collezione dei filmati di Klara Kokas con note esplicative dell'autrice
Editore: Fondazione Klara Kokas Agape Musica - Gioia di vita, Budapest.

Traduzione italiana a cura di Orsolya Bankò
Riduzione a cura di Paolo Salomone

Ordini e informazioni: www.kokas.hu

«Felicità nella musica, felicità all'aperto... anche Mozart è nostro, nostro!» La musica è nostra – afferma Klara Kokas in un filmato, cui protagonisti sono bambini che corrono, si rotolano a capriole in un campo di fiori, sulle note di Mozart. Proprio così, qui la musica è veramente di tutti, come nel pensiero di Zoltán Kodály. A prescindere dall'età e dalle capacità individuali, l'interiorizzazione creativa della musica non ha limiti. Il metodo e modus vivendi elaborato da Klara Kokas rappresenta un'ottima opportunità di esperienza della gioia musicale: *Il mondo ritrovato nella musica* ci introduce in questo mondo colorato.

Il merito principale di Klara Kokas (1929–2010), docente ungherese di musica riconosciuta a livello internazionale, è di aver riconosciuto e confermato, con le sue esperienze pluriennali e pionieristiche, che l'attenzione concentrata e l'assorbimento totale della musica da parte dei bambini si possono raggiungere al pieno tramite il movimento, l'azione e l'attività creativa. L'ascolto e la pratica della musica scaturiscono, soprattutto nella prima infanzia, dall'immaginazione, dalla dimensione poetica latente e si concretizzano attraverso movimenti improvvisati in libertà. La pedagogia musicale di Klara Kokas sviluppa l'intelligenza emotiva, le capacità cognitive e di apprendimento, le componenti come l'attenzione e la memoria.

I filmati, contenuti nei quattro DVD, costituiscono uno strumento di base per comprendere, far comprendere e garantire la continuità dell'opera di Klara Kokas. La visione partecipe dei filmati aiuta a catturare al pieno i momenti e i processi in cui la docente, insieme a bambini e adulti, utilizza la forza creativa della musica per esprimersi in libertà, comprendersi a vicenda, sviluppando l'attenzione e i sentimenti affettivi.

Il primo DVD, *Movimenti in libertà*, è composto da trentatre scene, in cui si assiste alla nascita di movimenti liberi tramite l'attenzione piena alla musica, l'improvvisazione e l'immaginazione. «Ammetto - scrive l'autrice - di non aver mai immaginato, che sarebbe stato proprio il movimento libero ad avvicinarci alla musica. La mia formazione ed educazione mi ha insegnato tutt'altro. Quando scoprii il miracolo sui bambini, ho pensato: perché non ci è venuto in mente prima?»

Il secondo DVD, *Insieme l'uno per l'altro*, è il più lungo e complesso e comprende un'emozionante e bella sequenza di scene focalizzate sullo stare insieme in felicità. Ha inizio con giochi musicali sul proprio nome con l'obiettivo di instaurare un rapporto con le altre persone e anche con se stessi: identificazione e rispetto. Seguono alcune scene che vogliono dimostrare l'interiorizzazione dei giochi in tondo tradizionali e dei canti popolari tramite l'improvvisazione e il canto.

Il DVD più catartico della selezione è *Il mondo ritrovato*, che presenta esperienze di bambini e giovani con disabilità, non vedenti, sordi, che si aprono alla musica nell'attività sociale e scoprono forze e capacità dentro se stessi.

Il quarto DVD, intitolato *Foresta colorata*, propone la creazione di disegni, dipinti e costruzioni plastiche ispirati dalla musica: le immagini interiori si proiettano in forme scritte, in superfici e nello spazio. Invece di una guida pedagogica diretta, la mano dei bambini è guidata da una fantasia motoria ispirata da una musica appositamente scelta. Le dodici scene illustrano le connessioni tra diverse forme espressive, come si intersecano tra di loro le diverse modalità, il suono, il moto, l'immagine e il senso di plasticità. Le immagini ordinatrici del mondo nascono dall'azione, non illustrano la musica, bensì sono proiezioni elaborate da associazioni proprie o azioni comuni.

Il fascicolo allegato, in ungherese e in inglese, contiene una tabella delle fonti, riporta la durata dei singoli filmati, i titoli, l'anno di registrazione originale e i dati dei documenti audio. Nell'introduzione possiamo leggere particolari "dietro le quinte" della nascita del materiale e uno scritto che mette in luce il ruolo dell'approccio filmico nell'opera omnia di Klara Kokas.

Testo tratto dalla presentazione a cura di **Gabriella Deszpot**, docente di pedagogia artistica, collaboratrice scientifica presso l'Accademia Musicale Ferenc Liszt, Istituto di Pedagogia Musicale Zoltán Kodály, Budapest, Ungheria



Canzoni per Pico

Esperienze di canto al nido e alla scuola dell'infanzia

Franca Mazzoli - Rosalba Deriu

Libro + CD - EDT, Torino, 2013

Manuela Filippa

Il libro si propone come report di un'esperienza di canto al nido e alla scuola dell'infanzia.

Pico è un orsacchiotto di peluche estremamente dotato: è in grado infatti di memorizzare, grazie al registratore nascosto nel suo zainetto, una quantità incredibile di canzoni che i bambini vorranno cantare per lui. Una trovata ingegnosa, un dispositivo d'ascolto come viene definito da Franca Mazzoli, che ci consente, da ascoltatori non visti, di godere prima di tutto della gioia e del divertimento proprie di un'esperienza vocale spontanea e condivisa di bambini molto piccoli. L'idea di base delle autrici è particolarmente efficace: trasformare l'orsetto Pico in un personaggio di cui fidarsi e di cui prendersi cura; in uno strano compagno venuto da lontano, a cui si possono cantar canzoni. L'esperienza vocale spontanea dei piccolissimi, che nel libro è narrata, è prima di tutto presentata come un evento complesso: mai di sola voce si tratta, ma di gesti, di movimento, di emozioni e di divertimento. I canti vengono dalle autrici inseriti nel contesto quotidiano della vita al nido e alla scuole dell'infanzia e trovano spazio nei momenti di gioco spontaneo. E così, *fai un salto*, diventa *fai un alto* perché è in alto che viene gettato il povero Pico durante la canzone: sono *embodied songs*, canti "incarnati", canti che sono talmente legati all'esperienza vissuta dei bambini che dall'esperienza stessa vengono modificati, manipolati e ricreati.

Il cuore dell'azione didattica che dalle autrici viene presentata non sta nella creazione di contesti d'apprendimento formalmente guidati, ma nella predisposizione di dispositivi che facilitino e motivino l'esplorazione spontanea della voce, l'invenzione e la creazione.

Quante idee didattiche hanno origine dalla lettura di questo libro: perché non individuare quelle che Delalande, nell'analizzare le condotte d'esplorazione dei corpi sonori dei piccolissimi, definisce le *idee musicali*? Esistono *idee musicali*, veri e propri principi compositivi cioè che danno origine nei piccolissimi a giochi di regole,

di giustapposizioni, di sequenze che trasformano la trovata in un qualcosa di più. Così nelle esplorazioni vocali: questo è particolarmente evidente quando si ascoltano, nel cd, le tracce delle canzoni per Pico.

Alcuni degli espedienti pedagogici qui presentati hanno echi lontani nelle prime proposte di Monique Frapat: i canti oltre che insegnati, possono essere inventati dai bimbi, ma l'importante, ci ricorda la Frapat in una sua recente intervista, è che l'espressione vocale, così come quella motoria e di produzione strumentale, sia intimamente legata all'esperienza vissuta dei bambini, alle loro emozioni attraverso espedienti narrativi che motivino l'invenzione musicale dei bambini e l'espressione delle loro emozioni.

Il testo costituisce, infine, un prezioso riferimento per la formazione di educatori e insegnanti che vogliono predisporre contesti di giochi musicali con i più piccoli: lontano dall'essere un metodo *prêt-à-porter* di proposte e di attività per guidare o intrattenere i bambini nei percorsi di apprendimento musicale, questo stimolante lavoro orienta verso un'attenta analisi, e quindi osservazione, delle produzioni vocali spontanee dei più piccoli e invita il lettore a riflettere *pedagogicamente*, a dare un profondo senso alle dicotomie che sempre nell'esperienza didattica si presentano, fra l'osservazione delle condotte spontanee e la guida (più o meno formale), fra invenzione e imitazione.



Il violino di Schellenbach

Carlo Delfrati

Guerini, Milano, 1991 - seconda edizione, giugno 2013

Gianni Nuti



Per un saggista passare alla scrittura creativa rappresenta una conquista e una scoperta insieme. La conquista di nuove cifre espressive, di un nuovo modo per rappresentare la realtà e la scoperta di una parte di sé latente, liberata dalle gabbie della quotidianità seriale e prevedibile. Carlo Delfrati, padre fondatore della Siem nel 1969 e due anni dopo di Musica Domani ci regala un modo di guardare al mondo della musica insegnata con l'occhiale del romanziere. Il volume *Il Violino di Schellenbach*, edito da DecaLibri, è l'affresco vasto e minuzioso di un ambiente, quello dei Conservatori di musica, in cui le dinamiche relazionali, gli stereotipi e gli accadimenti rappresentano veri prototipi di convivenza. Per ciò, chiunque viva inserito in una comunità professionale o in un consesso umano organizzato può ritrovare analogie e risonanze.

La storia inizia il 10 settembre 1982 in una non così immaginaria Transpadania, precisamente nei Conservatori riuniti di Bascapé e Beccatsù (come non ripensare alla Pastrufazio alias Milano della Cognizione del dolore di Gadda o alla recente e celeberrima Vigata/Porto Empedocle di Camilleri), dove il ventiquattrenne Isaia Cipriani "alto e asciutto, capelli neri e fitti tagliati corti, con una voglia color tabacco sotto il mento e occhiali di resina violetta" è costretto a vivere per un anno intero allo scopo di scrivere un memoriale su mandato di un ente impegnato a "emancipare il territorio". La ricerca diventerà un'indagine: come spesso accade quando gli uomini lottano e cercano di conquistare un posto al chiaro, gli accordi diventano intrighi, servono a ingannare e neutralizzare i nemici reali o presunti gettando fuliggine sul vero indecente.

Delfrati ha sempre scritto in punta di penna con sagacia e precisione, ma nella sua veste creativa rivela solide radici letterarie ambrosiane, quelle di una certa audacia sintattica, di una preziosità lessicale e di un gusto per il pastiche linguistico che il critico Gianfranco Contini aveva ben profilito nei suoi insuperati studi degli anni '40. Dalle opere del Faldella e di Carlo Dossi di fine Ottocento risaliamo verso il già citato Gadda e financo al miglior Gianni Brera. Così, nel lavoro di ricerca stilistica troviamo arcaismi, dialettismi, latinismi caricaturali per descrivere esilaranti scene di vita musicale colme di particolari e insieme ingessate in ruoli predeterminati come in una infinita sfilata

di maschere. Di certo la frequentazione da parte dell'autore della musica operistica e soprattutto delle dinamiche sceniche più ricorrenti in questo genere di spettacolo

non produce solo colte citazioni, ma un'atmosfera perennemente oscillante tra la tragedia e la farsa. Non c'è nulla tuttavia di comico, se mai, come dice Pirandello, respiriamo umorismo, allorquando dopo un sorriso, talora una risata aperta, il lettore è mosso verso un sentimento contrario, di malinconica rassegnazione: ciascuno nasconde le proprie paure dietro una posizione che la società attribuisce e immortala, cela i pensieri dietro ad azioni di colore opposto, difende comode consuetudini anacronistiche per conservare un potere effimero, riconosciuto ormai da un drappello di superstite bolsi e affaticati.

Insomma, l'immagine dei Conservatori ne esce alquanto ammaccata, seppur colorita. Ritroviamo, noi ex frequentatori (da allievi prima e da insegnanti poi), le ben note manie degli ausili che servono allo strumentista per allenamenti e masochistiche pratiche quotidiane tonicizzanti, le assurde sillogi di solfeggi parlati da imparare a memoria, le stanze di decompressione nelle quali ripetere i passaggi errati fino al comando del maestro che decreta il termine dell'inutile tortura, le custodie religiose di silenti strumenti musicali dal blasone crescente che il Maestro conserva con devozione, ma non suona mai... La musica vera emerge esaltata dal fatto che resta sopra le quinte di questo teatrino e guarda le soglie di chi si illude di averla catturata spendendo energie e tempo per coltivare supposti talenti mentre mortifica chi ha solo il desiderio di trovare una voce, per quanto incerta e imperfetta, personale e inimitabile da offrire al mondo. Carlo Delfrati ha combattuto tutta la vita contro un'idea della musica elitaria, fatta e ascoltata da devoti accolti opponendo idee didattiche inclusive e popolari: oggi si può permettere di imbracciare le armi della parodia per rivelare verità irriducibili con il distacco e il sorriso bonario dei saggi.

Disposizioni in materia di valorizzazione dell'espressione musicale e artistica nel sistema dell'istruzione: un appello di numerose associazioni del Forum nazionale per l'educazione musicale per la discussione immediata del DDL 1365

www.faremusicatutti.it

Per iniziativa della Senatrice Elena Ferrara è stato depositato il DdL "Disposizioni in materia di valorizzazione dell'espressione musicale e artistica nel sistema dell'istruzione". Hanno sottoscritto il DdL Senatrici e Senatori di tutte le forze politiche e i senatori a vita. In data 23 maggio il DdL è stato assegnato in sede referente alla 7ª Commissione permanente Istruzione pubblica, beni culturali, previa pareri delle Commissioni 1ª (Affari Costituzionali), 5ª (Bilancio), 6ª (Finanze e tesoro), 8ª (Lavori pubblici, comunicazioni), 11ª (Lavoro, previdenza sociale).

Come scritto nella presentazione del DdL, «Il presente disegno di legge vuole anche essere un tributo all'impegno che il grande Maestro Claudio Abbado ha inteso lasciarci quale irrinunciabile eredità culturale. Per tale ragione il disegno di legge trae ispirazione dall'insegnamento valido per tutto il campo artistico, quello che deriva dal saper interrogare il passato e il presente attraverso lo sviluppo dei linguaggi artistici per poter guardare tanto al futuro della musica, quanto alla musica del futuro senza perdere di vista il suo rapporto con la società e l'impegno civile».

Il DdL 1365 costituisce senza dubbio un'importante iniziativa legislativa atta a:

1. garantire a ogni livello d'età occasioni formative nel campo delle arti performative
2. favorire l'implementazione e il potenziamento dell'educazione musicale e artistica nelle sue varie forme in ogni ordine e grado di scuola con modifiche degli ordinamenti didattici, prevedendo anche interventi per la formazione dei docenti,
3. sostenere proficui raccordi tra scuola e associazioni del territorio negli ambiti musicale, coreutico e teatrale
4. prevedere detrazioni fiscali per la frequenza a corsi di formazione in campo artistico
5. coordinare le politiche di offerta culturale a livello territoriale
6. promuovere interventi a favore dell'edilizia scolastica di qualità per le arti performative.

Il DdL dunque sembra recepire anche le istanze contenute nell'appello che il Forum nazionale per l'educazione musicale aveva presentato al Ministro Carrozza il 10 ottobre 2013.

Le seguenti Associazioni condividono globalmente il testo del DdL S. 1365 "Disposizioni in materia di valorizzazione dell'espressione musicale e artistica nel sistema dell'istruzione" e chiedono che il Parlamento approvi quanto prima la legge. Per conoscere il DDL e per sottoscrivere l'appello si può firmare sul sito www.faremusicatutti.it

Promotrici le seguenti associazioni del Forum nazionale per l'educazione musicale:

- Scuola Popolare di musica Donna Olimpia, Roma
 - Centro Studi Musicali e Sociali "Maurizio Di Benedetto" - Musicheria, Lecco.
 - COMUSICA - Coordinamento dell'Orientamento Musicale
 - DDM-GO - Docenti di Didattica della Musica - Gruppo Operativo
 - Scuola Popolare di Musica di Testaccio, Roma
 - AIJD - Associazione Italiana Jaques-Dalcroze
 - AIGAM - Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale
 - ANBIMA - Associazione Nazionale Bande Italiane Musicali Autonome
 - SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale
 - AIdSM - Associazione Italiana delle Scuole di Musica
 - OSI - Orff-Schulwerk Italiano
 - Centro Studi di Didattica Musicale Roberto Goitre, Avigliana (TO)
 - Associazione Cantascuola
 - Centro Studi Musica e Arte, Firenze
 - FENIARCO, Federazione Nazionale Italiana delle Associazioni Regionali Corali
 - CDM onlus Centro Didattico Musicale
 - Associazione Internazionale "Musica in Culla"
 - AIKEM - Associazione Italiana Kodály per l'Educazione Musicale
- Altre associazioni nazionali:*
- ARCI - Associazione Ricreativa e Culturale Italiana
 - CIDIM - Comitato Nazionale Italiano Musica
 - Federazione CEMAT (Centri Musicali Attrezzati), Ente di promozione della musica contemporanea e dei musicisti italiani
- Seguono le firme di altre 100 associazioni e oltre 3.500 cittadini. (elenco completo online)



Giornale SIEM

Maurizio Sciuto *Presidente della SIEM*

Eccoci finalmente! Con grandi sforzi e molta buona volontà una nuova versione di Musica Domani si offre alla lettura di chi con ansia ne attendeva l'uscita, dopo un lungo periodo di preparazione e di ponderazione per un investimento che si è ritenuto prioritario soprattutto per i soci che hanno rinnovato la loro fiducia nella SIEM, ma anche per quei nuovi soci (in particolare afferenti a nuove sezioni territoriali) che con curiosità ed entusiasmo si affacciano alla attività dell'associazione. Si tratta di un numero iniziale realizzato da una redazione giovane che accetterà sicuramente consigli per un miglioramento sempre auspicabile della rivista.

Tale novità si affianca, nella attività associativa, al rinnovarsi di momenti di incontro importanti per la nostra comunità fatta di esperti e di "neofiti" della didattica musicale. Il primo pensiero è ai Corsi estivi di Macerata, realizzati attraverso la capace azione della sezione territoriale presieduta da Luca Bertazzoni, nuovo componente del Consiglio Direttivo Nazionale. La fiducia data alla sezione di Macerata è dovuta in particolare al buon esito della precedente edizione, svolta proprio a Macerata. Niente da aggiungere quindi sulla qualità dei Corsi estivi.

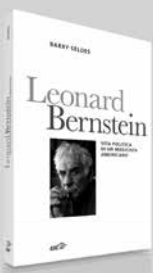
Altro momento atteso d'incontro, dopo il convegno nazionale di Milano del 2012, è quello realizzato attraverso la sezione torinese presieduta da Gemma Voto. Quest'anno il tema prescelto è "La gioia della Musica". Perché questo tema? Ogni operatore musicale ha compiuto le proprie scelte professionali a partire dalla consapevolezza della sensazione profonda e insostituibile che l'esperienza musicale, anche legata ad altri linguaggi, ha compiuto nel proprio animo. E' la scoperta gioiosa della bellezza che la musica ci offre anche quando tratta del dolore e anche quando è costata a chi l'ha realizzata vari sacrifici e lunga dedizione. Una gioia che -vissuta come esecutori o come ascoltatori- prescinde da ciò che il senso comune intende con "divertimento", ma che piuttosto ci fa "divèrtere", cioè ci fa cambiare direzione ponendoci "a testa alta" rispetto all'esistere quotidiano. Gli educatori musicali rinnovano questa vitale dimensione ogni qualvolta riescono a ritrovarla nei propri allievi, soprattutto quando essa è più inaspettata poiché scaturita attraverso repertori e pratiche meno consuete rispetto a quello a cui le persone sono mediamente abituate. L'incontrarsi intorno a questa dimensione gioiosa ("La gioia della musica" è anche il titolo di un celebre libro di Leonard Bernstein) a partire dalle diverse metodologie e dai diversi ambiti educativi vuole sollecitare la riscoperta oltre ogni tecnicismo, senza alcuna falsa retorica, del cuore pulsante che - avendo stimolato vite piene di suoni- permettere di trasmettere agli altri la musica come strumento per vivere positivamente e profondamente la propria esistenza.

CLASSICA
JAZZ
POP
WORLD

gdm
il giornale della musica

abbonati al nuovo “giornale della musica”! per te un libro in omaggio

ABBONAMENTO ANNUALE 35€ (CARTA+PDF)



Barry Seldes
**LEONARD
BERNSTEIN**



Charles Rosen
**PIANO
NOTES**



Lawrence Kramer
**PERCHÉ
LA MUSICA
CLASSICA?**



Jonathan Cott
**CONVERSAZIONI
CON GLENN
GOULD**



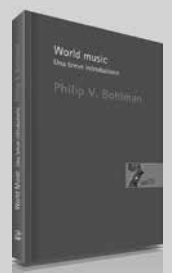
Kathryn Kalinak
**MUSICA
DA FILM**



Carl Woideck
**CHARLIE
PARKER**



Elijah Wald
BLUES



Philip Vilas Bohlman
**WORLD MUSIC
UNA BREVE
INTRODUZIONE**

Sì, SOTTOSCRIVO UN ABBONAMENTO
con libro EDT in omaggio

abbonamento annuale (CARTA+PDF) € 35,00
(Unione Europea € 75,00 | extra Europa € 95,00)

abbonamento semestrale (CARTA+PDF) € 25,00

abbonamento annuale solo PDF on line € 25,00

come libro in omaggio EDT scelgo:

PAGAMENTO

allego assegno non trasferibile intestato a EDT srl
 allego fotocopia della ricevuta del versamento
sul ccp 17853102 intestato a “il giornale della musica”

pago con carta di credito

CartaSi Visa MasterCard

n. _____
scad. ____ codice di sicurezza (cvv) ____

L'abbonamento verrà attivato dal primo numero utile
successivo dalla data di sottoscrizione della richiesta

desidero fattura quietanzata
(riservato a enti e persone giuridiche)

P. IVA _____

codice fiscale _____
(indicare anche se uguale alla P.IVA)

abbonamenti@edt.it | tel. 0115591831

DATI PERSONALI

cognome e nome/rag. sociale*.....

indirizzo*.....

cap*..... località*..... prov.*.....

tel.

e-mail*.....

anno di nascita*.....

professione*.....

lavori nel campo della musica?* sì no

se sì, qual è la tua attività?.....

* dati obbligatori

L'abbonamento cartaceo a “il giornale della musica”
dà diritto anche al **gdm on line, ovvero al giornale
in formato PDF**. Basta utilizzare il codice numerico
che si trova sull'etichetta postale e l'indirizzo e-mail
fornito all'atto della sottoscrizione.

TIMBRO e FIRMA

desidero ricevere via e-mail la newsletter
del “giornale della musica”

In qualità di nostro abbonato avrà la possibilità
di usufruire di un buono sconto del 15% su tutto
il catalogo EDT. Per poter ricevere il suo codice
promozionale da utilizzare sul nostro shop
online (www.edt.it o www.lonelyplanetitalia.it)
la preghiamo di inserire il suo indirizzo e-mail
in questo form. Il codice promozionale le verrà
inviato all'e-mail da lei segnalata.

voglio regalare questo abbonamento a:

nome/cognome.....

indirizzo.....

cap..... località..... prov.....

e-mail.....

Informativa Privacy - D.Lgs. n. 196/2003

I suoi dati personali potranno essere utilizzati esclusivamente da EDT
s.r.l. al solo scopo di informarla in futuro sulle novità editoriali e sulle
relative iniziative commerciali utilizzando l'invio di documentazione e-
lettronica e/o cartacea. Useremo a tal fine solo calcolatori elettronici e/o
archivi cartacei affidati ad incaricati preposti alle operazioni di tratta-
mento finalizzate alla elaborazione e gestione dei dati. Il **conferimento
dei dati personali è necessario per evadere la presente richiesta**.
Titolare del trattamento è EDT s.r.l. Via Pianezza 17, 10149 Torino, tel
011.5591811 ovvero privacy@edt.it al quale, come prescritto dall'art. 7,
D.L. 196/2003, potrà scrivere per esercitare i suoi diritti, modificare ed
eventualmente cancellare i suoi dati od opporsi al loro trattamento.

DO IL CONSENSO

NEGO IL CONSENSO

Per presa visione dell'informativa

(firma).....

La cedola compilata va inviata via posta o fax a:
il giornale della musica via Pianezza 17, 10149 | TORINO fax 011 2307035

Patrocini



Collaborazioni



Sponsor



SOCIETÀ
ITALIANA
PER L'EDUCAZIONE
MUSICALE

Rappresentante italiana dell'ISME
International Society For Music Education

MEETING NAZIONALE

La gioia della musica:

le ragioni
dell'educare
alla musica



Torino

17-18 ottobre 2014

Auditorium
ITIS A. Avogadro
via Rossini, 18

*...Questa volta aveva
fistinto nettamente una
frase elevarsi qualche
stante al di sopra delle
onde sonore. E subito gli
aveva proposto certe
particolari voluttà (...) e
aveva provato per quella
frase come un amore sco-
sciuto...»*

Marcel Proust
Marcel Proust