

MUSICA ADOLESCENTI



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 XLV, numero 172 (giugno 2015)

Direttore responsabile
Gianni Nuti

Redazione
Luca Bertazzoni, Manuela Filippa, Paolo Salomone

Impaginazione e grafica
CO:DE:sign

Segreteria di redazione
Via Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna
e-mail: musicadomani@libero.it ✉

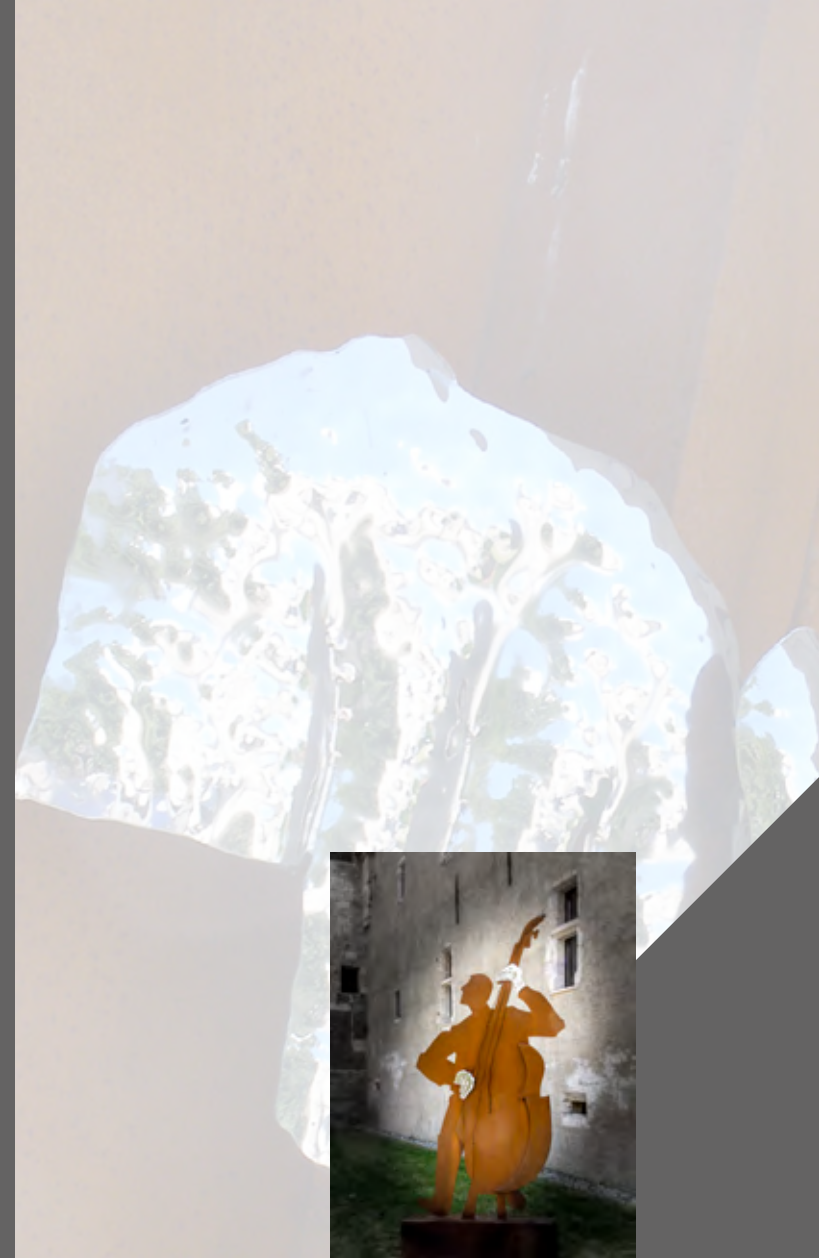
Editore
Società Italiana per l'Educazione Musicale
Via Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna
Tel. 051.228132 – Cell. 377.1696740
segreteria@siem-online.it ✉

La rivista è disponibile per il download gratuito
per i soci SIEM in regola con l'iscrizione ✉

Quote associative SIEM
Soci ordinari e biblioteche (annuali): € 35,00
Soci sostenitori (annuali): da € 70,00
Soci ordinari e biblioteche (triennali): € 100,00
Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le
procedure indicate a questo indirizzo web:
<http://siem-online.it/siem/come-associarsi> ✉



In copertina

Contrabbassista da solo (2014)

Bobo Pernettaz (Aosta 1952)

**«Mi considero un sarto di legni esausti,
i cerco e li sposo
curandone trame e tessitura».**

www.bobopernettaz.com ✉



INDICE

MusicaDomani online _____	4
Imitare per creare _____	5

MIMESI, IMITAZIONE, CREAZIONE 1

Fra musica e linguaggio. Scienze cognitive e neuroscienze come punti essenziali di riferimento per fondare le proprie riflessioni didattico-educative. <i>Intervista a Daniele Schön</i> _____	6
La musica del desiderio. Imitare per riconoscere, cambiare, amarsi _____	15
Apprendere con la musica in modo creativo. L'esperienza pedagogica di Giordano Bianchi _____	22
Interrogare legni e corde, inventare. <i>Intervista ad Angelo Gilardino</i> _____	27

ALTRI TEMI

La Scuola di Musica di Fiesole. Una relazione virtuosa tra musica per tutti e di tutti e percorsi di studio di eccellenza _____	31
Il paradosso direzionale e l'intervallo melodico _____	35

RUBRICHE

Insegnamento e pratica della musica per bimbi in età tra i 0-6 anni e nella scuola primaria. La SIEM e il mondo dell'infanzia _____	42
Insegnamento musicale, strumentale e vocale nella scuola secondaria di primo e secondo grado.	
Musica d'Insieme. Un modello didattico in evoluzione _____	45
Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica. Quale modello di formazione in servizio per i docenti di musica? Una proposta _____	50
Studio e pratica musicale nell'età adulta. Chiamata alle Arti... chi risponde? _____	55
Musica per l'inclusione. Studenti che apprendono e insegnanti in aggiornamento.. Tutti insieme nella lezione collettiva di Pianoforte _____	57
L'insegnante di musica. Gli indicatori come strumento per l'osservazione e la progettazione inclusiva _____	59
Lecture concertate. I processi di apprendimento fra concetti spontanei e concetti scientifici _____	62

RECENSIONI

Il paradigma dell'interazione riflessiva _____	66
L'educazione musicale inclusiva _____	68
Novità nelle edizioni OSI – Orff-Schulwerk Italiano (parte prima) _____	70
Pensieri infantili _____	72
Un libro-valigia per un viaggio tra i suoni _____	74

MusicaDomani online

Dopo un solo anno di nuovo corso della rivista *Musica Domani* – la semestralità, una nuova redazione, una veste grafica e un progetto editoriale diversi – si cambia ancora.

La rivista si smaterializza, lascia la sua dimora di carta e si trasforma in un gioco di combinazioni tra 0 e 1: matematica, segni provvisori. Per chi parla di musica non dev'essere difficile immaginare una simile dimensione fatta di fisicità aleatoria, proprio come un vibrato, un fraseggio sospeso...

Il combinato disposto tra limiti economici e un mondo della comunicazione completamente rivoluzionato (l'unica vera rivoluzione avvenuta nel mondo in tempi recenti) ha indotto il CDN della SIEM a compiere questo difficile, ulteriore passo e noi, dopo non poche esitazioni, abbiamo accettato la sfida.

La rivista quindi è solamente on line, scaricabile in PDF protetto, trasportabile su qualunque supporto elettronico senza peso, in quadricromia, con un formato più conforme con gli schermi 16/9 e soprattutto più ricco di contenuti e di pagine. In un secondo tempo abbiamo poi l'obiettivo di inserire ipertesti audio e video come nei quotidiani on line più diffusi, per sfruttare la possibilità di offrire alcuni approfondimenti reticolari a partire dai contenuti diretti inseriti nella rivista.

Ci rendiamo conto del fatto che per i non nativi digitali la parte materica possa mancare, ma confidiamo nella capacità adattiva posseduta dai musicisti in misura importante, da sempre.

Anche la redazione si è modificata riducendosi a pochi soggetti, per cercare di ottimizzare i tempi decisionali e facilitare la comunicazione tra l'editore (la SIEM) e la rivista: è doveroso rivolgere un ringraziamento a Monica Castellani, Alessandro Lamantea, Sandro Marrocu, Maria Carmela Ranieri e Tiziana Rossi, per il loro contributo competente e vivo in un anno di transizione tutt'altro che semplice.

Confidiamo nel fatto che la qualità dei contenuti proposti dalla rivista, la preziosità della veste grafica e la nostra volontà di proseguire nonostante tutto in questa avventura conservi intatta la coorte dei lettori di oggi e faciliti l'avvicinamento di nuovi educatori, musicisti, studiosi e operatori musicali con i quali estendere il teatro del confronto e dello scambio attorno al valore del fare, pensare e amare la musica.

Contiamo sull'aiuto di tutti e vi ringraziamo fin d'ora.

Gianni Nuti

Imitare per creare

Questo numero affronta il tema dello specchio sonoro come strumento di mediazione con il mondo degli uomini e delle cose. Con l'approccio interdisciplinare e multiprospettico che è nelle corde di questa redazione insieme a una tensione costante verso la piena integrazione tra esperienze e pratiche riflessive, tra teorie e prassi ci si interroga sul valore dell'imitare per acquisire le grammatiche dell'espressività umana e farle proprie, rigenerarle e praticarle in modo personale. Pensiamo a uno specchio d'acqua, sensibile alle vibrazioni, mobile, che legge e deforma, plasma inghiotte, spruzza: gli algoritmi che regolano la reincarnazione di movimenti, produzioni sonore, tecniche strumentali in ciascuno di noi rinnova ogni imitazione, la crea nuovamente. E le cose, gli oggetti sonori, gli strumenti musicali sono le rive e i fondali dei nostri specchi d'acqua.

Non ci sono scimmie, ma demiurghi; i neuroni specchio, se avremo assoluta e incontrovertibile conferma della loro esistenza nell'uomo come unità distinte dagli altri motoneuroni, non ricalcano gestualità altrui, ma le pensano in un modo nuovo.

Dunque imitare per creare.

Nei quattro contributi tematici si inquadra il tema attingendo dalle scienze psicologiche, dalle neuroscienze, dall'estetica e persino dall'astrologia, poi si guarda con l'occhiale di un compositore che descrive la sua evoluzione artistica dall'assimilazione di idiomi al consolidamento di uno stile personale inconfondibile e riconosciuto, si scruta la sua presenza nella relazione stretta tra musica e linguaggio e infine si celebra un padre della creatività applicata all'educazione musicale popolare, per tutti, nella quale l'esperienza senso-percettiva vissuta tra "opposti" e la dimensione paraverbale dell'espressione linguistica riconosciute emotivamente e imitate forniscono le matrici per ripensare in modo simbolizzato la realtà e crescere meno infelici.

Per valorizzare l'arnese "strumento musicale" come alambicco nel quale mescolare le nostre alchimie musicali ospitiamo poi un primo contributo nel quale ci si interroga su quali combinazioni musicali ispiri una tastiera di chitarra. Seguiranno altri strumenti.

Una rivista deve lanciare messaggi in bottiglia, forse si disperderanno, ma saranno sempre un segno poetico, la manifestazione concreta di un credo, di un pensiero così forte da materializzarsi in un segno: si dovrebbe poter mangiare diceva Gaber... Una delle idee è: smettiamo di pensare a una separazione tra musica per tutti e musica d'eccellenza, si deve e può pensare di creare le condizioni per integrare queste due classificazioni apparenti. Per noi non c'è musica popolare senza tensione verso l'eccellenza e non c'è eccellenza senza un approccio popolare, inclusivo, democratico. La scuola di Fiesole è un modello.

Nelle rubriche e nelle recensioni troverete echi del tema dell'anno, li lasciamo scoprire a voi, nella speranza che questo infinito gioco di specchi renda tutti noi meno soli, ci faccia sentire dentro la natura, non come ospiti occasionali, ma come fratelli consapevoli, attivi, vitali.

Gianni Nuti

Manuela Filippa

Fra musica e linguaggio

Scienze cognitive e neuroscienze come punti essenziali di riferimento per fondare le proprie riflessioni didattico-educative
Intervista a Daniele Schön

D A N I E L E S C H Ö N

Ha studiato violoncello al Conservatorio di Padova e si è in seguito perfezionato con Teodora Campagnaro e Menahem Meir. Ha suonato e suona in diverse formazioni che vanno dalla musica barocca fino all'improvvisazione jazz ed oltre. Consegue il Dottorato di Ricerca in Neuroscienze a Marsiglia e a Trieste e diventa in seguito ricercatore in Neuroscienze al CNRS. Attualmente lavora all'Institut de Neurosciences des Systèmes, dove si interessa ai legami fra musica e linguaggio.

Un intervistato, un "cervello in fuga", uno dei tanti, purtroppo. È un'intervista che vuole percorrere, da una parte, le tappe storiche della ricerca dei rapporti fra musica e linguaggio e, dall'altra, che mira ad offrire al lettore strumenti per interpretare le ricerche più recenti nell'ambito delle neuroscienze cognitive per fondare la propria riflessione educativa e didattica. Daniele Schön con un linguaggio chiaro e preciso, dopo aver dato rilievo agli effetti della pratica musicale precoce sull'apprendimento, linguistico ma non solo, fornisce suggerimenti chiari per chi si occupa di educazione musicale. Gli spunti di riflessione che l'autore offre attorno alle tematiche educative e rieducative si radicano nelle argomentazioni scientifiche, seguendo il percorso virtuoso di chi desidera che la ricerca stia nel mondo e di chi crede, dall'altra, che le vere domande a cui un ricercatore deve rispondere stiano nelle mani di chi le sente come interrogativi vitali.

Musica e linguaggio: apprendimento musicale e apprendimento linguistico sembrano essere processi intimamente legati, che si rafforzano e sostanziano a vicenda. Che cosa hanno da dirci in proposito i recenti studi nell'ambito delle neuroscienze cognitive?

Nell'ambito delle scienze cognitive e neuroscienze, per lo studio del rapporto fra musica e linguaggio, viene utilizzato un primo approccio che pone a confronto queste due funzioni cognitive ad un livello più strutturale e teorico. Ciò significa che se da un lato descriviamo la musica utilizzando concetti quali armonia, melodia o semiotica ad esempio e dall'altra, invece, pensiamo al linguaggio come descritto dalla sintassi e dalla semantica ci troviamo di fronte a due fenomeni completamente diversi e che sembrano non avere nulla in comune. Se, invece, per descrivere musica e linguaggio usiamo termini propri delle scienze cognitive, quali percezione, memoria di lavoro o concetti quali direzione dell'attenzione, estrazione delle regole o la ricerca delle regolarità, tutte queste funzioni, che sono funzioni cognitive, sono necessarie alla musica come al linguaggio.

Il primo passo da fare è descrivere che cosa vuol dire per un individuo ascoltare musica ed eventualmente farla, percepirla, comprenderla, produrla e, parallelamente, che cosa significa capire o parlare una lingua. Nell'ambito dei due grandi sistemi cognitivi (musica e linguaggio) possiamo fare emergere funzioni che sono in realtà in comune fra musica e linguaggio: non c'è più la sintassi da una parte e l'armonia

dall'altra ma c'è l'estrazione di regole, la creazione di strutture temporali che devono essere mantenute da un sistema mnestico, da una memoria di lavoro.

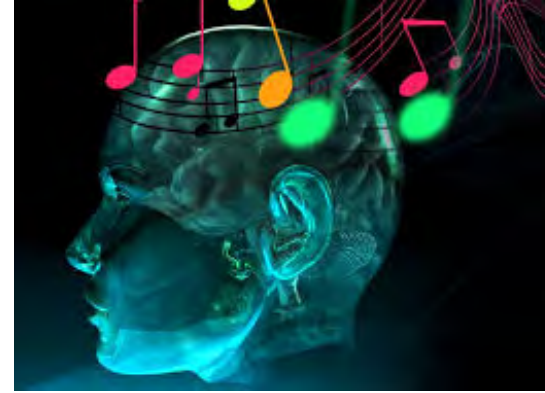
È evidente come il quadro teorico possa rivestire una notevole importanza per l'interpretazione delle esperienze. Questo lavoro è stato difficile perché nel campo linguistico c'erano posizioni molto rigide rispetto alla visione del linguaggio derivante dai modelli di Chomsky della grammatica generativa e, soprattutto, rispetto alla lettura che di questi modelli avevano fatto alcuni studiosi come Stephen Pinker. Da tutto ciò derivava una concezione della funzione linguistica indipendente dalle altre funzioni cognitive e quindi, in un certo senso, il linguaggio aveva geni ed aree cerebrali proprie, specifiche, indipendenti dal resto. Si è trattato dunque di proporre una nuova visione della musica e del linguaggio in termini di funzioni cognitive condivise. Questa è la prima cosa.

Si tratta di un cambiamento avvenuto nella ricerca scientifica verso la fine degli anni '80 ed è andato di pari passo con le ricerche sperimentali. Fra queste possiamo distinguere due grandi filoni: il primo è l'approccio comparativo sperimentale che, un po' come quello teorico, mette al confronto musica e linguaggio attraverso le tecniche della neuroimmagine, per vedere quali sono le zone cerebrali che adempiono ad un certo numero di compiti e di funzioni linguistiche e musicali. Quindi si osservava le zone cerebrali coinvolte siano le stesse o se siano diverse. L'ipotesi è che se si trovano zone completamente diverse per alcune funzioni linguistiche rispetto a quelle musicali, ci sarà un aspetto di specificità e ci si avvicina così di più al modello chomskiano; se invece si scopre che una gran parte del cervello condivide l'elaborazione della musica e del linguaggio si va più verso un modello di funzioni di dominio generale.

La stragrande maggioranza degli studi ha messo in evidenza una estesa condivisione dei sostrati neuronali che sottendono la percezione, la comprensione della musica e del linguaggio. Questo approccio, dunque, ha mostrato che la percezione della melodia è molto simile alla percezione dei fonemi, la percezione della sintassi è simile alla percezione dell'armonia. L'acquisizione di questi dati sperimentali ha consentito di rimettere in discussione i modelli teorici che abbiamo presentato all'inizio: se per il cervello non c'è qualcosa che noi chiamiamo sintassi o armonia, ma c'è un'area che elabora entrambe queste cose, dato che il cervello a livello biologico tratta allo stesso modo l'informazione musicale e linguistica, allora è necessario ridiscutere i termini descrittivi teorici di musica e linguaggio.



Si è scoperto, ad esempio, che l'area di Broca, che per decenni si credeva fosse un'area specifica per l'elaborazione del linguaggio, è implicata nell'elaborazione delle strutture armoniche e tonali della musica. Quest'area, infatti, adempie



a funzioni più generiche, crea relazioni fra eventi che possono essere musicali o linguistici o motori. In conclusione, note e accordi sono legati da relazioni ben precise, così come lo sono soggetto e verbo in una frase e vengono elaborati nella medesima area cerebrale.

Queste relazioni poi sono gestite da regole che possono essere diverse e specifiche per musica o linguaggio (in musica non esiste il maschile o il femminile e nel linguaggio non esiste il maggiore o il minore). All'opposto, dunque, non è corretto neppure affermare che tutto è uguale, ma che ci sono grandi funzioni che sembrano essere comuni.

Quindi, nel caso dell'area di Broca, l'implementazione della regola potrebbe essere la grande funzione comune nell'elaborazione di musica e linguaggio, anche se le regole sottostanti (maschile/femminile o modo maggiore/minore) possono essere diverse.

Tali somiglianze sono state anche supportate da ricerche sperimentali più nell'ambito delle scienze cognitive, quindi più a livello comportamentale, che hanno mostrato una correlazione fra competenze linguistiche e competenze musicali. Studi condotti su bambini ed adulti hanno messo in evidenza che più una competenza musicale è sviluppata in un individuo, più questo individuo è facilitato nelle competenze linguistiche.

Ci puoi portare qualche esempio, tratto dalle ricerche comportamentali, a supporto della correlazione fra competenze musicali e linguistiche?

Ad esempio è dimostrato che i bambini con una migliore percezione del ritmo discriminano meglio anche i suoni del linguaggio; questi dati vanno a sostenere l'ipotesi secondo cui esistono funzioni sottostanti comuni a musica e linguaggio e, di conseguenza, che queste correlazioni sono dovute al fatto che il cervello implementa in modo simile delle funzioni apparentemente diverse.

Un altro esempio si può ricavare dallo studio sulla correlazione fra le abilità musicali generali e la capacità di imparare una seconda lingua. Tale studio evidenzia

una forte correlazione fra competenze musicali e linguistiche: i bambini con maggiori competenze musicali, imparano con maggiore facilità una seconda lingua. Certi aspetti dell'apprendimento della seconda lingua, pensiamo a quelli fonologici, più legati alla discriminazione e memorizzazione dei suoni, vengono dunque acquisiti con maggiore facilità.

Un altro studio recente mette in luce la correlazione fra competenze sintattiche e ritmiche: i bambini che sono più precisi nei compiti di riproduzione di ritmi, di tapping, sono anche i migliori nella gestione delle regole della sintassi nella loro lingua materna.

Il quadro teorico che lega musica e linguaggio è chiaro: da un punto di vista didattico dovremmo ora tentare di capire se la pratica musicale ha effetti sulla nostra plasticità cerebrale e se, in particolare, va ad influenzare le nostre competenze linguistiche. Si tratta di un argomento importante a favore della diffusione dell'educazione musicale nelle scuole di ogni ordine e grado.

Sì, per riassumere: abbiamo descritto il quadro teorico, siamo passati attraverso l'evidenza della condivisione dei sostrati neurali oppure la correlazione fra le funzioni musicali e linguistiche e arriviamo, appunto, all'altro approccio utilizzato che si pone l'obiettivo di valutare l'effetto della pratica musicale sulle competenze linguistiche.

Il ragionamento è il seguente: se ci sono delle funzioni condivise fra musica e linguaggio, allora il fatto di avere una pratica

musicale dovrebbe favorire anche le competenze linguistiche, in quanto pratica aggiuntiva rispetto al percorso linguistico di ciascun individuo.

Non entro nel dettaglio del progetto OPERA di Patel, ma diciamo solamente che il fatto di avere una pratica musicale andrà a migliorare le funzioni linguistiche per diverse ragioni, innanzitutto per il fatto che la musica è uno stimolo forte a livello emotivo e che richiede una grande precisione rispetto a certi aspetti che non necessariamente devono essere elaborati in maniera così puntuale dal linguaggio. Le strutture temporali sono, infatti, importanti anche per la comprensione della parola, ma nella musica la precisione richiesta dai compiti ritmici è decisamente superiore. E quindi l'acquisizione di una funzione di analisi delle strutture temporali ben funzionante e molto precisa, quella che il musicista impara negli anni di pratica musicale, facilita tutti gli aspetti di elaborazione del linguaggio che richiedono questa precisione.

La pratica musicale ha effetti sulle funzioni linguistiche a quasi tutti i livelli: tranne che nelle competenze semantico-lessicali, cioè la conoscenza delle parole, e nel possesso di un vocabolario linguistico. Le competenze fonologiche invece, la distinzione di suoni della lingua madre e della lingua straniera, le competenze sintattiche unitamente agli aspetti più pragmatici del linguaggio traggono invece dalla pratica musicale importanti benefici. Sulla pragmatica del linguaggio non c'è moltissimo, iniziano ad esserci adesso alcuni studi sulle competenze di adattamento al contesto, diciamo, che possono essere facilitate da una pratica musicale. La maggior parte dei lavori è stata condotta sugli aspetti della fonologia, della sintassi e sulle competenze della letto-scrittura, le cui applicazioni sono direttamente legate all'ambito della dislessia.

Queste tue riflessioni aprono immediatamente non solo all'ambito educativo ma anche a quello rieducativo. Che cosa ne pensi?

Certo, alla base dell'utilizzo della musica in ambito rieducativo a favore dei disturbi linguistici vi sono i protocolli di priming, che consentono di vedere come la presentazione di uno stimolo musicale possa influenzare la percezione, la comprensione di uno stimolo linguistico, di una parola o di una frase che segue. È chiaro che queste ricerche hanno poi portato all'utilizzo della musica in ambito rieducativo: a partire dal momento in cui si mostra che c'è una relazione fra le competenze musicali e quelle linguistiche, nei bambini e negli adulti, che c'è una condivisione delle aree neuronali e che c'è un miglioramento causale legato alla pratica della musica di diverse funzioni linguistiche, emergono tutti gli studi in ambito rieducativo, in particolare rispetto alle patologie legate al linguaggio.

Purtroppo il punto debole degli studi clinici in questo settore è che spesso non sono condotti con sufficiente rigore: fare uno studio clinico randomizzato è un lavoro immane. L'esempio dello studio Remus a Trieste riporta di uno studio clinico randomizzato su esperienza musicale e dislessia che permette di studiare l'impatto causale della pratica musicale sulle competenze fonologiche dei bambini dislessici, mostrando che rispetto a un'attività di controllo, in cui i bambini svolgono attività attinenti alle arti visive o plastiche, la pratica della musica ha effetti estremamente importanti: si è dimostrato infatti che una buona parte dei bambini considerati dislessici prima dello studio non sono più valutati come tali, secondo i criteri utilizzati a livello clinico in Italia, al termine del progetto musicale. Non su tutti i bambini è stato rilevato lo stesso effetto, ma l'impatto della musica è risultato davvero importante: senza dubbio l'efficacia della pratica musicale sta nel fatto che la

musica è in grado di sostenere un'elaborazione precisa a livello temporale. Questo sostegno, secondo un approccio più cognitivo e orientato a funzioni specifiche, accresce la capacità del bambino di codificare un'informazione: il bambino riesce a fare più facilmente un mapping fra un suono e una lettera, che è ciò che bisogna fare nella lettura.

E poi la musica funziona anche molto bene, in ambito rieducativo, perché, meglio della logopedia, si presta all'attività di gruppo: puoi tenere per 45 minuti i bambini in un'attività musicale, mantenendo costantemente alta la motivazione, mentre la stessa cosa è molto difficile in una seduta di logopedia.

E poi, nel momento in cui, nell'attività musicale, si coinvolge tutto il corpo nella sua globalità, nel processo d'apprendimento vengono coinvolte più funzioni contemporaneamente, o sbaglio?

Certo. Questo diventa molto importante nella relazione fra il gesto e il suono in alcuni ambiti di disturbi linguistici, per esempio di sordità. Sono rari oggi i casi di bambini affetti da una sordità totale; ormai quasi tutti portano un impianto cocleare, sentono la musica e imparano a creare una relazione fra il gesto corporeo e il suono.

In realtà, quella fra gesto e suono è una relazione che nel bambino si manifesta in maniera intuitiva e spontanea.

Sì, per il bambino imparare il linguaggio significa stabilire una relazione fra gesto e suono, egli si appropria del linguaggio anche guardando il volto della madre, osservando per esempio il movimento della bocca. Quando con le tecniche



della neuroimmagine si osserva come le persone percepiscono il linguaggio ci si rende conto che le aree motorie di un individuo sono attive non solo quando si produce linguaggio, ma anche quando si ascolta qualcuno che parla, quasi come se fosse lui stesso a parlare. Un po' come accade per il modello dei neuroni specchio di Rizzolatti oppure per alcuni modelli anche un po' più recenti, il linguaggio viene descritto come una funzione audiomotoria complessa e fondamentale multimodale. È la percezione del suono, in realtà, ad essere multimodale ed estremamente legata alla percezione dell'atto motorio che ha creato quel suono ed alla sua rappresentazione uditiva.

Quali raccomandazioni possiamo derivare da queste riflessioni su musica e linguaggio per chi si occupa di educazione musicale?

Non so se sia una raccomandazione, ma forse è importante per chi si occupa di educazione musicale di essere consapevole che non sta insegnando solo musica, ma che sta lavorando su tutta una serie di funzioni cognitive complesse che servono a molte altre cose, quindi non solo alla musica in sé. Questo forse è un messaggio importante anche per chi ritiene che la propria unica funzione sia di formare dei concertisti, quando in realtà, in generale, si tratta di educatori che formano individui; dunque imparare a suonare uno strumento significa acquisire un certo numero di competenze funzionali all'acquisizione non solamente del linguaggio, ma anche di competenze più globali di cui non abbiamo ancora parlato, quali per esempio le competenze relazionali con l'adulto e con i pari.

Così come nessun insegnante di matematica al liceo immaginerebbe mai di educare per formare dei matematici, non si vede perché l'insegnante di musica debba ridurre il proprio compito alla formazione di futuri musicisti. La musica fa parte semplicemente dell'educazione di ogni individuo.

Adottare questa visione eliminerebbe una visione elitista, che attribuisce alla musica una funzione minoritaria nella nostra società, mentre la musica dovrebbe far parte dell'educazione di base come la matematica. E questo potrebbe creare, chissà, forse un mondo anche migliore.

Comunque di sicuro cambierebbe il ruolo che la musica continua ad avere nel nostro sistema educativo e, in generale, nella nostra società.

Hai citato prima, ad esempio, le ricadute dell'esperienza musicale nella relazione con l'adulto, ma anche nella relazione fra pari, quindi gli effetti della pratica musicale sulle competenze collaborative.

Sì, possiamo considerare ad esempio gli studi di Tomasello e del gruppo di Trainor in Canada. Alcuni studi dimostrano che con l'esercizio musicale del suonare insieme - per esempio le percussioni - il bambino ha più voglia di collaborare sia con il compagno, sia con l'adulto con cui ha suonato. L'esperienza musicale, quindi, sembra facilitare lo scambio e l'interazione e questo è un po' legato ai fenomeni di sincronizzazione percettivo-motoria che si creano nella musica.

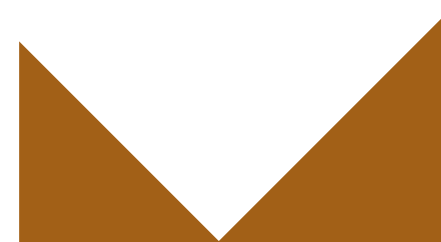
La creazione congiunta della musica richiede di stare bene con l'altro e lo stare bene insieme significa anche essere sincronizzati a livello temporale; questo può a sua volta facilitare l'emergenza di una predisposizione a relazionarsi in maniera più generale con l'altro.

Questo mi sembra un campo estremamente aperto e fertile per la ricerca.

Sì, è un campo enorme in cui non c'è moltissimo e ci sarebbe tanto lavoro da fare. Non so quanto si presti però ad un lavoro di neuroscienze cognitive, perché si utilizzano strumentazioni complesse. Forse altri tipi di descrittori, di matrice psicodinamica, possono essere più adeguati a questo campo di ricerca: penso a descrittori di tipo qualitativo-relazionale e, dunque, non solo agli aspetti quantitativi che vengono spesso misurati dalle neuroscienze cognitive, al fine di valutare, per esempio, come la relazione del bambino con i pari o con la propria madre possa essere facilitata dalla pratica musicale.

Pensiamo allo studio, per esempio, sugli effetti del canto materno sul neonato prematuro che tu conosci e che stiamo portando avanti per esempio nella Terapia Intensiva Neonatale di Modena con il Prof. Ferrari e con il patrocinio del progetto nazionale Nati per la Musica. Se è vero che il canto materno può facilitare la sintonizzazione, la sincronizzazione fra gli individui, allora può avere senso la ricerca di alcuni indicatori dell'attaccamento precoce per valutare gli effetti del canto diretto sulla relazione.

Sì, certo. Siamo agli stadi primari della relazione. Ho diversi colleghi che lavorano con la musica anche su altre patologie psichiatriche, quali ad esempio l'autismo, per facilitare, per creare un ponte fra il bambino e l'adulto, un ponte non verbale, ma che sia un ponte.



Per ritornare al tema centrale di quest'anno della rivista *Musica Domani*, "Mimesi, Imitazione e Creazione", sul prossimo numero uscirà un articolo di Jacqueline Nadel, sull'imitazione, ispirato ai suoi lavoro sull'imitazione e l'autismo. Se immaginiamo un intervento musicale con bambini molto piccoli che si basi sull'imitazione sonora o sull'imitazione attraverso la mediazione di uno strumento musicale, possiamo esplorare piste di ricerche interessanti.

Assolutamente, lo studio degli aspetti imitativi è interessante sia per le sue applicazioni cliniche, sia per l'insegnamento strumentale. Non sono molte le ricerche su questo tema, anzi ce ne sono proprio poche direi.

Anche in ambito pedagogico, è indispensabile cercare di capire quale sia il ruolo dell'imitazione nell'apprendimento strumentale: il bambino imita l'adulto, da un lato imiterà il comportamento dei genitori in maniera più globale rispetto al loro specifico interesse per la musica. Imita allo stesso modo nel dettaglio i gesti del suo insegnante di musica, a patto che questi porti con sé lo strumento durante le lezioni. Purtroppo il numero di insegnanti che non suona mai rimane ancora oggi elevatissimo e tutto viene insegnato solamente con le parole. Penso che sia fondamentale questo passaggio attraverso l'imitazione, come quando si apprende la lingua materna. Il linguaggio non si impara solo con i coetanei, ma lo si impara comunicando con l'adulto. E nell'ambito musicale invece spesso questo viene dimenticato: si creano orchestre e gruppi musicali, suddivisi per livelli, ma il linguaggio non si impara così, suddivisi per livelli di competenze linguistiche.

È molto importante, dunque, che il bambino possa suonare insieme al suo insegnante o con studenti più bravi, mettendo in atto processi imitativi di alto livello.

Se dovessimo applicare, infatti, il concetto dell'intuitive parenting, della genitorialità intuitiva, di Papoušek all'apprendimento musicale ci sarebbe davvero molto da dire sull'imitazione e sull'apprendimento linguistico dove l'adulto, in un continuo gioco di imitazione e variazione, utilizza il suono del bambino (di voce o strumento) in modalità comunicativa e in continua interazione.

In alcune tue riflessioni hai riportato ulteriori argomenti a favore della dimensione multimodale dell'apprendimento musicale, sottolineando in particolare gli stretti legami fra la struttura temporale uditiva e la percezione visiva. Quali ricadute possono avere queste riflessioni sull'educazione musicale in generale?

Gli studi nelle neuroscienze mostrano sempre di più che quando si ascolta un suono non è implicato solo il sistema uditivo, ma c'è il coinvolgimento del sistema motorio e talvolta anche del sistema visivo, perché ascoltare un suono significa anche percepire come questo suono è stato prodotto a livello motorio e, perché no, anche percepirne tale riproduzione a livello visivo. Solo in tempi recenti, con l'avvento delle tecniche di registrazione, l'essere umano può ascoltare un suono senza vedere quale gesto l'ha prodotto: sentiamo un violoncello, ma di fatto non vediamo il gesto produttore.

Il suono è in realtà, nell'evoluzione dell'essere umano, sempre associato ad un gesto produttore, in una dimensione multimodale. Le neuroscienze hanno approfondito molto gli studi sull'esperienza multimodale: a partire dagli studi di Giacomo Rizzolatti sul sistema dei neuroni specchio che mostrano come certi neuroni della corteccia motoria siano implicati durante la percezione visiva di un gesto, fino agli studi sugli esseri umani. In questo caso la questione è complessa perché si parla di sistemi specchio o comunque di sistemi multimodali, audio-visuo-motori che, coinvolgendo tutta una serie di

regioni cerebrali (uditive, visive e motorie), consentono un'integrazione delle informazioni.

Io ci ho impiegato un po' di tempo, come musicista, a capire le implicazioni di queste scoperte scientifiche. Durante una masterclass, il mio maestro di violoncello Menahem Meir mi disse che Pablo Casals, il suo maestro, gli ripeteva sempre: "Se il gesto è bello, il suono sarà bello". All'inizio mi sembravano frasi fatte, ma le ho capite profondamente solo a 25 anni, mentre sarebbe stata la prima cosa che un insegnante di musica dovrebbe spiegare al suo allievo. Il gesto dev'essere bello ed entriamo anche nel mondo dell'estetica, dove il rapporto fra gesto e suono non è mai sufficientemente messo in luce. Il gesto inteso in senso ampio: il gesto è la postura, la respirazione, il gesto è anche uno stato interiore più profondo. Anche a livello degli studi etnomusicologici, ci sono diverse culture in cui la stessa parola si riferisce a musica e danza in quanto forme indissociabili: siamo solo noi che ascoltiamo la musica stando seduti, ai concerti e non si può scartare neanche una caramella.

Mi viene anche in mente l'ultimo libro di Daniel Stern che è consacrato a musica e danza, dove gli affetti di vitalità vengono sia vissuti, sia trasmessi attraverso gesti e suoni, in maniera inscindibile.

Per concludere, vorremmo avere una tua riflessione sul delicato rapporto fra ricerca scientifica, divulgazione scientifica e educazione musicale.

Questo è uno dei nodi e anche una delle difficoltà della ricerca oggi.

Oggi il ricercatore passa la maggior parte del suo tempo a cercare fondi per fare ricerca e quindi, quando ha un po' di tempo, fa la ricerca e poi non fa più null'altro. E questo è sempre più vero: lo strumento "divulgativo" per eccellenza

diventa l'articolo specialistico pubblicato in lingua inglese su riviste, a volte in accesso libero, ma che spesso sono anche riservate, a pagamento. Tantissimi ricercatori non scrivono neppure un libro nella loro vita. Una volta tutti gli scienziati scrivevano libri e adesso scrivono articoli scientifici per specialisti, che vanno ad implementare un corpus di osservazioni, assolutamente incomunicabili al di fuori del loro ambito. Il sistema della politica scientifica è cambiato, purtroppo, per seguire un po' il modello post-fordista della ricerca scientifica, che però di fatto non funziona, perché il ricercatore non comunica più con nessuno.

Si crea un abisso fra il mondo dello scienziato e la società e i momenti d'incontro non sono sufficienti. Io personalmente cerco sempre di incontrare un pubblico che sia diverso da quello dei miei colleghi, sia a livello dell'insegnamento all'Università o nei corsi per docenti di Conservatorio che tengo ad esempio qui in Francia, o corsi legati alla Musicoterapia, alla logopedia che ho sempre cercato di tenere, insieme a conferenze aperte a tutto il pubblico. Purtroppo, però, per le persone che si interessano a questi temi non è facile trovare un'informazione riassunta, aggiornata e semplificata per chi non è uno specialista.



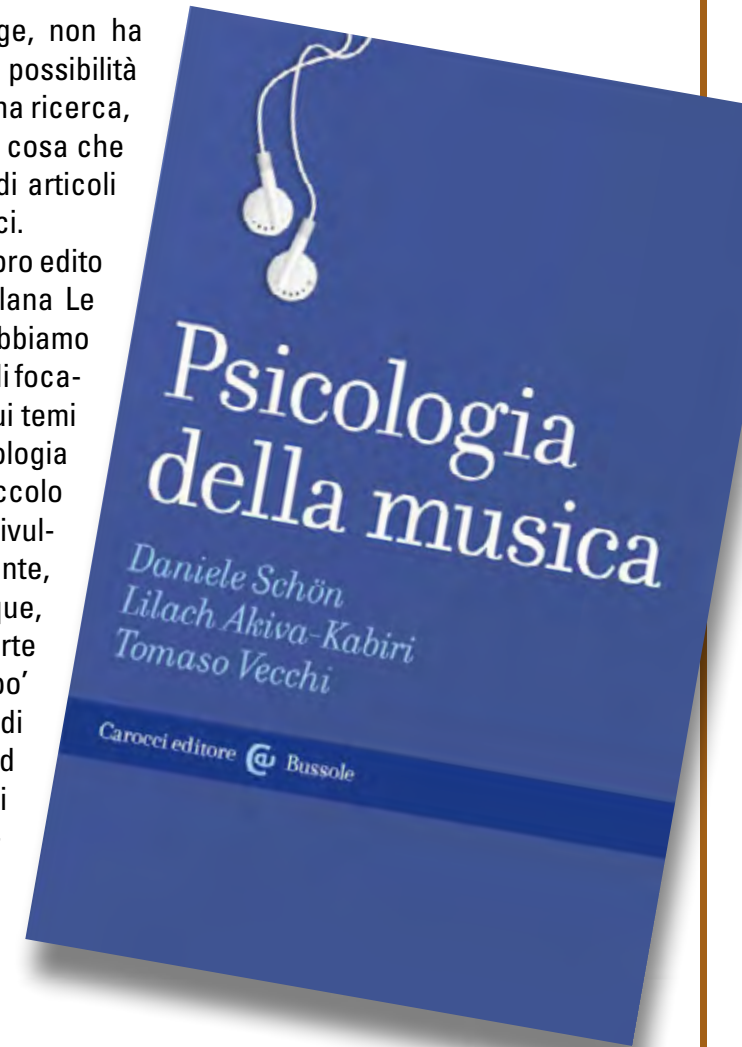
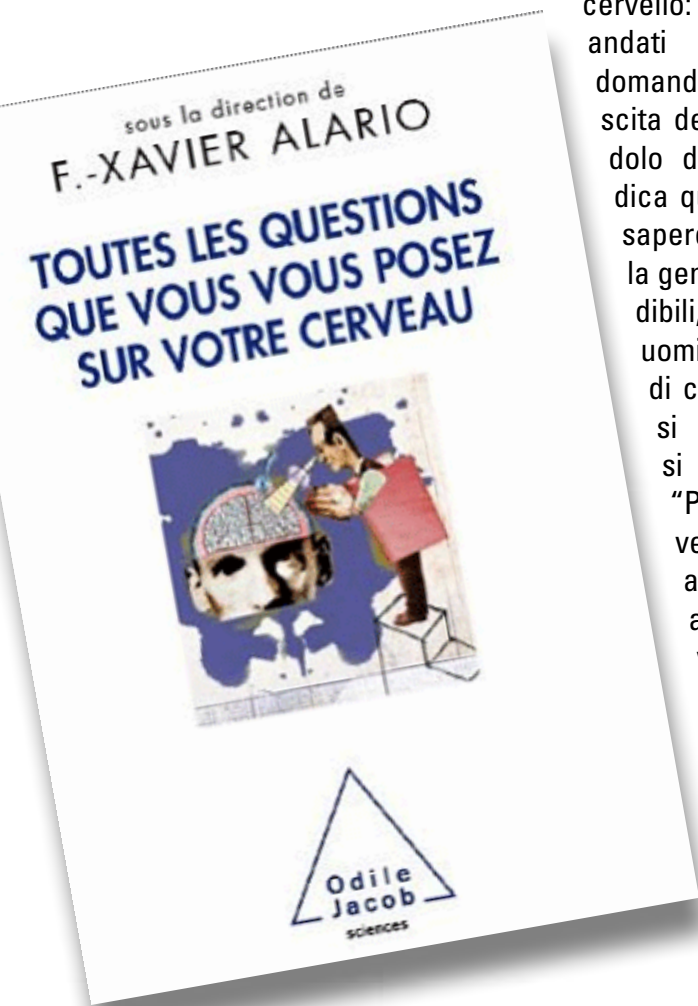
Anche perché spesso per chi fa ricerca non c'è neppure il tempo per riflettere sui propri risultati inserendoli in un quadro più ampio, per trovare linee di senso più generali all'interno del dibattito scientifico che non siano limitate, appunto, alla parte della discussione nell'articolo scientifico specialistico.

Certo. C'è una volontà di farlo, ma è di pochi e il grande problema è che non viene valorizzato lo sforzo, non paga. Noi ad esempio abbiamo pubblicato un libro che s'intitola *Toutes les questions que vous vous posez sur votre cerveau*, di François-Xavier Alario, edito da Odile Jacob nel 2011.

Tutte le vostre domande sul cervello: noi ricercatori siamo andati a raccogliere queste domande nelle scuole, all'uscita della metro, dal fruttivendolo dicendo alla gente "Mi dica quello che le piacerebbe sapere sul cervello" e allora la gente chiedeva cose incredibili, tipo "Perché solo gli uomini guardano le partite di calcio?" oppure "Perché si batte il piede quando si ascolta la musica?", "Perché la musica mi fa venire la pelle d'oca", e altre ancora. Però questo approccio alla fine non viene valorizzato in maniera diretta dal mondo della ricerca, perché poi un libro di questo tipo, utilis-

simo per chi lo legge, non ha nessun impatto sulle possibilità di finanziamento di una ricerca, dove sempre, l'unica cosa che conta, è la quantità di articoli scientifici specialistici.

Così come il nostro libro edito da Carocci nella collana Le Bussole, nel quale abbiamo fatto un po' lo sforzo di focalizzare l'attenzione sui temi centrali della psicologia della musica: un piccolo lavoro anche di divulgazione che consente, non dico a chiunque, ma ad una grande parte dei lettori, con un po' di buona volontà, di riuscire a leggerlo ed entrare un po' nei temi che la psicologia della musica affronta.



Gianni Nuti

La musica del desiderio

Imitare per riconoscere, cambiare, amarsi

Intonarsi col mondo

Per vivere bisogna imitare. Già Aristotele parlava dell'uomo come animale imitatore, e dell'imitare come facoltà indispensabile ad acquisire conoscenze e capacità di agire sull'ambiente circostante, di deformarlo con gesti incisivi e personali. La poesia è generata dall'imitare e il piacere che l'imitazione procura è legato al vedere, al contemplare, all'imparare, al dedurre e infine al riconoscere.

Imitare, provare piacere, fare poesia.

La nostra ecologica immersione nel luogo in cui viviamo ci obbliga a familiarizzare con le forme viventi e gli oggetti circostanti, muovendoci verso di loro secondo gli stessi profili, le stesse geometrie che loro incarnano, praticano o ispirano. Nei primi anni del Novecento l'antropologo Marcel Jousse studia i fondamenti gestuali dell'espressione umana nelle culture orali e scritte e, in quella sede, sostiene che l'uomo è una *creatura risonatrice*, invasa e plasmata dalla realtà, intrecciata nelle maglie delle relazioni tra esseri viventi e oggetti. La continua lotta tra fattori chimici endogeni ed esogeni, corporei e ambientali che permette a un organismo di rimanere in vita è l'*omeostasi* come ha detto il fisiologo Walter Cannon o *milieu intérieur* come teorizzato da Claude Bernard: per mantenere questo equilibrio il cervello è un imitatore sempre attivo. In particolare la corteccia cerebrale, la parte più evoluta e recente, ha capacità di costruire mappe dettagliate sempre dinamiche, in evoluzione permanente, ma anche nella parte

sottocorticale – quella antica –, in particolare nel mesencefalo, dove possono prodursi mappe, sebbene più grossolane, grazie al collicolo inferiore.

Dunque imitiamo per intonarci col mondo, echeggiare parti di mondo in noi: nella musica cerchiamo “vibrazioni simpatiche” con le persone e gli oggetti intorno.

Anche per far musica bisogna imitare, ovvero agire sulla base di modelli, sequenze, fenomeni espressivi gesto/sonori che sono insieme presenze vitali e forme risonanti proposte da nostri simili più esperti. Chiunque si avvicini alla musica pratica imita, oltre che creare. Anche il più estroso, motivato neofita ripercorre strade già battute prima di avventurarsi verso campi inesplorati. Così il maestro che suona davanti all'allievo cerca di far passare competenze tecnico-strumentali ed espressive per sola osmosi tra corpi, riproponendo modalità di apprendimento ontogenetiche. Nella prima infanzia il bambino ripete per accomodarsi progressivamente alla realtà, come afferma Piaget ma anche per controllare l'alternanza temporale tra assenza e presenza attraverso la loro prevedibilità, attraverso l'anticipazione, come insegna il gioco dello *jo jo* citato da Freud, e ancora per inseguire un perduto senso di unità fusionale, quella relazione simbiotica tra madre e bambino nella quale l'Io e l'Altro coincidono: Didier Anzieu parla di “inviluppo sonoro”, Pascal Quignard dice “il sonoro è il paese”, la propria terra d'origine. Qui tutti i sensi concorrono coerentemente a configurare un complesso di relazioni tra stato fusionale e affettività profonda, tra intimità e un tempo

non-tempo, infinitamente istantaneo, un presente prolungato, una sorta di unità pre-storica mitologica... La progressiva presa di coscienza della propria alterità rispetto ai portatori di cura coincide con lo svilupparsi di uno spazio sensoriale tra neonato e adulto nel quale edificare esperienze prima di eco – l'istante inaugurale del tempo –, poi di rispecchiamento/imitazione, di alternanza tra ripetizione e variazione e infine di dialettica nella quale si gioca la facoltà di anticipare gli esiti di una proposta percepita e consolidata o di organizzare le sequenze temporali lineari ricomponendole per analogia, similarità morfologiche o unità di senso. Così si costruisce la capacità di narrare, di fare storia di sé e del paesaggio in cui si vive: è contrappunto, polifonia.

Desiderio invidioso

René Girard collega invece la tendenza a imitare con il desiderio di dominio, di prevaricazione dell'uomo sull'uomo. Il desiderio mimetico trova la sua istituzionalizzazione nella pratica religiosa dove il rito, reiterato periodicamente nel tempo, rinnova simbolicamente l'atto del sacrificio di una vittima per salvare la comunità intera. Nell'analizzare alcune opere salienti della letteratura mondiale poi, lo studioso francese rileva come ovunque si narra della volontà di impossessarsi di oggetti per carpire la posizione assunta da un'altra persona rispetto a quello stesso oggetto, dunque decentrando l'attenzione dalla cosa verso l'essere. In effetti, se osserviamo due bambini di 30 mesi di fronte a un metallofono fissato su una panca bifrontale, ideata



appositamente per favorire rispecchiamenti e approcci dialogici, notiamo la totale inattitudine alla relazione ma prima ancora alla coesistenza: il soggetto forte prevarica sul debole impossessandosi di spazi e di strumenti senza rispettare una distanza, ma piuttosto tendendo ad annichilire il percepito antagonista. Questo al punto tale che l'oggetto sembra diventare un pretesto, non il fuoco del desiderio, spostato sul soggetto, sull'Altro che non deve permettersi di provare ed esaudire propri desideri. Per ciò Lacan parla del *desiderio invidioso* che il bambino coltiva per l'oggetto posseduto dall'altro bambino precisando che non gli importa del suo contenuto, delle sue qualità e caratteristiche, ma del fatto che è un oggetto desiderato: questa tipologia di desiderio, se perpetrata nel tempo oltre la vita infantile, produce senso di vuoto, accidia, tormento.

Regole e senso

Per superare una lettura dell'esistenza come teatro di anarchico esercizio della forza e la relazione con l'Altro secondo modelli di rispecchiamento narcisistico è necessario coltivare condividere un sistema di *regole*, di relazioni di *senso*. La psicanalisi attribuisce al linguaggio, alla parola questo ruolo ma sottolinea la necessità che questo codice sia aperto al cambiamento continuo di prospettiva. Ma allora cosa di più flessibile esiste se non il linguaggio musicale? Quale migliore strumento di relazione può conciliare la necessità di esprimere senso, di dividerlo e insieme di tenere distinte e riconoscibili reci-

procamente le identità di ciascuno? Certo, per vivere bisogna, paradossalmente, fare ripetute esperienze di lutto: il desiderio porta con sé una parziale perdita, una lontananza che diventa risorsa per futuri legami. Non c'è desiderio capace di generatività che non includa una castrazione: non si può avere tutto, essere tutto.

Nella musica questo destino, il gioco dei desideri e delle perdite si profila come una danza di avvicinamenti, sincronie, legami e separazioni, precipitazioni e risalite e una intera vita di affettività, di sentimenti si manifesta in un tempo simbolico bello, limitato e denso. E quando, in un'improvvisazione musicale le regole della compresenza, della fusione armonica, del ductus melodico, della dialettica tra metro e ritmo sono negoziate tra gli interpreti nel "qui e ora" entro un canovaccio, un broglio grezzo ancorché rigoroso e patteggiato a priori, la regola stessa è vissuta come un prerequisito necessario frutto di una serie di scelte responsabilmente effettuate insieme, senza autoritarismi. La maturazione di un processo di simbolizzazione – che Lacan identifica nel riconoscimento della figura del Padre – implica il desiderio di essere desiderato dall'Altro, un desiderio che combatte la tendenza cieca nel vedere solo l'io, apre verso l'alterità sganciando dalle illusioni autocentrate, guarisce dalla sofferenza determinata dall'attaccamento a se stessi. In realtà, il cosiddetto "fantasma primario del bambino" la paura di non avere una collocazione affettiva nel mondo, non sentirsi desiderati dall'Altro non sparisce. Per esempio, se abbiamo parlato della volontà di prevaricazione

nel gioco sonoro-musicale infantile, una analoga tendenza si riscontra negli adolescenti, per quanto mediata dalle convenzioni sociali già acquisite e dentro un codice di simbolizzazioni condiviso, quando l'ansia di sparire nel collettivo prevale sulla ricerca di equilibrio con le altre voci. Per questo, nei gruppi informali di musica i giovanissimi fanno la gara a chi tra di loro gira il volume dell'amplificatore perché spicchi, sopra tutti, la loro voce.

Occorre andare oltre.

La voce delle cose

In mezzo a questa storia di desideri tra persone si trovano le cose vibranti. Le superfici, le materie, le forme interrogano ciascuno di noi con domande puntuali, circostanziate, intimamente integrate nel loro modo di esistere: così come il manico di una caffettiera chiede di essere afferrato o un volante di essere girato, una corda tesa o una membrana, per la loro sospensione nel vuoto e la loro elasticità chiedono di essere teatro di appropriati atti deformativi, più o meno intensi, duraturi. Il suono prodotto che ritorna all'artefice del movimento ne ispira di nuovi, all'inizio prevalentemente conformi, utili a consolidare una condotta motoria, un gesto-suono e poi progressivamente diversificati. La cosiddetta "affordance" (offerta) della cosa all'uomo è indispensabile per accorciare le distanze io-mondo: prima imitando se stessi per il tramite di un oggetto-guida e confermare la propria incisiva presenza nel vivere, poi avventurandosi verso luoghi inesplorati, provare il piacere della vertigine, dell'osare senza correre troppi pericoli. La "cosa stessa" (*auto to pragma*) aristotelica indica il fatto che la "verità delle cose" ci costringe a indagare in una precisa direzione, già pre-orientata da una morfologia scoprendo il potenziale di compenetrazione che ciascuna



cosa incarna con noi. Come ricordano alcuni studiosi, la cosa è anche portatrice di un'origine culturale stratificata con la quale il soggetto si confronta rispetto ai suoi codici di lettura (Mantovani, 1995 e Norman, 1999). Non solo, gli oggetti hanno una vita specifica per ciascuno di noi che evolve nel tempo, arricchita e modificata dalla progressiva stratificazione di ricordi, pratiche, impieghi, dalle funzioni svolte, dalle piccole erosioni del tempo sulla materia di cui sono composti.

Sulla base di questa consapevolezza oggi non si può scrivere o adattare musica basandosi su vocabolari generici, meta-strumentali: l'invenzione deve scaturire dalla materia che suona, da quell'infuso tra memorie incarnate nelle

mani e nella forma dello strumento che genera nuove storie percorse, sfregate, pizzicate. Per questo patisco gran parte degli arrangiamenti per organici anomali come quelli delle scuole medie a indirizzo musicale di brani più o meno celebri da qualunque genere musicale provengano: se composti per organici precisi che conferiscono loro un sound riconoscibile, la trasformazione non può limitarsi a una riduzione caricaturale, a una banalizzazione deforme dell'originale, ma vanno ripensati chiedendo al nuovo organico di incarnarli e di riespri-

merli con idiomi che sono loro propri.

Questo perché l'urgenza di far parlare le cose, di suscitare musica dalle sostanze inanimate non serve a imboccare brutte scorciatoie, ma a coltivare con dedizione religiosa l'arte della *diakosmesis*, ovvero la facoltà di dare forma, bellezza e senso al mondo ricevendo forma, senso e bellezza di ritorno per noi stessi. E la bellezza si insegue nel *divertimento*, ovvero nel

piacere di di-vergere, di muoversi per campi conosciuti solo il tempo che serve a consolidare una pratica, un condotta per poi divagare, andare oltre, sorprendersi, incuriosirsi e poi tornare periodicamente a riva. Il ritorno poi non significa mai duplicare – per la stessa ragione per cui ricordare un episodio non equivale a riviverlo – ma rigenerare, con lo sguardo nuovo di chi si è arricchito di esperienze straniere. La “cosa” è strumento di gioco, detta le regole, confina gli spazi entro i quali compiere le mosse, lascia tuttavia la libertà che serve per capire e agire secondo un sistema di ragionamenti, di feedback emotivi, di propedeuticità.

Suoni rivelatori

Il suono riveste un compito elettivo nella capacità di discriminare fenomeni e leggere dati di realtà, è un mezzo prodigioso per fare scoperte: le nostre orecchie, sostiene il neuroscenziato Andrew King, intercettano cambiamenti nei parametri del suono in una manciata di millisecondi, al contrario dell'occhio, che coglie al massimo 50/60 fluttuazioni luminose ogni secondo. Questo grazie al fatto che i mammiferi possiedono un sistema uditivo capace di trasmettere il più rapidamente possibile i segnali neurali di gran parte delle aree cerebrali: è nel sistema uditivo che alberga la più grande connessione tra neuroni conosciuta, una sinapsi gigante chiamata *Calice di Held*, che converte le onde sonore in picchi di attività neurale lasciando neurotrasmettitori ovvero i messaggeri cerebrali, a una velocità di 800 volte al secondo. Per questo gli scienziati per studiare il vento solare o i comportamenti di stelle remote convertono in forma udibile dati silenziosi attribuendo suoni differenti a sostanze o fasci di energia invisibili all'occhio raggiungendo un livello di misurazione più elevato di quanto garantirebbe qualunque altro metodo matematico.



Dunque il suono è la voce di materie visibili e invisibili, di presenze concrete materiali e immateriali, il processo di progressiva integrazione di un giovane uomo nel mondo circostante passa per un graduale impossessamento dei codici per esprimersi attraverso questo strumento, partendo dalla percezione e dalla riproduzione non scimmiesca, ma mimetica di eventi.

L'identico inesistente

Alla luce di quanto detto, parrebbe sequenziale un processo di apprendimento che parta dall'imitazione e si concluda con la creazione, come si accompagna la crescita di un bambino assicurando un iniziale accudimento intensivo e promuovendo una graduale, lenta emancipazione fino alla vita adulta. Non credo sia così. Proprio per la finezza, il dettaglio con il quale l'uomo discrimina la realtà attraverso i suoi suoni, tutte le imitazioni, per quanto quasi sovrapponibili all'originale, sono reincarnazioni personali, mai identiche a quelle percepite, rappresentano una volontà mista di identificazione e distinzione, di comunità e di individualità. Un bambino che suona imitando il gesto di un adulto o si sintonizza con la voce materna declina e conforma i fenomeni sonoro-espressivi con sfumature espressive fatte di pesature, contorni, intensità, colori mescolati alchemicamente in un modo personalissimo, irripetibile. L'appropriazione di codici, di idiomi, l'acquisizioni di forme sintattiche, di stili comunicativi serve per accedere alle enciclopedie prodotte dall'umanità contemporanea, che ha raccolto quelle dei padri e delle generazioni precedenti dove sono custodite, come materia viva, tutte le possibilità del mondo dalle quali distillare la propria.

L'imitazione è comunque un punto di partenza, attiva una relazione, ne permette il riconoscimento ma se si riduce un gioco di specchi diventa mortifera o straniante: deve svilupparsi nel

tempo come una storia. Quando Vladimir Jankélévitch, in una introduzione a un libro sulla filosofia dell'amore, afferma che questo sentimento ha bisogno, per effondersi, di intermittenze e di resistenze, di lontananze e di impedimenti, di quegli ostacoli che si frappongono alla realizzazione di una sua presunta pienezza, egli conferma il valore della dialettica tra stati del tempo differenti e ritmati per attribuire senso a un'esperienza di relazione umana. Infatti, nell'*impetus* amoroso (simile all'*élan vital* bergsoniano) gli impedimenti diventano propulsori, i "malgrado" diventano dei "poiché" e dei "grazie a", la negazione si pone al servizio della posizione, e questo ibrido "costituisce la vibrazione fondamentale dell'esistenza morale". Non si può concepire il piacere senza dolore, la distensione senza la tensione, la musica senza le pause, gli "stacchi", i silenzi. E non si può coltivare, educare alla musica senza promuovere gestualità sonoro-espressive conformi e difformi, ripetute e variate organizzate secondo un'infinita gamma di architetture, purché diano risposta al desiderio di raccontarsi, di dire di sé. Nella già citata Poetica di Aristotele il concetto di *mimesis* coinvolge ritmo, parola tragica e armonia, non equivale a imitazione letterale di situazioni, ma sintesi, distillato simbolico di intrecci, dinamiche e rapporti nei quale lo spettatore si ritrova ma da cui, nel contempo, resta distante per non farsi incistare, per non rimanere imprigionato nei suoi stessi stati d'animo: la *catarsi*, la liberazione dalla propria prigione di temporalità nella quale scorre il nostro quotidiano e quello dei nostri allievi si consuma solo in una forma di vicinanza relativa, dove la musica e il suo sistema di simboli "narranti" si pongono in una posizione intermedia tra interprete e pubblico, tra maestro e allievo: da entrambe le parti raccolgono emozioni, stati d'animo ed energie bianche o nere che si tramutano in buone forme viventi fuori da loro. Dunque imitare per vivere insieme – in modo armonioso, ma distinto – esperienze di liberazione.

Libertà e confini

C'è ancora un bisogno primario che nella musica trova voce: la necessità di ridurre simbolicamente la *dialettica tra esattezza e approssimazione, tra regole e libertà*. Negli studi che Jean Pierre Mialaret negli anni '90 ha compiuto sulle improvvisazioni musicali infantili si documenta la presenza di una direzionalità nella produzione sonora che procede per *pivot e colmatage*, momenti di aggregazione di senso, con profili connotati e un coefficiente di ripetitività elevato, e fasi di riempimento entropico, indeterminato insomma con una dialettica tra fasi di chiarezza semantica, riconoscibilità e pregnanza e fasi di libera divagazione dove il corpo scarabocchia segni sonori casuali e li ascolta, tra tematismo e improvvisazione. Nell'educazione musicale anche più evoluta è quindi indispensabile permettere allo studente di coltivare queste due dimensioni nelle forme più articolate e differenti: non ci dev'essere arte dell'interpretare scevra da quella dell'improvvisare e prima ancora del comporre, neppure il percorso didattico può essere costituito solo di esperienze di studio ed esecuzione ma deve risultare ricco di occasioni per lavorare in modo laboratoriale con un approccio euristico, libero, non direttivo, dove la pratica musicale si basi sul desiderio di puntualità nell'espressione, di controllo pieno del proprio corpo, di efficacia espressiva della gestualità intenzionalmente musicale maturata da ciascun allievo e dal gruppo di pari in autonomia, con il solo accompagnamento discreto da parte del maestro.

Elogio dell'imperfezione

L'obiettivo di una pratica musicale educativa, fin dalla prima infanzia, non può essere rappresentato dalla sincronizzazione tra condotte motorie o tra produzioni sonore né dalla intonazione vocale, ma dalla condivisione di esperienze temporali coese, intense, ricche. Non ci può essere pratica addestrativa, ma maieutica, elicitazione, risveglio. Se pensiamo alla sincronizzazione perfetta come approdo, oltre a essere improduttivo è inarrivabile, significa che aspiriamo alla neutralizzazione, all'annientamento della relazione intersoggettiva. Un brano musicale nel quale gli esecutori suonano in assoluta sincronia si raffredda, snatura la sua componente umana per abbracciare una forma artificiale, meccanica. Se pensiamo alle esperienze temporali più intense della nostra vita – la nascita o la fine di un amore, di un'amicizia, una conquista o una perdita nel lavoro, nello studio – e quelle che avrebbero potuto essere, ma sono rimaste irrealizzate sebbene sia questione di armonia di tempi o disarmonia, si è sempre trattato di flussi, non di istanti, la coincidenza non si è accesa e consumata mai in una piena sincronia, ma piuttosto in una coreografia di approssimazioni, di progressivi, più o meno lenti passi verso un reciproco adattamento. Dunque non temiamo l'imperfezione: coltiviamo pure la tensione verso le cose esatte, contrastiamo l'approssimazione ma non dimentichiamo che il mistero della bellezza si nutre di deviazioni, di elusioni, di asimmetrie.

Il valore e il potere della musica sta nel fatto che, pur essendo un fenomeno sonoro edificato su rapporti matematici, su proporzionalità e simmetrie produce risultati comunicativo-espressivi non eucalidei, non fatti di geometrie fredde, ma di una irregolarità caotica, che, come tutti i *sistemi dinamici perturbati*, tendono progressivamente a ritornare nello stato iniziale, ad un punto di equilibrio, a un cosiddetto *attrattore strano*, che racchiude al suo interno modularità, corrispondenze e rispecchiamenti come un frattale. Ciò che rende vivo un fenomeno musicale così come un'opera d'arte o una relazione educativa è che profili, colori, suoni concorrono a rappresentare delle presenze instabili come le onde o le nuvole, frastagliate come le coste o la superficie di una roccia. Non inseguiamo dunque delle certezze granitiche, delle esattezze perfette nella nostra ricerca musicale, ma viviamo tesi, anelanti verso una pienezza amorosa che sfiora e abbandona le cose perfette.

Bibliografia

- BODEI REMO, *La vita delle cose*, Laterza, Bari, 2014, pag.14.
- CAMBI FRANCO, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- CAMBI FRANCO, *Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto*. Studi sulla formazione, 1-2011, pp. 19-25.
- CAMBI FRANCO, *Per una pedagogia del corpo, oggi*. *Humana.Mente*, in "Quarterly Journal of Philosophy", 14-2010, pp. 67-77. W. Cannon, *Organization for physiological homeostasis* "Physiological reviews", 9, 1929, pp. 399-427.
- CONTINI MARIAGRAZIA, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- DAMASIO ANTONIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
- WELLS ANDREW J. (2002) "Gibson's affordances and Turing's theory of computation". in *Ecological psychology*, 14 (3). pp. 140-180.
- GIBSON J. JAMES, *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin, Boston, 1979.
- GIRARD RENÉ IL PENSIERO RIVALE: DIALOGHI su letteratura, filosofia e antropologia, TRANSEUROPA, Ancona-Massa.
- GIRARD RENÉ, *Miti d'origine. Persecuzioni e ordine culturale*. (a cura di P. Antonello e G. Fornari), Transeuropa, Ancona-Massa, 2005, pp. 17-35.
- IMBERTY MICHEL, *La musica e l'inconscio*. In "Enciclopedia della musica. II. Il sapere musicale", AA. VV., Einaudi, Torino, 2002.
- A. KING, P. KEATING ET AL, *Behavioral sensitivity to broadband binaural localization cues in the ferret*, in "Journal of the Association for Research in Otolaryngology", Jaro, 2013, 14, 561 - 572.
- JOUSSE MARCEL, *L'anthropologie du geste*. Les Éditions Resma, Paris, 1969.
- MANTOVANI GIUSEPPE, *Comunicazione e identità*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- MIALARET JEAN PIERRE, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Presses Universitaires de France, 1997.
- NORMAN DON, *Le cose che ci fanno intelligenti*, Feltrinelli, Milano, 1995.
- OTT EDWARD, *Chaos in Dynamical Systems*, Cambridge University Press, 2002, pp. 15-19.
- QUIGNARD PASCAL, *La Leçon de musique*, Hachette, 1987; poi Folio-Gallimard, Paris, 2002.
- RECALCATI MASSIMO, *Ritratto del desiderio*, Cortina Editore, 2012.
- RIZZOLATTI GIACOMO, Sinigaglia Corrado, *So quel che fai*, Cortina, Milano, 2006.
- SNYDER BOB, *Music and Memory. An Introduction*, The Massachusetts Institute of Technology Press, London, 2000.
- SHELEMAY K. KAUFMAN, *La musica e la memoria*, in "Enciclopedia della musica, vol. III, Musica e cultura", (a cura di) J.J. Nattiez, M. Bent, R. Dalmonte, M. Baroni, Einaudi, Torino 2003.
- WINDSOR W. LUKE, de Bézenac Christophe, *Music and affordances*, in "Musicae Scientiae" 1-19, sagepub.com, 17 febbraio 2012.

Enrico Bottero

Apprendere con la musica in modo creativo

L'esperienza pedagogica di Giordano Bianchi

G I O R D A N O B I A N C H I

(1920-2009) Maestro elementare e dirigente scolastico, è l'ideatore della metodologia linguistico-musicale sfociata nel metodo interdisciplinare di base. Pubblicista e formatore di fama internazionale, è stato ideatore e prezioso collaboratore insieme a Carlo Delfrati della SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale) fin dalla sua fondazione nel 1969. Nel 1977 ha fondato il CEMB (Centro Educazione Musicale di Base). Dal 1994 al 2009 è stato ricercatore presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Piemonte. È stato membro del Comitato Scientifico del Progetto inter-I.R.R.S.A.E. denominato Polifonia e, contestualmente, è entrato nel gruppo Encyclopaideia, coordinato da Piero Bertolini presso l'Università di Bologna. È stato professore incaricato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino in Metodologia dell'educazione musicale.

La pedagogia di Giordano Bianchi è raccolta nel volume *Il "metodo Bianchi". Apprendere con la musica dai 3 ai 7 anni*, scritto con Maurizio Gavazzoni. Enrico Bottero, in questo contributo, racconta con puntualità e ricchi rinforzi teorici i fondamenti pedagogici del metodo Bianchi, al quale oltre dieci anni fa ha dedicato un volume, scritto con Irene Carbone: *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*. Certi del valore di molte delle intuizioni di questo maestro della didattica contemporanea, abbiamo chiesto a un autorevole esperto di rileggerne gli aspetti di attualità.

Una didattica centrata sull'apprendimento

Una verità tanto banale quanto disattesa della pedagogia moderna è la seguente: la didattica deve essere centrata sull'apprendimento e non sull'insegnamento. La preoccupazione dell'insegnante non si deve cioè limitare a un insegnare fine a se stesso. È necessario, infatti, cercare sempre con ostinazione le vie migliori affinché l'allievo apprenda. È ciò che Philippe Meirieu ha chiamato "principio di educabilità". L'allievo non va lasciato così com'è, ma stimolato a superare se stesso, a cercare nuove vie, a porsi sempre nuove domande e problemi. In questo senso si può con ragione affermare che ogni buona pedagogia deve aiutare l'allievo a elaborare un sapere. Per far ciò è indispensabile che egli possa dare un senso a ciò che sta facendo e che lo collochi in un suo progetto personale. In questo senso si può a ragione parlare di un ruolo centrale della creatività. La dimensione creativa è quella grazie a cui l'allievo si fa partecipe di un percorso, lo fa suo, lo elabora in modo personale. Nella costruzione del sapere si fondono così dimensione cognitiva e dimensione personale e simbolica. Queste due dimensioni fanno riferimento ai due principali aspetti dell'esperienza del soggetto: quella senso percettiva e quella simbolica.

L'esperienza senso percettiva

Nella cultura estetica fenomenologica si parla di conoscenza sensibile, di sapere della sensibilità. Ciò significa che la conoscenza non si identifica con i saperi formali astratti (le qualità primarie di Cartesio) ma si fonda sulla conoscenza sensibile.



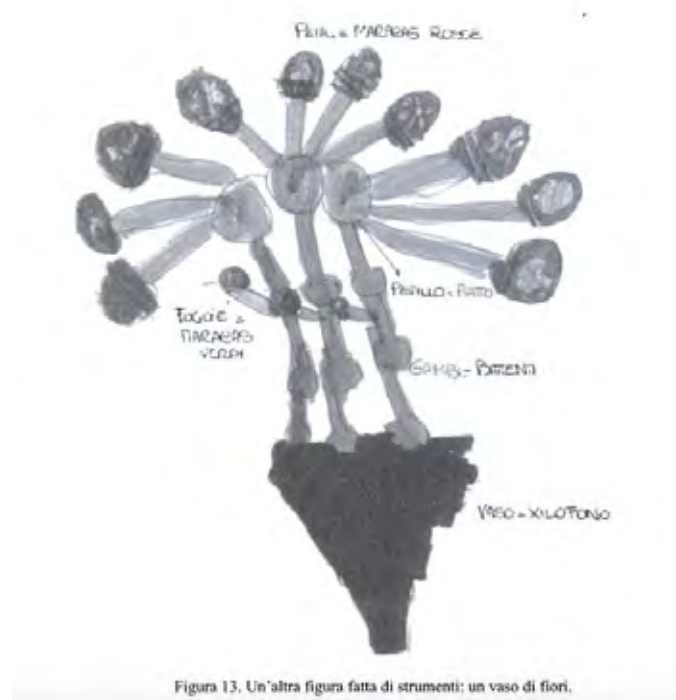
Ancor prima del linguaggio formale e scientifico c'è, infatti, uno strato più elementare, quello della corporeità percettiva ed emozionale-simbolica.

Anche secondo la psicologia dello sviluppo le strutture senso-motorie e percettive costituiscono la fonte delle ulteriori operazioni di pensiero (Piaget, 1970, 33). Tutti gli apprendimenti fondamentali nascono, infatti, dall'attività percettivo-motoria. Dal punto di vista delle configurazioni percettive il bambino fino a sei anni è caratterizzato da ciò che è stato definito *sincretismo* (Claparède) o *globalismo* (Decroly). Ciò significa che in una figurazione complessa il bambino non percepisce che l'impressione d'insieme. Non c'è analisi delle parti né sintesi delle loro relazioni. Solo dopo i sei anni il *sincretismo* tende a indebolirsi. I movimenti oculari sono meglio diretti e si costituiscono le prime operazioni logico-matematiche (Piaget, 1970, 43). Il sincretismo viene gradualmente sostituito dalla più matura capacità analitica e sintetica: "Le attività percettive si sviluppano con l'età fino a potersi piegare alle direttive che suggerisce loro l'intelligenza nei suoi progressi operativi" (Piaget,

1970, 44-45). Nell'indefinitezza del sincretismo il bambino percepisce per contrasti. Non coglie le specifiche sfumature di un evento (visivo, uditivo, ecc.) ma la semplice presenza \ assenza: della madre, della luce, del suono, degli oggetti. Nel ritmo dell'andare e venire, della presenza \ assenza si struttura la prima esperienza del mondo esterno. Una percezione è spontaneamente privilegiata quando si trova in opposizione con una percezione dello stesso *ordine*. Ecco allora i contrasti, che possono essere assoluti o relativi. I contrasti relativi si caratterizzano per la diversa intensità degli stimoli a partire dal momento in cui essi esistono, ad esempio: forte/debole, grande/piccolo, acuto/grave, alto/basso, grosso/piccolo, pesante/leggero, caldo/freddo, chiaro/scuro, veloce/lento, davanti/dietro, sopra/sotto, ecc. I contrasti relativi caratterizzano anche la dimensione emotiva e morale, con tutto ciò che ne segue per quello che è stato definito il *manicheismo infantile*: buono/cattivo, giusto/ingiusto, gioia/tristezza, ecc. Sono contrasti assoluti quelli che nascono invece dall'opposizione fra la presenza e l'assenza totale di stimolazioni: immobilità/movimento, pieno/vuoto, suono/silenzio, presenza/assenza della mamma, ecc. I contrasti sono nozioni primarie che si possono associare tra di loro in molte combinazioni. Le associazioni principali sono del tutto spontanee. In questo caso ciascuno dei contrasti richiama naturalmente l'altro. Ecco alcuni esempi: suono/movimento, forte/grande, debole/piccolo, acuto/alto, grave/basso, grosso/pesante, piccolo/leggero, secco/caldo, bagnato/freddo, ecc. Ci sono anche associazioni che ci provengono dalle convenzioni sociali, più relative alla cultura di appartenenza ma non per questo meno importanti, come sinistra/prima, destra/dopo. Ciò che è a sinistra si legge prima di ciò che è a destra, come nella scrittura delle parole, dei numeri, nell'orologio. Perché le associazioni sono importanti? Perché la percezione non ha luogo per stimoli separati ma concatenati tra loro. La percezione è cioè *sinestesica*. Oggi ce lo conferma la neurofisiologia (i sistemi cerebro-spinale,

simpatico e ormonale sono tra loro collegati), ce lo diceva già la fenomenologia, che parlava (e parla tuttora) non di sensi diversi ma di *corpo proprio*. Il *corpo proprio* è il corpo come viene vissuto nella sua globalità dal soggetto. Esso è il punto di partenza unitario da cui ciascuno di noi osserva il mondo. La percezione naturale è dunque multisensoriale perché l'esperienza di un registro si riversa spontaneamente su tutti gli altri. Come aveva ben intuito Giordano Bianchi, questo fenomeno ha una grande importanza didattica. In primo luogo, perché, grazie ai fenomeni associativi, la percezione dei singoli contrasti si consolida molto meglio. Solo per fare qualche esempio, le associazioni suono/movimento, silenzio/immobilità sono utili a consolidare la percezione dei contrasti originari, ovvero la distinzione suono/silenzio e quella movimento/immobilità. Le associazioni prima/destra, dopo/sinistra, praticate prima di tutto attraverso il movimento e con il disegno, preparano ciò che sarà poi il naturale orientamento della lettoscrittura o della lettura dell'orologio. Se i contrasti sono articolati in sequenze (di oggetti, di suoni, di immagini, di parole, ecc.) abbiamo una *struttura*. Le strutture mettono insieme contrasti diversi e li combinano in diversi modi. Ci sono strutture motorie, grafiche, linguistiche e, naturalmente, sonoro - musicali. Se i raggruppamenti strutturali presentano una loro regolarità di successione abbiamo anche un *ritmo*. Il ritmo è dunque una struttura regolare (anche qui motoria, grafica, sonora, ecc.). Le strutture possono avere o non avere una forma logica, ordinata. Esempi di strutture ordinate sono la

musica di Bach (il contrappunto) e di Schoenberg (la serie dodecafonica) o l'arte astratta di Mondrian e di Malevic, scandite da regolari linee geometriche. Ci sono tuttavia altrettanti esempi di strutture governate dall'accumulazione caotica, disordinata. Il disordine qui è solo apparente, in quanto risponde anch'esso a una struttura (quella, appunto, dell'accumulazione caotica). È il caso della musica di John Cage (secondo il quale la casualità sarebbe addirittura una regola compositiva) o dell'arte dei dadaisti e dell'*action painting* (Pollock, Jackson).



La creatività per dare "sapore" al sapere: dall'esperienza senso percettiva all'esperienza simbolica.

Naturalmente sarebbe molto limitativo considerare esperienza solo quella senso-percettiva in vista della conoscenza astratta. È infatti del tutto riduttivo limitare l'esperienza dell'essere umano alla dimensione cognitivo-razionale. Sviluppo cognitivo, affettivo e sociale sono infatti indissociabili (Piaget, 1970, 103). Non c'è dunque solo l'esperienza senso-percettiva che prelude al cognitivo vero e proprio ma anche l'esperienza *simbolica*. Grazie ad essa il soggetto dà senso al suo percorso cognitivo, lo inserisce in un suo percorso personale. In questo senso possiamo

parlare di un ruolo centrale di ciò che, con termine piuttosto generico, viene definito creatività. A una certa età (in genere, nel secondo anno) il bambino passa dai semplici meccanismi imitativi alla funzione di rappresentazione. Dall'imitazione differita (imitazione di un modello in sua assenza) si passa gradualmente

alla vera e propria rappresentazione che si manifesta nel gioco simbolico, nel disegno, nel suono. Va da sé, dunque, che il percorso di elaborazione dell'esperienza senso-percettiva deve accompagnarsi con il gioco simbolico e la libera espressione creativa. L'esperienza didattica di Giordano Bianchi è un esempio di come questa felice simbiosi potrebbe realizzarsi attraverso il suono e la musica. La musica peraltro costituisce già di per sé un esempio privilegiato di simbiosi tra i due aspetti dell'esperienza del soggetto. È una pratica radicata nella sensorialità, nel corporeo (un corporeo non inerte ma vivente, un *corpo proprio*, per utilizzare il linguaggio della fenomenologia) e nel mondo emotivo che, nello stesso tempo, mira alle strutture, a forme definite. Conoscenza sensibile e conoscenza formale si integrano in essa e nelle sue pratiche in modo esemplare.

La didattica di Giordano Bianchi

Per Bianchi partire dall'esperienza senso-percettiva significa concentrarsi in primo luogo sugli opposti/contrasti di cui s'è già detto. Vengono presi in esame quelli più attinenti all'esperienza musicale non dimenticando tuttavia che nella didattica di Bianchi, che è a tutto campo, l'esperienza delle coppie/contrasti è ben più ampia e, come hanno osservato Lapiere e Aucouturier, coinvolge le più generali strutture della sensibilità (grande/piccolo, lungo/corto, spesso/sottile, veloce/lento, pesante/leggero, pieno/vuoto, molto/poco, al di qua/al di là, dentro/fuori, in alto/in basso, destra/sinistra, davanti/dietro). La didattica di Bianchi non si limita, però, a rafforzare nei bambini l'esperienza dei

singoli contrasti. Fin dalle prime estemporanee esperienze compositive (l'uso intrecciato e creativo di più parametri in

funzione espressiva) si fa esperienza di più contrasti.

Seguendo l'analogia bambino/primitivo nella sua accezione positiva, Bianchi suggerisce di iniziare con i contrasti primari (suono/silenzio, contrasti timbrici, ecc.) per avviare successivamente, in modo graduale, alla scoperta di un mondo più complesso in cui ci sono durate, altezze, ecc. A questa esigenza di gradualità appartengono anche altre scelte che costituiscono un tratto distintivo della didattica di Bianchi. Anzitutto, l'uso della scala pentafonica. La sua facilità di intonazione e la presenza costante nei canti e nelle filastrocche infantili suggeriscono un uso precoce sia nell'educazione che nella rieducazione. Partendo dagli intervalli più immediati si procede all'intonazione e all'uso di tutta la scala con la voce, con le campane, tubolari, con i metallofoni e gli xilofoni. Altro tratto distintivo è l'uso originale delle cellule verbo-ritmiche. Per il bambino è primaria l'esperienza dell'alternanza degli accenti, che già gli appartiene attraverso il movimento naturale e che si riproduce nel linguaggio verbale. Partendo dal ritmo di parole usuali (il suo nome, i nomi degli animali, ecc.) si giungono a individuare cellule ritmiche di notevole complessità. Esse vengono simbolizzate attraverso una scrittura informale che esprime il semplice elemento ritmico. Non ci si occupa in questa fase delle durate che non appartengono all'esperienza percettiva primaria del bambino. L'educazione ritmica si separa dalla scomposizione delle durate e si concentra inizialmente solo sull'alternanza degli accenti in analogia con la prosodia e la metrica. Le durate verranno formalizzate solo successivamente in un processo cumulativo di apprendimento. Si supera così, con un metodo graduale, l'utilizzo del solfeggio come avvio dell'educazione al ritmo. Nello svolgimento di tutte queste attività Bianchi ha sempre insistito sul fatto che siano svolte in forma ludico-creativa (non a caso, il libro che gli abbiamo dedicato, e a cui ha contribuito anche lui, ha per titolo *Musica e creatività*).



Fin dalle prime e più elementari esperienze con i contrasti (suono/silenzio, forte/piano, ecc.), ci si lavora sopra in modo creativo attraverso il gioco dell'orchestra. Nel gioco dell'orchestra il bambino – direttore viene stimolato a suggerire liberamente ai compagni sequenze sonore seguendo il suo gusto personale. Tutti i bambini si alternano nel ruolo di direttore in modo da poter sperimentare l'aspetto creativo e non solo l'attenzione oculo-motoria richiesta all'esecutore.

Un altro esempio specifico di integrazione tra esperienza senso – percettiva e simbolico – creativa lo troviamo nel metodo linguistico musicale. Il suo punto di partenza è l'attenzione alla discriminazione di suoni vocalici di una parola. La discriminazione delle vocali viene associata alle onomatopee di versi di animali (*cip, miao, pio pio, cucù*, ecc.), a cinque parti del corpo (gambe, cosce, pancia, petto, testa), alle altezze delle cinque campane tubolari (la, do, mi, re, sol), a cinque strumenti ritmici (tamburo, piatto, legni, maracas, triangolo) e alle loro relative onomatopee (*bum, gong, tac, fresc, cin*), alle cinque dita della mano (pollice, indice, medio, anulare, mignolo), ai cinque membri della famiglia (nonno, nonna, papà, mamma, bambino). Le associazioni, naturalmente, possono essere modificabili a piacere con l'intervento dei bambini.

L'ultima associazione, che introduce l'elemento narrativo-creativo e che può dar luogo a storie inventate, è un elemento già presente nei giochi tradizionali sulle dita. Solo dopo aver accertato e verificato le capacità di discriminazione delle vocali utilizzando le differenti associazioni ci si potrà avviare al loro riconoscimento grafico facendole scoprire dal bambino all'interno di onomatopee scritte su cartelli o su lavagne. Va ricordato che queste attività non vanno intese come semplici giochi propedeutici alla lettura e alla scrittura o all'apprendimento musicale. Infatti, mentre, grazie ai fenomeni associativi, si consolida la discriminazione delle vocali, vengono rafforzate la costituzione delle schema corporeo, l'uso delle dita e della manualità in genere. Nello stesso tempo ci si introduce alla discriminazione delle altezze dei suoni e delle quantità (la mano, come è noto, è il punto di partenza dell'attività del contare). Il tutto in una situazione narrativa che può essere sviluppata liberamente.

Credo che la ricchezza innovativa delle proposte didattiche di Giordano Bianchi oggi non si sia affatto esaurita, anzi sia quanto mai di attualità. Il felice connubio tra educazione *con la musica* ed educazione *alla musica*, frutto di un punto di vista pedagogico centrato sul ragazzo e non sulla disciplina, resta un punto di riferimento per tutti coloro che intendono lavorare sulle straordinarie opportunità formative del linguaggio musicale.



Bibliografia

- BIANCHI FRANCO, BIANCHI GIORDANO, *Gru gatto topo e il Paradiso degli Animali*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
 BIANCHI GIORDANO, *Il metodo Bianchi. Apprendere con la musica dai 3 ai 7 anni*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
 BOTTERO ENRICO, PADOVANI ALESSANDRO, *Pedagogia della musica*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
 BOTTERO ENRICO, CARBONE IRENE, *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
 LAPIERRE ANDRÉ, AUCOUTURIER BERNARD, *Associazioni di contrasti. Strutture e ritmi*, Sperling & Kupfer, Milano, 1978.
 LAPIERRE ANDRÉ, AUCOUTURIER BERNARD, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling & Kupfer, Milano, 1981.
 PIAGET JEAN, INHELDER BÄRBEL, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970.
 SACCHETTI IDA, *Il bambino e il gioco nella tradizione popolare*, Armando, Roma, 1985.

Gianni Nuti

Interrogare legni e corde, inventare

Intervista ad Angelo Gilardino



ANGELO GILARDINO

Nato a Vercelli nel 1941, è uno dei massimi chitarristi-compositori dell'età contemporanea. La sua carriera concertistica, svoltasi dal 1958 al 1981, ha fortemente influito sull'evoluzione della chitarra quale strumento protagonista nella musica del Novecento: centinaia sono le nuove composizioni dedicategli da autori di tutto il mondo, da lui presentate in prima esecuzione. Dal 1967, le Edizioni Musicali Bèrben gli hanno affidato la direzione di quella che è poi divenuta la più importante collezione di musica per chitarra del Novecento, e che porta il suo nome. Dal 1981, si è dedicato alla composizione, all'insegnamento e alla ricerca musicologica. Come compositore, ha pubblicato, dal 1982, la raccolta dei sessanta Studi di virtuosità e di trascendenza, definiti da John W. Duarte "pietre miliari del nuovo repertorio della chitarra", Sonate, Variazioni, quattro Concerti multichitarristici e sette Concerti con orchestra da camera. Le sue opere sono eseguite frequentemente nelle sale da concerto di tutto il mondo, incise in dischi e programmate nei concorsi. Come didatta, ha insegnato al Liceo Musicale "G.B. Viotti" di Vercelli, al Conservatorio "Antonio Vivaldi" di Alessandria, tenuto i corsi superiori di perfezionamento dell'Accademia Superiore Internazionale di Musica "Lorenzo Perosi" di Biella, centinaia di corsi, seminari e masterclasses in vari paesi europei, invitato da università, accademie, conservatori, società musicali, festivals. Come musicologo, ha ritrovato i manoscritti originali di lavori fondamentali del Novecento, quali le *Variazioni per chitarra* di Ottorino Respighi e la *Sonata para guitarra* di Antonio José e ha recuperato un vasto corpus di composizioni scritte per Andrés Segovia da autori spagnoli, francesi e britannici negli anni Venti e Trenta, opere mai eseguite, che si riteneva fossero andate perdute per sempre. Dal 2002, si cura della pubblicazione di tali opere nella collana *The Andrés Segovia Archive*, pubblicata dalle Edizioni Musicali Bèrben. Ha ricostruito il Concerto per chitarra e orchestra del compositore russo Boris Asafiev, pubblicato dalle Editions Orphée. Dal giugno del 1997 alla fine del 2005 ha ricoperto l'incarico di direttore artistico della Fondazione "Andrés Segovia" di Linares (Spagna).

Non solo nella pratica strumentale il gioco di specchi rafforza e promuove i processi di conoscenza, ma anche nella composizione. Il più originale degli artisti passa, infatti, per una frequentazione assidua delle opere del passato prima di mettere a punto uno stile autentico e adottare un vocabolario riconoscibile e personale. Il compositore vercellese nell'intervista racconta del passaggio da una esperienza di euristica frequentazione dello strumento musicale a una stagione compositiva prolifica e tanto innovativa da aver costretto gli studiosi a riscrivere la storia della musica per chitarra del Novecento. Con non comune lucidità il maestro descrive valori e limiti dell'imitare, definisce l'atto creativo e, nel suo rapporto con la materia e la sua storia, sottolinea il ruolo dell'invenzione nell'educazione musicale di base

Maestro, perché ha deciso, un giorno, di dedicarsi alla composizione nel pieno di una carriera concertistica e di editor consolidata? Come la prima stagione della sua vita ha influito sulla seconda?

Io non ho mai avuto un profilo artistico da concertista. Il concertista che si esibisce da solo nei suoi recital rappresenta l'incarnazione corporea della musica, e riunisce nello stesso ambito gestuale e psicologico il massimo del narcisismo e il massimo della generosità, è una celebrazione dell'io offerta in dono al pubblico. Saper suonare bene non vuol dire essere concertisti. Io sapevo suonare e non pativo minimamente il panico, il cosiddetto TRAC che tormenta molti concertisti, ma non avevo il dono della comunicazione e il dare concerti non mi procurava alcuna emozione. Inoltre, detestavo la liturgia

del concerto, la sua cornice sociale, il tipo di impegno professionale, ma non musicale, che il lavoro comportava: non era solo questione di concerti, ma anche – e direi soprattutto – di stile di vita. Quindi, la mia carriera concertistica è stata preliminare al mio vero lavoro, che è la composizione, che ha inevitabilmente preso il sopravvento perché corrispondente al mio modo di sentire e di fare musica. Da quando, nel 1981, ho appeso la chitarra al chiodo – la suono pochissimo, solo per me o per fare qualche esempio agli allievi – vado raramente anche ai concerti altrui, solo quando ho la certezza di poter ascoltare dei veri artisti (il che, nonostante lo sviluppo della tecnica e degli studi, continua a essere un fatto eccezionale). In questo senso, il provenire da una disciplina strumentistica è stato determinante: la mia musica affonda le sue radici nell'idioma chitarristico, e non avrei potuto accumulare la conoscenza del medesimo, e sentire in me la spinta a espanderlo, se non avessi assimilato fino in fondo il lessico dello strumento, i suoi segreti, del tutto inaccessibili a chi non abbia condotto un'esplorazione dall'interno. Io sono stato un chitarrista allo scopo di scrivere musica per e con chitarra – solista o concertante – che altri non avrebbero potuto scrivere. Chopin non era un concertista, ma nessuno ha saputo sondare l'essenza intima del pianoforte come lui. Anche se poi, per far ascoltare i suoi Studi, al pianoforte mandava Liszt.

Che ruolo ha la mimesis nel processo compositivo, in che termini la materia musicale del passato costituisce un terreno di partenza indispensabile per radicare una personale ricerca artistica?

Anche se può essere compiuto a diversi livelli di destrezza, l'atto mimetico è generico, inerziale, corto. Quello creativo ha una remota base mimetica, ma poi s'inoltra in un processo di elaborazione in cui tutti i giacimenti cognitivi vengono superati

da capacità metamorfiche e combinatorie affatto personali. Solo Iddio, secondo la Bibbia, ha creato l'universo dal nulla. Noi non abbiamo questa sorta di creatività, partiamo da un insieme di elementi assimilati e custoditi dalla nostra memoria. Con la mimesi, possiamo dar prova di essercene resi consapevoli e di saperli controllare, ma il processo creativo vero e proprio si sviluppa oltre questa soglia, fa della "materia musicale del passato" un uso impertinente, allo-geno, modificandone l'essenza, il senso, il potere. Esempio, di questo processo, è la forma variazione sviluppata da Bach, da Beethoven e da Brahms: essi accettano il passato, rappresentato dal tema, ma non lo trattano inerzialmente, limitandosi a trarne conseguenze logiche, alla portata di tutti; ne trasformano invece l'indole, la forma e il valore sostanziale attraverso procedimenti metamorfici che aprono la strada a nuovi significati, a nuove percezioni, del tutto indipendenti dall'essenza primaria del tema.

Che ruolo riveste la «cosa/res strumento musicale» nella ricerca compositiva? In quale misura interagisce il pensiero con le possibilità combinatorie che quello strumento – e non un altro – offre e chiede siano scoperte?

Anche se ha origine nella mente, la musica si fa con degli arnesi. Pertanto, fin dalle sue prime movenze progettuali, essa nasce in simbiosi con gli strumenti ai quali è destinata. Non si tratta solo di trovare delle compatibilità, ma di centrare in pieno le peculiarità idiomatiche che fanno vivere gli strumenti in una pienezza e in una proprietà tutt'altro che ancillari rispetto a una chimerica esistenza dell'idea musicale in sé. Se questa idea nasce bene, ha già un profilo ritagliato nell'idioma, altrimenti la composizione è fallita in partenza. L'originalità delle idee musicali non può fare a meno di manifestarsi in una corrispondente originalità della scrittura idiomática. Se

un brano è scritto bene, deve suonar in modo esclusivo, cioè con una proprietà non accessibile ad altri strumenti, e non condivisibile con i medesimi.

Quando nel suo percorso artistico ha considerato assolto il debito verso i suoi «padri compositori»? Qual è stato il segno rivelatore di questo affrancamento (se c'è stato)?

Nessuno dei miei "padri compositori", cioè i maestri italiani della generazione dell'Ottanta, i loro primi epigoni (il mio insegnante di composizione Giuseppe Rosetta, Giorgio Federico Ghedini, Mario Castelnuovo-Tedesco) e poi, da una parte Falla e Ravel, dall'altra Bartòk e Prokofiev, le cui partiture ho studiato con devozione, è diventato, dal mio punto di vista, un creditore. Li ho presi a modello perché avevano saputo ereditare le rispettive tradizioni e poi forgiare uno stile proprio, perché avevano incarnato quei principi di onestà, di serietà, di bravura nel mestiere, che vedevo calpestati o ignorati dal dilettantismo di molti esponenti della "nuova musica". Io ho scritto come se la storia della musica del Novecento si fosse arrestata alle soglie della guerra, da quel che è accaduto dopo non mi sono mai sentito toccato, anche se ho imparato a stimare un artista autentico come Ligeti, o certi autori estranei al loro tempo, come Britten o Shostakovich. A me, della musica posteweberniana non è mai importato nulla.

Quando ho incominciato a comporre sul serio – nel 1981 – ero già abbastanza maturo e avanti con gli anni da potermi sottrarre al rischio della mimesi. Nelle enciclopedie è scritto che sono un autore post-ghediniano. Questo accostamento con il grande e misconosciuto compositore mio corregionale mi onora, ma lui non ha scritto quasi nulla per chitarra, mentre tutta quella che io ho scritto è musica per chitarra o con chitarra in funzione solistica o concertante: è sufficiente questa radicale diversità – e mi riferisco a quel che

dicevo prima riguardo all'importanza determinante del fattore idiomático nell'essenza stessa della musica – per togliermi dalla condizione di debitore. Io non potrei scrivere un'opera, ma Ghedini non avrebbe mai potuto scrivere un brano per chitarra come i miei. Aggiungo che ho imparato cose per me importanti da partiture di autori che, nella storiografia ufficiale europea della musica, sono ignorati, come Samuel Barber, ad esempio.

Che cos'è per lei lo stile e quali sono i fattori che lo rendono riconoscibile?

Esistono, a mio modo di vedere, tre livelli: il carattere, la personalità, lo stile. Il carattere è innato: in un musicista, è formato da facoltà che si posseggono alla nascita e che si riconoscono prima di ogni apprendimento: l'orecchio, la memoria, la manualità. La personalità si forma attraverso l'assimilazione dei modelli: gli insegnanti, gli autori che si studiano, i libri che si leggono, le opere d'arte che si impara a conoscere, etc. Innestate sui doni caratteriali, queste acquisizioni – che si sviluppano con processi individuali – conducono alla personalità, tanto più ricca e capace di manifestarsi con la forza dell'evidenza, quanto maggiori sono le basi naturali su cui poggia. Normalmente, ci si ferma qui: le prestazioni della personalità, specialmente nella scena concertistica, sono spesso abbaglianti, tanto da creare l'illusione che chi ne è in possesso sia giunto alla perfezione. In realtà, il dominio di una materia non propria non è di per sé un fenomeno artistico. Chi lo esercita si avvale spesso, anche se con bravura, di qualcosa che non gli appartiene. Alcuni – una minoranza, ed è più frequente il caso tra i compositori – avvertono poi l'esigenza di compiere un atto di verifica nel proprio patrimonio di personalità, di liberarsi di tutto ciò che non è essenziale, che non è proprio, e si impegnano nella depurazione estrema

di quello che resta. Se e quando l'operazione riesce, allora si consolida uno stile. Lo stile è meno ricco della personalità ma, a differenza della medesima, è del tutto autentico, e come tale è unico e immediatamente riconoscibile. Il poeta T.S. Eliot, nel suo saggio sulla poesia, ci insegna a rinunciare alla distinzione tra il "grande" e il "minore", e a operare invece il riconoscimento dell'autenticità. Lo stile è il sigillo dell'autenticità. La personalità è ricca, ma non autentica: spesso, si manifesta nell'eclettismo, che è quasi sempre strumento del provincialismo artistico e culturale, e che denuncia, alla fine, la mancanza di uno stile.

Scott Fitzgerald scrisse che lo stile è una selezione di gesti indovinati. Ma indovinati rispetto a quale verità? Ovviamente, solo rispetto a ciò che realmente si è, voce del verbo essere, di cui il fare è manifestazione, rivelazione, epifania.

Crede che per imparare la musica sia utile manipolare la materia musicale secondo alcune modalità del comporre fin dai primi contatti con questa disciplina?

Mi sembra del tutto ovvio. Alle scuole elementari, si impara solo a leggere, e non anche a scrivere? Diciamolo chiaramente: il fatto che si conduca uno studente per una dozzina d'anni a esercitarsi sei ore al giorno al pianoforte senza insegnargli come si costruisce un periodo musicale è una mostruosità. Ugualmente mostruosa è l'implicazione che debba imparare a scrivere musica solo chi farà il compositore. Si suppone che tutti coloro che studiano lettere all'università vogliano e debbano diventare scrittori? Nella formazione musicale, si debbono istruire subito, fin dagli inizi, tutti gli allievi (strumentisti, cantanti, compositori, non importa) a leggere e a scrivere la musica correttamente. Poi, ciascuno sceglierà la propria strada, ma non lo farà a partire da una condizione di semialfabeta.

Lei è un compositore umanista, artigiano, si serve delle nuove tecnologie per scrivere musica direttamente in partitura a stampa, ma senza affidare all'elettronica la sostanza del suo lavoro: ci sarà ancora spazio per questo, domani?

Io mi servo dei programmi di notazione musicale esattamente come, prima che esistessero, mi servivo della penna e della carta pentagrammata. Il computer offre, rispetto alla penna e alla carta, molte agevolazioni: è più veloce, permette di effettuare le correzioni in modo istantaneo e indolore (la pena dei fogli traforati dalle cancellature!), di conservare e confrontare facilmente diverse versioni di uno stesso brano, o dei suoi segmenti, di estrarre, da una partitura, le parti, con procedimenti immuni da rischi di errore e velocissimi, di stampare e di spedire files invece che plichi voluminosi di carte, etc. Ovviamente, il computer non garantisce nulla al di là della facilitazione e dell'abbreviazione delle operazioni: la mente musicale che scrive le note è sempre la stessa, e d'altra parte non risulta che gli scrittori, i giornalisti, gli sceneggiatori che adoperano Word abbiano migliorato o peggiorato il loro stile. Il giorno in cui mi accorgessi che la sostanza e la forma di un mio brano sono influenzate dal computer oltre i processi della redazione del testo, butterei il mio Mac dalla finestra, e tornerei a fare l'amanuense. Credo però di essere ben riparato da questo rischio. Non so che cosa ci riservi il domani. Non vedo un bel futuro, però: sento intorno scricchiolii allarmanti.



Andrea Lucchesini

La Scuola di Musica di Fiesole

Una relazione virtuosa tra musica per tutti e di tutti e percorsi di studio di eccellenza

A N D R E A L U C C H E S I N I

Formatosi alla grande scuola pianistica di Maria Tipo, inizia giovanissimo un'intensa carriera solistica internazionale. Da oltre vent'anni è molto attivo anche nel settore cameristico. Convinto dell'importanza della trasmissione del sapere musicale alle giovani generazioni, si dedica con passione all'insegnamento e viene regolarmente invitato a tenere masterclass presso le più prestigiose istituzioni musicali europee ed americane.

Chiamato nel 2005 da Piero Farulli a condividere la conduzione della Scuola di Musica di Fiesole, dal 2008 ne è il Direttore Artistico.



Musica per tutti e studi di eccellenza: uno sguardo nel mondo (1)
Con questo contributo s'inaugura una sezione della rivista che, realizzata in stretta collaborazione con la Scuola di Musica di Fiesole e in omaggio al pensiero e alle azioni di Piero Farulli, intende presentare e approfondire sviscerare esperienze concrete – nazionali e internazionali – di sviluppo di una cultura musicale. Come dire: il fatto che la musica sia un dono da condividere con tutti non contrasta con un percorso serio di studi che possa garantire l'eccellenza artistica che la Musica richiede.

Il nucleo fondante della Scuola di Musica di Fiesole, che ha festeggiato nel 2014 i quarant'anni di attività, si identifica per molti versi con l'esperienza di vita del suo fondatore Piero Farulli: un grande musicista che ha raggiunto l'eccellenza artistica nel Quartetto Italiano (uno dei complessi cameristici più famosi nella storia dell'interpretazione), ma allo stesso tempo un uomo dalle modeste origini, consapevole che solo un felice destino personale lo ha innalzato alle vette dell'arte, precluse ai più dall'assenza di un'educazione musicale di base.

Questa stringente dicotomia è alla base della relazione virtuosa di cui la Scuola si fa portatrice, non senza fatica e continui aggiustamenti: portare la musica a tutti, perché tutti hanno diritto ad un'educazione musicale di base, e al contempo perseguire il raggiungimento di un livello di eccellenza per i giovani musicisti.

A Fiesole l'alfabetizzazione musicale dei piccoli inizia fin dalla primissima infanzia (nel corso *Musica in fasce* il Metodo Gordon si rivolge a bambini fin dal terzo mese di vita), attraverso un intervento differenziato, sia presso le scuole del comprensorio fiorentino sia alla Torraccia con corsi propedeutici.

Il modello, efficace nella sua semplicità, è quello della musica ai bambini suonata dai coetanei: i giovanissimi allievi della Scuola si recano nelle scuole materne e primarie, e suonano i loro strumenti, permettendo poi ai piccoli ascoltatori di provare ad "usarli".



Allo stesso modo i centri estivi di orientamento musicale portano alla Scuola decine e decine di bambini che, per un'intera settimana, sperimentano i vari strumenti sotto la guida dei docenti.

I corsi di base educano bambini e ragazzi con un percorso personalizzato e di continuo verificato, offrendo fin dall'inizio l'esperienza del far musica insieme, declinata in ogni possibile accezione, dal canto corale all'ensemble strumentale *su misura* per il livello di competenze raggiunto. Prestissimo si formano quartetti d'archi, trii con pianoforte, gruppi strumentali di varia composizione.

Musica per tutti significa anche offerta di corsi liberi, pensati per coloro che coltivano la passione musicale senza perseguire lo scopo di un titolo accademico, spesso già adulti e impegnati in altre attività lavorative: a costoro la Scuola offre una "stanza della musica", in cui studiare guidati da docenti e tutor vocali (nella *Schola Cantorum Francesco Landini*) e strumentali nel *Progetto Amatori*, dove si formano gruppi

cameristici, senza trascurare l'incremento delle competenze specifiche con lezioni individuali.

Anche i percorsi di ascolto consapevole dei capolavori musicali sono da sempre curati presso la Scuola con lezioni specifiche, che negli anni hanno trovato grande accoglienza anche presso l'Università dell'Età libera di Firenze.

Musica a tutti significa anche portare l'educazione musicale nei quartieri più periferici della città, organizzando un percorso gratuito di alfabetizzazione costruito su misura, come la Scuola fa ormai da cinque anni presso il quartiere Le Piagge di Firenze; grazie ad un accordo con la scuola primaria, si è attivato un Nucleo orchestrale che accoglie oltre 60 bambini e appartiene al Sistema italiano, costituito nel 2010 sulla scorta dell'omonima iniziativa che tanto successo ha avuto in Venezuela.



In ogni caso è ben chiaro l'obiettivo di formare alle professioni musicali - nel modo più completo e concreto possibile - gli allievi che mostrino le capacità e la passione necessarie: a loro si offre una vasta gamma di opportunità, sia formative che *performative*.

Il triennio AFAM di primo livello offre un percorso formativo superiore e riconosciuto a livello ministeriale, mentre i Corsi di Perfezionamento attirano da tutta l'Europa giovani musicisti, desiderosi di incrementare le loro competenze sotto la guida di didatti di fama internazionale (negli anni sono stati a Fiesole tra gli altri Maria Tipo, il Trio di Trieste, Norbert Brainin, Hatto Beyerle, Franco Petracchi, Vinko Globokar, Mario Ancillotti, Bruno Canino, Natalia Gutman, Pavel Vernikov, Elisso Virsaladze, Thomas Indermühle, il Quintetto Bibiena, Alfonso Borghese, Roger Bobo, Claudio Desderi).

Da oltre un decennio il progetto cameristico fiesolano si è arricchito dell'Accademia Europea del Quartetto, sessione



italiana dell'European Chamber Music Academy (di cui la Scuola è socio fondatore), un consorzio internazionale di prestigiose istituzioni formative europee fra le quali l'Universität für Musik und darstellende Kunst di Vienna e il Conservatoire National Supérieur de Musique di Parigi. Per l'Accademia di Fiesole, di cui è direttore Antonello Farulli, arrivano alla Scuola i più prestigiosi docenti e giovani quartetti da tutto il mondo.

Occuparsi della formazione del musicista in orchestra è stata per Piero Farulli un'esigenza imprescindibile: ecco quindi l'idea dell'Orchestra Giovanile Italiana, che dai primi anni '80 offre gratuitamente ai giovani strumentisti stage di lezioni, prove e concerti con prestigiosi direttori ospiti. Membro fondatore della Federazione Europea delle Orchestre Giovanili (EFNYO), l'OGI ha permesso a quasi mille musicisti di essere oggi stabilmente impegnati in compagini orchestrali di tutta l'Europa.



Uno dei punti di forza della Scuola è l'osmosi tra i vari settori di attività, che non agiscono separatamente, ma si incrociano nella circolazione delle competenze: gli antichi allievi tornano a Fiesole in qualità di docenti, i maestri dei corsi di perfezionamento incontrano gli allievi della base, gli studenti più competenti operano come tutor nei corsi per i piccoli ed in quelli amatoriali; insomma la Scuola è un organismo complesso ma aperto, la cui piena e costante operatività si traduce in 340 giorni di apertura ogni anno, e nell'organizzazione di oltre 150 occasioni di performance, che contribuiscono a consolidare la preparazione degli allievi e a favorire una loro più serena gestione del contatto col pubblico, grazie all'ospitalità offerta da molte prestigiose istituzioni concertistiche.

La Scuola si apre anche a numerose collaborazioni, consapevole che nel terzo millennio qualunque progetto educativo debba porsi in relazione con altre istituzioni formative, per realizzare il più ampio spettro di interventi, sia a livello nazionale che internazionale (a tal proposito si cita la recente e fruttuosa collaborazione con il Mozarteum di Salisburgo); è sempre necessario aggiornare il progetto formativo rispetto alle mutate condizioni della società, ma siamo certi che, ora più di sempre, il ruolo della scuola risulti centrale nell'indicare la strada alle giovani generazioni.



Andrea Monarda

Il paradosso direzionale e l'intervallo melodico

A N D R E A M O N A R D A

Dopo il diploma cum laude e menzione speciale sia presso il Conservatorio "G. Verdi" di Torino che presso il Conservatorium Maastricht, è stato vincitore nel 2012 del XVI Concurso Internacional de Guitarra Alirio Díaz in Venezuela. Laureatosi presso l'Università di Trieste nella Facoltà di Lingue Moderne, ha pubblicato nel 2014 un contributo sulla *Sequenza XI* di Luciano Berio per la rivista nazionale specializzata Il Fronimo. Docente presso le scuole medie a indirizzo musicale, è attualmente laureando nel corso di Didattica Musicale presso il Conservatorio "A. Vivaldi" di Alessandria.

Sui cordofoni con tastiera a manico, e in particolare sulla chitarra, vi è un paradosso direzionale tra diteggiatura e direzione del profilo melodico. Può capitare che, mentre la melodia ascende, il diteggio della mano sinistra richieda un gesto discendente sul manico, e viceversa. Questa inversione logica provoca tensione durante l'esecuzione musicale: scomponendo una linea melodica fino all'intervallo melodico diacronico e studiando al microscopio le possibilità di risoluzione del paradosso direzionale, si può giungere ad una diminuzione della tensione durante l'esecuzione musicale. Intonare correttamente gli intervalli di una linea melodica, studiandone la direzione e associandoli ad una melodia celebre, risulta essere un modo per concentrarsi sulla melodia invece che sulla diteggiatura. Approfondendo l'intonazione dell'intervallo melodico ed eseguendolo sulla chitarra, in particolare, e sugli altri cordofoni con tastiera a manico, in generale, in diverse posizioni e in svariati contesti agogici e dinamici, l'intervallo può diventare il primo mezzo didattico per superare il paradosso direzionale, concentrando gli sforzi del musicista sulla direzione della linea melodica piuttosto che sulla diteggiatura fine a se stessa. Tale soluzione potrà tornare utile non solo agli allievi dei primi anni di strumento, ma anche a coloro tra i professionisti che si trovano a suonare a scatti, in quanto preoccupati principalmente della diteggiatura.

L'intervallo melodico come paradosso sui cordofoni con tastiera a manico

Sin dalla prima lezione di chitarra, quando l'insegnante descrive la disposizione delle corde, può nascere spontanea una domanda dell'allievo: perché la prima corda è quella più in basso da terra e allo stesso tempo la più acuta? A questa domanda l'insegnante può rispondere prendendo spunto dalla tastiera del pianoforte, comparandola con la disposizione delle corde della chitarra. Poggiando lo strumento in orizzontale su un tavolo, con la buca rivolta verso l'alto e il fondo della tavola armonica rivolto verso di sé, l'insegnante farà notare all'allievo che la corda più grave si trova alla sua sinistra, proprio come al pianoforte, e di conseguenza la più acuta sulla sua destra. Lo stesso quesito e la stessa spiegazione possono essere riscontrati durante le prime lezioni di altri cordofoni con tastiera a manico, quali il violino o il violoncello: se entrambi gli strumenti vengono posti col ponticello di fronte all'osservatore, lo stesso noterà che la corda più acuta si trova a destra dell'osservatore e la più grave a sinistra. Nel momento in cui il violinista imbraccia il violino per suonare, tale configurazione rimane così come è stata precedentemente illustrata, al contrario del violoncellista, il quale ritrova la corda più acuta a sinistra, invece che a destra.

Quando l'allievo di chitarra, dopo aver seguito le prime lezioni di educazione musicale e di chitarra, verrà posto dinanzi all'esecuzione di una scala, ecco che si troverà davanti ad un nuovo paradosso della didattica strumentale per chitarra: perché

nella scala di fa maggiore, ad esempio, il fa sul quinto rigo, il più acuto, va eseguito sul primo tasto e il fa nel primo spazio, più grave, sul terzo? Il paradosso non giace solo nella contraddizione chitarristica melodia ascendente = gesto discendente, in quanto tale paradosso è il primo gradino della questione. La domanda appena posta riguarda un altro movimento. Non più quello parallelo al manico, ma quello trasversale tra le corde.



Figura 1 - Esempio di scala di fa maggiore con diteggiatura in prima posizione

Lo stesso vale per il violino. Se si prende, ad esempio, lo studio sulle scale n. 231 della Parte II del volume scritto da Alberto Curci, *Tecnica Fondamentale del violino*, a cavallo tra le battute 2 e 3, l'allievo si troverà davanti ad un'ipotesi di diteggiatura della *la bemolle* con il quarto dito e il *si bemolle* con il primo dito (v. Figura 2).



Figura 2 – studio n. 231 sulle scale tratto da La tecnica fondamentale del violino, Parte II, pag. 41

Il compito del docente è di guidare l'allievo alla comprensione del paradosso tra la linea melodica e la tecnica strumentale, aiutandolo non solo a comprendere questa peculiarità dei

cordofoni con tastiera a manico, ma anche a concentrarsi sul fraseggio e sulla melodia piuttosto che farsi 'deviare' dall'aspetto tecnico dell'esecuzione, incorrendo in posizioni errate o tensioni eccessive.

Seguendo lo sviluppo di un profilo melodico, si nota che lo stesso crea un arco naturale. Come si nota nel seguente esempio, tratto dal I volume del *Manuale di Armonia* di Alberto Colla, sin dai canti gregoriani il profilo melodico si muoveva in modo dolce e naturale, come quello di una montagna, salendo progressivamente, frase dopo frase, verso la vetta, nota culmine, e scendendo altrettanto progressivamente.



Figura 3 - Esempio di profilo melodico, tratto da Colla Alberto, Manuale di armonia, vol. 1

Sulla tastiera, l'orientamento del gesto tecnico è assimilabile a quello della melodia, così come nella voce. Per i cordofoni con tastiera a manico, invece, vi è una contraddizione di partenza tra la linea melodica e il gesto tecnico. Oltre alla posizione delle corde con la più acuta in basso, per la chitarra, o a sinistra della cordiera, per il violoncello, un secondo livello di contraddizione macroscopica avviene quando la linea melodica sale e l'esecutore *scende* verso il ponticello e, al contrario, quando la melodia scende e l'esecutore va verso l'alto con il gesto. Un terzo livello di contraddizione, questa volta microscopica, avviene negli intervalli melodici presi singolarmente: se all'allievo di chitarra

viene chiesto di suonare la sesta minore *la – fa* ascendente, o se all'allievo di violino viene chiesto di eseguire l'intervallo *mi-la diesis*, l'orientamento del movimento tecnico andrà per esempio da una diteggiatura sul secondo tasto a una sul primo! Detto in questi termini può apparire un problema didattico facilmente risolvibile, ma personalmente ho visto chitarristi esperti aggrapparsi alla chitarra per rendere più espressivi i movimenti intervallari più audaci, nei momenti in cui il movimento tecnico si muoveva in direzione opposta a quella dell'intervallo.

Un grafico aiuterà ad avere una visione più chiara del paradosso. Nella Figura 1 sono state prese in considerazione due possibilità di eseguire la scala con la chitarra: sia su una corda sola, la quarta, sia su più corde. Per entrambi i casi, è stato preso in considerazione il numero del tasto corrispondente alla nota.

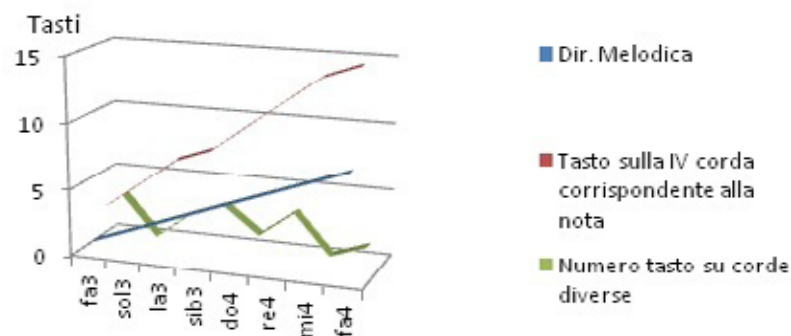


Figura 4 - Grafico sul paradosso direzionale

Come si evince dal grafico di Figura 4, le linee più in alto descrivono il movimento ascendente della scala di *fa* maggiore, dal *fa3* al *fa4* e il numero del tasto sulla quarta corda corrispondente alla nota indicata: ad esempio, il *sol3* verrà eseguito sul quinto tasto della quarta corda. Questo apparente parallelismo rappresenta in realtà il secondo livello del paradosso

direzionale, precedentemente enunciato, in quanto sulla chitarra, come negli altri cordofoni, più il numero della posizione sale, più il gesto discende. Sia la Figura 1 che il grafico mostrano con chiarezza il terzo livello di paradosso: dove la direzione del profilo melodico ascende, il movimento trasversale sulle corde dal terzo tasto al primo non corrisponde al moto ascendente della scala. Tale fenomeno avviene tanto nelle scale, quanto nei singoli intervalli melodici.

Il paradosso degli intervalli musicali sulla chitarra ricorda molto quello della 'scala infinita' realizzata dal grafico olandese Maurits Cornelis Escher (1898-1972) nel 1960 in *Ascending and descending*.



Figura 5 - M.C.Escher, *Ascending and Descending*, www.mcescher.com

Spesso si nota negli apprendisti chitarristi, violinisti e violoncellisti e, a volte, anche nei professionisti, un movimento a scatti che 'divide' il manico per posizioni, senza tener conto della fluidità del gesto, così come del profilo melodico.

L'intervallo melodico come soluzione

La comprensione e la corretta intonazione dell'intervallo melodico e quindi della linea può risultare un modo per risolvere il *paradosso direzionale*. Concentrando le attenzioni dell'allievo sulla melodia, si eviterà che lo stesso ricordi le dita o le note singolarmente: se l'insegnante e l'allievo lavorano insieme per la memorizzazione della linea melodica, quello che l'allievo ricorderà sarà la configurazione della stessa come successione di intervalli, o rapporti sonori, piuttosto che di singole note poste in fila una dietro l'altra. Rendersi consapevoli di questo processo non è l'unico modo per memorizzare un brano, altrimenti si ricadrebbe nell'asservire la musica alla tecnica, ma è piuttosto un punto di partenza verso un'interpretazione musicale ove la tecnica faccia da tramite tra pensiero musicale e realizzazione strumentale.

I seguenti elementi rappresentano due tra le associazioni più peculiari dell'interpretazione musicale:

- Saper cantare quello che si sta suonando
- Essere consapevoli del gesto

Se l'insegnante guida l'allievo verso l'assimilazione di questi due elementi, lo vedrà progressivamente avvicinarsi alla musica non per esercizio tecnico, ma piuttosto per espressione, creatività e arte.

Certamente, i due fattori sopra elencati non sono gli unici finalizzati all'interpretazione fluida: sono da prendere in considerazione, tra gli altri fattori, il controllo emotivo, lo stress da prestazione, così come le aspettative di successo. Ad esempio, un ipotetico pensiero negativo che sorge durante l'esecuzione ("se sbaglierò una nota?", "se dimenticherò proprio quel passaggio che ho tanto studiato?", "renderò meno di come rendo a casa?") può prendere corpo nella mente dell'esecutore e creargli disturbo durante l'esecuzione. Si rende, pertanto, necessario un lavoro quotidiano di spostamento dell'attenzione

del pensiero dalla negatività alla positività, concentrandosi sulla linea melodica, sui suoi intervalli, sulla sua cantabilità, invece che sulla discontinuità interpretativa (ad esempio, "dimenticherò proprio quel passaggio?"). Questa può essere una proposta col fine di godere di una più fluida interpretazione, alleggerita non solo dal punto di vista del respiro musicale, ma anche dal punto di vista psicologico. A questo riguardo sono stati pubblicati studi molto approfonditi, tra i quali desidero ricordare il testo *Maestro di te stesso. PNL per musicisti* di Federica Righini e Riccardo Zadra.

Nell'arco dei tre anni della Scuola Media a Indirizzo Musicale, così come nei primi anni pre-AFAM, l'insegnante potrà far intonare agli allievi sia gli intervalli melodici che le melodie dei brani studiati, per soddisfare il primo dei due fattori sopra citati. È fondamentale tener conto che quello appena indicato sia un punto di partenza e che, sin dai primi momenti di studio, l'allievo venga guidato a cantare quello che sta suonando, sia dal punto di vista microscopico (l'intervallo) sia da quello macroscopico (la melodia).

Alcuni esempi di studio sull'intervallo melodico

Di seguito vengono presi i due intervalli *tipici* delle corde a vuoto dei cordofoni con tastiera a manico: la quarta giusta e il suo rivolto, la quinta giusta. Ci si è avvalsi delle teorie di Stefani e Willems come punto di partenza dello studio sui due intervalli, facendo riferimento a frammenti tratti dal repertorio specifico chitarristico e sinfonico-operistico.

Quarta giusta

Stefani associa l'intervallo di quarta allo slancio, all'avvio, alla partenza di un brano: per dimostrarlo propone un gioco didattico.

Basta lanciare, in classe o in un gruppo di persone qualsiasi,

questo inizio per raccogliere una quantità di risposte significative: dalla marcia dell'*Aida*, da *Bandiera Rossa* a *Bella Ciao* [...] e moltissimi altri.

Willems, d'altra parte, descrive l'intervallo di quarta giusta come freddo e indifferente. Sostiene inoltre che «le successioni di quarte sono state usate frequentemente per ottenere certi effetti particolari; esse possono essere squillanti, guerresche o cavalleresche».

Il celebre *Concerto op. 99* di Mario Castelnuovo-Tedesco per chitarra e orchestra, di cui l'incipit a Figura 39, inizia proprio con una quarta ascendente *la-re*, che caratterizza il primo tema sia nell'esposizione, che nella ripresa, con lo slancio non solo direzionale, ma anche dinamico.



Figura 6 - Mario Castelnuovo-Tedesco, *Concerto op. 99* per chitarra e orchestra, I Movimento

Nel celebre incipit della *Sonata op. 47* per chitarra sola, il compositore argentino Alberto Ginastera esplora le possibilità della chitarra con gli intervalli di quarta ascendente, come si nota in figura 22.



Figura 7 - Alberto Ginastera, *Sonata op. 47*, Esordio

In rafforzamento del significato di slancio della quarta giusta, viene in aiuto il *Gran Finale Secondo* dell'*Aida* di Verdi, con la quarta ascendente delle trombe egizie, che glorificano la vittoria delle truppe egizie, mentre sfilano vittoriose:



Figura 8 - Giuseppe Verdi, *Aida*, *Gran Finale Secondo*, Gloria all'Egitto

Negli *Organa* medievali, sia la quarta giusta sia la quinta vennero utilizzate come modalità di armonizzazione: si svilupparono le diafonie per quarte e quinte parallele, che raddoppiavano il canto tanto nella parte superiore quanto in quella inferiore. A livello melodico, la quarta rappresenta il lascito del passaggio dominante-tonica, dove il movimento di slancio non necessita, come nel caso della settima minore, di una risoluzione: al contrario è un intervallo di definizione, compiuto. Lo si può ascoltare avulso dal contesto melodico, eppure conserverà nel suo essere la proprietà di risoluzione.

Quinta giusta

Secondo la classificazione di Willems, la quinta rappresenta calma e vuoto. Stefani spiega che, «se l'intonazione di quarta equivale a raggiungere d'un balzo una nota d'appoggio definitiva, la tonica, l'inizio di quinta porta invece a una nota sospesa». Mentre la quarta melodica porta con sé un retaggio della cadenza compiuta, la quinta giusta melodica ricorda quella plagale: pertanto, la quarta ha in sé un senso di completezza, mentre la quinta di vuoto, di perfezione e di consonanza, come suggerisce lo stesso Willems.

Nell'incipit dell'*Also Sprach Zarathustra* di Richard Strauss si

possono notare la quinta e la quarta melodiche *do-sol* e *sol-do* giustapposte nel *solennemente (feierlich)*. Da una parte l'intervallo di quinta *do-sol*, per dirla con Stefani, porta a una nota sospesa, dall'altra l'intervallo di quarta *sol-do* dovrebbe dare l'avvio al brano, che però è già iniziato: tale ambiguità a inizio brano, dovuta a questi due intervalli, viene chiarita con le due triadi nel *forte*.



Figura 8 - Richard Strauss, *Also Sprach Zarathustra*, incipit, 4 trompeten (C)

Conclusioni

Lo studio sull'intervallo melodico, come cellula generatrice della linea melodica, può diventare una soluzione al paradosso direzionale: il *focus* attento dell'allievo o del musicista professionista verrà spostato dall'impostazione digitale sullo strumento all'imitazione del canto, traendo dall'intonazione di determinati intervalli uno spunto di riflessione per la gestione delle tensioni esecutive. Tra le altre risoluzioni, vanno considerate da una parte la trasformazione del pensiero da negativo a positivo, come si è ipotizzato nel paragrafo 1.2 e dall'altra la focalizzazione da parte dell'esecutore sulla precisione dell'esecuzione musicale, concentrandosi maggiormente sul rapporto tra i suoni invece che sulla precisione digitale di ogni singola nota.

Se, ad esempio, al momento dell'intonazione di una quinta ascendente invece di tendere il collo, perché desiderosi di accompagnare fisicamente il movimento ascendente dell'intervallo, si focalizza l'attenzione verso il solo movimento dei due

suoni, sarà la voce a modulare, non i muscoli a tendersi. Questo procedimento, se percorso intervallo per intervallo su una linea melodica, può essere considerato una ipotesi di soluzione quale tensione funzionale ad altri aspetti musicali, come l'agogica o la dinamica, piuttosto che una tensione fine a se stessa.

Lo stesso si può fare su un cordofono con tastiera a manico, come la chitarra o il violino tra gli altri: il movimento ascendente dell'intervallo, ad esempio, non va tradotto solo con un salto ascendente di posizione, il che porterebbe ad un'esecuzione *a scatti*, ma con un passaggio funzionale tra due posizioni, in un movimento fluido che non termina alla nota di arrivo di un intervallo, ma che scorre da un intervallo all'altro, formando una linea continua anche nel gesto esecutivo, come accade che da molte pennellate si giunga a strutturare un dipinto.

Bibliografia

- ANTONIETTI ALESSANDRO, *L'intelligenza musicale. Attività cognitive nel linguaggio dei suoni*, "Musica Domani", XVI, 62, EDT, Torino, 1987, pp. 5-7.
- COLLA ALBERTO, *Manuale di armonia L'evoluzione dominante*, vol. 1, Carisch, Milano, 2012.
- CURCI ALBERTO, *Tecnica Fondamentale del violino per l'impianto razionale e moderno dell'allievo*, Parte II, Curci, Milano.
- DE NATALE MARCO, *Analisi della struttura melodica*, Guerini e Associati, Milano 1988.
- DELANDE FRANÇOIS, *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993.
- FRESCHI ANNA MARIA, NEULICHEDL ROBERTO, *Metodologia dell'insegnamento strumentale. Aspetti generali e modalità operative*, ETS, Pisa, 2012.
- RIGHINI FEDERICA, ZADRA RICCARDO, *Maestro di te stesso. PNL per musicisti*, Curci, Milano, 2010.
- STEFANI GINO, FERRARI FRANCA, MARCONI LUCA, *Gli intervalli musicali: dall'esperienza alla teoria*, Bompiani, Milano, 1990.
- TAFURI JOHANNELLA, *L'educazione musicale. Teorie Metodi Pratiche*, EDT, Torino, 1995.
- WILLEMS EDGAR, *L'orecchio musicale*, voll. 1-2, Zanibon, Padova, 1977.

RUBRICHE

Spazi di riflessione tematica sugli aspetti inerenti l'insegnamento e l'apprendimento della musica ed esperienze sonoro-musicali raccontate dai protagonisti.

In questa sezione di Musica Domani sono trattate tematiche scelte, di volta in volta, tra i seguenti argomenti:

- **Insegnamento e pratica della musica per bimbi in età tra i 0-6 anni e nella scuola primaria (a cura di: L. Bertazzoni, M. Filippa, C. Pizzorno)**
- **Insegnamento musicale, strumentale e vocale nella scuola secondaria di primo e secondo grado (a cura di Ciro Fiorentino)**
- **Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica (a cura di Roberto Neulichedl)**
- **Studio e pratica musicale nell'età adulta (a cura di Annibale Rebaudengo)**
- **Musica per l'inclusione (a cura di Franca Ferrari e Amalia Lavinia Rizzo)**
- **L'insegnante di musica (a cura di Annalisa Spadolini)**
- **Lecture concertate (a cura di Luca Marconi e Manuela Filippa)**

La SIEM e il mondo dell'infanzia

Premessa

Un articolo nella nuova Rubrica 0-6 e Scuola Primaria, il cui obiettivo è di seguire il filo dell'impegno della SIEM nell'educazione musicale dei piccolissimi, dalla sua fondazione ad oggi. Sarà inevitabilmente una storia incompleta, in cui non tutti i volti, le azioni e gli impegni profusi troveranno il loro spazio: un po' per la difficoltà di reperire le fonti e i ricordi, un po' perché l'intento è di riportare all'attenzione dei lettori non solo convegni o giornate di studio, ma anche le attività, i progetti, i documenti e le riflessioni, pubblicazioni e collaborazioni editoriali. Mancherà di fatto tutta la micro-storia e ce ne scusiamo in anticipo: le innumerevoli azioni (laboratori, formazioni, scritti sparsi) ad opera di soci SIEM che di fatto hanno costituito l'ossatura che ha garantito la buona riuscita degli eventi che di seguito riporteremo. Di queste azioni restano gli effetti ed è forse questo il risultato più importante al di là dei "grandi eventi". Apriamo dunque con le mancanze, ma anche con un invito: che questa storia possa essere perfezionata e arricchita dalle informazioni e dai ricordi di tutti voi, che potete inviare all'indirizzo musicadomani@libero.it. Ne faremo una versione digitale completa che potrete trovare sul nuovo sito di Musica Domani.

E dal racconto, il contributo si concluderà con un'apertura al futuro in cui la SIEM presenta le linee generali del nuovo Master *Musica 0-6*.

1. ATTIVITÀ E PROGETTI

Apriamo questa storia dell'impegno della SIEM con alcuni esempi di progetti, convegni e giornate di studio, documenti e riflessioni, attività e iniziative formative.

Dal 1969 ad oggi la SIEM ha organizzato decine di **convegni** nazionali e numerose Giornate di studio, alcuni dei quali dedicati – interamente o parzialmente – alle tematiche della formazione musicale nell'ambito della prima infanzia. Segnaliamo in particolare, il Convegno tenutosi a Como, nel 1989, dal titolo *Tre/sei anni: la musica nella scuola materna* e quello tenutosi a Modena nel 2007, dal titolo *Musica da 0-3 anni. Esperienze musicali nella prima infanzia a confronto* (Modena, 10 marzo 2007). Quest'ultimo focalizza l'interesse della SIEM per il tema del rapporto musica-bambino sin dalla nascita. Il titolo richiama l'attenzione sui primi tre anni di vita, avendo presente anche l'importanza del periodo prenatale nello sviluppo dell'esperienza sonoro-musicale per tutto l'arco della vita. Con questa iniziativa la SIEM ha inteso dare un primo concreto contributo al progetto Nati per la Musica. L'iniziativa ha riscontrato un grande consenso sia in termini di partecipazione che di vivaci interventi nei dibattiti tematici.

Gli Atti sono stati pubblicati, a cura di Anna Rita Addressi, Cecilia Pizzorno e Ester Seritti, in un CD allegato al n. 144 di "Musica Domani", EDT, Torino, 2007.

Attraverso le proprie Commissioni nazionali di studio, inoltre, la SIEM ha prodotto negli anni numerosi **documenti e proposte**: dai *Documenti preparatori di base*, a cura della Commissione Nazionale di Studio "Scuola dell'infanzia, primaria e

secondaria", ai *Piani di studio personalizzati*, alle *Indicazioni nazionali e Piani di Studio*, fino alle più recenti proposte rispetto il sistema educativo musicale italiano e la Buona Scuola.

Nel corso degli ormai 45 anni di impegno sul territorio nazionale, la SIEM ha proposto **attività musicali** di vario genere rivolte a bambini in età prescolare e organizzato **corsi di formazione e aggiornamento** territoriali, nazionali e internazionali (i "Corsi estivi" giunti nel 2015 alla XLV Edizione) in molti casi rivolti a insegnanti, educatori e operatori musicali della prima infanzia. Per i moltissimi che hanno voluto approfondire la dimensione della ricerca, la SIEM ha organizzato il corso di Perfezionamento in Metodologia della Ricerca: docenti di rilievo internazionale si sono occupati della formazione dei ricercatori, approfondendo anche le tematiche educative legate al mondo dell'infanzia.

Nati per la Musica (NpM) è uno dei recenti **progetti** che sono stati portati avanti dalla Società: un progetto nazionale, per la diffusione della musica da 0 a 6 anni. Nel 2006, la SIEM ha sottoscritto un protocollo d'intesa con l'Associazione Culturale Pediatri (ACP) e il Centro per la Salute del Bambino (CSB) finalizzato alla promozione del progetto "Nati per la Musica". Per approfondire, è possibile consultare il sito della SIEM www.natiperlamusica.it e, in particolare, si segnala la presentazione.



2. EDITORIA

Le numerose attività editoriali della SIEM – rivolte, secondo le finalità statutarie, alla formazione e aggiornamento degli educatori a qualsiasi titolo coinvolti nella formazione musicale, o comunque interessati alla valorizzazione del musicale in campo educativo – sono state sempre sensibili alle tematiche relative alla formazione musicale rivolta agli 0-6 anni.

Citiamo, in primis, *Musica Domani* che nei suoi 45 anni di storia ha costantemente ospitato contributi sui temi della musica nella prima infanzia dedicando in varie occasioni anche un'apposita rubrica rivolta alle esperienze con i piccolissimi. Nell'ambito delle proprie politiche culturali, la SIEM ha stretto importanti rapporti di collaborazione con Case Editrici attive nel settore musicale, citeremo in particolare l'esperienza con la EDT, Carocci e Carisch.

Dalla collaborazione fra la casa editrice EDT e SIEM nasce la collana "Educazione Musicale", che raccoglie testi dedicati alle più varie tematiche della didattica, affrontate con particolare attenzione al nesso teoria/prassi. All'interno della collana vengono pubblicati, fino al 2013, anche i "Quaderni della SIEM". Dei 26 titoli pubblicati fino ad oggi, buona parte è direttamente o indirettamente riconducibile alle tematiche dell'esperienza e della formazione musicale nella prima infanzia.

Nella collana *Scuolafacendo* dell'editrice Carocci, la SIEM offre proposte operative ragionate espressamente dedicate alla Scuola dell'Infanzia, così presenta i suoi approfonditi contributi nella collana *Manuali*. Nei *Quaderni della SIEM*, infine, la pubblicazione periodica di ricerca e didattica musicale distribuita in omaggio ai soci SIEM, si possono trovare interessanti contributi sulla pedagogia e didattica musicale 0-6.

Semplicemente alcuni cenni, per aprire a prospettive future, con un duplice sguardo: da una parte vi è la necessità di saper leggere, studiare e guardare *indietro*, per valorizzare,

magari con un attento e prezioso lavoro d'archivio e di raccolta, il patrimonio di cui la SIEM è stata promotrice nei lunghi anni d'impegno per l'educazione musicale dei piccolissimi. Dall'altra abbiamo sentito il bisogno di guardare *avanti*, per venire incontro ai bisogni formativi di insegnanti, educatori e musicisti, attraverso il varo del progetto *Musica 0-6*. Si tratta di un Master annuale per operatori musicali della prima infanzia che la SIEM avvierà nel corso del 2015-16, un'iniziativa che sarà ospitata in alcune delle sezioni territoriali in cui è organizzata l'Associazione. L'itinerario formativo si articolerà in un curriculum nazionale (che prevede lo svolgimento di seminari affidati a un team di docenti scelti dalla SIEM nazionale), un curriculum locale (con seminari affidati ad esperti indicati dalle Sezioni territoriali) e un tirocinio da effettuarsi presso opportune strutture formative. Un nuovo capitolo dunque dello storico impegno della SIEM nell'educazione musicale dei più piccoli.



Ciro Fiorentino

Musica d'Insieme

Un modello didattico in evoluzione

Le recenti innovazioni normative del mondo della scuola aprono prospettive inedite all'insegnamento della musica nella fascia primaria. Nei nuovi scenari appare centrale il ruolo formativo della musica d'insieme: una pratica che richiede un ripensamento generale degli approcci didattici all'insegnamento della musica e dello strumento musicale.

L'inserimento dell'insegnamento della Musica nella Scuola primaria non può certo definirsi una novità, essendo formalmente previsto da decenni. Nonostante ciò, risulta di particolare rilevanza il fatto che nel DdL n. 2994 comunemente conosciuto come "La Buona Scuola" – in merito al quale faremo riferimento al testo approvato il 13 maggio 2015 dalla VII Commissione della Camera dei Deputati ✉ – venga previsto che «Per l'insegnamento [...] della musica [...] nella scuola primaria sono utilizzati [...] docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certifica-

te, nonché docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti». Di fatto, al di là delle riserve sollevate su altri punti del DdL, uno degli obiettivi storici del mondo della formazione musicale – e della stessa SIEM – si direbbe davvero a portata di mano.

Nei prossimi mesi (o molto più probabilmente nel corso del prossimo anno scolastico), dovrebbe diventare una realtà la presenza, in tutte le scuole primarie, di uno specialista nella formazione musicale in possesso di titoli di studio specifici.

Al di là degli aspetti occupazionali – pur rilevanti – o dei possibili limiti previsti dalla classica definizione «nell'ambito delle risorse di organico disponibili», è necessario soffermarci anzitutto sulla stessa formazione dei docenti dell'area musicale, riconducibile dal punto di vista istituzionale alla formazione dei docenti di Musica della Scuola secondaria di primo grado, dei docenti "superstiti" della Scuola di secondo grado, oppure dei docenti di Strumento nel caso della Scuola media ad in-

Insegnamento musicale, strumentale e vocale
nella scuola secondaria di primo e secondo grado



dirizzo musicale (SMIM) e dei Licei musicali. Una formazione che appare piuttosto distante da quella che sarà richiesta a chi dovrà operare in un contesto profondamente diverso, sia per finalità che per età degli alunni. Ancor più che in passato infatti, sarà necessario far coesistere la necessità di garantire a tutti una formazione musicale di base con la possibilità, per chi ne fosse interessato, di un'eventuale scelta di indirizzo. Non a caso la SIEM ha sostenuto le richieste del Forum per l'Educazione musicale ☒ volte ad ottenere l'approvazione di alcuni emendamenti al testo iniziale del DdL, tra cui quelli che nel caso specifico hanno prodotto una sostanziale modifica al comma 15 dell'Art. 2 (divenuto nel testo approvato dalla VII Commissione il comma 16). Nella nuova stesura viene innanzitutto data la priorità ai «docenti abilitati all'insegnamento per la scuola primaria in possesso di competenze certificate» e viene inoltre previsto che ai docenti delle discipline musicali «abilitati all'insegnamento per altri gradi di istruzione» debba essere «assicurata una specifica formazione nell'ambito del Piano nazionale» di formazione previsto all'Art. 12 comma 4. Tornando al tema centrale di questo articolo, intendiamo porre la nostra attenzione sul rapporto tra la pratica della musica



d'insieme e l'approccio alla formazione musicale, vocale o strumentale.

Ciò che ci interessa sottolineare è quindi il ruolo di base che a tale ambito formativo può e deve essere attribuito in contrapposizione, o meglio, al di là della consuetudine accademica che ne prevedeva la presenza e l'uso didattico solo dopo l'acquisizione di una adeguata formazione individuale, assegnandogli di fatto un ruolo secondario rispetto a quest'ultima.

Ciò ha portato a sottovalutare le potenzialità formative della musica d'insieme, ed è perciò verosimile che proprio coloro i quali saranno chiamati a svolgere il ruolo di "specialisti" musicali nella Scuola primaria siano portatori di una visione che deve essere totalmente ribaltata. Riteniamo infatti che la musica d'insieme possa essere il mezzo privilegiato per avvicinare gli alunni più giovani alla pratica musicale, in quanto più coerente con quei principi pedagogici – propri di questa fascia di età – che privilegiano modalità di apprendimento frutto della *relazione con gli altri e non dell'isolamento dagli altri*. Un approccio che, oltre tutto, non solo non pregiudica ma anzi rende più agevole l'acquisizione delle competenze tecnico-strumentali, anche per coloro i quali volessero in futuro proseguire i propri studi in direzione professionale.

L'esperienza maturata nelle SMIM, in cui la stessa struttura didattico-organizzativa prevede in modo diffuso la formazione di compagini orchestrali sin dai primi mesi di studio, ha consentito di sperimentare con successo un percorso didattico in cui le attività d'insieme e la formazione individuale procedono parallelamente. Si tratta ora di fare il passo definitivo, riconoscendo alla musica d'insieme il ruolo propedeutico che le è proprio.



Attualmente, ad esaltare il valore delle attività d'insieme (specialmente quelle orchestrali), è soprattutto la possibilità di realizzare, sin dai primi anni di studio, performance di impatto espressivo maggiore di quanto sarebbe in genere possibile ottenere con le esibizioni individuali o di piccoli gruppi. Altrettanto potremmo dire per il valore di rappresentanza che queste compagini assumono, essendo riconosciute quali espres-

sioni dell'identità di un Istituto, di un territorio, di una comunità culturale e, nei piccoli comuni, di un'intera cittadinanza.

Questo aspetto rischia però di apparire, in qualche caso anche di essere, un trucco accattivante usato per far sembrare più rilevanti i risultati ottenuti, soprattutto quando attraverso quest'attività non si riesce a produrre un innalzamento del "saper agire musicalmente", sia a livello collettivo che individuale, degli alunni.

Ad esempio, in un'esibizione collettiva è più facile nascondere il singolo errore di uno strumentista, ma nessuna buona esecuzione collettiva può essere solo il frutto dell'assenza di errori individuali. Essere intonati significa soprattutto esserlo in relazione ad altri, ed esserlo in un'esecuzione d'insieme rende maggiore la possibilità di affinare tale abilità. In pratica non si tratta di disconoscere la necessità di uno studio e di un apprendimento individuali, quanto piuttosto di riconoscere che, attraverso attività musicali d'insieme, si può consentire a tutti gli alunni di sperimentare la pratica musicale riuscendo nel contempo a far sorgere in loro anche l'interesse per un approfondimento individuale, sia amatoriale che professionale. Sarà poi compito del docente guidare ogni alunno nella progressiva acquisizione della propria capacità di autovalutazione, segnalandogli i punti di forza o le eventuali imprecisioni, così come i progressivi miglioramenti tecnici e interpretativi, arrivando quindi a creare le condizioni che rendano possibile, alla conclusione della Scuola primaria, una scelta ponderata verso la frequenza di una SMIM.

Tutto ciò implica, da un lato, la necessità di superare la classica lezione frontale – purtroppo ancora dominante nella scuola – a favore di forme laboratoriali che mettano al centro dell'azione didattica la pratica e l'agire collettivo; ma anche, dall'altro, il superamento del dogma della lezione individuale di cui la formazione accademica è portatrice.

È infatti impensabile che si possa raggiungere l'obiettivo di garantire una formazione musicale di base *per tutti* gli alunni rimanendo ancorati ad un modello di apprendimento basato unicamente sulla lezione individuale, modello che in alcuni casi costituisce più un privilegio per i docenti che un reale vantaggio per gli alunni.

A tal proposito, riprendiamo dal documento "Fare Musica Tutti" elaborato nel 2009 dal Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica un passaggio particolarmente significativo: «L'esperienza musicale deve pertanto diventare un patrimonio culturale e umano condiviso da tutti, perché promuove l'integrazione di diverse componenti, quella logica, quella percettivo-motoria e quella affettivo-sociale.»

Certo, per il raggiungimento di un obiettivo così ambizioso sarebbe necessario l'impiego di maggiori risorse e la presenza curricolare della musica non solo negli ultimi anni della Scuola primaria ma, come si suol dire, nelle scuole "di ogni ordi-




ne e grado". Inoltre, diremmo soprattutto, è necessaria una più articolata definizione dei *saperi* fondamentali a cui la formazione scolastica deve fare riferimento. Non si tratta di negare la grande tradizione del nostro Paese, quanto piuttosto di adeguarne i modelli organizzativi alle nuove e diverse esigenze socio-culturali, distinguendo, tra le fasi o le specificità degli studi musicali, quel-

le in cui è indispensabile un rapporto alunni/docente più o meno limitato da quelle in cui, invece, tale rapporto non risulta necessario.

Per avviare un coro in una Scuola primaria serve un docente con una formazione vocale, didattica e pedagogica adeguata; il rapporto alunni/docente può invece essere perfino superiore a quello delle altre attività disciplinari. Analogamente, per realizzare un approccio alla

pratica strumentale attraverso progetti in cui l'alunno è chiamato a sperimentare l'utilizzo di diversi strumenti, servono docenti in grado di condurre attività di gruppo e dare indicazioni di base per suonare ognuno di essi piuttosto che fornire precise indicazioni tecniche su di un singolo strumento.

È ormai accettato che le SMIM possano articolare il proprio modello didattico distribuendo le attività di pratica strumentale in momenti di lezione individualizzata, piccoli gruppi o attività di tipo orchestrale (Art. 3 del DM 201/99); oggi però si profila un ulteriore e più profondo cambiamento strutturale. La presenza di un docente di Musica nella Scuola primaria, il crescente diffondersi delle possibilità offerte dal DM 8/11 , e

conseguentemente il varo di progetti più approfonditi di avviamento alla pratica vocale e strumentale, impongono un'ulteriore evoluzione della didattica musicale piuttosto che una semplicistica anticipazione dei modelli legati all'insegnamento di Strumento musicale nelle SMIM, o di Musica nelle Scuole secondarie di primo grado.



Annalisa Spadolini

Quale modello di formazione in servizio per i docenti di musica? Una proposta

L'insegnante di musica

Per la definizione delle competenze professionali del docente di musica si può ricorrere oggi a una pluralità di esperienze e di riflessioni. L'annunciata riforma della Scuola dà ampio spazio all'aggiornamento degli insegnanti: un'occasione importante per delineare un modello formativo organico e condiviso con il contributo di tutte le maggiori agenzie formative.

L'insegnamento della musica nella scuola con docenti competenti e adeguatamente formati risponde alla necessità, più volte sottolineata dalla ricerca nazionale, di un approccio organico a questo specifico ambito disciplinare; un approccio che, fin dalla scuola dell'infanzia, ne consideri tanto le potenzialità formative "assolute" quanto la varietà dei peculiari obiettivi didattici. I docenti di musica italiani, da troppo tempo dimenticati nel loro percorso formativo in servizio, devono poter essere messi nella condizione di utilizzare e vivere una didattica sperimentata e proposta come "bene comune", attraverso una riflessione su principi elaborati dalle migliori esperienze nazionali e internazionali. Le Agenzie formative istituzionali e non, sono chiamate a mettere a disposizione la loro professionalità in un campo fin qui lasciato a iniziative disseminate ma mai confrontate, collegate e risolte secondo un quadro unitario. Un quadro di iniziative flessibile, aperto a innovazioni ma che prenda quota da un progetto comune, da rendere via via sempre più coerente e maturo, nutrito dalla pedagogia musicale e dalle sue prassi di insegnamento che





si sono sviluppate con riflessioni significative in campo nazionale ed internazionale. Si tratta cioè di aprire un orizzonte che finalmente faccia “sistema” in un quadro normativo complesso e non sempre organico.

Per proporre un modello formativo possibile e condiviso sarebbe opportuno considerare le seguenti aree di riflessione:

a) il senso e la valenza della formazione della musica nei bambini e nei ragazzi; il rapporto senso-motorio del bambino coi suoni e la forza espressiva che ha il ritmo (nel produrre suoni o nella danza o nel canto) proprio nella prima infanzia; il collegamento con la cultura musicale-sociale che avvolge in modo intenso e costante il mondo del preadolescente e del ragazzo; il bisogno di esprimersi attraverso la produzione di suoni e la sua condivisione; l'importanza emotiva e sociale che la musica ricopre nei giovani.

b) l'approccio a un'epistemologia della musica che rifletta: sulla stessa cultura estetica di cui il bambino subisce il fa-

scino e sul ruolo che la musica ha per i ragazzi di ogni età; sulla sensazione di empatia, di solidarietà e di responsabilità che si crea nel fare musica in gruppo o col canto corale; sulla valenza estetica che la musica assume nella vita dei giovani.

c) l'articolazione di procedure didattiche, anche diverse tra loro, capaci di incidere nella formazione del bambino in modo efficace, piacevole e organico. Esistono molte teorie, esperienze e metodologie che, a mio avviso, possono essere suddivisi in tre approcci.

Approccio corporeo-sensoriale

Proposte che attribuiscono importanza centrale ad un approccio corporeo e sensoriale attraverso le esperienze, ad esempio, di Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Edwin E. Gordon, François Delalande, per i quali:

la musica è un mezzo di formazione globale; l'ascolto e il movimento sono centrali; le diverse arti devono essere integrate fra loro; l'educazione non è solo dell'orecchio, ma di tutti gli altri livelli percettivi; è importante lavorare sull'associazione armonia-mente, ritmo-corpo, melodia-affetti; l'educazione musicale inizia fin dal periodo neonatale; la musica si potenzia e si determina influenzando il contesto sociale e culturale; l'apprendimento si rivela nelle condotte musicali: esplorativa, espressiva e organizzativa.

Approccio attivo-creativo

Proposte che privilegiano un fare musica attivo, sollecitando l'espressione, la creatività e la collaborazione per mezzo sia della voce, sia degli strumenti attraverso le esperienze, ad esempio, di Carl Orff, Shinichi Suzuki, Zoltán Kodály, Roberto Goitre, per i quali:

l'*ensemble* musicale è un organismo educativo collettivo; la musica di gruppo esiste ancor prima di ogni conoscenza teorica; è importante usare uno specifico strumentario a percussione; il bambino è immerso nella musica fin dalla prima

infanzia; l'apprendimento dello strumento viene proposto in maniera naturale così come l'apprendimento del linguaggio materno; il canto è manifestazione particolare della più generale attività orale; la cultura corale per tutti precede quella strumentale.

Approccio sociale-culturale

Proposte legate al mutamento del contesto sociale e della cultura musicale giovanile che tentano nuove esperienze di ricerca non ancora sistematizzate in metodi organici quali:

le sperimentazioni sonore in tutti i loro aspetti (anche come rumore o evento non artistico);

le manipolazioni secondo tecniche ispirate alla musica d'avanguardia;

le creazioni sperimentali con mezzi elettronici;

alcuni approcci conoscitivi ed immaginativi per via euristica.

La formazione obbligatoria e continua (così come previsto dal DdL Atto Camera n. 2994 – “DdL Scuola” – attualmente in discussione in Parlamento ☒) del personale docente in servizio, in considerazione delle “risorse” che saranno stanziare, richiede un'attenta riflessione su quale modello possa essere efficace e possibile. Si auspica che l'insegnante di musica acquisisca diverse competenze educative e didattiche sia disciplinari che interdisciplinari-trasversali, di tipo comunicativo-relazionale ma anche di gestione organizzativa del fatto educativo. Le attività di formazione dovranno necessariamente ripensare il ruolo del docente-ricercatore che sappia fare ricerca-azione e sia in grado di sperimentare per l'innovazione. È necessario liberarsi dalla dicotomia che affianca le competenze musicali a quelle psicopedagogiche ed entrare in una logica che inneschi nei docenti di musica di ogni ordine e grado la volontà e la necessità di riflettere sulla propria ricerca educativa musicale e di condividerla.

L'Ufficio del MIUR preposto alla formazione docenti potrebbe creare una Commissione di riferimento e di proposta che includa soggetti diversi scelti fra:

- i docenti dei Dipartimenti di Didattica della musica dei Conservatori.

- i docenti universitari di area musicale ma anche di ambito scientifico, estetico, di teorie dello spettacolo, di storia ecc.

- le associazioni musicali del terzo settore.

Facendo convergere queste diverse competenze, potrà esser messo a fuoco quel modello da potenziare e sviluppare con un ricco e sofisticato lavoro in comune del quale il MIUR potrebbe farsi promotore e coordinatore in vista delle imminenti attività formative previste dal DdL Atto Camera n. 2994.



Chiamata alle Arti... chi risponde?

Il MIUR ha avviato un progetto di riforma del settore dell'Alta Formazione Artistica e Musicale attraverso i lavori di un "cantiere" aperto ai contributi degli operatori del settore. A questa Chiamata alle Arti risponde l'iniziativa organizzata a Reggio Emilia nel febbraio 2015, un'occasione per ridisegnare l'intera mappa delle discipline e delle professioni e artistiche.

Verso la fine del 2014, completati i lavori dell'apposito "Cantiere AFAM" voluto dal MIUR, è stato prodotto e divulgato il documento *Chiamata alle Arti* in cui, poste molte domande, erano analizzate alcune questioni nodali relative al sistema dell'Alta Formazione Artistico-Musicale.

Il documento individuava in dieci punti base l'auspicato rilancio del sistema:

PRIMA PARTE

1. Internazionalizzazione
2. Autonomia
3. Valutazione e risorse

SECONDA PARTE

4. Offerta formativa
5. Una nuova geografia?
6. Reclutamento

TERZA PARTE

7. Ricerca
8. Lavoro, Impresa e Tecnologia
9. La domanda di Arte e di Musica

10. Due domande trasversali:
confini interni
e confini esterni
dell'AFAM

Il documento [in](#) nelle premesse indicava peraltro un punto fortemente qualificante, affermando che «musica e arte hanno un ruolo per qualcosa che va decisamente oltre la produzione del bello, che è la qualità stessa della nostra democrazia».

A questa "chiamata" un gruppo di musicisti e artisti di *Prospettiva21* [in](#), ha inteso rispondere organizzando un incontro il 28 febbraio 2015, a Reggio Emilia ¹, in collaborazione con le principali istituzioni culturali cittadine (Istituto Musicale "Peri-Merulo", che ha ospitato l'iniziativa, Fondazione Nazionale Danza Aterballo e Fondazione I-Teatri). Obiettivo: «fotografare in un quadro d'insieme i possibili interventi a favore della musica, delle arti performative e della creatività, come perno di sviluppo culturale, sociale ed economico».

Al fine di stimolare proposte mirate concrete, i lavori si sono articolati in più aree mediante la testimonianza di una pluralità di attori del settore, le cui comunicazioni brevi (*mini Ted* di massimo cinque minuti) si sono sviluppate nella prima parte in un quadro di problematiche condiviso dando luogo a una sorta di *road map del fare artistico*. La seconda parte si è invece aperta al contributo di decisori politici impegnati nel dare risposte concrete all'intero settore attraverso iniziative legislative promosse a livello nazionale e territoriale. Anche grazie al supporto e alla sensibilità di alcune parlamentari (**Leana Pignedoli**, **Elena Ferrara**, componente della 7a Commissione Cultura al Senato – prima firmataria del DdL 1365 [in](#) – e **Manuela Ghizzoni**, componente della 7a Commissione Cultura alla Camera), è stato possibile realizzare la giornata di studi in cui si sono affrontate sistematicamente alcune tra le questioni poste dal documento *Chiamata alle Arti*.

¹ Programma disponibile qui [in](#)



L'incontro, articolato in più sessioni e ambiti d'intervento, ha preso avvio dalla visione/ascolto di un breve elaborato di una ragazzina di 13 anni (Marta ☞), preso ad esempio di concreta risposta poetica di "Chiamata alle Arti" alla, per contro, "Chiamata alle Armi" di cui il video tratta. È parso questo un modo per inquadrare, da subito, il significato del *fare artistico* quale fondamentale modo di espressione e, quindi, di crescita personale e collettiva. Sono quindi seguite una pluralità di voci, testimonianze di buone (spesso ottime) pratiche ciascuna delle quali rappresenta fondamentale tassello di un tessuto composito che intreccia esperienze formative musicali, coreutiche, teatrali e artistiche dalla prima infanzia sino all'Alta Formazione Musicale Artistica (AFAM). Esperienze che talvolta rappresentano un unicum non solo a livello locale, ma che trovano eco nelle tante esperienze che caratterizzano il tessuto vivo presente su tutto il territorio nazionale. Si è inteso in tal modo, esprimere l'auspicio che queste esperienze all'avanguardia di processi innovativi in campo artistico possano costituire la base per la realizzazione – quale progetto pilota – di un Politecnico delle Arti Performative avente ambizione non solo locale, ma nazionale con proiezione internazionale. La prima sessione dei lavori è stata dedicata al tema della "Formazione musicale/artistica di base", che ha visto interventi volti a inquadrare i principali contesti educativi nella fascia 0–18 anni (in scuola ed extra-scuola) interessati allo sviluppo della formazione artistico-musicale. Sono stati affrontati i temi della *Educazione musicale e artistica nella scuola di base*, ossia il «ruolo della formazione artistica ed estetica nel curriculum e nell'extra curriculum» (**Filippo Chieli**, Scuola dell'infanzia e Nidi di Reggio Emilia; **Alessandra Anceschi**, docente di Musica, Scuola secondaria di II grado); quindi il ruolo strategico delle *Orchestre giovanili in rete*, ossia dell'orchestra intesa come comunità che apprende e come laboratorio, illustrando l'importanza del "fare musica insieme", dalla *propedeutica* alle formazioni orchestrali infantili e

giovanili (**Gabrielangela Spaggiari**, ISSM "Peri-Merulo", Reggio Emilia), con uno sguardo particolare alla *formazione strumentale e formazioni strumentali* nel curriculum organizzata in progetti in rete (**Luigi Pagliarini**, progetto Orchestra SMIM, provincia di RE). Altro aspetto affrontato, la *Formazione musicale e coreutica di base e continua tra amatorietà e professionismo*, con uno sguardo alle migliori esperienze promosse da Scuole di musica, nelle Bande (Stefano Tincani, Direttore della Banda "Filarmonica del Tricolore", Reggio Emilia), in attività corali (Marcello Zuffa, ISSM "Peri-Merulo", Reggio Emilia) e, infine, nel settore della Danza e dei Licei coreutici (Irene Sartorelli, Fondazione Nazionale della Danza, Reggio Emilia).

La seconda sessione, "AFAM: lo stato dell'Arte oltre la 508", ha visto affrontare le principali problematiche sistemiche del settore. In particolare si è parlato di *Formazione artistica, produzione correlata, internazionalizzazione*, focalizzando problemi riguardanti le «architetture formative» (**Roberto Neulichedi**, Conservatorio di Alessandria), le professioni artistiche e i problemi connessi alla produzione, l'internazionalizzazione (**Marco Pedrazzini**, Icarus Ensemble) e il possibile apporto dei privati in progetti di divulgazione culturale musicale (**Renato Negri**, Direttore artistico rassegna "Soli Deo Gloria"). Altro motivo di approfondimento è stato offerto dalla *Ricerca in prospettiva interdisciplinare e interartistica*, con interventi sul tema della "Biblioteca come perno per la ricerca e la divulgazione" (**Monica Boni**, Biblioteca "A. Gentilucci", Reggio Emilia) e, infine, su "Creatività, innovazione e ricerca in campo artistico" (**Paolo Perezani**, Conservatorio di Mantova). Dopo un breve *Omaggio a Gentilucci* (offerto da Paolo Gandolfi alla fisarmonica) sono seguiti interventi sul tema "Musica, Danza, Teatro. Quali possibili progettualità condivise?", con interventi del Sindaco di Reggio Emilia, **Luca Vecchi**, di **Maurizio Ferrari** (Direttore ISSM "Peri-Merulo" di Reggio Emilia) e **Giovanni Ottolini** (Fondazione Nazionale per la Danza-Aterballetto²).

² Atti disponibili qui ☞

La terza sessione, infine, ha visto il contributo dei decisori politici presenti all'incontro con riferimento agli interventi normativi *in fieri* chiamati a tradurre in azioni concrete le risposte da dare al futuro del settore.

Oltre al doveroso sintetico resoconto sin qui illustrato, preme richiamare alcuni punti cardine che hanno qualificato il dibattito a partire dalle sue premesse. Tra tali premesse vanno anzitutto evidenziate le tappe che hanno determinato le evoluzioni strutturali dell'attuale sistema dell'AFAM e, conseguentemente, le problematiche sottolineate nello stesso documento della *Chiamata alle Arti*.

In questo quadro evolutivo il punto di svolta si colloca precisamente nell'anno 1999, ed è rappresentato da due provvedimenti normativi che, in ordine temporale, hanno riguardato: 1) la riconduzione a ordinamento delle SMIM (Scuole Medie ad Indirizzo Musicale); 2) soprattutto dalla Legge di riforma n. 508 del 1999 che – indipendentemente dalle valutazioni che ne vogliono dare – ha di fatto ridisegnato l'architettura, in particolare (a causa delle loro peculiarità) della formazione musicale e coreutica.

Il quadro venutosi così a determinare, dopo la riforma, risulta oggi estremamente composito interessando ormai una pluralità di "agenzie formative"; soprattutto a seguito del consolidarsi da un lato dell'esperienza diffusa delle SMIM ricondotte a ordinamento e, più tardi (dal 2010), dall'avvio dei Licei musicali e coreutici:



Ciò pone quindi la necessità di riferirsi alla "formazione di base", in campo musicale e coreutico, in duplice prospettiva: da un lato considerando tutte le esperienze educative/formative che interessano (nella scuola e nell'extra scuola) interventi atti a valorizzare il ruolo delle arti performative nella formazione dell'individuo; dall'altro riferendoci alla formazione afferente ai cosiddetti corsi "pre-accademici" (o "pre AFAM"), indirizzati a coloro che desiderino avviarsi a una formazione maggiormente professionalizzante prima dei 18 anni d'età, corsi che si collocano in parallelo alla formazione artistico-musicale a livello di scuola primaria e secondaria.



Il possibile raccordo virtuoso tra questi segmenti contigui – e per alcuni versi “concorrenziali” – è infatti giustamente richiamato dal documento della *Chiamata alle Arti*.



La risposta di cui però il sistema forse necessita, al fine di un ripensamento delle funzioni e degli ambiti d’azione degli interventi relativi alla “formazione musicale di base”, va forse ricercato non tanto in soluzioni meramente

tecnicistiche connesse alle esigenze di “prosecuzione” degli studi (basate quindi su una presupposta esigenza di “verticalizzazione” degli studi artistici stessi), quanto piuttosto in una filosofia formativa di fondo che sappia connettere i due macro segmenti della formazione di base e quello dell’AFAM (che interessano in particolare il comparto delle arti performative della musica e della danza) a partire dall’elemento che ne può rafforzare reciprocamente funzioni e vocazioni. Tale elemento è rintracciabile nel valore che possono assumere, per l’intero settore delle arti, tanto la dimensione della Ricerca, quanto quella della Produzione.

Il documento della *Chiamata alle Arti* tocca comunque altri aspetti cruciali che investono il settore dell’AFAM: dalla possibile riorganizzazione dell’offerta formativa (punto 5: “Verso una nuova geografia”) ai sistemi di reclutamento; l’autonomia piuttosto che la *governance* e così via.



Si desidera qui, infine, evidenziare un aspetto cruciale: la necessità che l’impianto formativo possa essere ridisegnato a partire non solo da una nuova “mappa epistemica” dell’artistico (necessaria per comprendere le specificità dei linguaggi nel loro farsi “discipline” nonché, e soprattutto, nelle loro possibili correlazioni), ma più pragmaticamente dal possibile rapporto vigente tra profili professionali in uscita (tradizionalmente tarati quasi al 100 per cento sulla figura dell’esecutore/interprete) e percorsi formativi variamente indirizzati. Sappiamo invece quanto risulti strategica la differenziazione della professionalizzazione nei settori, oltre che performativo (magari rivisitato alla luce delle interpolazioni tra vecchi e nuovi i linguaggi), anche compositivo/creativo, scientifico/umanistico, pedagogico-didattico, tecnologico, imprenditoriale e, infine del commercio e dell’artigianato.

È nel solco, quindi, di una nuova “mappa delle professioni” in campo artistico che dovrebbero essere ridisegnati i relativi profili formativi, ampliando verso tale pluralità professionalizzante l’offerta formativa complessiva: non solo dell’AFAM, ma già a partire dai Licei musicali e coreutici, che in tal senso andrebbero da subito radicalmente ripensati e riorganizzati.



Annibale Rebaudengo

Studenti che apprendono e insegnanti in aggiornamento

Tutti insieme nella lezione collettiva di Pianoforte

Annibale Rebaudengo sfata uno dei tanti miti della didattica: la presenza di più generazioni che interagiscono in un contesto di insegnamento/apprendimento non è un limite, ma una opportunità per esercitare la dialettica tra regole e libertà, per alimentare motivazione e desiderio di scambiare conoscenze da prospettive differenti e complementari, un modo per riconoscere ruoli diversi e insieme esercitare forme di partecipazione democratica tesa verso un bene conoscitivo comune.

Conosco esperienze musicali scolastiche dove allievi strumentisti delle SMIM suonano mentre insegnanti di materie non musicali, personale non insegnante, genitori cantano in coro.

Tutti conoscono il Metodo Suzuki che contempla la presenza di genitori e figli alle lezioni di uno strumento musicale con l'obiettivo di ricreare a casa l'ambiente di apprendimento. In questo caso l'adulto è il modello da imitare da parte del bambino, il trasmettitore e il controllore delle competenze musicali. Anche se alcune volte il bambino smette di studiare e continua l'adulto.

Come formatore ho nel recente passato progettato e realizzato seminari dove il primo giorno gli insegnanti di strumento assistevano alle mie lezioni con i loro allievi e, nel secondo, proseguivo con i primi le attività musicali che essi stessi avrebbero rimodulato con i loro allievi diluendole nel tempo. Un'esperienza che intendo sviluppare, avendola da pochi mesi sperimentata con successo, è stata la compresenza a una Masterclass destinata agli allievi dei corsi pre-accade-

mici al Conservatorio "G. Verdi" di Milano, di una insegnante di Pianoforte delle SMIM, madre di quattro figli. Per i giovani allievi e per l'insegnante gli stessi contenuti nelle 10 lezioni su *Játékok (Giochi)* di György Kurtág: hanno tutti scritto il Diario di bordo, improvvisato e composto pezzi alla maniera dell'Autore ungherese, letto, studiato e suonato le composizioni di Kurtág. In classe e in pubblico. Altri insegnanti si sono prenotati per partecipare alla prossima Masterclass nel conservatorio milanese. L'allieva adulta è stata incoraggiante verso i giovani, non eccessivamente protettiva verso di loro che dovevano imparare ad autogestirsi, rispettosa del mio ruolo. Ho pensato che non fosse facile per lei al momento in cui doveva improvvisare a fianco dei più disinibiti adolescenti. Ma era troppo presa dal suo ruolo di allieva e insegnante in aggiornamento per essere preoccupata. Nei suoi commenti orali e scritti c'era l'identico entusiasmo di chi apprende divertendosi. Qualche domanda in più durante le lezioni, come è consueto quando gli allievi sono adulti.

Sono state lezioni *Multigenerazionali*: generazioni diverse con esperienze e aspettative diverse nello stesso setting scolastico. Non ho percepito imbarazzo, non ho avuto difficoltà nel gestire le dinamiche relazionali. Ho la sensazione di aver colto un'occasione che si svilupperà, arricchendo la lezione collettiva.

Ho letto su internet che "La gestione di un ambiente di lavoro multigenerazionale rappresenta una sfida per il leader, chiamato a dissipare i conflitti e a favorire armonia evitando qualsiasi perdita di produttività: presupposto fondamentale per

ottenere questo risultato e riuscire a favorire l'integrazione dei lavoratori più giovani rispettando, allo stesso tempo, l'esperienza e l'anzianità dei colleghi più maturi". Nell'ambiente "lavorativo-lavorativo" sarà così, ma in quello lavorativo-educativo non ho trovato difficoltà diverse dalle lezioni collettive con un'unica generazione e preparazione.

Sono state anche lezioni *Intergenerazionali*, che hanno contemplato rapporti tra più generazioni, come per altro accade tra insegnanti e allievi, ma nel caso specifico il rapporto era anche tra gli stessi allievi. Nel rapporto educativo *intergenerazionale* entrano in gioco il principio di autorità e la libertà. La generazione che trasmette competenze è favorita dal *principio di autorità*, la generazione che riceve ha invece in dote il *principio di libertà* di accettare gli insegnamenti, di personalizzarli. L'insegnante presente come allieva si è comportata come allieva non travalicando mai il suo ruolo. Sarà interessante capire come possa modificarsi la relazione con il docente formatore qualora il rapporto giovani allievi e allievi adulti sia numericamente paritario.



Gli indicatori come strumento per l'osservazione e la progettazione inclusiva

Nella prospettiva inclusiva promossa dalle Linee guida dell'UNESCO (2005, 2009) *partecipazione* e *apprendimento* risultano essere le parole chiave del processo inclusivo. Non può esserci inclusione se non c'è apprendimento, non può esserci apprendimento se il corpo e la mente non sono immerse in una rete di relazioni.

Le relazioni attive in una classe inclusiva, però, non sono relazioni qualunque, bensì relazioni che fanno sentire la persona accolta, utile, che trasmettono con forza la percezione di essere graditi all'interno del gruppo, che comunicano di non essere semplicemente tollerati, o peggio sopportati, ma che ti fanno sentire parte integrante del contesto. È questo tipo di relazioni che, facendo nascere il piacere dell'interazione con insegnanti e compagni, motiva la responsabilità dello stare insieme in una "comunità di discorso" (Mortari 2008, p. 29).

Musica Domani già da tempo ha accolto l'esigenza di confrontarsi sia sul concetto di "musica inclusiva", sia sulle esperienze di musica d'insieme che sono state sperimentate in tale direzione. Recentemente, anche il MIUR ha affrontato questo tema in due eventi nazionali di formazione, in occasione dei quali ho già potuto presentare strumenti per monitorare l'organizzazione dell'ambiente e il ruolo essenziale che essa svolge nel promuovere o meno il "funzionamento" dell'allievo (Rizzo 2013, 2014a). Tali strumenti sono stati costruiti innanzi tutto tenendo conto del concetto di *human functioning* proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF*

(Who 2001) e oggi accolto sia nelle *Linee guida per l'integrazione degli allievi con disabilità* emanate dal MIUR nel 2009, sia nella normativa sui Bisogni Educativi Speciali (MIUR 2012, 2013). Nella prospettiva ICF, il funzionamento di ogni bambino e di ogni adolescente è, infatti, determinato dall'interazione positiva delle caratteristiche dell'individuo con le caratteristiche dell'ambiente in esso vive. Tale prospettiva è in pieno accordo con la posizione dell'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow 2008, 2014), secondo la quale la scuola inclusiva è la scuola che rimuove gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni. Visti con le lenti del modello ICF, questi ostacoli possono essere definite vere e proprie barriere e non sono soltanto strutturali, ma possono riguardare, ad esempio, strategie didattiche eccessivamente frontali, repertori non adatti all'età o alle competenze degli alunni ed anche gli atteggiamenti poco accoglienti o addirittura "escludenti" di insegnanti e compagni.

Pertanto, all'interno di tale posizione, anche l'insegnante di musica "inclusivo" deve poter realizzare un'osservazione sistematica sia dei comportamenti degli allievi, sia dell'organizzazione dei processi attivati, al fine sia di rimuovere le barriere presenti nell'ambiente, sia di inserire gli opportuni "facilitatori" di apprendimento. Ma, per realizzare un'osservazione che riguardi sia l'allievo sia il contesto, è necessario poter disporre di "indicatori" che rendano facilmente percepibili e comunicabili, nell'ambito delle équipe di lavoro, le molteplici dimensioni osservate.

Fortunatamente la ricerca educativa ha già messo a disposizione della scuola 'indicatori' che favoriscono questa capacità di "vedere" poiché consentono di rilevare e condividere, mediante descrizioni chiare e univoche, informazioni utili per la progettazione e la ri-progettazione, con modalità collaborative, di percorsi formativi a carattere inclusivo.

Tra questi vi sono gli indicatori specifici per l'inclusione proposti dal *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow 2014). L'*Index* esplora il concetto di inclusione lungo tre Dimensioni tra loro interconnesse (*Creare culture inclusive; Produrre politiche inclusive; Sviluppare pratiche inclusive*) e operativizza tale concetto suddividendo ciascuna Dimensione in due Sezioni e ogni Sezione in vari Indicatori, organizzati in questionari da proporre a tutti coloro che sono coinvolti nel mondo della scuola: insegnanti, dirigenti, genitori, alunni ecc. Il significato di ogni indicatore è inoltre chiarito da numerose domande che aiutano a definirne il significato in modo preciso.

La più recente versione dell'*Index*, di cui si consiglia fortemente la lettura e l'utilizzo, sottolinea quanto i processi espressivi abbiano un ruolo importante nell'ambito dello sviluppo delle pratiche inclusione e nella costruzione di curricoli per tutti.

Nella III Dimensione, infatti, è stato inserito l'indicatore *Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali* a sua volta articolato in una serie di domande molto interessanti che chiariscono il significato dell'indicatore e consentono un'analisi dettagliata di quanto si fa a scuola.

Alcune domande sono generali e aiutano gli insegnanti a comprendere, tra l'altro, se il curricolo favorisce a sviluppare gli interessi degli allievi o promuove la consapevolezza del collegamento tra arte ed etica, altre sono specifiche per le varie arti.

Per quando riguarda la musica, rimandando alla lettura integrale dell'*Index*, ne elenchiamo di seguito alcune:

- *Gli alunni sono stimolati a conoscere una varietà di musiche diverse?*
- *A tutti gli alunni è offerta la possibilità di imparare a suonare una serie di strumenti a corde, ottoni, legni e percussioni?*
- *Viene offerta la possibilità di frequentare cori?*
- *La scuola sviluppa un repertorio di canzoni che tutti conoscono?*
- *La scuola impara stili di canto che provengono da paesi diversi?*
- *Sono previste strategie per aiutare gli alunni che ritengono di essere troppo timidi per cantare di fronte ad altre persone?*
- *Le lezioni sfruttano il contributo che il canto e la conoscenza dei testi possono dare all'alfabetizzazione?*

Una prima riflessione che consegue dalla lettura di questi indicatori è l'importanza, affidata all'intera scuola, nell'assumere una certa prospettiva nell'impiego della musica per l'inclusione. Si sarà, infatti, notato che gli indicatori fanno riferimento alla scuola nel suo complesso.

L'idea che l'inclusione inizi a realizzarsi solo se tutto il sistema si avvia verso il cambiamento è in accordo con l'attuale impostazione scolastica italiana, la quale chiede alle scuole di redigere il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), in cui mettere in evidenza le risorse che l'intera scuola può attivare per promuovere l'inclusione.

Anche nel PAI, la musica, come evidenziato da ricerche realizzate nella scuola italiana, può essere una grande risorsa per l'inclusione (Ghezzeo *et al.* 2011; Rizzo 2014a, 2014b, 2015). Questo però richiede docenti preparati sul piano didattico, relazionale e normativo, inclusivi nel cuore e nelle pratiche e pronti non soltanto ad applicare una didattica innovativa nelle proprie classi, ma anche a diventare agenti di cambiamento, facilitatori dell'inclusione, promuovendo e diffondendo tra i colleghi la valenza inclusiva della musica e le sue pratiche applicative.

Sono troppe le scuole in cui la didattica musicale è ancora legata a modelli frontali di apprendimento meccanico e passivo, che non valorizzano le connessioni mente-cuore-corpo e in cui le tante innovazioni sull'impiego dei repertori e delle strategie sono ancora "oggetti sconosciuti".

Sono troppe le orchestre delle scuole ad indirizzo musicale in cui la presenza di alunni con disabilità non è contemplata e, qualora lo sia, si limita ad un semplice inserimento in presenza, più che a facilitare una reale partecipazione.

Rispetto a tutto ciò, è importante essere fiduciosi che il cambiamento è possibile e che ognuno di noi può fare la differenza nel breve e nel lungo periodo. La base di tutto rimane la professionalità dei docenti che "preparati e formati a lavorare in modo efficace con un'ampia tipologia di alunni, possono fungere da moltiplicatori positivi dell'integrazione scolastica" (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2012, p. 39).

Bibliografia essenziale

- AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense (DK), 2012.
- BOOTH TONY, AINSCOW MEL, *L'Index per l'Inclusione*, Erickson, Trento, 2008.
- BOOTH TONY, AINSCOW MEL, *Il Nuovo Index per l'Inclusione*, Carocci, Roma, 2014.
- FERRARI FRANCA, *Gli indicatori di qualità*, in BRANCHESI L. (a cura di), *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*, Armando, Roma, 2003, pp. 85-150.
- FERRARI FRANCA, SANTINI GABRIELLA (a cura di), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, UniversItalia, Roma, 2014.
- GHEZZO P., LANZ F., RELLINI E., RIZZO A.L., CHIAPPETTA CAJOLA L., FACCI S., FERRARI F., LOPEZ L., "MuMi. Music And Children". *The influence of music on social skills of children. Testing and evaluation of an intervention model to promote inclusion in schools*, Proceedings of the International Meeting "The Neurosciences and Music IV", Edinburgh (UK), 2011.
- MIUR, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Direttiva ministeriale, 27 dicembre 2012.
- MIUR, Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561, 2013.
- MORTARI LUIGINA (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- RIZZO AMALIA LAVINIA, *Modelli formativi di didattica musicale coerenti con la prospettiva inclusiva*, in RIZZO A. L., LIETTI M. T. (a cura di), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano, 2013, pp. 127-145.
- RIZZO AMALIA LAVINIA, *Diventare una classe musicale per l'inclusione delle diversità: strumenti didattici e valutativi*, in FERRARI F., SANTINI G. (a cura di), *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Roma, UniversItalia, 2014a, pp. 49-82.
- RIZZO AMALIA LAVINIA, *Forme di sostegno nella dimensione inclusiva: l'expertise dell'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di I grado*, Tesi di dottorato in Pedagogia, Università degli Studi RomaTre, 2014b (inedita).
- RIZZO AMALIA LAVINIA, *The expertise of the music support teacher and workshop-teaching for school inclusion: practices and research data*, in *Special Education Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*, Conference Proceedings, University of Bergamo, 2015, pp.160-165.
- UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris, 2005.
- UNESCO, *Better Education for All: When We're Included Too*, UNESCO, Paris, 2009.
- WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, WHO, Geneva, 2001.

a cura di Manuela Filippa e Luca Marconi

I processi di apprendimento fra concetti spontanei e concetti scientifici

ATUKEFU LOTTE, VERENIKINA IRINA

British Journal of Music Education, 28(02), 2011, pp. 181-194.

Scientific concepts in singing: do they belong in a student toolbox of learning?

Una nuova Rubrica

Con questo primo numero completamente digitale di Musica Domani, si apre anche una nuova Rubrica, di Letture Concertate. Giustapposizioni di punti di vista e di riflessioni su saggi o articoli scientifici vengono presentate al lettore con l'importante obiettivo di trovare solidi legami fra la ricerca scientifica e la pratica didattica e musicale.

Due mondi troppo spesso slegati sia spazialmente (i luoghi della ricerca stanno fisicamente in un altrove rispetto alla scuola e ai concerti) sia temporalmente: accade perciò che le riflessioni di ordine scientifico vengano pubblicate in riviste specializzate e siano poi lette e diffuse al grande pubblico solo anni dopo. Chiediamo dunque ai nostri collaboratori di commentare recenti studi, riflettendo sulle implicazioni di ordine pedagogico e didattico che i risultati presentati possono avere per l'educazione musicale.

Il principale assunto teorico del saggio è l'idea, sviluppata dall'approccio socio-culturale di Vigotsky, che l'insegnante debba far connettere a concetti "scientifici" le idee "spontanee" che lo studente trae dalle proprie esperienze.

Ma, mentre molti insegnanti di canto si aggiornano sui concetti scientifici che si riferiscono all'anatomia e alla fisiologia delle parti del corpo in esso coinvolte, nonché alle tecniche vocali,

alcuni non ritengono utile informare su di essi i loro studenti. Viene allora studiato un caso nel quale tali concetti sono stati presentati agli studenti.

Sono stati analizzati i diari di bordo ("reflective journals"), redatti individualmente per 3 anni, in 3 gruppi, ciascuno formato da 35 studenti, dai 18 ai 24 anni, del Dipartimento di Musica e Teatro della Faculty of Creative Arts di un'università australiana, alcuni con esperienze pregresse di studio del canto.

Essi seguivano corsi di canto sviluppati in lezioni collettive per gruppi di 10-12 partecipanti, dove c'erano anche "focus groups" con insegnanti e studenti, e lezioni sull'approccio socioculturale tenute da docenti della Faculty of Education.

Nei diari di bordo molto frequenti erano i riferimenti alle reazioni provocate dalle presentazioni dei concetti scientifici fornite nelle lezioni di canto; nel saggio ci si sofferma soprattutto sulle acquisizioni riguardanti la respirazione e la tensione della gola. In entrambe i casi, le riflessioni degli studenti tendono ad applicare ai loro apprendimenti le concezioni di Vigotsky (da loro peraltro conosciute attraverso le lezioni dei pedagogisti), manifestando spesso l'idea di essere riusciti a inserire in una prospettiva nuova e più utile le loro concezioni precedenti su come cantavano.

Il saggio giunge infine alla conclusione che informare studenti di canto sui concetti scientifici qui considerati utilizzando la continua integrazione di esempi pratici e spiegazioni teoriche adottata nel caso studiato li rende non solo più abili e più sicuri di sé, ma fornisce loro strumenti utili per ulteriori apprendimenti indipendenti.

Silvia Testoni, cantante, docente di canto

Come per gli altri strumenti musicali, la pedagogia del canto non può prescindere dal rapporto diretto con l'insegnante, il quale oltre a fornire delle coordinate, esercita un controllo sull'uso corretto dello strumento.

Tale controllo deve riguardare anche il giusto impiego della corporalità da parte dell'allievo. L'espressione di un uso corretto è naturalmente un suono equilibrato o comunque consono alla relazione tra individualità dell'allievo e richiesta dell'insegnante.

Ecco perché molto spesso la trasmissione di nozioni scientifiche recenti e accreditate, nella fattispecie elementi di fisiologia dell'apparato fonatorio, meccanismi muscolari, respiratori e fonatori, possono essere d'aiuto nella guida all'apprendimento del canto. L'importante, naturalmente è che siano chiari anche all'insegnante e che egli li condivida in maniera semplice, accurata e comprensibile.

Anche l'articolo in questione avvalorava questa tesi che può senz'altro essere condivisa, sia per raffronto con l'esperienza personale, che per la serietà con cui l'indagine è condotta: molto interessante e necessario il feed-back degli allievi stessi tramite un diario quotidiano.

Dai diari emerge sia la positività che la nozione scientifica rilascia agli allievi, che la confusione che essi a volte hanno in testa riguardo allo strumento più immateriale che ci sia, che è la voce, la propria voce.

E' proprio quest'ultimo aspetto che, a mio avviso, mette in luce una necessità di distinzione tra casi, sull'assunto dell'articolo di Latukefu e Verenikina.

L'esperienza di insegnamento su un campione vasto e vario di studenti mi fa riconoscere quanto si afferma specificamente su studenti di età corrispondente ai soggetti dell'indagine: adolescenti o ventenni interessati allo studio del canto in quanto dilettanti o aspiranti professionisti, ma comunque all'inizio di un percorso di ricerca e di studio e comunque "praticanti" in band o accademie.

Su allievi più maturi la somministrazione di elementi di fisiologia può essere molto efficace se l'individuo è già abbastanza in contatto col proprio corpo (sportivi, danzatori, allenatori di fitness, yoga, pilates) o ha già un percorso di studi musicali alle spalle (anche strumentale).

In altri soggetti (professionisti del canto che però non hanno mai studiato, dilettanti "maturi") la nozione scientifica può creare disinteresse, noia o confusione e quindi improduttività. Vi è poi il caso di allievi per i quali la sete di nozioni scientifiche è l'abbrivio di una ricerca maniacale di atletismo fine a se stesso o di una rassicurazione sulla tecnica, che porta così lontano da sé e dalla musica, da causare, nel migliore dei casi, la perdita di spontaneità e, nel peggiore, abitudini dannose o veri e propri problemi vocali.

Dunque, come sempre nel canto, è l'equilibrio tra ciò che viene detto e insegnato e come ciò viene recepito dall'individualità dell'allievo a rendere efficace la pedagogia.

Un cantante e insegnante danese del secolo passato e dalla fulgida carriera amava ripetere che all'inizio del suo percorso il suo modo di cantare era puro istinto, poi con l'inizio degli studi in conservatorio perse in spontaneità, acquisendo competenza tecnica e scientifica fino ad un inevitabile punto di crisi in cui l'esigenza tecnica aveva preso il sopravvento su quella artistica creando un'eterna insoddisfazione.



Tornando poi a seguire una traccia più musicale che tecnica, ma grazie al miglioramento di quest'ultima, l'espressività era migliorata ed era tornata ad essere il codice primario del canto di questo artista.

Egli amava dunque dire che il percorso dello studente (e studioso) di canto è come un cerchio in cui si ritorna a una ritrovata naturalezza permessa dal passaggio attraverso lo studio di ciò che si fa. E, aggiungo io, lo studio (anche scientifico) deve essere sempre messo in relazione col proprio strumento che nel caso della voce è il proprio corpo.

Marco Mustaro, tenore, maestro di canto

La ricerca australiana di cui l'articolo di Latukefu e Verenikina rende conto nasce dal desiderio di definire un approccio pedagogico vocale che risponda alle intuizioni di Vygotsky sulle relazioni che intercorrono nei processi di apprendimento fra concetti spontanei e concetti scientifici.

L'intuizione da cui la ricerca promana è legittima. Il saggio *vorrebbe* costituire un contributo a sostegno di una tesi che, sulla base della prospettiva da me adottata in questo contributo (prospettiva ispirata agli studi condotti da Alfred Tomatis e da Gisela Rohmert e confortata dalla mia esperienza di cantante e docente), formulerei nel seguente modo: l'autonomia dell'allievo può essere garantita solo da un processo di sublimazione¹ che, tramite le indicazioni del docente, trasfiguri le esperienze "spontanee" del discente in rappresentazioni efficaci; l'apprendimento è liberante solo se l'allievo entra in contatto con la dimensione archetipica di cui le singole esperienze sono rituali manifestazioni; alla ricerca della propria autonomia, l'allievo non si limita a declinare manipolativamente le indicazioni del docente o a iterare le proprie sensazioni-guida: egli accede progressivamente a una rappresentazione di sé svincolata dalle determinanti biografiche che hanno causato i limiti vocali e impara a specchiarsi e a riconoscersi in profezie di Libertà.

Il saggio in questione *vorrebbe* ma non sa.

Nella prospettiva socioculturale di Vygotsky, infatti, l'apprendimento consisterebbe in un processo nel corso del quale la scientificità, graziosamente, tenterebbe di elevare a sé la spontaneità. Questa prospettiva riduce la dimensione archetipica al livello della ratifica razionale: escludendo a priori che nei processi di apprendimento operino forze ulteriori a Ragione e Volontà, il livello più raffinato di sublimazione resta interno alla dimensione del comprensibile. L'allievo non viene invitato a maturare fiducia nell'intuitività e risultano didatticamente meritevoli di attenzione solo i concetti spontanei che trovino corrispondenza in un confortante concetto scientifico: vengono trascurate come mitologiche tutte le testimonianze che non sia possibile giustificare razionalmente.

Negando il nesso fra Canto e Fiducia, la prospettiva materialista tenta da secoli di ridurre a casuale accidente la consustanzialità fra mito e canto, da una parte, e storia e prosa, dall'altro, nell'intento di rappresentare l'uomo come ripiegato su un passato che lo determina necessariamente e incapace di cantare profeticamente in libertà. L'articolo in questione costituisce un'indicativa testimonianza della raffinatezza strategica con cui lo scientismo tenta di confinare il canto negli angusti confini dell'evidenza, negando ogni rapporto fra voce e anima e tacendo surrettiziamente sulla relazione che intercorre fra sviluppo vocale e dimensione spirituale.



¹ Sul valore e l'uso del termine Sublimazione cfr. Pseudo-Longino, ΠΕΡΙ ΥΨΟΥΣ ΙΧ: "ὑψος μεγαλοφροσύνης ἀπήχημα". Interessante l'evoluzione della risonanza lessicale del termine in Freud e Jung.

Recensioni



Elisabetta Piras

Il paradigma dell'interazione riflessiva



A D D E S S I A N N A R I T A
Psychomusicology: Music, Mind, and Brain 2014, Vol. 24, No.3, 214-230
Developing a Theoretical Foundation for the Reflexive Interaction
Paradigm with Implications for Training Music Skill and Creativity

L'articolo che segnaliamo in questa sede riguarda la definizione di "interazione riflessiva", e le implicazioni di questa nell'ambito della pedagogia musicale, con particolare riferimento alla creatività musicale, e all'uso di nuove tecnologie.

La pubblicazione propone la presentazione e la spiegazione del "paradigma dell'interazione riflessiva", che rappresenta la base del *MIRROR project* (*Musical Interaction Relying on Reflexion*), un progetto europeo ampio e articolato, che sviluppa un'innovativa piattaforma per la didattica della musica e della danza.

Si illustra come l'elaborazione del paradigma abbia i suoi prodromi nella creazione di un sistema, il *Continuator*, che ha la capacità di rispondere con lo stesso stile musicale a una proposta suonata alla tastiera. Il *Continuator*, creato da Francois Pachet, ingegnere della Sony, per l'utilizzo da parte di musicisti adulti, è stato sperimentato con i bambini in ambito didattico, svelando presto il potenziale applicativo di una macchina pensata per interagire con l'uomo, con qualcosa di musicalmente simile alla sua stessa produzione, come uno 'specchio stilistico musicale' (Addessi&Pachet 2005). L'elaborazione del paradigma dell'interazione riflessiva – IRMS (*Interactive Reflexive Musical System*) – parte quindi dall'osservazione dell'interazione dei bambini con questo tipo di sistemi, definiti *reflexive machines*. Con il *Continuator*, la creazione musicale risulta essere un'interazione in cui l'uomo e la macchina dialogano estemporaneamente secondo una logi-

ca di ripetizione e variazione. Il *MIRROR project* esplora questa logica con l'uso di tre nuovi *software*, basati su questi principi: il *MIRROR Impro*, focalizzato sull'improvvisazione; il *MIRROR Compo*, che attraverso l'interazione riflessiva si concentra sulla produzione compositiva; il *MIRROR Body Gesture*, in cui, per la prima volta l'interazione riflessiva è applicata all'analisi del movimento. Le caratteristiche fondamentali dell'IRMS sono individuate in: similarità o 'effetto a specchio', ossia la capacità della macchina di far percepire all'uomo la chiara somiglianza con ciò che musicalmente produce; agnosticismo, la capacità di rispondere automaticamente alla produzione umana, senza un intervento di pre-programmazione musicale; base di complessità, per cui il rapporto incrementale di apprendimento tra uomo e macchina garantisce che la macchina si comporti come un sistema aperto; modalità basilare di suonare in IRMS, quindi un particolare rapporto di *turn-taking*, in cui si rileva automaticamente la fine delle frasi, la frase generata ha la stessa durata di quella proposta, e la priorità è della produzione umana.

Nell'articolo, l'IRMS è spiegato nella prospettiva della musicologia sistematica, in una documentata riflessione che parte dal tema dello 'specchio', spesso presente nella cultura occidentale, e, focalizzando il meccanismo di ripetizione e variazione, tocca punti nevralgici del sapere musicale, quali l'analisi semiologica, quella della percezione musicale e dello sviluppo della musicalità nella primissima infanzia, oltre che le recenti acquisizioni delle neuroscienze sui neuroni specchio. Il concetto di stile musicale, che gioca un ruolo fondamentale nell'IRMS, è definito più secondo un principio di intertesto, che come insieme di caratteristiche

ricorrenti, in quanto il sistema è agnostico ed elabora le sue risposte in tempo reale, a differenza di altri sistemi creati con principi non distanti, ma che focalizzano gli obiettivi didattici e musicali nella realizzazione e nell'apprendimento dello stile specifico per cui sono stati pre-programmati.

Un aspetto particolarmente considerato nello studio è il comportamento umano, sia individuale, sia collettivo, nell'interazione riflessiva con l'intelligenza artificiale.

Tra i dati più originali che emergono dalla sperimentazione dell'IRMS si nota la valorizzazione di un dialogo musicale tra bambino e macchina molto naturale, che si nutre del meccanismo di ripetizione e variazione, suscita interesse, attenzione e coinvolgimento, quanto più si fonda sulla similarità, e ripropone le dinamiche di 'specchio sonoro' che si realizzano nei giochi vocali tra madre e neonato. L'articolo argomenta questa affinità attraverso la letteratura scientifica sul tema, evidenziando l'importanza dell'interazione comunicativa musicale nello sviluppo della personalità del bambino, e focalizza le caratteristiche emerse dall'osservazione di: regolazione temporale, *turn taking*, adattamento e individuazione di ruoli e conseguente senso della regola e della forma musicali. Particolare attenzione è prestata alla letteratura neuroscientifica, e ai meccanismi dei neuroni specchio, quindi alle più recenti acquisizioni sulle dinamiche di risonanza tra percezione e azione, e alle implicazioni che questi possono avere nell'interazione riflessiva, tra cui si evidenzia la modalità di attivazione dei neuroni specchio in relazione con l'intenzionalità dell'azione. In quest'ambito, lo studio considera inoltre le capacità percettive e di memorizzazione, oltre che di ascolto, implicate nell'IRMS.

L'articolo propone inoltre una riflessione sulla creatività musicale in relazione all'IRMS, basata sulla teoria del *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), secondo la quale l'"esperienza ottimale" e i parametri che la definiscono, sintetizzati in griglie di osservazione originali, offrono uno strumento utile per osservare i processi

creativi nell'interazione tra bambino e macchina, e dati quantitativi supportano questa riflessione.

Si illustra come anche per l'analisi musicale del "dialogo riflessivo musicale", prodotto con l'IRMS, siano state elaborate tecniche di analisi nuove, che mirano a evidenziare vari aspetti di ripetizione e variazione nell'improvvisazione. Da un punto di vista specificamente pedagogico, l'IRMS è proposto come un mezzo ricco di potenziale per l'apprendimento e lo sviluppo della creatività, in quanto la tecnologia in oggetto consente l'introduzione di una didattica che si basa in modo originale sull'"essere imitati", e questo stimola il bambino a condotte esplorative, nell'inserimento di nuovi elementi nel dialogo musicale, e nell'elaborazione continua di elementi musicali, così, le strategie di insegnamento con l'IRMS possono basarsi sui principi di *mirroring*, *modeling* e *scaffolding* (Bruner, 1983; Vygotsky, 1962). In questo, dall'articolo emergono numerosi obiettivi didattici, che spaziano da elementi musicali specifici, quali la discriminazione di parametri musicali e l'affinamento del pensiero musicale, a obiettivi più generali, quali la co-regolazione comunicativa e il rispetto dei ruoli, e l'insegnante può quindi sfruttare la macchina per svariati obiettivi, traendo facilmente vantaggi nel porre l'accento su elementi impliciti ed espliciti del processo improvvisativo musicale, piuttosto che sul risultato finale. Oltre ciò, si considera che l'IRMS presenti un importante potenziale anche negli ambiti riabilitativi e terapeutici.

L'articolo espone, con imponente bibliografia e importanti riferimenti teorici, tematiche attuali e necessarie per la didattica musicale, sia per ciò che riguarda gli aspetti strettamente legati all'interazione riflessiva, sia per ciò che riguarda nuove prospettive nell'utilizzo della tecnologia nell'insegnamento della musica. Altre pubblicazioni, citate nell'articolo, riportano la focalizzazione e aspetti specifici del progetto, protocolli sperimentali e attività. Ulteriori notizie sono reperibili sul sito www.mirrorproject.eu.

Marina Penzo

L'educazione musicale inclusiva



*Diventa il cambiamento
che vuoi vedere*

(Mahatma Gandhi)

Cosa significa oggi educazione inclusiva? È possibile realizzarla a scuola anche grazie alla musica? Gli insegnanti di sostegno-musicisti nella scuola secondaria di primo grado sono una risorsa chiave per diffondere ambienti musicali d'insieme inclusivi delle differenze? Quali buone pratiche di musica inclusiva esistono in Italia?

Cercare di rispondere a tali quesiti è stato l'obiettivo del Seminario Nazionale *Musiche inclusive* svoltosi a Roma il 4 aprile 2014, organizzato dal MIUR, dalla SIEM di Roma e dal Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica in collaborazione con il Forum Nazionale per l'Educazione Musicale. Il volume che presento, consegnato il giorno stesso ai partecipanti al seminario, contiene i contributi sul tema di tutti i relatori e i conduttori di laboratorio intervenuti e rappresenta, dunque, la traccia cartacea della proposta formativa progettata e tenacemente perseguita dagli organizzatori. La sezione plenaria del seminario ha avuto luogo la mattina nella Sala della Comunicazione del MIUR che ha accolto un

centinaio tra docenti di sostegno-musicisti ed insegnanti di musica. In questo prestigioso contesto e spazio di confronto sono stati presentati i riferimenti pedagogici, psicologici e normativi del concetto di musica inclusiva; per primi hanno esposto le proprie riflessioni sul tema autorità istituzionali quali Luciano Chiappetta, Luigi Calcerano e Luigi Berlinguer che, analizzando punti forti e deboli della scuola italiana, con parole appassionate ha infiammato la platea invitandola a lottare assieme a lui affinché venga concesso uno spazio adeguato alla musica in quanto «la più formativa di tutte le discipline» e perché non si consideri l'inclusione un'elemosina o un regalo da concedere agli alunni. La senatrice Elena Ferrara ha raccontato con intensità il suo impegno legislativo ispirato all'idea del maestro Abbado di una musica per tutti quale battaglia di civiltà da portare a sistema. A seguire ci sono state le relazioni tematiche coordinate da Annalisa Spadolini e affidate a Lucia Chiappetta Cajola, Franca Ferrari, Luisa Lopez, Elena Flaughacco, Amalia Lavinia Rizzo e Gabriella Santini. Tutte hanno dichiarato l'urgenza di rimuovere le barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di ogni alunno alla vita scolastica, realizzabile per mezzo di scelte progettuali e organizzativo-didattiche di qualità che utilizzano un'attività musicale d'insieme per valorizzare ogni diversità, sviluppare il senso di appartenenza alla comunità e le potenzialità di ognuno. I loro interventi hanno trasmesso "forte e chiaro" due messaggi di vitale importanza: il primo è il supporto scientificamente fondato all'uso della musica come disciplina che svolge un ruolo importante sullo sviluppo men-

tale e fisico, sulle relazioni sociali e sull'apprendimento e può anche facilitare lo studio di una seconda lingua e l'inclusione scolastica degli alunni stranieri; il secondo è che l'insegnante di sostegno-musicista è una risorsa se diventa il motore di una progettualità che aggancia la musica con le altre discipline del curricolo e coinvolge i colleghi nella modifica della progettazione curricolare soprattutto per mezzo di laboratori musicali a valenza interdisciplinare. Allo stesso tempo, lavorare con la musica consentirà un vissuto di soddisfazione e la piena realizzazione del docente. Proprio questo documenta il poster *Together is possible. La creazione musicale multimediale per una didattica inclusiva* di cui sono autrice, e che ho avuto il piacere di presentare subito dopo pranzo presso l'Istituto Comprensivo "Regina Margherita" dove si è svolta la sessione poster – spazio "testimonianza" del lavoro sul campo di insegnanti e operatori che hanno avuto modo di realizzare attività-ambienti inclusivi per mezzo della musica. Le loro concrete realizzazioni erano sintetizzate e documentate da poster presentati ai corsisti (gli abstract sono in corso di pubblicazione nel sito www.miurformazionemusica.it). Nel pomeriggio c'è stata la possibilità di seguire un laboratorio tematico fra i cinque proposti per sperimentare modelli di ambienti musicali inclusivi efficaci e tra loro estremamente diversi, condotti da operatori da anni impegnati sul campo: *Danza e movimento espressivo per il gruppo* (Marcella Sanna), *Coroscenico: apprendimento cooperativo del canto corale* (Maria Grazia Bellia), *Composizione musicale di gruppo in ambiente informatico* (Emanuele Pappalardo), *Dialoghi ritmici. Laboratorio per percussionisti attori* (Pietro Rosati), *Musica e disturbi specifici dell'apprendimento* (Mariateresa Palermo) e *Diventare una classe musicale per l'inclusione delle diversità: strumenti didattici e valutativi* (Amalia Lavinia Rizzo). Nella seconda parte del libro, è possibile confrontarsi con le opzioni

educative e musicali, nonché con le strategie operative che i conduttori dei laboratori hanno fornito in presenza durante il seminario.

Il volume, in definitiva, fornisce i riferimenti concettuali e metodologici sul tema del convegno, raccogliendo i contenuti sia delle relazioni sia dei laboratori del pomeriggio. Invito caldamente a leggerlo: aiuta a diventare consapevoli della potenza formativa ed inclusiva della musica, invoglia ad impegnarsi e lottare in prima persona per riuscire a realizzare attività musicali vissute in gruppo con contenuti e procedure pensati per facilitare l'inclusione come è capitato a me che ho avuto la fortuna di esserci, testimone a mia volta del lavoro sul campo in direzione inclusiva, e che da questa occasione di "incontro" ho ricavato nuove idee ed entusiasmo per continuare ad operare con convinzione in questa direzione!



FRANCA FERRARI, GABRIELLA SANTINI (a cura di) *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Roma, Universitalia 2014.

Paolo Salomone

Novità nelle edizioni OSI – Orff-Schulwerk Italiano (parte prima)

Accedendo a www.orffitaliano.it si è accolti da una semplice e accattivante melodia in metallo e dall'immagine di una "Libera versione dell'acquerello *Timpanista* di Paul Klee realizzato da Andrea Serranti

(4 anni)". Bella sorpresa, che sintetizza in pochi secondi gli anni di lavoro dell'Orff-Schulwerk italiano, invitando a entrare nel sito per navigare nei suoi tantissimi stimoli e contenuti. Come dire: "Lo può fare an-

che un bambino". Tutte le ormai cospicue pubblicazioni della autonoma collana didattica diretta da Giovanni Piazza rispondono a questo principio elementare, ma pedagogicamente forte e rilevante.

Musica in culla

«La musica è e deve essere un diritto di tutti: perché? È un linguaggio che può da una parte soddisfare esigenze "neuro-scientifiche" nello sviluppo generale di un bambino, e dall'altra molto più semplicemente essere un mezzo di comunicazione, gioco, scambio, dialogo tra quel bambino che cresce e le persone che si occupano di lui». Con queste parole gli autori presentano *Ba Ba Settete*, un CD «rivolto ai genitori, alle educatrici di asilo nido, ai maestri della scuola dell'infanzia e agli educatori musicali per giocare la buona musica nella vita quotidiana dei bambini a casa e a scuola». La pubblicazione fa parte delle proposte didattiche legate alle iniziative promosse dalle Associazioni della rete Nazionale di Musica in culla. In www.musicainculla.it sono raccolte e condensate tutte le opportunità per il mondo adulto e per i didatti della musica di non allontanare i bimbi dalle "loro" musiche. Perché i bambini vivono dentro la musica, in compagnia dei loro suoni ed è sufficiente rispettarne le singole esperienze e accompagnarli tenendoli per mano per «far esplodere la musica».

Ed è proprio partendo dai bimbi e dai loro giochi, conditi sempre dalla musica, che sono stati elaborati i sentieri gioco-didattici contenuti nel CD. 10 idee che corrispondono ad altrettante tracce sonore i cui titoli da soli evocano situazioni di vita e mondi di bimbi: Eccì, Sorpresa, Dondola, Clap and Tum...

Ogni traccia del CD è provvista di una breve descrizione dell'idea che sottostà alla musica e dalle immancabili - sintetiche e stimolanti - istruzioni per l'uso: cosa far fare ai bimbi più piccoli e più grandi ma, soprattutto, cosa imitare da loro. «Ciao a tutti voi, benvenuti: presto cantiamo!» così inizia Ciao Forte, un intenso gioco di accoglienza: 4' e 43" di variazioni sul tema, cosa c'è di più musicale? E poi, tante melodie, versi musicali, suoni vocali in cui la parola di senso è praticamente assente, consentendo a genitore o educatore un'attenzione viva e concreta ai meccanismi tecnico-emotivi di un canto, di un'improvvisazione canora. Ogni proposta musicale è disgiunta dal significato delle eventuali parole cantate, ma non da quello legato ai gesti, alle situazioni, ai movimenti che si vivono insieme ai bimbi. Il CD non contiene musica "scritta", né i testi dei vari brani: anche l'educatore, anche il genitore dovranno fare come i bimbi fanno sempre: ripetere, giocando, e imparare a memoria, con il corpo e con la mente.



PAOLA ANSELMI, INES MELPA, UGO VALENTINI, *Ba Ba Settete - Salta, Canta, gira, dondola... - Giochi di Musica per bambini da 0 a 6 anni*, CDO-028 – OSI-MKT Brescia 2014, CD con libretto di 14 pagine, € 15,00



Coloured duets

I percorsi sonori che propone Chiara Strada rivelano una sorprendente unione e mescolanza tra suono e immagine. Così era nel 2011 con la prima edizione di *Duetti Colorati* - riproposti nel 2014 in versione inglese - e così è nella sua *Musica in cornice* - *Sette giochi musicali per la scuola primaria in compagnia dei grandi pittori*. Nel libro, rivolto essenzialmente ai bimbi della scuola primaria e ai loro insegnanti con inclinazioni artistiche, non si trovano soltanto musica e pittura; questi due ambiti si rinnovano e trovano sinergie con differenti linguaggi: favole, filastrocche, poesie, canzoni. Le onde di Hokusai diventano sonore, l'inverno di Bruegel si sostituisce a quello - trito e ritrito - vivaldiano, Paul Klee s'immerge in un acquario musicale.

Antonio Ligabue ha l'onore di inaugurare il percorso che, anche didatticamente, è organizzato nei vari capitoli in modo progressivo.

«Il quadro (così come un canto o un'opera strumentale - n.d.r.) è una finestra aperta su un universo fantastico ed è qui che i bambini sono invitati, accolti e protetti». Proprio su questo caldo e umano senso di protezione in cui cullare gli alunni non ci si deve mai stancare di concentrare l'abilità e attività di educatore privilegiato: l'insegnante di Musica. Chiara Strada ha deciso di condurre per mano l'educatore musicale a scoprire i sentieri musical-color-scientifici che lei ha ideato, descrivendo con cura passaggi, collegamenti, possibili attività pratiche, riflessioni.

Ma è un accompagnamento delicato e rispettoso, aperto a possibili interventi creativi, stimoli personali da parte di chi vorrà riproporre i 7 quadri, tutti in sequenza progressiva, oppure saltando qua e là, come il dispettoso moscerino che bisticcia con il re leone nel primo capitolo. Come delicate, soffici e aperte a sogni alternativi sono i 6 stimoli sonori contenuti nel cd allegato. Canzoni semplici, moderne nel loro "sound" si alternano a paesaggi sonori. L'insegnante non musicista - o il papà, la mamma, lo zio, il fratello maggiore - può utilizzare i materiali sonori così come sono, mentre chi possiede solidi strumenti operativi - suonare, scrivere e riorganizzare musica - trova le partiture per giocare attivamente con i suoni.

Di ogni pittore vengono colti alcuni caratteri stilistici molto evidenti. Kandinsky diventa il re dei colori - fondamentali e composti -, legati alle figure geometriche e al ritmo; Mirò ci impone un viaggio tra le "Costellazioni" immerse in ambienti sonori siderali; Chagal, nel suo "Mondo capovolto", trasforma teste e corpi con improbabili abbinamenti che vengono mirabilmente accompagnati da uno swing fischiato e cantato di Chiara Strada.

Abbinamenti semplici, immediati - ma mai scontati - accompagnano bimbi e grandi in un viaggio denso di emozioni e di sorprese, come tutti i viaggi di conoscenza devono essere.



CHIARA STRADA, *Coloured duets* - 15 classical pieces adapted to the piano for children's first steps in music in the company of the teacher. CDO-025 - OSI-MKT Brescia 2014 pag.40, € 18,00

CHIARA STRADA, *Musica in cornice* - sette giochi musicali per la scuola primaria in compagnia dei grandi pittori, CDO-026 - OSI-MKT, Brescia 2014, pagg. 56 con cd allegato, € 25,00

Mario Piatti

Pensieri infantili *di Franco Lorenzoni*

«I pensieri infantili sono sottili.

*A volte sono così affilati da penetrare
nei territori più imperi arrivando a cogliere,
in un istante, l'essenza di cose e relazioni.*

*Ma sono fragili e volatili,
si perdono già nel loro farsi e non tornano indietro».*

Fin dalle prime righe il libro di Lorenzoni mette a fuoco una realtà che è ben presente a quegli insegnanti – ma anche a quei genitori – che hanno la capacità di mettersi in ascolto dei bambini e delle bambine e si preoccupano più di «riconoscere la qualità dei loro pensieri» che non della quantità di nozioni e contenuti disciplinari da memorizzare.

Ascoltando i bambini e le bambine, valorizzando i loro pensieri, noi adulti siamo aiutati «ad andare verso la sostanza delle cose e verso l'origine più remota del nostro pensare il mondo».

Cinque anni trascorsi insieme lasciano il segno, nell'insegnante come nei bambini. Il distacco non può lasciare indifferenti. L'identità di ciascuno si è trasformata nel dialogo, nel confronto, nello scambio d'idee e di sentimenti, nella condivisione anche di eventi traumatici, come la morte di un compagno di seconda elementare: «Questa tragedia ha colpito la scuola, il paese e tutti noi, scuotendoci profondamente e rimescolando molti nostri pensieri. L'aver costruito negli anni una consuetudine di ascolto non ha certo attenuato la nostra sofferenza, ma ci ha permesso di incontrare il tema della morte senza ritirarci».

Dare la parola ai bambini e alle bambine più che "spiegare", partire dai loro interessi, come il disegnare il proprio autoritratto di Mattia: «Il disegno è te che non sei te. Significa che sei te che lo disegni e se lo disegni è qualcosa di te. È come se mi tolgono un pezzo di me». Ma oltre al disegno c'è la storia antica, la scienza, la matematica, la geografia affrontate analizzando cartine, facendo esperimenti, discutendo sui diversi punti di vista, manipolando la creta per "modellare le idee del mondo» che circolavano nella città di Mileto sei secoli prima di Cristo: «La creta è il più antico strumento di rappresentazione, che solo la stoltezza di una pedagogia pigra e nemica del corpo che manipola è riuscita ad allontanare dalle scuole».

Esperienze e dialoghi si susseguono nei vari capitoli: *Un viaggio intorno allo zero; Pitagora e la ricerca infinta della radice di due; Esiste un altro mondo?; Etica e coccodrilli; Sguardi reciproci; Una esposizione matematica; Tre passi indietro; Dioniso in classe e ciò che non so fare; Il teatro, specchio di un percorso.*

Lo spirito che trapela da tutte le pagine è quello di una continua ricerca in cui bambini e bambine sono protagonisti, in cui passato e presente si intrecciano in continuazione, anche su temi complessi e difficili come la discriminazione razziale e le guerre, temi che in qualche modo toccano da vicino anche i bambini: «Discutiamo a lungo di discriminazione in classe, perché il sentirsi esclusi è una delle fonti di maggior sofferenza per i bambini». Occorre per questo “costruire comunità”, anche attraverso la musica e il canto. Scrive Lorenzoni (p. 172): «Il ritmo, la musica e il canto, nella mia esperienza sono il territorio più adatto dove sperimentare la difficile trasformazione di una classe di bambini in un gruppo di ricerca. È cantando e ascoltandoci cantare insieme che piano piano ci si conosce e ci si rivela reciprocamente, perché la voce che canta è nuda, diretta, disarmata. Proprio per questo può essere assai difficile, per alcuni cantare. Ma ho sempre colto nel canto una possibilità di costruire comunità lontano da parole, ragionamenti e atteggiamenti che creano ostacoli e diffidenze. Non so bene perché, ma da molti anni inizio le giornate a scuola cantando con i bambini in lingue a noi sconosciute, che provengono dall’Africa, dai nativi d’America o dai nomadi tzigani. Queste sonorità e ritmi, che rapidamente diventano memoria condivisa del gruppo e dunque strumento di riconoscimento reciproco, ci aiutano a risvegliarci e ad entrare in ciò che stiamo facendo. [...] è assai importante trovare un ritmo e una musica capaci di unirci e farci vivere, anche provvisoriamente, una dimensione corale».

Il ritmo, la musica e il canto, nella mia esperienza sono il territorio più adatto dove sperimentare la difficile trasformazione di una classe di bambini in un gruppo di ricerca. È cantando e ascoltandoci cantare insieme che piano piano ci si conosce e ci si rivela reciprocamente, perché la voce che canta è nuda, diretta, disarmata.



FRANCO LORENZONI, *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo, 2014.

Cecilia Pizzorno

Un libro-valigia per un viaggio tra i suoni

Come favorire l'interesse dei bambini verso un uso creativo del pianoforte? Come stimolare ciascun allievo ad una esperienza ludica, consapevole ed emotivamente coinvolgente? Come attivare grandi e piccoli, permettendo a ciascuno di catturare diversi aspetti della produzione strumentale legati a movimento, postura, gestualità, divertimento ed emozione?

Il libro di Donatella Bartolini – pianista e didatta – e Patrizio Barontini – compositore – fornisce molte piste di lavoro, è una grande “valigia” di idee.

Il libro-valigia è destinato ad insegnanti *esploratori*, desiderosi di abbracciare proposte nuove che valorizzano le condotte spontanee dei bambini. L'azione didattica suggerita dagli autori sottolinea l'importanza di predisporre dispositivi che motivano, sostengono e facilitano l'esplorazione strumentale, l'invenzione e la creazione di strutture e forme musicali.

È pensato per una lezione collettiva, più precisamente per due/tre allievi ma può facilmente essere adattato anche alla lezione singola. Inutile, in questo contesto, sottolineare l'importanza della lezione collettiva, nella quale il confronto con i pari sortisce effetti positivi sull'apprendimento. La cooperazione, l'ascolto, il confronto e la complicità nell'affrontare nuovi compiti favoriscono il conseguimento degli obiettivi prefissati in un contesto disteso.

Il libro è suddiviso in 5 capitoli che sviluppano una tematica specifica in rapporto diretto con quelle affrontate dagli altri. La fruibilità è reticolare: ciascun insegnante è invitato a tracciare percorsi personalizzati in base agli interessi e alle capacità dei

propri allievi. L'uso creativo del libro prescinde, infatti, dall'ordine consequenziale delle attività suggerite.

La creatività, in questo contesto, si coniuga con cambiamenti del modo tradizionale di svolgere una lezione, a favore di stimoli e strategie innovative, che sostengano la motivazione degli allievi – ma anche degli insegnanti – e che facilitino l'investimento personale nei processi educativi. Le idee contenute ne *La valigia dei suoni* rispecchiano le sette parole chiave emerse dal confronto internazionale di ricerca Creanet, utili per precisare e cogliere il concetto di creatività infantile: novità, inventiva, espressione di sé, curiosità, indipendenza, autostima, rischio. Il potenziale creativo può essere sostenuto e alimentato: mediante gli stimoli del libro, il bambino narratore suonerà una storia, il visualizzatore darà corpo sonoro alle immagini, il finitore completerà e curerà i dettagli.

Come ci ricorda lo psicologo statunitense Howard Gardner, bastano pochi stimoli per impegnare il bambino. L'esplorazione dello strumento musicale proposta nel primo capitolo, che mette in gioco il rapporto tra movimento di parti del corpo e la creazione di sonorità, gli permette di essere protagonista del proprio evento sonoro e di ricercare, nei successivi incontri, *quel gesto* che ha dato origine a *quel suono*.

Il corpo come strumento privilegiato di apprendimento in sinergia con il pensiero, le emozioni, i vissuti del bambino, diventa centrale per sviluppare una motricità rilassata, coordinata ed espressiva. Un corpo che si *esprime* e che *parla* attraverso la sua gestualità ed il suo movimento, l'uso di oggetti, la vicinanza agli altri e l'occupazione degli spazi, un corpo che *sente*, che percepisce le emozioni e che ne diventa consapevole.

Inizialmente le attività proposte coinvolgono il corpo intero in giochi che permettono di scoprire, per esempio, la rigidità contrapposta al rilassamento, prendendo così coscienza delle tensioni, riconoscendole e dominandole. Gli esercizi di controllo della postura, che evidenziano il peso, l'equilibrio, la verticalità, la respirazione, lo spostamento a "quattro zampe", accompagnano gradualmente gli allievi a focalizzare l'attenzione su specifiche e delimitate parti del corpo, permettendo così un controllo automatico, naturale e consapevole. Queste attività motorie e gestuali sono pensate come amplificazioni del gesto tecnico che sviluppano la *disponibilità del corpo a "risuonare" al gesto tecnico*.

La dimensione creativo-didattica presieduta dall'insegnante si coniuga perfettamente con l'aspetto esecutivo e compositivo dell'allievo; quest'ultimo viene sostenuto e gratificato in produzioni autonome e originali. *La valigia dei suoni* invita gli allievi a inventarsi accompagnamenti, a riempire i *buchi* della melodia, a inventare paesaggi sonori descritti da foto, a scrivere brani in accordo con i titoli suggeriti.

In conclusione, il testo costituisce un eccellente supporto per insegnanti *esploratori*, per allievi principianti ma anche per coloro che hanno già intrapreso lo studio del pianoforte e vogliono indagare mondi sonori esteticamente affascinanti ed emotivamente coinvolgenti.



DONATELLA BARTOLINI, PATRIZIO BARONTINI, *La valigia dei suoni*, Carisch, Milano, 2014.