

MUSICA DOV'AMANI 174



*Musica
d'affezione
e di amicizia*

1

Musica Domani

Semestrale di cultura e pedagogia musicale

Organo della SIEM – Società Italiana per
l'Educazione Musicale


Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del
23.12.1974 – ISSN 2421-7107
Anno XLVI, numero 174 (giugno 2016)


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: redazione@musicadomani.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 qui 

A questo numero hanno collaborato:

Stefano Baroni
Carlo Alberto Boni
Anna Maria Bordin
Maria Carla Cantamessa
Vincenzo Caporaletti
Mirio Cosottini
Silvia Cucchi
Rossana Dalmonte
Massimo Enrico
Marco Lutz
Luca Marconi
Roberto Neulichedl
Susanna Odevaine
Richard Parncutt
Anita Piscazzi
Ciro Raimo
Valentina Rebaudengo
Richard Sennett
Tullio Visioli



In copertina

Strumento musicale a corde
realizzato da Giulio Schiavon (Aosta 1948 – Aosta 2012)
**«La passione per gli strumenti musicali mi è venuta
dalla scoperta della musica di Stephan Micus, suonata
con strumenti etnici di tutto il mondo. Adesso sogno una
mostra con strumenti inventati da me che si possano
suonare, magari in un grande concerto.»**

La foto è di Gaetano Lo Presti



INDICE

| | |
|--|-----|
| Saluto del Presidente Nazionale della SIEM | 4 |
| Editoriale | 5 |
| Musica d'affezione e di amicizia 1 | |
| Musica, tempo artigiano e espressione | 6 |
| Sono artigiano dal 1997 | 12 |
| Deus ti salvet Maria | 20 |
| Musica per tutti | 26 |
| ALTRI TEMI | |
| Ricerca musicale e pratica educativa: quali applicazioni possibili? | 34 |
| E-motion tra piccoli musicisti | 43 |
| Nuovi orientamenti per la didattica dell'improvvisazione | 50 |
| Parole esatte per l'inesprimibile in musica | 62 |
| RUBRICHE | |
| Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria. | |
| Educare al suono e alla musica nella prima infanzia, oltre i confini nazionali, fra ricerca e didattica: la ECME | 66 |
| Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica. AFAM: fin che la barca va... | 68 |
| Studio e pratica musicale nell'età adulta. Adulti e bambini | 72 |
| Musica per l'inclusione. Corpi che suonano | 76 |
| Letture concertate. A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers | 83 |
| MATERIALI | |
| Dialoghi danzati | 88 |
| Il gregario | 93 |
| RECENSIONI | |
| I modi della polifonia vocale classica descritti secondo le fonti | 98 |
| Parliamo di Ritmo | 100 |
| NOTIZIE SIEM | |
| Quando improvvisiamo, siamo tutti ciechi | 104 |
| Antropologia e Didattica musicale fra tradizione e innovazione | 105 |

Saluto del Presidente Nazionale della SIEM Ciro Fiorentino

Cari soci,
mi rivolgo a voi per la prima volta in veste di Presidente Nazionale della SIEM e non vi nascondo quanto consideri importante e carico di responsabilità questo ruolo.

Molte sono le difficoltà che abbiamo di fronte, a cominciare dalla crisi generale che coinvolge il mondo dell'associazionismo. Da anni infatti risultano evidenti, non solo per noi, le difficoltà nell'attrarre nuove forze. Quante volte abbiamo avuto l'impressione di incontrare sempre i soliti volti, di ripeterci cose già dette e, in definitiva, abbiamo rischiato di parlare solo a noi stessi, dovendo per di più constatare di essere sempre meno? Come non comprendere, quindi, quelli di noi che hanno perso fiducia nella possibilità di incidere positivamente sulla realtà culturale e musicale del nostro Paese.

Ciò nonostante, sono convinto che altrettante, penso anche maggiori, siano le possibilità di avere innanzi a noi un'inversione di tendenza, un'evoluzione in positivo. Credo anzi, di intravedere in alcuni segnali dell'ultimo periodo, il raggiungimento di primi importanti risultati.

Partirei col sottolineare che già dallo scorso anno il numero degli iscritti alla SIEM è tornato a salire con percentuali interessanti, e che i dati, ad oggi pervenuti, lasciano prevedere un ulteriore importante incremento.

I nuovi volti, che sembravano ormai introvabili, sono stati invece la realtà più piacevole del nostro ultimo Convegno Nazionale svoltosi a Macerata. Volti nuovi, ma soprattutto volti giovani, da cui traspariva attenzione e apprezzamento per un'iniziativa che pure aveva osato affrontare temi complessi.

Il ricambio stesso della maggioranza dei membri del Consiglio Direttivo Nazionale, così come degli altri organi previsti dal nostro Statuto, è il segno da una parte della rinnovata disponibilità ad impegnarsi da parte di chi da anni, seppur al di fuori di incarichi istituzionali, opera nella SIEM, e dall'altra, dell'emergere di forze fresche.

Persino l'evoluzione del panorama normativo pare essere favorevole. Dopo aver dovuto assistere alla cancellazione dell'unica presenza di formazione musicale nella Scuola secondaria di secondo grado, oggi con la L. 107/15, pur comprensibilmente contestata per altri aspetti, siamo in presenza di un'evoluzione inversa

e di segnali importanti e positivi riguardanti la formazione musicale. Leggere che un obiettivo storico della SIEM nonché la prima delle finalità del nostro Statuto (l'inserimento della formazione musicale nel curriculum di tutte le Scuole di ogni ordine e grado) è oggi indicato in una legge dello Stato merita tutta la nostra attenzione. Certo non dobbiamo illuderci: non è un obiettivo che possa essere raggiunto solo con una disposizione normativa calata dall'alto; ma sarebbe grave non coglierne la rilevanza "storica" e non mettere in campo ogni nostra energia per favorire questa evoluzione.

Sarà importante vigilare sull'applicazione di quanto indicato nella L. 107/15 e sull'ulteriore evoluzione prevista dalla delega in essa contenuta, affinché alle buone intenzioni dichiarate seguano i fatti.

Per individuare, infine, le priorità del nostro impegno, basterà affidarci alla lungimiranza di chi questa associazione l'ha ideata: ne approfitterò per ringraziare Carlo Delfrati, che già nel 1969 seppe indicarci la via, e con lui gli altri fondatori della SIEM e tutti i Presidenti che si sono da allora succeduti.

Se la normativa sembra finalmente accogliere la prima delle finalità indicate dal nostro Statuto, sta a noi proseguire e svolgere una funzione di supporto a questo cambiamento. Avere più docenti di Musica nelle scuole sarà certo importante, ma non sarà sufficiente. L'inserimento della formazione musicale in ambiti scolastici in cui finora era assente renderà fondamentale, direi determinante, la nostra capacità di offrire ai nuovi operatori musicali occasioni di aggiornamento, valorizzando e potenziando la ricerca scientifica in campo musicale.

Non saremo soli. Sappiamo di poter contare sulla collaborazione delle altre associazioni di settore che con noi hanno costituito il Forum per l'educazione musicale.

Sui risultati e sull'efficacia del nostro impegno saremo chiamati a riflettere alla fine del mandato, ma posso assicurarvi che, insieme al CDN, ai Presidenti di Sezione ed ai molti soci che ci hanno già fatto arrivare segnali di supporto, faremo quanto ci è possibile per essere all'altezza del compito che ci avete assegnato.

**Un cordiale saluto,
Ciro Fiorentino**

Editoriale di Gianni Nuti

L'affezione passa attraverso i sensi.

I legami si attivano quando tra esseri viventi, anche grazie alla mediazione di oggetti e presenze inanimate, ci si ascolta, guarda, carezza, odora... Solo immersi in un bagno multisensoriale si coltivano familiarità e corrispondenze, si vivono esperienze di distacco e ricongiungimento, di presenza e assenza che allontanano la pena della solitudine e permettono d'ancorarsi alla vita, nonostante tutto.

Tra queste pagine i lettori troveranno pensieri sul potere che ha la musica di allacciare nodi tra esseri umani anche distanti tra di loro, di interi popoli con la terra che abitano, di uomini soli con una materia grezza che la natura offre loro perché sia esplorata, curvata e fatta cantare a beneficio di molti.

E scopriranno che per creare e consolidare alleanze occorre del tempo: un tempo lento e denso di tensione verso la ricerca tanto delle forme più belle e resistenti quanto degli equilibri più elastici.

Occorre anche molto lavoro paziente, fatto di operosità concreta, di gesti, manipolazioni, impasti e giochi combinatori che non si riducono mai a tecnica fredda, all'osservanza di protocolli validati e procedure standard ma si piegano al divenire sfiorando di continuo il fallimento, riconoscono l'inconoscibile e lo sforzo che occorre adoperare per esplorarne i confini senza scalfirne il cuore misterioso. Nessun gesto ha senso se non è riscaldato dal calore dell'espressività ma è anche minato dal rischio dell'impotenza.

Per questo è necessario che pure gli intellettuali più raffinati, quelli che raggiungono livelli altissimi di astrazione speculativa non perdano mai il legame primigenio che ogni artificio possiede con il corpo e i suoi modi impliciti di comprendere la realtà senza che la coscienza sia in grado di codificarla. Ogni sapere autentico è incarnato e teso verso lo scambio vitale tra esseri viventi; ogni musicista deve scoprire, attraverso il fare artigiano, un'infinità di sfumature attraverso le quali parlare all'umanità di comuni moti dell'animo per mezzo di enigmatiche materie vibranti. Si perderà in quelle materie, e solo in questo modo si ritroverà.

Richard Sennett - Intervista, traduzione e introduzione a cura di Manuela Filippa

Musica, tempo artigiano e espressione

Quando ci si prende cura della qualità

R I C H A R D S E N N E T T
 è nato nel 1943 a Chicago. Sociologo, scrittore, critico letterario, oggi insegna sociologia presso la London School of Economics e alla New York University. Richard Sennett si è interrogato sui processi di costruzione del significato culturale e sociale delle abilità tecniche per gli individui e i gruppi sociali. Incrociando letture etnografiche, storiche e sociologiche dei contesti urbani in particolare, riflette su come gli individui possano farsi interpreti della propria esperienza, del proprio lavoro. Da alcuni anni è impegnato nella stesura di una trilogia sulle abilità tecniche che le persone sviluppano nell'esistenza di tutti i giorni. Le prime riflessioni sono pubblicate in Italia ne *L'uomo artigiano* (2008), presto divenuto un classico sull'"arte del fare" e del "saper fare". Il secondo libro ha come titolo *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione* (2012). Il terzo volume di questa trilogia, *La Città Aperta*, è in fase di pubblicazione.



Se conosciamo molto bene Richard Sennett per le sue analisi sociologiche ed economiche del mondo contemporaneo, meno evidenti sono i legami di queste riflessioni con la sua esperienza musicale, come violoncellista, come direttore d'orchestra e come insegnante.

Ci siamo proposti, in quest'intervista, di far emergere gli effetti di una pratica concertistica, ma soprattutto di un apprendimento strumentale sull'analisi che egli fa, in particolare, del lavoro artigiano. Leggendo il pensiero di Sennett, con specifico riferimento ai primi due lavori di una trilogia annunciata, *L'uomo artigiano* e *Insieme*, tali legami con la pratica musicale risultano tanto evidenti da meritare un approfondimento. Le sue riflessioni sul talento musicale, sul lento lavoro che ogni musicista dovrebbe fare sulla "tecnica espressiva", sono preziose

non solo per l'insegnante di musica e per chi studia uno strumento, ma per tutti coloro che desiderano vivere l'esperienza musicale non da professionisti, ma da appassionati dilettanti. Nella visione che Sennett ci propone dell'esperienza musicale, emerge una forte componente critica dell'insegnamento tecnico: decisa è la contrapposizione fra la pura tecnica, che rischia di insterilirsi in una serie di procedure e abitudini, e una tecnica espressiva, fecondata dagli errori, dalle rotture epistemologiche che sole, in un processo dialettico, possono produrre un cambiamento. Richard Sennett propone ad ogni insegnante un lento e consapevole lavoro artigianale, dunque, per scoprire insieme ai propri alunni i diversi modi per fare bene una cosa, prendendosene cura, come solo l'artigiano è in grado di fare. Un ringraziamento speciale a Roberto Neulichedl per la formulazione di parte delle domande dell'intervista.



Professor Sennett, in questo numero speciale di *Musica Domani*, vogliamo e dobbiamo parlare della musica e dei suoi effetti sulla capacità di uomini e donne di collaborare e di “vivere con gli altri”. Pensa che la musica sia solo una metafora per comprendere la collaborazione fra gli esseri umani (es. così come in un’orchestra i musicisti devono cooperare per...) o la musica va al di là della semplice metafora e ci può realmente aiutare a collaborare e a “vivere con”?

Esistono molti modi per cooperare in musica e pochi di essi sono espliciti: ci sono i gesti, i movimenti del corpo e altri ancora.

Ma il pensiero che per cooperare si debba spiegare verbalmente ciò che si intende fare, mi sembra sbagliata e nel mio libro ho tentato di prenderne le distanze. Ci dobbiamo distaccare dall’idea che per cooperare sia necessario condividere esplicitamente e verbalmente i propri obiettivi. È interessante osservare le modalità con cui le persone collaborano in musica: quando si suona insieme si percepisce facilmente quando c’è o non c’è intesa, scambio, ad esempio quando il nostro compagno musicista, molto probabilmente, non capisce quel che sta accadendo. Un processo che avviene in maniera spesso non verbale, senza che sia necessario spiegare all’altro quel che si sta facendo o quale sia il significato musicale. Per questo, quando si fa musica insieme si impara qualcosa dell’altro: quando si suona in gruppo accade sempre qualcosa di inaspettato, influenzato dalla presenza dell’altro. Non credo che il cooperare, in maniera diretta, conduca a una migliore conoscenza di sé, e questo è vero per qualsiasi lavoro si faccia. Non si coopera per conoscere e non lo si fa certo in modo referenziale. La cooperazione è una sorta di mezzo per arrivare a un fine, piuttosto che una finalità in sé. Non sto cooperando con te perché voglio sapere qualcosa di me, ma perché abbiamo una cosa da fare insieme. Quando dirigo, ac-

cade di rado che chieda a qualcuno di eseguire da solo la propria singola parte, non è interessante: è una questione di pesi e di equilibri. In musica si vive un’esperienza collettiva, mai individuale. Non c’è narcisismo nella cooperazione, è solo uno strumento per arrivare a un fine.

Nel nostro sistema educativo, purtroppo, la musica resta una disciplina a sé stante, lontana dall’antica prospettiva secondo cui cantare, recitare, danzare e pensare in modo poetico siano pratiche impossibili da separare. L’individuo cerca spesso contesti privati, ricchi e vitali, in cui poter ritrovare il piacere del fare – bene e con cura – musica con altri. Una sua riflessione in proposito ci potrebbe aiutare per orientare le nostre azioni pedagogiche.

Questa è una domanda molto interessante: io ho trovato alcune risposte nella mia esperienza d’insegnamento. Per esempio, credo che il metodo migliore per insegnare una buona pratica ritmica parta dal corpo, dalla danza. Incoraggio spesso i miei alunni a danzare il ritmo, piuttosto che a cercare di sentirlo in maniera astratta. Questo procedimento vale, credo, nell’insegnamento di tutti gli elementi costitutivi della musica, con tutte le età e per tutti i temi che si affrontano. Ho un amico che insegna la tecnica del legato nella linea melodica traendo ispirazione dalla lettura ad alta voce delle poesie: dobbiamo discostarci dall’esigenza tecnica immediata e dobbiamo fare ritorno a un’altra pratica espressiva che, alle origini, sia simile, ponendo in primo piano l’intento espressivo originario, che poesia e musica condividono.

Faccio un esempio concreto: quando si insegna la sovrapposizione di tre pulsazioni su due, incoraggio i miei allievi a danzare questa sovrapposizione; possono muoversi in ritmo binario con un piede e ternario con l’altro, per esempio. Oppure, possono danzare con un’altra persona: uno si muove in due e

l'altro in tre. È incredibile: il tre su due è molto complicato da fare bene e per risolvere davvero questo problema tecnico spesso basta allontanarsi appena dai propri confini. Qualcuno le chiama pratiche collaterali. Sembrano funzionare molto bene, ma quando ero in Conservatorio nessuno pensò mai di risolvere i problemi legati al fraseggio, ad esempio, chiedendo agli studenti di leggere alcune poesie ad alta voce. Era semplicemente impensabile. Ora forse qualcosa è cambiato. Resta tuttavia una questione molto importante.

Nella formulazione dei suoi pensieri, nei suoi libri che ruolo ha avuto la sua formazione e la sua esperienza musicale?

In sostanza, quello che so di cooperazione e di artigianato deriva dal mio rapporto con la musica: dalla mia esperienza musicale, dal suonare insieme ad altri musicisti e dal mio imparare a suonare uno strumento. Questo è un grosso problema per me, perché tutto il mio lavoro è sul lavoro stesso, sul lavoro artigiano. Collaborando con gli altri ho acquisito competenze e la formazione musicale che ho avuto e l'esperienza fatta nell'esecuzione mi hanno aiutato a capire meglio il dietro le quinte, quello che le persone fanno – e non fanno – nella loro vita di tutti i giorni.

“Imparare dalle cose ci impone di preoccuparci delle qualità”. Ciò implica che non sia automatico il passaggio fra il fare musica e il pensare, il comprendere. È questo forse il ruolo cruciale dell'educazione?

Ciò che accade nella ricerca della qualità nell'arte non è diverso da quello che le persone fanno quando cercano la qualità nella vita di tutti i giorni, nelle altre forme di lavoro.

Sono scettico sul falso mito legato al talento, al dono musicale: è vero che esistono differenze fra gli individui, linee di demarcazione. Esistono forme innate di musicalità ma sono convin-

to che tutti possano diventare “sufficientemente” espressivi, anche chi non crede di poterlo essere. Voglio dire, non penso che tutte le persone abbiano un talento eccezionale ma credo che, nel mondo reale, se cerchiamo sempre e solo le capacità straordinarie, rischiamo di trascurare le altre.

Nella professione musicale, credo che tutti siano in grado di suonare mediamente bene, ma non “eccezionalmente” bene. Lo studio amplia le capacità dell'individuo. Credo che lo stesso valga anche per il mondo ordinario: facciamo un mito dell'uomo d'eccezione e trascuriamo di sviluppare le capacità normali che le persone hanno. Per esempio, nessuno sosterebbe che i banchieri siano persone eccezionalmente intelligenti: forse capaci nelle truffe, ma non hanno conquistato il loro lavoro perché sono molto intelligenti. C'è qualcosa di molto perverso nel credere che nel mondo ordinario, retto da un ordine economico, le persone migliori possano ottenere posti d'eccezione e che siano ricompensati per le loro capacità: questa è l'idea comune di “meritocrazia”. Penso che questo sia un modo molto sospetto di leggere il mondo comune: esiste una meritocrazia che si concentra su di un individuo su mille e trascura gli altri 999. Questa è la mia preoccupazione. Per quanto riguarda l'educazione artistica, credo che tutti debbano imparare ad essere espressivi, questo non significa però avere un'ottima tecnica. La tecnica è una questione di lavoro intellettuale e di pratica. Penso che si possano educare le persone “estheticamente”, al di là della tecnica.

Ci ha parlato di espressività e di tecnica. Che cos'altro, secondo lei, è importante nell'educazione artistica?

Credo che sia prima di tutto importante che si impari a usare il corpo: si tratta di un aspetto problematico per quasi tutti i giovani. Il rilassamento fisico di cui un musicista ha bisogno non è qualcosa di naturale, un atto spontaneo, richiede eser-

cizio, perché il corpo dell'esecutore deve sentire interiormente qualcosa prima di poterlo realizzare fisicamente. Lo stesso avviene nello sport: si deve immaginare di calciare una palla, prima di calciarla davvero, con precisione. Ed è una questione di allenamento.

Si commette spesso un grande errore, nell'insegnare ai bambini un tipo di produzione meccanica dei suoni, come avviene nel Metodo Suzuki, in cui chi impara deve metter le dita su punti segnati. Al contrario, sentire un suono intonato significa sentire tutte le note possibili, tutti i microtoni, che stanno intorno alla nota precisa. Questa ricerca può essere fatta in forma di gioco, con un gruppo di bambini: un bambino suona una nota leggermente più acuta, l'altro più grave e l'obiettivo è di cercare ciò che sta nel mezzo. All'inizio bisogna imparare ad ascoltare molto di più, ma non in modo meccanico. Credo davvero che si tenda a fare una scorretta distinzione fra la tecnica, che è meccanica, e la musica, che è espressiva. Secondo me una buona tecnica dovrebbe essere in sé già espressiva. Molto di rado accade che, fra esecutori, si parli del significato in musica: qual è il significato di Bach? In quale direzione il fraseggio dovrebbe andare? Come possiamo rendere la frase più bella? Un sottilissimo divario separa musicologia e teoria musicale. Nella realtà dell'orchestra si esegue e basta: non abbiamo bisogno di dire che cosa significa, dobbiamo suonarlo. Esiste un problema teoretico legato all'esecuzione, che non ha a che fare con la notazione o con la descrizione musicologica, sembrano essere due diversi sistemi: il gesto, il gesto fisico è estremamente importante nell'esecuzione, ma non lo è nella notazione. Nel trattare l'elemento musicale a partire dalla notazione, a meno che non si sia in grado di immaginare l'esecuzione e l'effetto del brano semplicemente attraverso una lettura "a tavolino" della partitura – cosa che pochissimi musicologi sanno fare – si perde la parte propriamente ese-

cutiva. Torno a ripetere che l'esecuzione di un brano musicale o la sua descrizione, sono due aspetti molto differenti. Credo che queste riflessioni siano valide anche per altri tipi di esperienze umane, tattili e sensoriali, in cui si ha a che fare con forme di creazione, non descrittive o verbali: questo è l'oggetto del libro su cui sto lavorando in questo momento.

Quando si raggiungono alti livelli tecnici, si chiede agli esecutori di cercare modi alternativi per raggiungere lo stesso scopo, o, meglio, modi alternativi per fare la stessa cosa, per poter essere più espressivi. Che cosa significa questo, a livello di tecnica? È quel che facciamo, per esempio, quando eseguiamo un vibrato. Sappiamo che esistono modi diversi per realizzarlo: il movimento può partire dal gomito, dal polso, anche dalle nocche. Nel leggere l'indicazione del vibrato, nel chiedersi quale sia il tipo di vibrato da fare, passiamo in rassegna, inconsapevolmente, i diversi modi con cui un vibrato può essere realizzato. Nella pratica strumentale con il violoncello, la mia idea di vibrato, per esempio, dipende molto dalla posizione del pollice: il pollice può essere ruotato verso il basso, ad esempio, per suonare un Concerto di Dvořák, o verso l'alto quando suono un brano di Schumann. Dobbiamo possedere diverse abilità. Ciò significa che per giungere a una padronanza attiva della tecnica bisogna sempre andare alla ricerca di modi diversi per eseguire la stessa attività. In molti Conservatori non lo si fa, come se l'aspetto più importante fosse il suonare in funzione dell'esecuzione in concerto. Una via, forse più lenta, porta a una tecnica più espressiva. Il tempo dell'apprendimento tecnico deve rallentare, solo così prende forma; l'apprendimento tecnico richiede un lungo processo, perché esistono molti modi di fare la stessa cosa.

Eppure la scienza è spesso mossa dalla passione per l'idea di arrivare primi; coloro che sono in preda all'ossessione competitiva perdono facilmente di vista il valore e i fini del loro lavoro. Non pensano secondo il tempo dell'artigiano, quel tempo lento che favorisce la riflessione. (Sennett, *L'uomo artigiano*, p. 240)

Il mio amico Alfred Brendel ha studiato per tutta la vita il punto, segno di staccato, sulla nota: ha trovato, circa quaranta, cinquanta modi diversi per eseguire il punto. Da questo tipo di studio credo nasca il colore di un'esecuzione: il che non accade, come nel caso del pianista Lang Lang, quando si esegue ogni punto nello stesso modo. A volte, nel piano, un punto deve suonare come una campana, a volte non deve essere eseguito come un semi-staccato e talvolta in realtà è un morbido, gentile rinfoccolo, che produce un preciso, rapido suono stupefacente. Ma tutto questo richiede un lavoro lento, mentre troppo spesso nei Conservatori si punta sulla competizione, sulla rapidità con cui si ottengono brillanti risultati.

Lei suona il flauto a becco, mi diceva, vero? Il suo strumento richiede un alto livello tecnico? Esiste lo stesso tipo di problema? Certo. Anche nello studio di questo strumento si spinge, per esempio, verso la velocità dell'esecuzione. Allo stesso tempo però ci sono i trilli. Si può passare un'intera vita sui trilli.

Oh, sì...il trillo...È uno degli aspetti più belli su cui un musicista possa lavorare. E si può ricercare un vibrato nel trillo? Nell'ultimo movimento della Sonata per pianoforte Op. 109 di Beethoven c'è un momento incredibile: un grande pianista sa giocare con i trilli, variandone la velocità, la tipologia anche in base alla loro posizione rispetto all'armonia. È chiaro che puntare a un'esecuzione veloce e perfetta non ha senso. Credo che sia un principio generale, anche negli aspetti ordinari della vita: più diventi abile nel fare una cosa, più la si fa lenta-

mente, più si adottano stili di lentezza.

Si sa che con i computer facili da usare (*user-friendly*) non si impara molto sulla programmazione: perché consentono di procedere molto in fretta, intuitivamente, ma senza entrare nei dettagli del processo. Tuttavia, imparando il linguaggio della programmazione, sebbene con maggiore lentezza, si apre una gamma completa di nuove possibilità. Bisogna pensarci, è un aspetto per me importante.

Quindi quando lei ci parla di "prendersi cura della qualità delle cose", crede che abbia a che fare con questo lento processo legato alla tecnica?

Sì, credo sia così.

"Pensare e sentire sono insiti nel processo stesso del fare musica": se il fare e il pensare, se il fare e il sentire sono così strettamente legati gli uni agli altri, quali suggerimenti ne derivano per la pratica dell'insegnamento musicale, ad ogni ordine e livello, dalla prima infanzia all'insegnamento strumentale?

Un tema molto ampio... Preferirei prima chiarire la distinzione tra due tipi di espressione, tacita ed esplicita. Quando l'espressione è tacita, tu non stai pensando a "che cosa devi fare"; fa parte delle cosiddette abitudini. Talvolta però queste abitudini vengono meno: sappiamo come fare tecnicamente qualcosa, ma improvvisamente l'atto meccanico non funziona più e solo allora iniziamo a riflettere sul processo, su come mettiamo in atto quella serie di gesti, adottando una procedura più analitica. A questo punto non si tratta solo di soffermarsi a una critica superficiale, ma di descrivere con esattezza la sequenza dei gesti. Dalla riflessione analitica nasce un nuovo habitus e si giunge al cambiamento. In questo processo vi è una sorta di rottura epistemologica dell'habitus: non pensiamo solo a ciò che stiamo facendo tecnicamente, ma ci accorgiamo che qualcosa non è stato espresso. Il gesto esecutivo delle mani conteneva qualcosa d'i-

nespresso: in questo momento di rottura, di sfida, la nostra conoscenza diventa esplicita e si trasforma in espressiva. Qui cambia la relazione fra espressione e gesto, ma a questo punto il gesto si riassorbe e diventa nuovamente una tacita abitudine. Questo processo è essenziale, in particolare per gli esecutori, che devono essere sul palco. Per questo, al posto della dicotomia fra pensare e sentire, preferirei dire che è in gioco un processo dialettico fra conoscenze ed espressioni tacite e esplicite. Un processo dialettico hegeliano fatto di una tesi (l'habitus – un'antitesi – la sfida, la rottura) e la sintesi, la creazione di un nuovo habitus. Se non passiamo attraverso queste rotture, la nostra espressione rimane limitata: Lang Lang, per esempio, è in grado di eseguire con velocità e precisione qualsiasi brano composto, ma il suo suono originario è sempre lo stesso. Al contrario, un pianista più espressivo, dà alla musica più carattere, proprio in virtù di questa rottura epistemologica. Non è affatto semplice trasformare la propria tecnica in una tecnica espressiva; bisogna ripensare ai processi, analiticamente, al gesto. Alcuni grandi musicisti, come Martha Argerich, lo sanno fare. Credo che lei sia una pianista meravigliosa, che riesce a muoversi in questo continuo processo tra il tacito e l'esplicito. Il risultato è incantevole.

Nella sua ideale futura Utopia (se ne ha in mente una) quale attenzione dovrebbe essere riservata al *sound design*? Crede che i suoni che ci circondano possano in qualche modo darci una forma?

Certo, assolutamente. Di rado pensiamo alle città nelle loro dimensioni sonore. Pensiamo ai rumori nelle città e, spesso, l'unico aspetto che ci preoccupa è la riduzione della stimolazione uditiva. Faccio parte del *Theatrum Mundi*, un gruppo di professionisti che riflettono sul rapporto tra produzione sonora e musicale in ambito urbano, una distinzione sottile.



Theatrum Mundi è una rete di persone provenienti dalle arti performative e visive, dalle discipline dell'ambiente urbano, dal mondo accademico, dalle comunità e collettività sociali. Con sede a Londra, Theatrum Mundi promuove progetti, incontri e ricerche in città di tutto il mondo.

Theatrum Mundi pone domande sulla cultura urbana. Chi la produce? Dove si manifesta? Quali sono le politiche di produzione e di esposizione? Quali sono le connessioni tra performance, design e politica, e come possono quei collegamenti aiutarci a capire le città?

Uno dei progetti promossi da Theatrum Mundi è Musica e Architettura, una serie di workshop tenuti da professionisti, docenti universitari, architetti, progettisti, artisti delle arti performative e visive, il cui obiettivo è quello di riunire un gruppo eterogeneo di professionisti per discutere in piccoli gruppi e in modalità quasi sempre informale, il rapporto tra spazio fisico e spazio musicale.



Massimo Enrico

Sono artigiano dal 1997

Dalla riflessione analitica del gesto artigianale nasce un nuovo habitus e si giunge al cambiamento

M A S S I M O E N R I C O
 nasce nel 1962. Il suo interesse per la musica inizia in giovane età e si è sviluppato in percorsi paralleli tra jazz e musica classica presso i Conservatori di Alessandria e Torino. Ha partecipato a molte manifestazioni musicali nell'ambito del territorio italiano collaborando alla realizzazione di alcuni cd con gruppi locali. È tutt'ora impegnato in formazioni jazzistiche, classiche e di musica folk. Esercita a livello professionale attività artigianale nel settore ligneo sviluppando in modo crescente la dedizione alla costruzione di strumenti musicali, aprendo, verso la fine del 2012, un nuovo laboratorio nel centro storico di Romano Canavese. Ha tenuto corsi di ebanisteria presso istituti locali (Cappellaro, CSEA) ed è tutt'ora impegnato nell'attività di liuteria e come docente di chitarra presso l'Istituto Sancta Agata di Santhià e il Liceo Musicale di Ivrea. Si è specializzato nella costruzione di strumenti a corda, quali chitarre classiche e acustiche a sei e dieci corde, bouzouki Irlandesi, strumenti a fiato tra cui fife popolari e pifferi Canavesani, traverse rinascimentali, flauti in stile Irish modello Pratten e Rudall e Rose. L'attività artigianale lo porta prendere parte a numerose manifestazioni e fiere a livello nazionale e internazionale.

L'idea di affrontare il tema dell'artigianato musicale partendo dall'esperienza narrata di un liutaio è parsa subito interessante. Come viene vissuto il tempo dell'artigiano di cui ci ha parlato Richard Sennett nei suoi testi? E ancora, che cosa significa per un liutaio trovare il proprio posto per creare oggetti? Massimo Enrico, musicista e liutaio di professione, riflette per noi sul lavoro dell'artigiano e sui possibili parallelismi con il fare musicale. Traspone dallo scritto tutta la fatica e la bellezza d'essere artigiano del legno: i profumi, le difficoltà di un lavoro "per prove ed errori", il tempo necessariamente dilatato

della produzione, così distante dall'esperienza temporale che viviamo quotidianamente. Lo scritto vuole essere l'altra faccia della medaglia dell'intervista a Richard Sennett, studioso in movimento, fra New York e Londra. Vuole essere un artigianato nella pratica vissuta di chi, al legno e alla creazione di strumenti musicali, ha dedicato la propria vita.





Gli esordi

Sono artigiano dal 1997, anche se la mia esperienza lavorativa inizia molto prima, dall'età di 16-17 anni.

Spinto dalla passione, acquistai a quell'età un tornio per il legno, una macchina piuttosto grande e impegnativa, costruita artigianalmente da un conoscente.

Allora feci un certo numero di lavori, la sera, di ritorno dalla giornata lavorativa, per la costruzione di balaustre tornite. Ovviamente il mio tornio era molto rudimentale, a una sola velocità, ma era anche una macchina molto pesante e stabile che non aveva problemi di vibrazione. Questo periodo fu molto significativo per me, poiché mi permise di affinare non solo le tecniche di tornitura, ma anche la capacità di produrre ripetutamente un oggetto, con le sue curve negative e positive, le gole e gli sbalzi netti come, ad esempio, l'entrata sul quadro... L'aver appreso allora le tecniche di tornitura penso abbia rappresentato per me il ponte necessario per accedere qualche anno più tardi all'interessante mondo della costruzione di aerofoni!

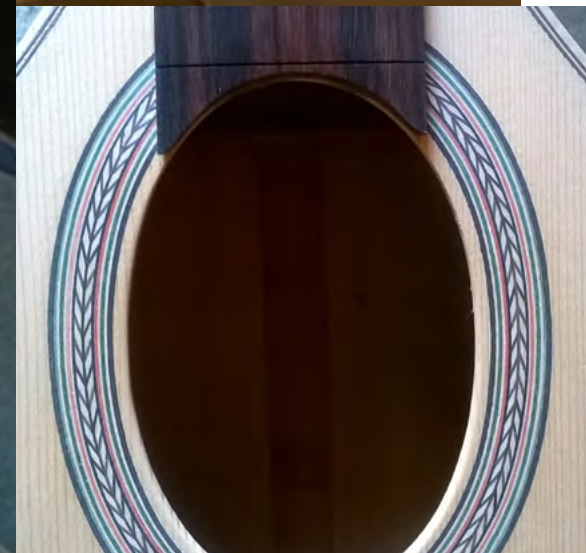
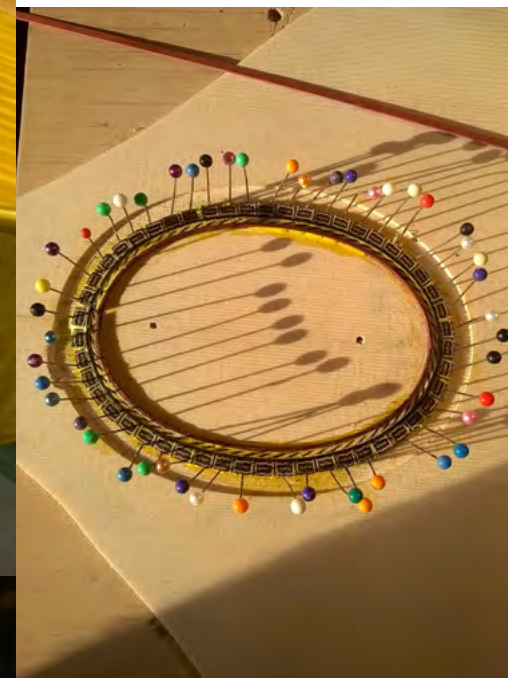
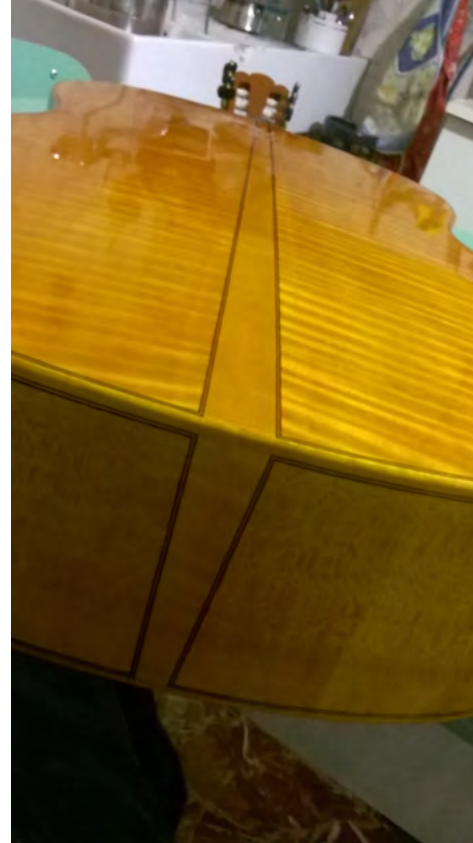
Nel frattempo un amico falegname mi propose di affiancarlo nella costruzione dei mobili in genere e questo mi permise una prima conoscenza sul materiale legno. Praticavo principalmente lavori di carteggiatura e di rifinitura, molto noiosi, ma nel frattempo nasceva dentro di me la voglia di avere un mio spazio dove poter lavorare. Dopo circa un paio di anni mi proposero l'acquisto di alcune macchine da falegnameria, ovviamente vecchie e da sistemare, ma a un prezzo per me sostenibile. Così, dopo aver ristrutturato un pezzo di casa per poterlo adibire a laboratorio, le installai lì dentro e, dopo averle sistemate e riverniciate, ebbi finalmente anch'io un laboratorio mio. Il mio primo vero laboratorio.

Ogni artigiano sa quanto sia importante questa sensazione di avere il proprio spazio per realizzare ogni oggetto della fan-

tasia, dove c'è quello che ti occorre per lavorare bene, dove trovi gli attrezzi giusti e magari anche ben affilati e pronti all'uso. A volte entrando in laboratorio mi viene un po' quella sensazione, che è come quando si indossa una camicia perfetta, un abito fatto su misura in cui ti senti perfettamente bene: allunghi una mano e prendi ciò che ti serve, che si trova proprio lì e non altrove.

Avere il proprio spazio per creare gli oggetti: non è forse la stessa cosa che accade a chi suona uno strumento, a chi crea "oggetti musicali", se suonare non è solamente una professione o un esercizio tecnico, ma un atto di creazione?

Credo ci siano molte similitudini tra il lavoro dell'artigiano e quello del musicista. Ritengo che ogni forma di produzione sia musicale, che artigianale necessiti di un posto adeguato e ben strutturato dove possa risultare più facile e spontaneo trasformare il pensiero in qualcosa di tangibile, in modo da poterlo trasmettere. Per esempio, un musicista che sta lavorando a un progetto musicale avrà sicuramente bisogno di uno spazio adeguato, con alcuni strumenti a disposizione, oggetti adatti a svolgere quel tipo di lavoro. Ma oltre a questo, l'ambiente è di fondamentale importanza per tutto ciò che riguarda l'ispirazione e nella storia della musica sono numerose le testimonianze di compositori che hanno scelto luoghi particolari in cui vivere e lavorare. Penso che il contatto con la natura rappresenti una forma di specchio verso se stessi e aiuti il ricercare. Natura in cui gli equilibri sono sottili e silenziosi e in qualche modo puri. Mi è capitato molte volte di trovarmi a spasso nei boschi e di non notare nulla di particolare, tutto sembra fermo e



immobile anche se avvengono migliaia di cambiamenti chimici, biologici. Abituati alla nostra routine giornaliera, piena di ogni sorta di rumori e suoni artificiali, da quando ci alziamo a quando torniamo a riposare, è per noi difficile percepire qualcosa nei cambiamenti sottili che la natura opera. Solo se abbiamo la pazienza di aspettare, di accendere l'attenzione e di riuscire a creare qualche minuto di silenzio forse riusciamo a vedere o sentire quanta vita è presente e scorre nascosta tra la vegetazione. Penso che il musicista come il compositore, ma anche l'artigiano, abbiano la necessità di trovare uno spazio dove poter ricreare questo tipo di ascolto, che in questo caso non sarà rivolto alla natura esteriore, ma a quella interiore. A volte si passano ore a scegliere quale colore e, quindi, quale essenza adoperare per la bordura di uno strumento o per il contorno di una rosetta... Questo lavoro richiede calma e tranquillità e immaginando di dover fare lo stesso tipo di lavoro in un ambiente privo di queste due caratteristiche forse si arriverebbe ugualmente a un risultato, ma senza dubbio differente.



Diventare artigiano

Allora era il 1995.

Il primo anno passò velocemente, facendo qualcosa la sera, quando rientravo dai corsi di musica, ma poi il lavoro iniziò ad aumentare così presi la decisione di iscrivermi alla Camera di Commercio come falegname a tutti gli effetti e quindi artigiano. Mi piaceva molto lavorare il legno massello. Ricordo che mi venne una vera e propria passione per i mobili e per tutti i tipi di legno che si potevano reperire, mi piaceva molto però l'idea di lavorare con materiali della zona, quindi rovere, noce, castagno, tiglio, ciliegio, ecc... Spinto dalla voglia di ricerca, in quel periodo acquistai molti libri sull'argomento che illustravano l'attività dei grandi ebanisti europei del passato fra 1500 e 1600. Lo stupore era notevole nell'immaginare quanta maestria possedevano a quei tempi in cui la disponibilità di attrezzi era praticamente nulla. Non esisteva la ferramenta, forse c'era un fabbro capace che faceva attrezzi su richiesta molto rudimentali. In ogni caso l'artigiano di allora doveva sapersi costruire davvero tutto. Oggi facciamo corsi su corsi per imparare qualcosa e siamo circondati di qualunque attrezzo ci sia di aiuto, eppure non siamo più in grado di realizzare cose fatte nel 1600, nemmeno di copiarle.

Ecco, quando penso a questo, ho come la sensazione che abbiamo perduto qualcosa, una sorta di conoscenza profonda e volontà di fare, realizzare. È purtroppo assente quella capacità che viene solo passando molto tempo nella dimensione dell'artigiano, a contatto diretto con la materia e con la sua trasformazione e plasmazione. Tutto ciò comporta migliaia di ore passate in compagnia della ricerca di soluzioni e possibilità differenti per poter effettuare un lavoro sempre più soddisfacente.

Tu ci dici: conoscenza profonda e volontà di fare, realizzare. Ci puoi raccontare nel dettaglio che cosa significa passare migliaia di ore a cercare soluzioni? Sennett ci parla del Tempo Artigiano: ci puoi dire com'è il tempo dell'artigiano? E come si coniuga con il tempo della produttività industriale?

Il tempo artigiano è sostanzialmente diverso da quello della dimensione industriale, in cui si segue solo qualche fase lavorativa nella realizzazione di un oggetto. Nei laboratori artigiani si parte sovente dalla materia prima e si arriva, dopo innumerevoli fasi lavorative, al prodotto finito. Non è difficile immaginare quanto sia complicato arrivare a conoscere tutte queste fasi, attraverso le quali un materiale grezzo via via si trasforma e prende forma. In ognuna di queste fasi servono attrezzi e conoscenze differenti, e a volte una lavorazione può avvenire in più modi diversi e con molteplici attrezzi. Per questo mi sono abituato a prendere appunti poiché mi è capitato di trovarmi a dover eseguire una fase lavorativa precedentemente fatta su di uno strumento e non ricordare più quale fosse la sua procedura. Le possibilità sono molteplici e a volte sottili differenze nella lavorazione ne cambiano il risultato. Capita anche di decidere di seguire un proprio disegno o abbellimento che richiede l'uso di attrezzi che vanno inventati volta per volta. Riuscire a realizzare un oggetto perfetto non è possibile, benché la volontà sia orientata in questa direzione. Per esempio la tavola di una chitarra costruita di abete o di cedro risulta talmente delicata che è indispensabile mantenere un perfetto controllo fin dagli inizi della sua lavorazione. Basta un piccolo granello sul banco di la-

voro per compromettere il risultato finale, una piccola disattenzione e ore di lavoro sono buttate all'aria. Ecco perché ogni fase lavorativa richiede numerosi controlli. In una rosetta di chitarra ci sono un numero infinito di minuscoli pezzetti di legni differenti che andranno a creare il disegno voluto. Questi sono prima tagliati, poi assottigliati e quindi levigati, dopodiché incollati per colori differenti, poi ritagliati e ricolati successivamente e poi di nuovo e ancora: se manca una scrupolosa attenzione il disegno diventa storto o scentrato e bisogna rifare tutto da capo.

Una cosa ho imparato: se c'è qualcosa che non ti convince, torna indietro, scolla o sostituisci il pezzo, perdi qualche ora di lavoro, ma non andare avanti. L'errore di una decina di ore può diventare di cinquanta o più se lo ignori e prosegui nel tuo lavoro con la convinzione di evitare di perdere tempo. Il tempo artigiano deve essere un periodo di piacere e di gioia nel lavoro: la passione predomina e il proprio laboratorio molte volte è il posto migliore in cui passare le ore. La manualità fa sentire vivi e il costruire dona pace allo spirito.



Il legno

Il legno mi piaceva infinitamente.

Piallare quelle tavole che nascondevano disegni nelle loro venature e segreti sulla storia della vita della pianta era sempre una interessante novità. E questa sensazione non mi ha mai abbandonato e non manca mai una grande attenzione alla vista di qualsiasi legno, sia che si tratti di tavole, tronchi o mobili e oggetti vari e soprattutto alberi, di cui purtroppo si è persa ogni forma di conoscenza comune.

Il legno: siamo molto fortunati nel poter essere accompagnati nella nostra esistenza da una materia così calda e generosa; non mancano i colori e i profumi, le sensazioni visive e tattili, come sempre nelle forme vegetali non mancano i sapori dolci e salati, piccanti e aromatici. Se vi capita di tagliare del legno di lauro sentirete il sapore stesso della spezia che comunemente adoperiamo in cucina, e così è per molte altre essenze. Non c'è un legno che non abbia un profumo particolare e riconoscibile

Per esempio il legno di cipresso che ha un'essenza molto fragrante, cambia leggermente a seconda della specie, alcuni sono più intensi come conifere ed altri più agrumati, ma sempre molto interessanti.

Fare il falegname era molto duro seppur piacevole, mi trovavo spesso da solo a dover costruire oggetti di notevole grandezza e peso, e a volte le tavole numerose, piallate e assemblate, diventavano talmente pesanti da dover escogitare dei modi per gli spostamenti da una macchina all'altra. Qualunque falegname capisce bene di cosa si parla. Cercai a quel tempo vari liutai e andai a trovarli nei loro laboratori. Questo mi spinse sempre di più in quella direzione e ringrazio tutti coloro i quali mi hanno permesso una visita al laboratorio, un po' del loro prezioso tempo e della propria rara conoscenza.

Questo "andare a bottega" è un modo tradizionale con cui il maestro passava la propria sapienza all'allievo a partire dal fare, sia nel campo della liuteria, o nell'artigianato in generale, sia nella musica. Ci puoi dire, da liutaio e da musicista, quali sono secondo te gli elementi forti di questo modo di "apprendere il mestiere"?

Apprendere un mestiere oggi è molto diverso rispetto al passato. Andare a bottega, passare molto del proprio tempo lavorando accanto a un artigiano esperto è stato ed è tutt'ora un modo in un certo senso facile e spontaneo di apprendere il mestiere. L'esempio di una mano esperta, dei suoi movimenti e degli attrezzi adoperati per ognuna delle fasi di lavorazione nel processo di creazione di un oggetto è un importante metodo istruttivo. Tuttavia le difficoltà legate a questo tipo di apprendimento sono molteplici. Una volta le famiglie si preoccupavano di trovare un posto in cui i propri figli avrebbero potuto apprendere il mestiere e per l'artigiano avere due braccia in più rappresentava sicuramente un vantaggio. Si iniziava dando mansioni tra le più semplici e così passavano molti anni e si imparava tutto quello che serviva per divenire capaci in quel lavoro. Oggi, avere un apprendista rappresenta per l'artigiano un impegno economico aggiuntivo, almeno in una prima fase in cui il ragazzo non è ancora produttivo. Quindi penso sia giusto ringraziare tutti coloro i quali hanno la voglia e il tempo di trasmettere le proprie conoscenze nei modi oggi possibili, anche se il vero apprendimento del mestiere artigianale rimarrà sempre il fare diretto. Si impara, con il passare del tempo artigiano, non solo a fare bene una certa cosa, ma a trovare sempre solu-

zioni nuove, a non spaventarsi quando non si sa ancora esattamente ciò che si deve fare. Cito la frase di un'amica e grande liutaia che mi disse anni fa quando stavo iniziando l'attività e che mi è rimasta particolarmente a cuore: «Quando non sai come fare un certo passaggio difficile che magari non hai ancora affrontato e non trovi notizie su di esso in nessun posto, allora fai un piccolo vuoto dentro di te e lascia un po' di spazio, la soluzione è nell'aria e vedrai che arriva».

È stato così importante per me quel tempo passato in compagnia di liutai con un'esperienza decisamente maggiore rispetto la mia. Poche notizie, suggerimenti o osservazioni mi hanno permesso di abbreviare molto il percorso del perfezionamento. I grandi maestri però – io fortunatamente ho avuto modo di incontrarne un paio – non hanno tempo da perdere...



Diventare liutaio

Ricordo bene un momento in cui fui molto affaticato e non sentivo ancora di poter appartenere alla categoria dei liutai. Passare dalla costruzione di un mobile da salotto o di un bagno laccato a quella di uno strumento mi provocava sofferenze... Non perché non mi piacesse fare il falegname, ma penso più perché certi lavori sono talmente intensi e hanno un ordine di idee ben preciso che interromperli, magari per rispettare delle tempistiche di consegna, non risulta facile. Qualcuno mi disse una volta che certi lavori sono talmente grandi che si ha la sensazione di perdere il dominio su di essi e questo nella falegnameria mi è capitato più volte.

L'idea della liuteria oltre che piacermi penso mi desse anche una sensazione di libertà; mi interessavo sempre più agli strumenti acustici, alle chitarre classiche e alla magia di un suono naturale, prodotto solo dal mettere insieme pezzetti di legno con forma e spessore giusti, anche se in questo caso la parola giusti non è per nulla scontata.

Un giorno mi capitò tra le mani una chitarra spagnola di alto livello e la cosa mi destò stupore e meraviglia. Benché fossero anni che provavo e suonavo chitarre di ogni tipo e qualità, questa aveva un qualcosa in più, qualcosa che creava un suono ricco di armonici e una prontezza di attacco stupefacente. Allora, ricordo che sentii intensamente la volontà di andare in quella direzione e pensai che nella mia vita avrei voluto costruire strumenti che potessero dare, a chi li suona, una sensazione simile. Così decisi di dare una svolta alla mia attività e di mettermi seriamente alla prova. Fu allora che mi misi a costruire quattro chitarre classiche, per capire alcuni dettagli mancanti. Come si può immaginare, sui libri non si trovano certe informazioni, e la procedura di costruzione non è mai del tutto completa: ecco, in questo caso, l'unica maniera è provare, riprovare e trovare soluzioni adatte!

Questo impegno – che per me è stato intenso, lungo, difficile, a volte buio poiché non avevo una guida, un maestro, e dovevo comunque arrivare a un risultato positivo – ha rappresentato per me la vera transizione verso l'aspetto professionale della liuteria. Dopo questa "prova" l'idea di fare il liutaio era notevolmente rafforzata e pensai che nella vita avrei voluto costruire solamente oggetti che suonavano. In fondo durante il periodo passato in falegnameria avevo costruito praticamente di tutto: mobili, porte, serramenti, arredato negozi, scale, cucine, bagni.

Avevo bisogno di trovare un ambiente adatto, più raccolto e dove fosse possibile avere un livello maggiore di concentrazione e tranquillità. Poco dopo mi proposero una sede a Romano Canavese, dove tutt'oggi ho la mia attività. Il posto si trova in un vecchio edificio nel centro storico ed è costituito da una doppia stanza e da poco spazio in più esterno con un bel giardino antico. Lavoriamo in due, il mio amico e collega Ivan Appino ed io. Ognuno ha una stanza per sé e condividiamo l'uso di qualche attrezzo costoso, così abbiamo risparmiato rispettivamente qualcosa e, inoltre, a volte quando serve ci si aiuta. Ognuno segue i propri lavori e le proprie ambizioni musicali.

La differenza di sensazioni è notevole paragonando le due diverse sedi lavorative: quella precedente, che era un capannone industriale di circa 800 metri quadrati, inserito in un contesto puramente industriale, e questa. Oggi mi trovo in un ambiente più raccolto e concentrato: le intenzioni trovano spesso una risoluzione e sovente si sta in silenzio, in compagnia del giardinetto secolare di bossi, magiche piante lente nella crescita e meditative. Non si sentono rumori di macchinari enormi che fanno tremare le mura e non transitano i TIR di fronte. Tutto è tranquillo e accompagna il lavorare e il costruire con serenità, il ragionare e il risolvere. Per questo

ritengo che la sede del proprio lavoro, dove si passano molte ore della propria vita sia di rilevante importanza.

Così dopo un anno di lavoro con Ivan passato a modificare e ristrutturare la nuova sede, che si trovava in stato di abbandono da circa un secolo, l'edificio fu pronto. Anche se mancava ancora molto, iniziammo a lavorare lì, a produrre i primi strumenti. Da allora ho continuato l'esperienza costruttiva e penso che le conoscenze si siano in qualche modo approfondite: ora il laboratorio è attrezzato molto meglio e, sebbene non sia ancora completo, mi permette di realizzare nuovi strumenti, sempre con grande sorpresa e a volte con soddisfazione.



Marco Lutz

Deus ti salvet Maria

Esperienze affettive nei Rosari cantati della tradizione sarda



M A R C O L U T Z U

è antropologo e dottore di ricerca in "Storia e Analisi delle Culture Musicali". È cultore della materia di Etnomusicologia presso l'Università di Cagliari (prof. Ignazio Macchiarella) e docente a contratto dal 2003 presso il Triennio Superiore Sperimentale di Etnomusicologia del Conservatorio "G. P. da Palestrina" di Cagliari.

Ha svolto e svolge ricerca in Sardegna e a Cuba. Tra i suoi ambiti di interesse il rapporto tra musica e religione, il ritmo e l'interazione tra musicisti durante la performance.

Ha curato (assieme a F. Casu) *l'Enciclopedia della Musica Sarda*, opera in 16 volumi, 9 dvd e 7 cd pubblicata da L'Unione Sarda (2012) e realizzato diversi documentari etnografici, tra cui: *In viaggio per la musica* (con V. Manconi), 2004, *Bi cheret boghe e passione* (con I. Macchiarella), 2008 e *Maistus de Sonus* (con R. Corona), 2010

È curatore delle collane discografiche *Cantadoris campidanesus* e *I maestri delle launeddas* (ed. Frorias), della monografia *Sa Passione: La riscoperta del canto a Nughedu San Nicolò* (ed. Live Studio) e di diversi articoli. È socio dal 2007 del GATM (Gruppo Analisi e Teoria Musicale) e segretario di ARCOS (Associazione tra Ricercatori sulla Cultura Orale della Sardegna).

In questo contributo Marco Lutz racconta della sua terra ricchissima di orgogliosa, millenaria cultura popolare alla ricerca di una pratica musicale d'affezione. La intercetta nel rosario, come luogo d'incontro di comunità, personalizzato da paese a paese, interpretato con i corpi in processione per riappropriarsi del territorio e tendere verso un ideale spazio di unità, d'identità collettiva, di armoniosa polifonia tra sentimenti distinti.

Che la musica sia uno strumento impiegato in gran parte delle culture umane per esprimere sentimenti e veicolare emozioni è cosa nota agli etnomusicologi. Così come, di riflesso, il fatto che la fruizione di musica possa ripercuotersi sullo stato emotivo degli ascoltatori. È dunque contemplata la possibilità che tra un individuo e una data musica si instauri un legame la cui natura e intensità ci permettono a buon diritto di ascriverlo alla categoria dell'*affetto*. Si potrebbero citare numerosi filosofi, musicologi, musicisti, psicologi, antropologi o neuroscienziati che sostengono questa tesi, ognuno facendo ricorso a strumenti euristici e ad argomentazioni tra le più disparate. Ma senza scomodare gli studiosi e gli addetti ai lavori, è sufficiente che ognuno di noi ripensi al proprio vissuto, e al rapporto che nelle diverse fasi della vita ha intrattenuto con l'arte dei suoni, per ricordare decine di occasioni in cui fare o ascoltare musica è stata una esperienza segnata da un intenso coinvolgimento emotivo.

La musica, pur nella sua immaterialità, parrebbe dunque essere uno straordinario "oggetto" d'affezione. Esistono suoni, canzoni ed eventi musicali ai quali gli uomini si legano emotivamente, in grado di agire sulla mente e sul corpo lasciando tracce indelebili. A quale musicista non è mai capitato di imbracciare il proprio strumento con l'intento di convertire in suono un sentimento, negativo o positivo che fosse? Chi non ha una canzone alla quale si sente particolarmente legato, capace di riportare alla mente momenti felici o tristi della propria esistenza? Entrambi questi esempi rimandano a vissuti

strettamente personali, che toccano l'intimità del singolo. Ma il legame che si può instaurare tra un individuo e la musica non pertiene esclusivamente la sfera privata. A ben vedere, quelle in cui la musica è in grado di generare, rafforzare e consolidare simili affezioni sono molto spesso delle esperienze collettive, socializzate e socializzanti. Ecco dunque che un contributo alla riflessione sulla "musica come oggetto d'affezione" può venire dall'etnomusicologia, purché la si intenda nella accezione più ampia di disciplina dedita allo studio della socialità umana espressa attraverso il suono organizzato e non – come a volte accade – come un campo di studi che si occupa esclusivamente di raccogliere e catalogare le cosiddette musiche etniche e popolari.

Nelle righe che seguono proporrò alcuni esempi di come il legame affettivo tra un gruppo di persone (e dunque tra i singoli individui che lo compongono) e determinate musiche si instauri con modalità e in contesti che hanno nella condivisione sociale – di pratiche, di comportamenti, di suoni e di significati – la loro stessa ragion d'essere. Arriverò a sostenere che questo sia perlopiù svincolato dell'oggetto sonoro di per se stesso (in quanto agglomerato di suoni con determinate caratteristiche), ma dipenda in larga parte dal significato sociale che ad esso viene attribuito e dall'esperienza che i singoli individui vivono nel fare musica assieme. Con ciò non intendo negare l'esistenza di musiche che più di altre si prestano, anche in virtù delle loro caratteristiche formali, a smuovere gli affetti. Ma, perlomeno nel caso che mi accingo a presentare, l'emotività generata dall'esperienza performativa e l'attribuzione sociale di senso sembrano avere un ruolo predominante rispetto alla natura dell'oggetto stesso.

I gruppi di persone a cui farò riferimento sono le comunità della Sardegna tra le quali ho condotto le mie attività di ricerca sul campo. Le musiche sono quelle devozionali, legate

dunque alla sfera del sacro, e a un carattere prevalentemente inclusivo, la cui pratica non è appannaggio esclusivo di un numero ristretto di esecutori. Si tratta di musiche caratterizzate da un forte radicamento nei luoghi in cui vengono eseguite e da modalità di trasmissione riconducibili alla sfera dell'oralità, per ciò spesso definite come "tradizionali". La mia prospettiva sarà essenzialmente sincronica: sebbene tali musiche affondino le loro radici in epoche più o meno lontane nella storia, in questa sede mi interessa evidenziare come le dinamiche di attribuzione di senso alla base dei processi di affezione collettiva costituiscano un aspetto tuttora attuale e di primaria importanza nell'esperienza musicale di molti sardi contemporanei.

I Rosari cantati in lingua sarda

Il termine Rosario identifica un ciclo di preghiere a carattere devozionale e contemplativo in uso nel rito latino della Chiesa cattolica. In una vasta area che comprende la Sardegna centrale e meridionale i Rosari non vengono recitati ma cantati. Si tratta di una pratica attestata fin dal XVII secolo, ampiamente diffusa e profondamente radicata nelle comunità sarde.

Le occasioni in cui i Rosari vengono cantati possono variare da paese a paese. Ricorrono spesso nelle novene, oppure durante le celebrazioni del mese mariano. Le occasioni più importanti sono però le feste religiose, durante le quali i canti vengono intonati dall'assemblea dei fedeli. Tra i luoghi deputati alla loro esecuzione vi sono gli edifici di culto o, più comunemente, le vie del paese lungo le quali il simulacro della Madonna o del santo per il quale si tiene la festa viene portato in processione. In tutti questi casi, il canto del Rosario si configura come una pratica musicale di tipo inclusivo. Ad eccezione di alcune situazioni particolari in cui l'esecuzione è riservata ai membri di una confraternita (*sos cunfrades*) o alle



consorelle (*sas priorissas*), cantare i Rosari è una attività che coinvolge l'intera comunità.

I Rosari sardi si caratterizzano in primo luogo dal punto di vista linguistico. Se l'italiano viene utilizzato ogni qualvolta le preghiere sono recitate, quando queste vengono cantate la lingua nazionale cede il passo alla varietà locale del sardo, a

cui si affianca, solo per alcune parti, il latino. Nell'esecuzione del canto l'assemblea dei fedeli si suddivide in due cori, uno maschile e uno femminile. Solo in alcuni casi possono essere formati entrambi da soli uomini o sole donne. Il canto viene solitamente introdotto da alcune invocazioni in latino, la più comune delle quali è il *Domine Labia mea aperies*. Nella

sua forma canonica il Rosario è composto da cinque “poste”, ognuna delle quali comprende un Gloria Patri, le Giaculatorie, un Padre Nostro e dieci Ave Maria. Il Gloria Patri è l’unico che conserva la versione latina, mentre le altre preghiere vengono cantate in sardo. È prassi che le preghiere principali vengano suddivise in due parti, ognuna intonata da un diverso coro. Nel Padre Nostro il primo intona l’incipit *Babu nostru chi ses in sa terra*, e il secondo lo sostituisce a partire da *Su pani nostru de dònna di*. L’Ave Maria inizia con il *Deus ti salvet Maria*, mentre il passaggio al secondo coro avviene sui versi *Santa Maria mama de Deu*. Un sistema di alternanza ben congegnato fa sì che i due cori si invertano ad ogni posta dando vita a una nuova configurazione musicale, particolarmente evidente nei Rosari a cori misti.

I Rosari sardi sono uno straordinario esempio di canti la cui esecuzione ha un forte impatto emotivo nei partecipanti. Una pratica musicale alla quale migliaia di persone di tutte le età, uomini e donne, si sentono particolarmente legati. Le ragioni sono molteplici, difficili da individuare nel loro aggrovigliarsi e stratificarsi, impossibili da isolare e descrivere una per una e, soprattutto, non necessariamente le stesse per tutti gli esecutori. Certamente va tenuto in considerazione che per alcune persone, solitamente le più anziane, il Rosario cantato è stato per tutta la vita - e continua ad essere ancora oggi - lo strumento privilegiato per l’espressione della propria fede religiosa. Sebbene non si tratti dell’unico caso in cui la musica viene utilizzata in Sardegna come veicolo del sentimento religioso, è ben evidente come il vincolo affettivo che lega i sardi al Rosario cantato sia ben diverso (nel senso che viene descritto come più intenso) rispetto a quello, per esempio, che si instaura con i tanti canti in italiano diffusi in tutto il territorio nazionale dopo la riforma liturgica operata dal Concilio Vaticano II (1962-1965). In tutto ciò, la lingua riveste un ruolo di

primaria importanza. In un contesto di diglossia come quello della Sardegna contemporanea, il sardo è per molti la lingua dell’infanzia, dei legami parentali, dell’informalità. La lingua parlata in casa con i genitori e con i nonni, la lingua degli affetti. Il fatto che i Rosari vengano cantati in sardo fortifica quel legame che è possibile rilevare, pressoché ovunque, con la ricerca etnografica.

Spostando l’analisi ad un altro livello, è facile notare come il canto del Rosario non sia solamente una espressione di fede, ma anche un potente strumento di affermazione identitaria. Se l’uso della lingua sarda è un aspetto che conferisce a questi canti una forte connotazione regionale, è grazie alla musica che tale sentimento di appartenenza e di orgoglio identitario acquisisce una sfumatura ancora più locale, diventando espressione delle singole comunità paesane. In Sardegna ogni paese ha un proprio Rosario. Se a un primo ascolto possono sembrare tutti simili tra loro, con un po’ di attenzione ci si accorgerà che in realtà differiscono l’uno dall’altro, a volte in maniera ben evidente, a volte per piccoli dettagli, magari appena percettibili da un ascoltatore esterno ma di fondamentale importanza per caratterizzare lo stile locale e distinguersi dai paesi circostanti. Le differenze possono riguardare vari aspetti. Diverso è il modo in cui vengono pronunciate alcune parole, in conformità con la varietà linguistica locale. Oppure spostandosi da un paese all’altro possono mutare alcuni termini. Per esempio, l’incipit più comune per l’Ave Maria, *Deus ti salvet Maria*, in alcuni paesi viene sostituito da *Avi Maria*. Nel Padre Nostro la locuzione *is debidoris nostrus*, i nostri debitori, può mutare in *is inimigus nostrus*, i nostri nemici. Entrambe le preghiere possono terminare con *Amen Gesus* oppure con il più raro *Aici siat* (così sia).

Differenze si riscontrano inoltre nella frammentazione del testo. Da un paese all’altro può variare il numero di frasi mu-



sicali necessarie per intonare una stessa porzione di testo, così come la posizione dei respiri e delle pause, che ricorrono perlopiù a fine verso ma che in alcuni casi possono spezzare una parola a metà, a discapito della sua comprensione. Per quanto riguarda l'assetto melodico, a variare possono essere i modelli scalari di riferimento, gli ambiti, i profili, l'intervallo che separa il centro tonale dei due cori. Estremamente varia è inoltre la scansione ritmica, l'agogica, la dinamica, il registro, l'emissione vocale e la pasta sonora complessiva. È come se, pur all'interno di un macrosistema coerente nei suoi tratti salienti, tutti i parametri musicali entrassero in gioco per rendere il Rosario di ogni paese chiaramente riconoscibile. Il legame affettivo che molti sardi avvertono nei confronti dei Rosari cantati si spiega anche in questi termini. Cantare il Rosario non vuol dire intonare una generica preghiera, ma cantare il Rosario specifico del proprio paese. Significa utilizzare la musica come veicolo per esprimere, con orgoglio, lo spirito di appartenenza alla propria comunità di origine.

Ponendo la questione in altri termini, potremo dire che il legame non si instaura con l'oggetto sonoro, con i suoni in quanto tali, ma con ciò che questi rappresentano. L'attribuzione di senso ha nella simbolizzazione collettiva la sua matrice. È, in definitiva, il risultato di un processo di acculturazione, come lo definirebbero gli antropologi. L'attaccamento nei confronti del Rosario cantato dipende dal suo potere di evocare un luogo (il proprio paese), le persone che lo rendono vivo (i suoi abitanti), e il più importante evento nel quale queste, annualmente, si danno appuntamento per ricordare a se stessi di essere una comunità: la festa.

Spiegare l'attaccamento di un gruppo sociale a un determinato canto come il risultato di una elaborazione sociale del suo significato, così come fatto fin ora, potrebbe sembrare qualcosa di troppo freddo e distaccato, il mero risultato di una

operazione intellettuale. Concetti come "emozione" e "affetto" sembrerebbero invece rimandare a qualcosa di più istintivo e irrazionale, una questione più di pancia che di testa. In realtà, si tratta anche, o forse soprattutto, di questo. In Sardegna cantare il Rosario è una esperienza dal forte impatto emotivo. Una sensazione che trova conferma già nella conformazione stessa della musica: le melodie semplici e facilmente memorizzabili incoraggiano l'inclusione e il coinvolgimento diretto di tutti i presenti; la modalità espressiva, perlopiù polivocale e più raramente polifonica, fa del canto un'esperienza fortemente empatica; la struttura modulare e iterativa costringe i cantori ad abbandonare la misura del tempo ordinario per adottare un nuovo riferimento temporale, creato e condiviso dagli stessi partecipanti alla performance.

Ma cantare il Rosario in processione è prima ancora una esperienza del corpo. Trattandosi di una attività collettiva, ha la proprietà di rendere evidente, a tutti i cantori e nello stesso momento, una certa modalità di stare assieme. I corpi si sincronizzano in una sorta di empatia sonora. Ogni cantore procede a passo lento, guidato dal ritmo degli altri, circondato dai propri cari, dagli amici, dai compaesani, dalle persone con cui è cresciuto e con cui condivide il senso di appartenenza a quei luoghi. E nel percorrere le vie del paese al loro fianco, fondendo la sua voce con la loro, intona un canto che è allo stesso tempo un atto di fede e un inno identitario, la materializzazione sonora di quello stare insieme. Una successione di suoni vissuta non semplicemente come un oggetto a cui affezionarsi, ma come un'esperienza musicale densa di significato, piena di sentimento, alla quale ogni cantore non può che sentirsi profondamente legato.

Ciro Raimo

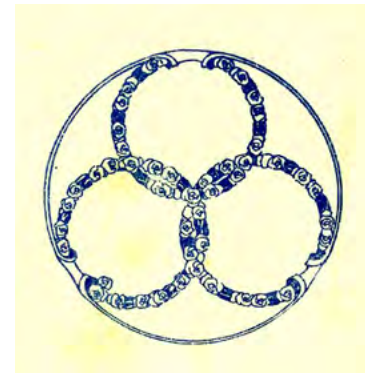
Musica per tutti

Dinamiche di apprendimento, dall'esecuzione all'ascolto

C I R O R A I M O
 si è diplomato in pianoforte col massimo dei voti presso il Conservatorio "San Pietro a Majella" di Napoli e attualmente è docente di pianoforte al Conservatorio "G. Martucci" di Salerno. Nell'ambito dei rinnovamenti degli studi conservatoriali ha pubblicato: *Metodo sistematico per ben eseguire i "Preludi del libro primo del Wohltemperirte Clavier"* (Bologna, Clueb, 2005); *Quindici invenzioni a due voci di Johann Sebastian Bach. Suggestimenti per lo studio espressivo* (Bologna, Clueb, 2009); *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare 'schietti tastieristi'* (Bologna, CLUEB, 2012). Tra i suoi saggi: *Riflessioni in margine a una ipotesi sulla genesi della 'Tonalità'*, in "Studi Musicali" (2008/2); *Le due anime di Johann Sebastian Bach*, in "Nuova Rivista Musicale Italiana" (2008/2); *Quel che Clementi non ha detto e quello che non avrebbe mai potuto dire nel suo "Metodo completo per Piano-Forte"*, in "Nuova Rivista Musicale Italiana" (2009/4); *Fictio Retorica Musicaque Poitea*, in "Nuova Rivista Musicale Italiana" (2011/1); *Guida sicura per i pianisti dei "Passatempo Musicali" di Guillaume-Louis Cottrau nelle edizioni manualistiche di Girard della prima metà dell'Ottocento*, in Aa. Vv., *Passatempo musicali, Guillaume Cottrau e la canzone napoletana di primo Ottocento* (Napoli, Guida Editori, 2013); *Johann Sebastian Bach, I Preludi del Libro Primo del Wohltemperirte Clavier. Guida espressiva di* **Ciro Raimo** (Bologna, CLUEB in corso di stampa)

Nell'ambito della formazione professionalizzante, **Ciro Raimo** propone riflessioni essenziali e attente «su certuni 'equivoci culturali' generatisi a mano a mano nel corso del sec. XX». L'analisi ruota attorno all'irrisolta equivocità di studi conservatoriali rivolti essenzialmente a stimolare l'eccellenza e curare i cosiddetti talenti naturali, ignorando, appunto, percorsi educativi rivolti a tutti.

I ragionamenti proposti si fanno via via più intriganti e coinvolgenti quando l'autore chiama in causa Franz Listz, gigante del concertismo e potenza dell'esperienza compositiva, in qualità di testimone eccellente quanto insospettabile. Compositore e concertista, appunto, del quale si ha sovente un'immagine legata alla sua spericolata e ottocentesca "vita d'artista", da superuomo del pianoforte. Ma che rivela invece insospettite attenzioni verso – addirittura! – l'insegnamento della musica nelle scuole, in tutte le scuole di ogni ordine e grado, ribadendo in tal modo «l'ininterrotto parallelismo fra progresso dell'arte e progresso morale e intellettuale».



Avevo già riferito, in un precedente articolo, talune personali riflessioni circa la radicale trasformazione dei nostri tradizionali Conservatori di Musica in Istituzioni di Alta Cultura Artistica e Musicale, realizzatasi a seguito della *Legge 508* del 1999. Rinnovamento invero scontato con l'ingresso del nuovo millennio. Nel nostro tempo, sarebbe stato impensabile che, come già per la scuola in generale e per l'Università, gli studi musicali artistico-professionali fossero restati fuori da concreti progetti di riforma. Del resto, or sono tanti lustri, molti degli addetti ai lavori non hanno mai negato l'impellenza di progressi e potenziamenti negli studi musicali di tipo professionale.

Com'è noto, tentativi di riforma in tal senso risalgono al remoto 1868, con la prima proposta di affidare la formazione dei futuri 'artigiani del suono' a «una grande associazione musicale, composta di tutti i dilettanti e amatori di musica», allo scopo di affrancare l'amministrazione diretta dei Conservatori e degli Istituti musicali dai poteri governativi. Ed è altrettanto noto che, conformati sul modello del Conservatorio Nazionale Superiore di Parigi, sorto nel 1793, e ugualmente consacrati al concertismo virtuosistico, i programmi conservatoriali fanno data al Regio Decreto del 1930 (Ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele), quando furono introdotti sulla scia della ben nota *Riforma Gentile*, che, sin dal 1923, aveva riguardato l'intera scuola, dalle elementari all'università.

Allo stesso modo, si sa che è del 1962 la *Legge 1859* che statua la Scuola media unica, quale istruzione obbligatoria e gratuita per tutti, che, tra l'altro, abrogava la diversità tra scuola di *Avviamento professionale* e *Scuola Media*. Così come è risaputo che, dal 1992, per la formazione degli insegnanti di *Educazione musicale* della scuola secondaria, nei Conservatori si sono istituiti specifici corsi ordinamentali di *Didattica della Musica*, della durata di quattro anni e articolati in disci-

pline diverse (*Pedagogia musicale, Elementi di composizione per la didattica, Direzione di coro e repertorio corale, Storia della musica per la didattica, Pratica della lettura vocale e pianistica*).¹

Eppure, ad oggi, in Italia, malgrado le grandi evoluzioni pedagogiche e i ricorrenti interventi legislativi, come si sono succeduti negli ultimi decenni, è fuor di dubbio che risulta ancora assente una concreta 'alfabetizzazione musicale'. Questa, infatti, seppure avviata nei 'giardini d'infanzia', si spezza all'età di 13 anni, allorquando ogni adolescente conclude il proprio triennio obbligatorio di scuola media inferiore (almeno sulla carta, dopo dieci anni circa).

Orbene, dal lato pedagogico, salvando la sensibilità dei legislatori verso il concetto di 'musica come cultura', e dunque alla base del vivere civile e del pluralismo nelle funzioni di memoria e di apprendimento nell'ascolto, mi pare che non smettano di suscitare attente riflessioni talune questioni già poste da Carlo Delfrati nel suo *Fondamenti di pedagogia musicale*, dove, nella preliminare introduzione, lo studioso presenta una serie di quesiti.

Delfrati scrive: «A che cosa serve la musica, nella nostra vita di adulti, di giovani, di bambini? Per quali ragioni vogliamo che si insegnino nelle scuole? Quale musica poi? Bach è uno dei valori indiscussi della nostra cultura, ma è lontano dagli interessi dei ragazzi; viceversa, la canzone è il loro pane quotidiano, ma sulla canzone si proiettano le ombre del condizionamento mercantile. E allora? Le domande si moltiplicano. Educarsi alla musica vuol dire imparare a scegliere, ascoltandola, o

¹ Per completezza d'informazione sottolineiamo che i corsi quadriennali di Didattica della musica sono stati sostituiti dai bienni accademici previsti dal sistema "parauniversitario" definito dalla L. 508 del 1999 e dai decreti successivi relativi alla formazione iniziale degli insegnanti. Anche nella scuola parecchie pseudo-riforme hanno leggermente cambiato alcuni percorsi formativi, istituendo, ad esempio, il Liceo Musicale, ma eliminando qualsiasi percorso formativo legato al pensiero musicale da tutti i licei!

vuol dire farla, con la voce, con gli strumenti? Studiare musica implica che ci si confronti con tecniche e nozioni speciali: esercizi per le dita o per la laringe, solfeggi, armonizzazioni, classificazioni, cronistorie. Fino a che punto la loro pratica arricchisce la competenza musicale, da che punto diventa alienante? E insomma, che cosa rende efficace un insegnamento, che cosa lo rende inane, o addirittura controproducente?».²

Di qui, relativamente all'insegnamento della musica, a fini didattici o di produzione artistica, ad uso professionale o di carattere privato, tentando di richiamare argomentazioni distanti da temi puramente estetici o extrascolastici, è forse il caso di riflettere su certi 'equivoci culturali' generatisi a mano a mano nel corso del sec. XX, molto probabilmente, a seguito degli ordinamenti didattici vigenti nei citati Conservatori di tradizione. Di sicuro, per loro natura istituzionale, gli studi musicali e il professionismo artistico praticati in codesti istituti specialistici non dovevano essere 'per tutti', ma solo per allievi di spiccate qualità esecutive tali da poter esibirsi in pubblici concerti (meglio ancora se *talenti naturali*).

Ora, senza entrare in esami critici qua fuori luogo, va anzitutto osservato che appropriati percorsi educativi e didattici per giovanissimi già suscitarono il plauso, tra i primi, del poco più che ventenne pianista Franz Liszt, la cui figura, ancora oggi, giganteggia su tutto l'universo pianistico. L'Ungherese, infatti, nella Parigi dei primi decenni dell'Ottocento, che si stava affermando come capitale del pianismo europeo, quando il pianoforte diventava 'il grande educatore delle masse e della gioventù', col quinto dei suoi articoli intitolati "*De la situation des artistes et de leur condition dans la société*" e compilati per la «Gazette Musicale de Paris» sin dal maggio del 1835, esprimeva i suoi apprezzamenti per la coeva promulgazione di una legge adottata dalla Camera dei deputati francese

² Cfr. Carlo Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino 2008, pag. XIX.

nel maggio del 1834, per effetto della quale «la musica dovrà essere insegnata nelle scuole».³ Senza tuttavia tralasciare di incalzare ancora le istituzioni della Francia qualche mese dopo, nell'ottobre dello stesso anno, col reclamare come giusta istanza tra gli otto punti elencati in una sua petizione: «A nome di tutti i musicisti, a nome dell'arte e del progresso sociale, [...] l'introduzione dell'insegnamento musicale nelle scuole primarie; la sua diffusione in altre scuole [...]». Là dove, deplorando le contemporanee «sofferenze, avvilito, amarezze, miseria, solitudine, persecuzione, per l'artista»⁴ e ribadendo «l'ininterrotto parallelismo fra progresso dell'arte e progresso morale e intellettuale», auspicava ancora sia la istituzione di insegnamenti accademici «di storia e di filosofia della musica», sia «la pubblicazione a buon mercato delle opere più notevoli di tutti i compositori antichi e moderni, dal rinascimento musicale sino ai nostri giorni».

Così, alla sensibile filantropia di Franz Liszt si deve pure la sua attiva partecipazione ad una enorme raccolta denominata «Panthéon Musical poiché abbraccerebbe lo sviluppo dell'arte nella sua interezza a partire dalla canzone popolare per arrivare gradualmente, e secondo l'ordine storico, alla sinfonia corale di Beethoven»,⁵ realizzata con la costituzione della «Société des publications de musique à bon marché». Avanzando, parallelamente, sempre a difesa del ruolo e dell'opera dei musicisti (soprattutto di quelli obbligati a «tirarsi dietro la palla al piede di essere professori, dalle sette del mattino alle dieci di sera, per *trecentosessantacinque giorni all'anno!*»),⁶

³ Cfr. Ferenc Liszt, "Un continuo progresso". *Scritti sulla musica, scelta e prefazione di György Kroó, note di cura di Ildiko Czigány e Anna Morazzoni, Milano 1987, pag. 66. Si precisa che tutte le citazioni inserite nel presente lavoro rispecchiano sic et simpliciter il testo originale.*

⁴ *Ibidem*, pag. 68.

⁵ *Ibidem*, pag. 70.

⁶ *Ibidem*, pag. 46.



una proposta per la nascita di un'agenzia per strumentisti analoga a quelle allora in uso per i teatri, una specie di ufficio di collocamento, onde fissare sia l'ammontare di cachets o di altre retribuzioni, sia la creazione di una «previdenza sociale»,⁷ onde liberare la maggior parte degli artisti da reali condizioni di subalternità.

Certo, nel tempo in cui l'assioma dominante era «le style est l'homme même», si può dire che Franz Liszt, al quale va riconosciuto «il profilo culturale più avanzato dell'Europa di quegli anni»,⁸ pone il suo impegno sempre attivo al servizio del progresso e della diffusione dell'Arte ad ogni livello sociale. Tant'è che «parla già all'età di ventiquattro anni di musica per tutti gli uomini, *umanitaria*, come proprio programma di vita»,⁹ perseguendo, poi, accanto ai temi compositivi e formali, non solo la promozione della “nuova musica” (che egli stesso e Wagner chiamarono «la musica dell'avvenire»), ma anche la sua funzione sociale ed educativa, contro ogni forma di rigido conservatorismo.

Annoverato, dunque, tra gli innovatori del linguaggio pianistico, Liszt appare intimamente convinto sia dell'alto valore culturale, intellettuale, etico, morale e sociale della Musica e, quindi, della funzione pedagogica dell'Arte, sia del compito degli artisti, «sacerdoti dell'arte»,¹⁰ «nell'elevare ed edificare il pubblico, non nell'intrattenerlo».¹¹

«Facciamo posto - egli scrive - a questi nuovi *inviati*: ascoltiamo la *parola*, la predicazione delle loro opere».¹²

⁷ *Ibidem*, pag. 46.

⁸ Cfr. Rossana Dalmonte, *Franz Liszt La vita, l'opera, I testi musicati* (Milano 1983), pag. 193.

⁹ Cfr. Ferenc Liszt, “Un continuo progresso”. *Scritti sulla musica*, cit., pag. 13.

¹⁰ *Ibidem*, pag. 38.

¹¹ Cfr. Rossana Dalmonte, *Franz Liszt La vita, l'opera, I testi musicati*, cit., pag. 155.

¹² Cfr. Ferenc Liszt, “Un continuo progresso”. *Scritti sulla musica*, cit., pag. 38.

Ebbene, proprio codesta definizione, di stampo nobilmente popolare, e fuori del rilievo emblematico di ambiguità assegnatogli da immediati successori, permette di insistere sulla figura e sull'opera di Liszt, pianista e compositore di origini ungheresi, per adottarla qui come modello paradigmatico utile a riflessioni sulla più diretta fruizione, e come esecutore e ascoltatore, in particolare, del fenomeno musicale dotto.

Franz Liszt, come ogni altro compositore/esecutore del tempo, non poteva non tener conto dell'uditorio volta a volta di turno, cui rivolgere certe volte il suo 'virtuosismo spettacolare' oltre il suo 'pensare intimo' in musica. In proposito, v'è da dire che esempi in tal senso non gli erano mancati: tra i massimi, Johann Sebastian Bach (che egli definiva il «San Tommaso d'Aquino della Musica» - a suo dire - da 'contemplare, ma non da imitare') aveva scritto tanto composizioni di intento non prettamente educativo (*Suites, Partite, Concerto italiano, Fantasia cromatica e Fuga, Variazioni Goldberg*, ecc.), quanto opere manualistiche o speculative ("Inventio", *Sinfonie, Das Wohltemperirte Clavier, Arte della Fuga*), riservate, queste, al proprio personale godimento, specificatamente, senz'altro comprensivo pure del 'diletto delle dita' per allietare altresì i moti delle mani nella perfezione dell'azione tastieristica.

A mio parere, perciò, in una più generale distinzione tra 'musica d'ascolto' e 'musica intimistica' (o per 'proprio diletto'), estremamente valida allorquando mancavano i moderni mezzi di registrazione e riproduzione del suono, è ragionevole asserire che, come per i musicisti a lui coevi, una parte della musica lisztiana può definirsi 'musica intimistica' e un'altra 'musica d'ascolto'. Tra le due, quest'ultima risulta in maggior misura fornita di parametri comprensibili da più spettatori, specialmente quando si proponeva di soccorrere, grazie a specifiche versioni pianistiche (v., ad es., *Parafrasi e Trascrizioni*), la più ampia diffusione di opere all'epoca particolar-

mente aliene all'ascolto dei molti (come quelle di Schumann, di Wagner, e simili).

In ambedue i casi, però, esigendo il possesso delle opportune informazioni da parte di chi ascoltava, per un'attenzione e un raccoglimento che ogni musicista del tempo tendeva ovviamente a conquistarsi, finanche impegnandosi nell'erudire con personali esemplificazioni quei fruitori ben disposti ad arricchirsi di musica. Valgano, al riguardo, i cosiddetti 'repertori didattici' di Anton Diabelli, autentico 'educatore armonico', che raccomandava la costante presenza o del maestro o di un esecutore esperto nella parte del secondo pianoforte, onde educare i principianti alle proprietà del 'suono armonico' facendogli scoprire che l'armonia accordale è simile a un 'treno che trasporta emozioni'. Così come le celebri «Schubertiadi», che, al di fuori di ogni retorica negativa, possono forse indicare la cifra professionale del comunicare intimo di Franz Peter, volto esclusivamente ad amici colti e affezionati. O ancora come lo stesso Liszt informa, quando, dopo la morte di Schumann, confessa in una sua corrispondenza di averne compreso intimamente le opere dopo un periodo di quotidiana frequentazione con lo stesso autore.¹³

Verosimilmente, va tuttavia osservato che, per Liszt in particolare, le cui ricerche erano proiettate verso la determinazione di uno stile personale coniugando moda e invenzione, non di meno, con il proposito di «incorporare l'orchestra nel pianoforte e conferire a quest'istrumento la molteplice sonorità dell'orchestra» (come egli stesso sosteneva), una 'guidata predisposizione' all'ascolto non era ancora condizione sufficiente. Per cui, è plausibile che egli richiedesse tacitamente un adeguato atteggiamento interiore, dacché, come "Sacerdote dell'arte", intendeva 'parlarlo' a tutti con processi com-

¹³ Cfr. Andrea Della Corte, *L'interpretazione e gli interpreti (Torino 1951)*, pagg. 312-313.

positivi comprensibili da tutti, ma non per questo facili. Per gli aspetti esecutivi, infatti, a tutt'oggi sono evidenti le difficoltà insite nelle sue musiche pianistiche, di certo, all'epoca non scritte per essere eseguite da altri in pubblico. Quantunque va effettivamente rilevato che, seppure di non facile realizzazione, dacché composte per le 'mani' dell'autore, le pagine pianistiche lisztiane non sono infattibili, anzi, forse meno difficili di tante altre opere per pianoforte di altri autori: Liszt fu fondamentalmente un pianista, per cui le sue composizioni furono ideate per la tastiera del pianoforte, e quindi su di essa possono essere realizzate.

Ad ogni buon conto, resta vero che, all'epoca, l'Ungherese appetiva sempre alla geniale supremazia, unica e assoluta, dell'interprete, la cui 'soggettività', romantica di ascendenza e di sentimento, identificando l'assoluto con il proprio io e avvertendo la capacità di sentirsi distributore nei riguardi di chi ascoltava, ieri come oggi, rende disponibili a non riservare unicamente per sé tutta l'esperienza sonora.¹⁴ Tant'è che, mirando sempre a questa ambitissima meta, Liszt tendeva con la sua musica a travolgere gli ascoltatori, pretendendo da loro mente aperta e duttile all'ascolto.

Perciò, come si è detto, Liszt, altresì conscio di non poter essere imitato (per altro, alla stessa maniera di Paganini o, più tardi, di Achille-Claude Debussy, che, spudoratamente, si irritava non poco con quanti asserivano di averne capito il linguaggio musicale), nei processi compositivi destinati alla 'musica d'ascolto', sceglie un linguaggio musicale pressoché accessibile dal pubblico, attingendo all'elemento melodico (in quanto fattore di tipo popolare), cui aggiunge il ritmo (come elemento immediatamente fruibile), l'armonia accordale (que-

¹⁴ Per contro, mostra abilità di "virtuoso" colui che, dal lato esecutivo, possiede in sommo grado quelle doti che ne caratterizzano l'azione per il tramite della ricercatezza nell'eloquio musicale, ma finalizzando siffatti pregi solo ad una sorte di soddisfacimento personale, senza tener conto alcuno degli ascoltatori.

sta, però, per alcuni iniziati) e, infine, il contrappunto (quale procedimento compositivo riservato agli esperti). In breve, riservando tutta la esperienza sonora alle 'quattro dimensioni' dell'ascolto: ascolto melodico, ascolto ritmico, ascolto armonico e ascolto contrappuntistico. E, più in generale, per una pratica che non ha mai smesso di richiedere 'attenzione' e 'assiduità': di fatto non v'è dubbio che, a tutt'oggi, la capacità di intendere la "musica dotta" resta argomento complesso in ragione sia dei processi cognitivi che di quelli naturalmente emozionali richiesti dai suoi 'suoni organizzati', e dunque da coltivare con inevitabili addestramenti.

Sotto il profilo della didattica pianistica, non di meno, ad esaminare più da vicino i citati programmi conservatoriali del 1930, va da sé che la 'sonorizzazione espressiva' di repertori relativi alla musica concertistica, vocale o strumentistica, riesce operazione davvero ardua se mandata ad effetto da apprendisti. Ad esser chiari ci si riferisce qui, in particolare, a quelli ancora 'in formazione' e già frequentanti il corso decennale di pianoforte vigente nei tradizionali istituti specialistici. Ora, per semplificare, ancora un solo esempio: *Consolations*¹⁵ di Franz Liszt, dacché composizioni, all'apparenza, di più facile accesso, nonché ordinate nel programma d'esame del passato *Compimento inferiore* di pianoforte.

Dal lato della pedagogia pianistica, è certo che la esecuzione dei brani di questa raccolta presenta significative difficoltà di ordine sia teorico che tecnico, al fine di coniugare insieme intuizioni e riflessioni per dare valore a singole capacità pianistiche, ricche di individuali attitudini e personali saperi, viepiù con un sensibile ascolto attentamente rivolto a ciò che il pia-

¹⁵ È noto che le *Consolations* lisztiane sono ispirate all'omonima raccolta poetica di Charles Augustin de Sainte-Beuve, critico letterario, scrittore e aforista francese, una delle figure di spicco della letteratura francese della prima metà del sec. XIX. Scrisse, tra l'altro, *Les Consolations* (1830), opera che racchiude diciotto poesie, tra cui quelle dedicate agli scrittori francesi Alfred de Vigny e Victor Hugo.

noforte comunica ed esige (come già riferito in altro luogo).¹⁶ Ciò nonostante, senza escludere probabili disorientamenti nelle finalità da perseguire, molto probabilmente, generate proprio dai suddetti programmi conservatoriali, sembra che le competenti autorità abbiano fatto con la Musica ciò che è avvenuto, per esempio, nello studio dei *Poemi omerici*. In effetti, da un raffronto a distanza tra Liszt e Omero, risulta indubitabile che l'*Iliade* e l'*Odissea* sono opere da studiare a fondo in percorsi di tipo universitario, alla stessa maniera dei succitati brani lisztiani. Sicché, la progressione scolastica introdotta dalla *Riforma Gentile* (tre anni di ginnasio inferiore, due anni di ginnasio superiore, tre anni di liceo classico, università) ha mirato ad introdurre il 'gioco mnemonico' sin dall'età infantile, riservando anche per le opere letterarie, gli approfondimenti necessari in età adulta e nel corso degli studi accademici, particolarmente per quanti hanno ambito e ambiscono a diventare o 'letterati' o 'pensatori'. Per cui, come è vero che, di primo acchito, il giovinetto che legge l'*Iliade* o l'*Odissea* appare come una deplorabile assurdità, così è altrettanto vero che la esecuzione delle *Consolations* (o di brani simili) in giovanissima età non può che avere l'effetto di un 'pro-memoria', una sorta di 'rievocativo', da approfondire senz'altro in età matura.

In tale ottica, pare evidente che i succitati programmi del 1930 hanno avuto alla base percorsi formativi equivalenti a quelli delle discipline di altri ordini scolastici: miranti a fornire il perfetto dominio strumentistico, ma supponendo successivi approfondimenti per quanti avrebbero potuto contare sul conseguimento di un diploma, a garanzia tanto di soggettive

¹⁶ Cfr. *Ciro Raimo, Metodo sistematico per ben eseguire i "preludi del libro primo del Wohltemperirte Clavier" (Bologna 2005), Quindici invenzioni a due voci di Johann Sebastian Bach. Suggestimenti per lo studio espressivo (Bologna 2009). Inoltre, analoghe tematiche sono da me trattate nei saggi Le due anime di Johann Sebastian Bach, in «NRM» 2/2008, pagg. 177-204, Quel che Clementi non ha detto e quel che non avrebbe mai potuto dire nel suo 'Metodo completo pel Piano-FortÉ, in «NRM» 4/2009, pagg. 503-531.*

e marcate qualità tecnico-esecutive, quanto di un valido e sicuro percorso culturale (in altre parole, scongiurando ogni forma di dilettantismo).¹⁷ Con ciò, da un lato esigendo che la formazione pianistica dovesse iniziare in età preadolescenziale, ma dall'altro generando diffidenza verso approcci più tardivi e, per di più, senza tener conto che tali percorsi conservatoriali potevano essere praticati anche da coloro che, non avendo alcuna intenzione di intraprendere le strade del professionismo artistico-musicale, vi si erano iscritti solo per 'imparare la musica', come arricchimento personale, magari a spese dello strutture governative, ma al di fuori di ogni futuro impegno nel sociale.

E qui, a ben guardare l'evoluzione storica, emerge un altro grande 'equivoco culturale' generato dai Conservatori: l'inganno della "doppia scolarità", ossia, la possibilità di frequentare insieme sia gli studi musicali conservatoriali che altri percorsi accademici, là dove, in molti casi, i primi sono stati considerati come nobile passatempo.¹⁸

¹⁷ Segnatamente, in altro luogo ho già riferito delle apprensioni di pedagogia pianistica contro qualunque «ibrido e volgare dilettantismo», già presenti tra i maestri della scuola pianistica napoletana a cavaliere tra Otto e Novecento, così come appaiono in un progetto di riforma avanzato dalla «Facoltà pianistica del Conservatorio di Napoli», dove la distinzione tra «Licenza Normale» (da conseguire dopo un corso completo di sette anni) e «Licenza Superiore» (come grado massimo degli studi conservatoriali raggiunto dopo nove anni), a salvaguardia del decremento del «numero dei ben diplomati», tendeva a garantire, per una parte, degli ottimi insegnati per l'educazione pianistica cittadina, per l'altra, dei veri concertisti, cioè di coloro che diventavano abilitati alla trasmissione di regole e precetti [cfr., dello scrivente, *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare 'schietti tastieristi' (Bologna 2012), pag. 77].*

¹⁸ Al riguardo, è appena il caso di osservare che, per la gioventù studiosa, non si vuole qui intendere l'abolizione di necessari approfondimenti culturali, scolastici e non, a sostegno di soggettive vocazioni artistiche. Dal lato storico-sociale, comunque, v'è da osservare che, a seguito della *Riforma Gentile*, lo studente di musica del Conservatorio era stato equiparato a coloro che non avevano le necessarie possibilità economiche per frequentare prima i Licei e poi le Università. Invero, secondo l'equazione per la quale i figli dei meno abbienti erano naturalmente inadatti alle arti culturali.

In definitiva, sembra ammissibile che tutti gli insegnamenti impartiti nei Conservatori sono restati validi nella prospettiva di futuri professionismi artistico-musicali, distintivi di spiccati talenti, strumentistici o vocali, ma come fattori che tendono ad annullarsi in mancanza di tali obiettivi, nel caso, trasformandosi in enormi perdite di tempo. Laddove, sotto gli aspetti fonetico-espressivi ed emozionali, la ricerca di 'giusti' suoni e 'bei' suoni da cavare dal proprio strumento, "voce" o "mezzo artificiale", resta come esigenza tanto essenziale per il professionista quanto necessaria per il dilettante, giacché pare ovvio che pure quest'ultimo voglia regalare 'diletto' prima a sé stesso e poi a chi ascolta (al contrario, verrebbe da chiedersi in che cosa possa consistere tale 'diletto').¹⁹

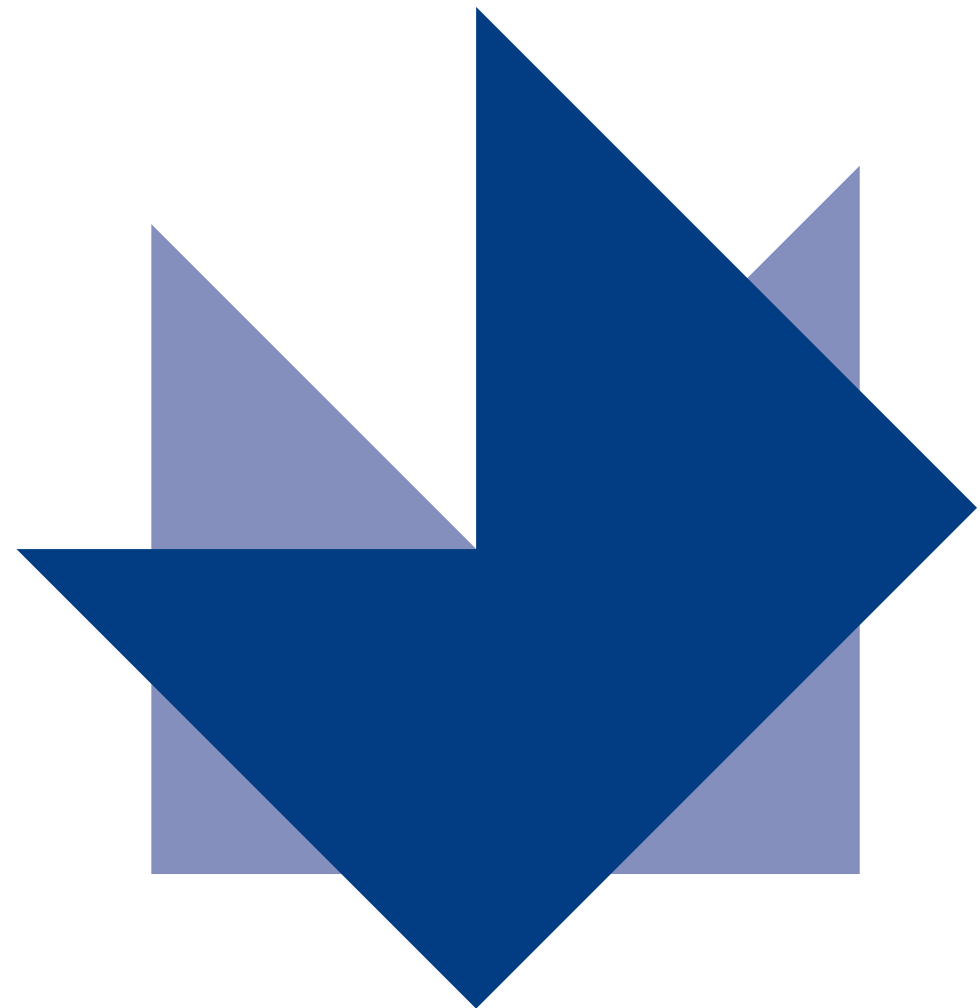
Di conseguenza, non è meraviglia che sia il 'dilettante' che il 'professionista', impadronitisi delle fondamentali tecniche per 'ben eseguire', mirino all'*optimum* musicale, con la differenza che il primo ha l'obbligo di raggiungere la 'perfezione del suono' quanto prima, laddove il secondo, non avendo fretta alcuna, può disporre di tempi più prolungati.

Concludendo, in termini di creatività, da un lato, ogni esecutore, dilettante o professionista, si rende conto che, pure gradatamente, è in grado di conquistare sue singolari vette, da perseguire volentieri prima di tutto per un diletto privato, un piacere esclusivamente soggettivo, oltre che per cultura personale. D'altro lato, ai semplici 'fruitori dell'ascolto' (meglio se favoriti da contatti diretti e attivi con la musica cantata o suonata, pure usufruendo dei più moderni 'propagatori di musica') non devono mancare interpreti eccellenti, per altrettanti eccellenti momenti d'ascolto.

¹⁹ Si veda il mio contributo *Guida sicura per i pianisti dei "Passatempo Musicali"* di Guillaume-Louis Cottrau nelle edizioni manualistiche di Girard della prima metà dell'Ottocento, in Aa. Vv., *Passatempo musicali, Guillaume Cottrau e la canzone napoletana di primo Ottocento* (Napoli 2013), pagg. 187-208.

Si può infatti ritenere che, diversamente da analoghi approcci a opere letterarie o plastiche (che restano immutabili), la Musica può sempre rigenerarsi, donando anzitutto piacere a chi la fa.

Da ultimo, stando a conclusioni di indole pedagogica cui si perviene, mi pare che si possa sostenere che la Musica è 'per tutti', ma rispettando tempi, inclinazioni personali e più generali condizioni psico-fisiche, in ogni caso, non in assenza di 'guide sicure'.



Richard Parncutt - Intervista e traduzione a cura di Manuela Filippa

Ricerca musicale e pratica educativa: quali applicazioni possibili?



R I C H A R D P A R N C U T T
 è un ricercatore di origine australiana, esperto di psicologia della musica, dal 1998 docente di Musicologia sistemica presso la Karl-Franzens-Universität di Graz in Austria. Dal 2015-2018 è presidente della ESCOM, la Società Europea per le Scienze Cognitive della Musica, è fondatore e editore del *Journal of Interdisciplinary Music Studies* (JIMS), e cofondatore, in particolare, delle Conferenze Interdisciplinari di Musicologia (CIM) e delle Conferenze Internazionali di Musicologia sistemica (SysMus). I suoi temi di ricerca spaziano dalla percezione della struttura musicale, all'esecuzione e interpretazione musicale, ma le sue riflessioni si concentrano soprattutto sulle origini dell'esperienza musicale.

Abbiamo chiesto a Richard Parncutt di riflettere sui possibili, e virtuosi, collegamenti fra ricerca ed educazione. Due mondi molto distanti fra loro, in cui troppo spesso gli attori non condividono né spazi, né tempi, né, purtroppo, tematiche. La ricerca si interroga spesso su questioni per chi educa irrilevanti o comunque molto spesso talmente lontane da richiedere un lungo processo di mediazione. L'educazione, dall'altra, soffre d'essere costantemente legata alla pratica e all'urgenza didattica. La risposta che viene molto spesso data a livello politico è la formazione continua dei docenti, accade ben di rado, purtroppo, che scuole e Conservatori si facciano diretti promotori di ricerca scientifica. Abbiamo dunque chiesto a Richard Parncutt, che attualmente ricopre, fra le altre cariche, la presidenza della ESCOM (European Society for the Cognitive Sciences of Music) di aiutarci a trovare diversi incroci possibili fra ricerca e didattica. Ci sembra che la strada che la Musicologia Sistemica sta percorrendo possa essere una via possibile per il dialogo costruttivo fra discipline, distanti ma complementari, e per un confronto diretto fra il mondo della ricerca e le prassi educative.

Accade raramente che educazione musicale e ricerca condividano direzioni comuni: quali applicazioni della ricerca sono possibili nell'educazione musicale in differenti ordini di scuola?

Esistono numerose possibilità d'applicazione. Molte connessioni fra ricerca e pratica didattica sono state già realizzate nell'ambito dell'"artistic research", ma i musicisti sentono spesso una maggiore affinità con la ricerca umanistica piuttosto che con quella scientifica in senso stretto (tradizionalmente la musica fa parte di un percorso accademico umanistico e non scientifico), trascurando di fatto un approccio scientifico. Auspico che nei programmi dei Conservatori la ricerca scientifica sia più presente: per "scientifica" intendo la ricerca basata sul metodo scientifico, sull'idea cioè di effettuare osservazioni quasi-oggettive o di condurre sperimentazioni e di analizzarne i dati, così come si fa nella fisica, nella chimica o nella biologia, ma anche nelle scienze empiriche (pedagogia sperimentale o psicologia). Per la musica, o in generale per il sapere, entrambi gli approcci, umanistico e scientifico, sono fondamentali e sarebbe utile arrivare a un migliore bilanciamento tra i due. L'acustica, la fisiologia e la psicologia sono esempi di ambiti scientifici rilevanti per l'apprendimento musicale. Se gli studenti dell'alta formazione musicale fossero più preparati su aspetti specifici di queste ricerche, intendendo sugli aspetti direttamente rilevanti per loro, potrebbero assistere a effetti benefici tangibili che superano il costo (in tempo e fatica) del loro apprendimento. Queste conoscenze,


per esempio, potrebbero aiutare gli studenti a fare pieno uso delle possibilità acustiche ed espressive del proprio strumento e di comprenderne i limiti. Allo stesso modo, la conoscenza delle ricerche psicologiche sulla pratica efficiente o sulla motivazione può aiutare gli studenti a ottimizzare le loro abituali pratiche di studio. La ricerca sull'espressione musicale (strutturale, emozionale, corporea) può accrescere negli studenti la consapevolezza delle proprie strategie espressive e aiutarli a progettare e a realizzare pratiche espressive, che siano collegate all'analisi e all'interpretazione. Le ricerche sulla memoria, sulla lettura a prima vista, sull'improvvisazione e sull'intonazione possono aiutare gli studenti a migliorare le loro competenze nei settori specifici. Allo stesso modo la ricerca sull'ansia da prestazione può aiutare gli studenti a utilizzare questo stato a loro vantaggio e gli studi fisiologici possono aiutare gli studenti a prevenire e curare possibili lesioni.

In che modo dovrebbero cambiare i Conservatori per aprirsi alla ricerca scientifica e per trarre vantaggio dalle conoscenze sviluppate in questi ambiti?

Le possibilità sono molte, ma il tempo degli studenti è poco: i programmi sono complessi e non è chiaro immediatamente che cosa si possa o debba cambiare. Il processo prevede di stabilire priorità, di utilizzare le competenze di chi è già disponibile, eliminando alcune discipline dal piano di studi che non sono (o non sono più) così fondamentali per gli studenti, o per l'istituzione, al fine di raggiungere gli obiettivi dichiarati. Occorre trovare il giusto equilibrio tra il mantenimento di antiche tradizioni e il tentativo di cogliere opportunità nuove e promettenti.



Come prerequisito, Conservatori e musicisti hanno bisogno di aprirsi alla ricerca in generale, benché molti possano vivere questo processo come nuovo e inquietante. L'apertura avverrà se le istituzioni e gli individui dimostreranno una buona esperienza di ricerca e capacità di trarre vantaggio dalle sue applicazioni didattiche, così come avviene nella "artistic research". Ad oggi, tuttavia, l'inclusione delle prospettive umanistiche e scientifiche nella "ricerca artistica", con una reciproca contaminazione, non è completa. Questo è il nostro obiettivo, in un contesto diverso, con la pubblicazione della rivista JIMS (Journal of Interdisciplinary Music Studies) e con la serie di conferenze CIM (Conference on Interdisciplinary Musicology**). Auspichiamo l'abbandono del vecchio modello gerarchico del maestro di strumento che da solo si occupa di esecuzione e di insegnamento, per sostenere un modello più collaborativo, dinamico in cui lo studente raccoglie informazioni provenienti da fonti diverse, e gli insegnanti di diverse discipline possono interagire e imparare gli uni dagli altri.

JIMS promuove un ambiente intellettuale positivo in diversi ambiti della ricerca musicale, sostiene atteggiamenti collaborativi che facilitino e incoraggino le contaminazioni produttive tra le discipline umanistiche e le scienze. JIMS mira a dare ai singoli ricercatori la possibilità di collaborare con i colleghi di discipline affini, rilevanti, che offrono prospettive anche differenti dalle proprie. JIMS si propone di sostenere la collaborazione fra discipline, siano esse associate ad ambiti di ricerca (istituzioni e enti) o a ambiti del sapere. JIMS richiama l'attenzione sulle differenze epistemologiche, sulle tensioni derivanti e sui tabù che permeano la riflessione musicologica. Maggiori informazioni in www.musicstudies.org 

Conferences on Interdisciplinary Musicology

Le Conferenze Interdisciplinari sulla Musicologia hanno l'obiettivo di coinvolgere tutte le sotto-discipline musicologiche e i differenti paradigmi ad esse associate: musicologia analitica, applicata, comparata, culturale, empirica, etnologica, storica, scientifica, sistematica, teorica... E tutte le discipline rilevanti per la ricerca musicale: acustica, estetica, antropologia, archeologia, storia e teoria dell'arte, biologia, composizione, informatica, cultural studies, economia, istruzione, etnologia, studi di genere, storia, linguistica, studi letterari, matematica, medicina, teoria e analisi musicale, neuroscienze, percezione, performance, filosofia, fisiologia, preistoria, psicoacustica, psicologia, studi religiosi, semiotica, sociologia, statistica, terapia.

Le CIM valorizzano le diversità: sostengono le discipline rilevanti per il dibattito musicale, tutte le sotto-discipline musicologiche e i relativi paradigmi di riferimento.

Le CIM promuovono collaborazioni anche lontane da un punto di vista epistemologico: tutti i contributi presentati devono avere almeno due autori e i primi due devono preferibilmente rappresentare due dei seguenti tre gruppi: scienze umane, scienze pure e discipline pratiche.

Le CIM si concentrano sulla qualità piuttosto che sulla quantità promuovendo un rigoroso dibattito intellettuale. Gli standard accademici sono rispettati da anonime peer reviews di tutti gli abstract inviati da esperti internazionali indipendenti delle relative (sotto) discipline. La procedura di revisione è trasparente e le recensioni sono anonime e costruttive.

Le CIM sono attese da tempo: "Fino ad ora, quasi nessuno da nessuna parte ha tentato di riconoscere pubblicamente l'unificazione delle diverse aree di studio sull'arte in un unico campo indipendente, nel sapere o nella società, ma prima o poi, credo che questo dovrà accadere" (Guido Adler, 1885, p. 20).

Un tema che sta a cuore alla nostra rivista è la relazione tra "Mimesi, Imitazione e Creazione". L'apprendimento musicale, nell'infanzia o nell'età adulta, raduna questi tre elementi. Ci può raccontare come la musicologia sistematica (*systematic musicology*) ha trattato questi temi?

Molti aspetti della psicologia della musica che una volta erano considerati "marginali" sono ora, sempre di più, considerati centrali nel dibattito musicologico. Tre di questi grandi temi sono "gesto e corporeità", "creatività e intelligenza", e "musicalità infantile" e i loro, molto promettenti, incroci.

Una definizione di musica può e deve comprendere il gesto e la corporeità. La ricerca su questi aspetti ci sta aiutando, in modo importante, a capire meglio il fenomeno musicale. La creatività musicale è una delle molteplici forme di creatività umana, ma quando si osserva ciò che i bambini fanno con la musica, spontaneamente, come inventare canzoni e farle sentire con grande entusiasmo ai loro genitori e coetanei, è evidente che la musica è un aspetto fondamentale della creatività in generale, trasferibile anche in altri ambiti del sapere. Sono state condotte numerose ricerche sulla musicalità infantile, sulla musicalità delle interazioni tra bambino e adulto: questo tipo di interazione potrebbe anche rappresentare l'origine della musica, così come noi la conosciamo.

Come possiamo applicare queste recenti scoperte della ricerca scientifica all'educazione musicale?

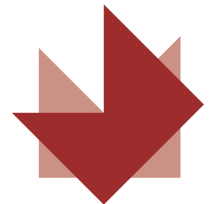
Le implicazioni per l'educazione musicale sono piuttosto indirette. Prendiamo, ad esempio, la ricerca su gesto e corporeità. L'evidente vantaggio e ricaduta sull'insegnamento è un miglioramento della consapevolezza che gli individui hanno del proprio corpo come strumento espressivo, del significato del movimento corporeo per la musicalità espressiva, movimento o gesto che non sono semplici mezzi per raggiunge-

re un fine. Ma non è facile sapere esattamente come usare queste conoscenze. L'idea che l'imitazione dei movimenti del corpo e dei gesti possa sostituire la spiegazione verbale dell'esecuzione di un gesto porta con sé vantaggi e svantaggi per una buona educazione musicale. Il vantaggio è che chi impara presta attenzione ai movimenti del corpo, viene attivato il processo di imitazione diretta dell'insegnante, che può, a questo punto, insegnare senza parlare. Lo svantaggio è che gli studenti potrebbero non avere una chiara idea di ciò che stanno facendo, se non viene loro fornita una chiara descrizione del gesto. La soluzione è di trovare un buon equilibrio tra i due aspetti, cosa che ovviamente un buon insegnante è già orientato a ricercare. L'insegnante, consapevole della propria gestualità, del proprio corpo sa quali aspetti del proprio insegnamento si basano sulla gestualità e quali sulle parole. Potrebbe essere utile attivare discussioni e riflessioni a partire da esempi video tratti dalla propria esperienza concertistica. Chi insegna, tuttavia, dev'essere in grado di comunicare anche verbalmente le proprie intenzioni in modo chiaro, con competenze d'analisi e terminologiche che consentano agli studenti di procedere in modo analitico nella comprensione di intenzioni espressive e strategie tecniche. I buoni insegnanti si muovono costantemente fra gesto e analisi, alla ricerca di una migliore e più consapevole comprensione del processo esecutivo e delle strategie possibili per controllarlo.



La Musicologia Sistemática si è interrogata su temi specifici, quali la "embodied music cognition" (EMC) e "musica e empatia". Potrebbe dirci qualcosa a proposito di queste due tematiche?

Per comprendere il termine "embodied music cognition" (EMC, cognizione musicale incarnata) abbiamo prima bisogno di chiarire il significato di "cognizione". Se la cognizione è il processo attraverso cui gli esseri viventi, in questo caso l'uomo, elaborano le informazioni. Alcuni processi cognitivi sono consapevoli e sappiamo che costituiscono solo una piccola frazione di tutta l'elaborazione delle informazioni che riceviamo mentre interagiamo con l'ambiente e con gli altri; altri processi cognitivi, la maggior parte, non sono coscienti. Ci chiediamo, dunque, che ruolo abbia il corpo in questi processi cognitivi, nella sua costante interazione con l'ambiente e con gli altri. Dobbiamo stare attenti al pericolo di equiparare la cognizione con la coscienza, che sono naturalmente due concetti differenti: non c'è coscienza, senza cognizione, ma la maggior parte della cognizione non è cosciente. Si dà spesso tacitamente per scontato che la nostra esperienza cosciente, nella vita di tutti i giorni, dipenda, in ultima analisi, interamente da stati e da processi cerebrali; in realtà ciò che consapevolmente percepiamo è spesso quello che ha per noi una funzione importante nella nostra interazione con l'ambiente (pensiamo al concetto di affordances di Gibson) e non è così scontato che ve ne sia sempre una rappresentazione cerebrale. Da questo punto di vista, le nostre esperienze musicali non sono diverse dalle esperienze in generale: dipendono dal nostro corpo e dalla sua interazione con l'ambiente.



Musicologia sistemica

La Musicologia Sistemica è un termine generico, utilizzato principalmente nell'Europa centrale, per radunare diverse sotto-discipline e paradigmi della musicologia. Le sotto-discipline ad oggi più rilevanti sono la psicologia della musica, la sociologia della musica, la filosofia della musica, l'acustica (o fisica della musica), le neuroscienze cognitive e le scienze informatiche della musica (incluse la musica e la matematica, la musica e l'information retrieval, e la musicologia informatica). Queste sotto-discipline e settori tendono a porre questioni sulla musica in generale, piuttosto che ad affrontarne le specifiche manifestazioni.



Cognizione musicale incarnata

Embodied music cognition (EMC, cognizione musicale incarnata) è un orientamento della musicologia sistemica che si propone di indagare il ruolo del corpo in relazione alle esperienze musicali. Il corpo è considerato come elemento mediatore, naturale, tra la mente (che indaga le intenzioni, il senso e i significati in musica) e l'ambiente fisico circostante.

Richard Parncutt (commento): Lo direi in modo leggermente diverso. Credo che la cognizione incarnata, in musica, sia un mediatore tra la mente e il mondo fisico, perché questi si completano a vicenda e si sovrappongono ampiamente. Direi dunque che la embodied music cognition sia un costrutto teorico che riconosce la "mente", da una parte (il nostro senso di sé, unitamente alla nostra esperienza soggettiva e ai nostri pensieri, che direi sono tre aspetti scindibili) e l'ambiente fisico, di cui noi stessi, ivi compreso il nostro cervello, facciamo parte.



Il concetto di empatia è molto interessante per comprendere l'esperienza musicale. Attualmente sto lavorando all'ipotesi secondo cui la musica triste semplicemente tocchi i nostri "tasti" empatici, nello stesso modo per cui una persona triste può toccare i nostri "tasti" empatici, motivandoci alla sua cura. Il che, di per sé, potrebbe spiegare perché le persone sono motivate ad ascoltare una musica triste. L'idea si basa sul fatto evolutivo che i gruppi sociali (soprattutto le famiglie) hanno una maggiore probabilità di sopravvivenza se i membri si prendono cura l'uno dell'altro. Questo riguarda anche la corporeità, perché è il nostro corpo, nella sua totalità, che reagisce empaticamente all'incontro con gli altri. Vediamo, ascoltiamo e sentiamo le persone che esprimono emozioni attraverso i gesti vocali, del viso e del corpo, e noi inconsapevolmente riproduciamo questi gesti nella comunicazione (mimicry), giungendo a una condivisione delle emozioni, come aspetto della nostra risposta empatica. Tale forma di comunicazione interpersonale può essere un modello di riferimento per l'analisi dei processi d'ascolto e di piacere nella fruizione di una musica triste.

Ognuno di noi è alla volta empatico e incentrato su di sé, anche se sembra che, in generale, l'egoismo prevalga, ed è forse per questo motivo che i tempi sono così scuri per la maggior parte dell'umanità. L'empatia è un aspetto prezioso del nostro essere, che salva gli esseri umani dal distruggere se stessi e gli altri. Lo osserviamo molto chiaramente nella relazione tra madre e neonato, in modo inequivocabile, perché da questo dipende la sopravvivenza del bambino stesso. Se la musica fosse una persona virtuale, con cui abbiamo un certo tipo di rapporto, proviamo un atteggiamento empatico nei suoi confronti. Gli individui, forse, ascoltano musica triste nello stesso modo con cui ascoltano una persona in difficoltà. Se così fos-

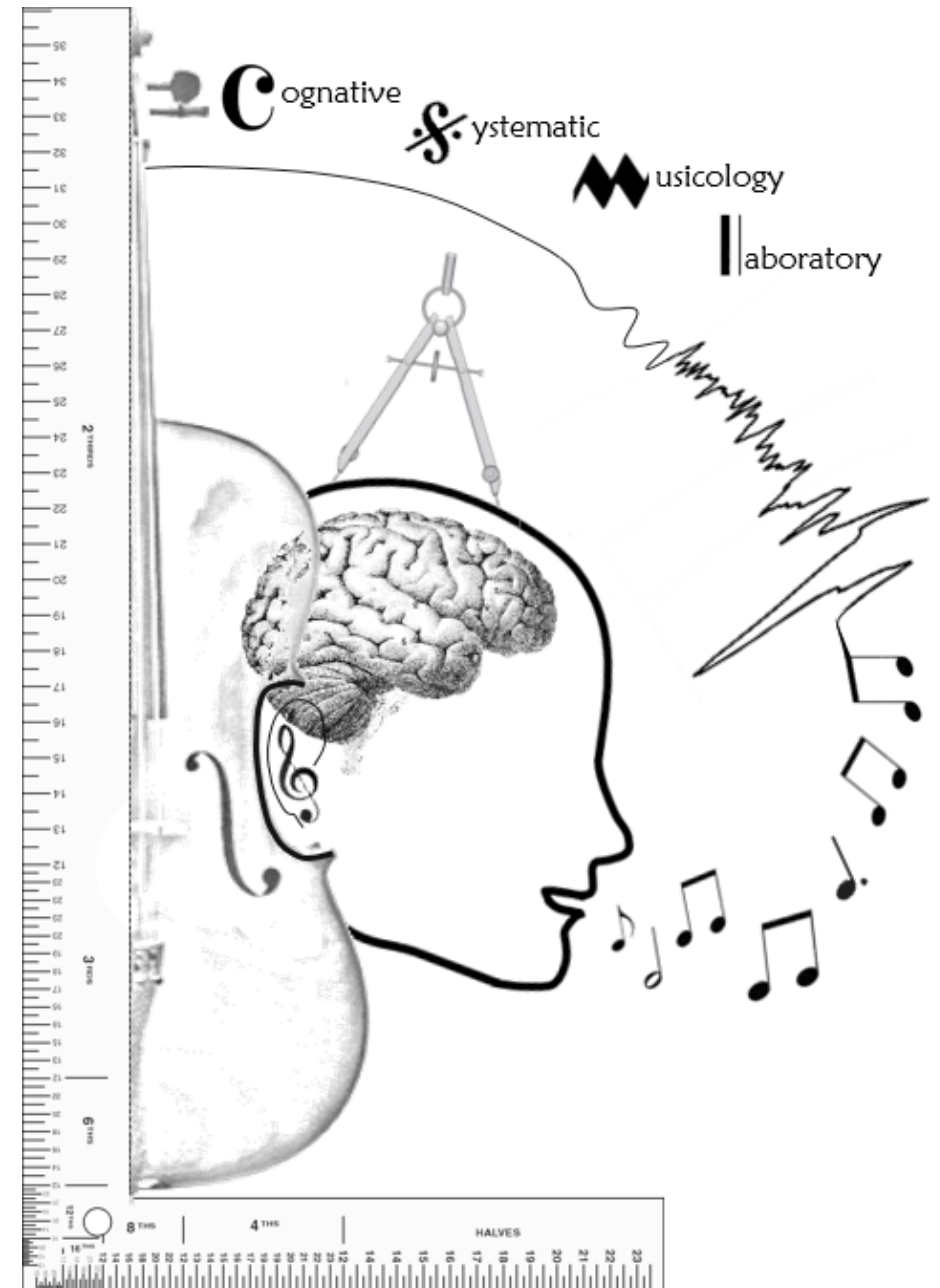
se, ecco alcune implicazioni per l'educazione musicale: se, da esecutore, si pensa che interpretare una musica triste sia un po' come comunicare con qualcuno che è in difficoltà, siamo incoraggiati a sviluppare nuove strategie espressive, o a migliorare la nostra capacità di sentire le emozioni del pubblico mentre si suona, che sono necessariamente diverse dalle nostre emozioni mentre si tenta controllare le difficoltà tecniche del brano.

Se è vero che l'origine della musicalità umana sta nelle originarie forme di comunicazione fra la madre e il bambino, quali sono le implicazioni per l'educazione musicale?

Credo che questa sia un'idea interessante e promettente: se, in ultima analisi, la musica derivasse dalla comunicazione tra madre e bambino, allora la musica non avrebbe funzioni misteriose o magiche, ma molto concrete e profondamente legate alla vita degli esseri umani, funzioni che possiamo analizzare e verificare. È necessario osservare il processo dal punto di vista del bambino: l'empatia è un ingrediente importante di una genitorialità efficace. Da subito il bambino acquisisce competenze e un vocabolario musicale nell'interazione con la madre e con gli altri, che in seguito faranno parte del gioco con i pari. Diventeranno poi parte dei tanti rituali adulti. In tutti questi casi, la musica è una forma di comunicazione e sappiamo che la sopravvivenza di un bambino dipende in larga parte dalle sue capacità di comunicazione sociale. Come avvenne, specificamente, nelle società di cacciatori e raccoglitori.

Un'idea di esperienza musicale, come esercizio comunicativo e sociale, che può essere applicato nell'apprendimento di competenze strumentali espressive e interpretative. Quando ci si domanda che cosa dice questo brano o che cosa voglio comunicare agli altri con la musica, oppure ancora, come posso esprimerlo tecnicamente. L'apprendimento tecnico richie-

de un approccio analitico, ma la comunicazione tra madre e bambino è olistico. Un bilanciamento fra approccio analitico e olistico è una sfida fondamentale nell'esecuzione musicale. Come può quest'idea essere trasformata in strategie pratiche per l'apprendimento strumentale? Gli studenti hanno bisogno di riflettere e verbalizzare anche su questi temi: ci si può far ispirare dall'idea che i bambini, quando interagiscono musicalmente con gli adulti, vivono come un unicum l'esercizio tecnico ed espressivo, e che provano un grande piacere nel farlo; porta inoltre a notevoli miglioramenti senza sforzo apparente. Far pratica con uno strumento musicale è più efficace quando lo si vive con una sorta di giocosità disciplinata. Una teoria dell'origine della musica basata sulle interazioni madre-bambino può spiegare, inoltre, perché il canto (e forse anche la percussione e le danze) sono spesso considerati fra i fondamentali dell'esperienza musicale. Ne consegue che il canto (e forse le percussione e le danze) dovrebbe essere una parte importante dell'insegnamento di qualsiasi strumento a qualsiasi livello. Gli studenti sono spesso tenuti a studiare pianoforte come strumento complementare, ma canto e danza non sono previsti. Mi sono diplomato con una specializzazione in pianoforte, che certifica il mio grado di esecutore esperto, ma nessuno ha mai verificato che sapessi cantare o danzare, o suonare un tamburo. Se la musica è davvero basata sulla comunicazione tra madre e bambino, ogni studente di musica dovrebbe praticare canto e danza, con potenziali ricadute positive anche sul loro strumento principale. Se crediamo che l'espressione musicale abbia origine dal maternese o infant-directed speech, è interessante portare l'attenzione sulle tecniche della retorica, su intonazione, volume e articolazione, con l'intento di evidenziare i criteri di scelta dell'enfasi di alcune parole. In parallelo, si può orientare l'analisi musicale in musica di altezze, dinamica e articolazione.



Sto lavorando con Erica Bisesi al Centro di Musicologia Sistemica a Graz per rispondere a queste domande, che hanno chiare implicazioni sull'insegnamento dell'espressione musicale. Stiamo sviluppando un modo semplice ma efficace per analizzare la partitura musicale, per capire quali tipologie di eventi potrebbero essere enfatizzati e perché. Tali eventi sono principalmente gli accenti, che dividiamo in accenti melodici, armonici, metrici e di raggruppamento. I musicisti possono enfatizzare tali accenti in diversi modi, utilizzando la dinamica, l'altezza o l'articolazione, o differenti combinazioni, con diverse forme gestuali, e questo è anche parte della ricerca che può essere applicata nella didattica, negli aspetti fisici a cui si possono ridurre le forme espressive.

Nell'analizzare uno spartito musicale quali, ad esempio, le parti di pianoforte e violino di una sonata per violino, è possibile analizzarne la struttura musicale (le forme melodiche, le progressioni di accordi e così via) e le diverse strategie espressive. Il parallelismo con l'analisi di un testo è evidente: se si vuole leggere un testo ad alta voce per un pubblico e si desidera farne comprendere i contenuti, è necessario prima possederne la struttura. Da queste riflessioni possiamo sviluppare strategie espressive, anche a un livello molto semplice, sottolineando i punti importanti e fermandosi tra le sezioni. Una buona parte dell'espressione musicale può essere ridotta a questi due aspetti e realizzata in molti modi diversi.

Ancora una volta, se le ipotesi iniziali fossero verificate, le implicazioni per l'educazione musicale sarebbero notevoli. Se vi fosse un consenso generale tra ricercatori e pubblico sull'importanza della relazione madre-bambino nell'origine dell'esperienza musicale, chi insegna potrebbe adoperarsi per sviluppare strategie didattiche efficaci.

Musica e intercultura: crede che la musica possa indirettamente favorire l'integrazione, in un mondo mobile come il nostro, in cui i migranti e i "locali" vogliono definire e difendere la propria identità? In questo contesto, ci può descrivere il suo progetto su musica e Islam?

Chi si identifica con una grande religione lo fa in modi più o meno liberali o conservatori. Lo stesso possiamo dire dell'Islam, del Cristianesimo, dell'Ebraismo o di qualsiasi altra religione. Nell'Islam più conservatore, per esempio, è bandita l'idea di una musica che abbia una funzione di intrattenimento o di piacere; i versetti del Corano non sono definiti come "musica", anche se hanno dimensioni di artisticità e bellezza. Abbiamo scoperto che le comunità musulmane a Graz (e in generale) hanno opinioni differenti su ciò che significa, nella pratica "una musica proibita". Molti musulmani sono turbati dalla sessualizzazione dei clip musicali pop e abbiamo ritrovato opinioni simili in un piccolo gruppo di cristiani: ne abbiamo concluso che le differenze religiose sono più ridotte rispetto alle differenze interindividuali, di cui l'aspetto religioso rappresenta una delle componenti. Tale studio aveva l'obiettivo di indagare in generale le funzioni e le rappresentazioni della musica nella vita quotidiana ed è stato recentemente presentato nel corso di un Convegno Internazionale¹.

In questa ricerca l'obiettivo è di portare un contributo positivo alla cosiddetta "integrazione" dei "migranti". Vogliamo capire se e come la musica possa essere un supporto utile per le persone che si trasferiscono in un posto nuovo e un nuovo ambiente. I risultati mostrano che gli individui spesso si definiscono attraverso la musica, ma che la musica non è necessariamente la musica della "propria cultura", indipendentemente

¹ Nikzat, Babak (2015, July 16-22). *Halāl or harām? The role of Islamic instructions concerning music in daily life of Muslim communities in diaspora: A case study of non-Austrian Muslim communities' musical life in Styria/Austria. Paper presented at 43rd World Conference of the International Council For Traditional Music, Astana, Kazakhstan.*

te dai suoi significati. Gli individui tendono più comunemente a scegliere i propri stili musicali, quelli che preferiscono e in cui si identificano. Questi stili non si identificano con luoghi precisi di provenienza e la musica ha la funzione di “aiutarli a sentirsi più a proprio agio” in qualsiasi ambiente, promuovendo ciò che è comunemente noto come “integrazione”. In particolare, le persone che sono nate nel paese X e ora si trovano a vivere nel paese Y tendono anche ad ascoltare generi musicali che possono avere nulla a che fare con il paese X o paese Y, ma che comunque li aiutano a costruire una nuova, molteplice identità, che a sua volta può favorire lo sviluppo delle loro reti sociali, con ricadute positive sulle difficoltà quotidiane e così via.

Quali sono le potenziali ricadute della vostra ricerca sulle funzioni quotidiane della musica sull'educazione musicale in generale?

Anche in questo caso, la ricerca può trovare molte applicazioni. Un docente che voglia orientare il proprio insegnamento verso i figli dei migranti può semplicemente decidere di presentare la musica del paese di origine del bambino, chiedendogli di contribuire alla selezione della musica o di raccontarne il significato, con il rischio, però, che un bambino sia posto troppo al centro dell'attenzione.

La ricerca che abbiamo condotto suggerisce un altro approccio, in cui tutti i bambini parlano di tutta la musica che ascoltano, a prescindere dalla sua provenienza. Potrebbe così accadere che vengano proposte musiche provenienti da contesti culturale geograficamente o culturalmente “estranei” a tutto il resto della classe. I bambini possono imparare da questi esempi che la musica può evocare forti sentimenti di identità (o forse d'appartenza), ma può anche andare al di là dei confini culturali. Un approccio in apparenza comples-

so, che in realtà mettiamo già in atto quando un bambino non francofono impara a cantare “Frère Jacques” in francese, per poi studiare la Francia. Un approccio simile potrebbe essere applicato anche a musiche molto lontane e diverse fra loro (o “contaminate”) come rap russo, il rock aborigeno australiano, o gli appelli al culto islamici - anche in contesti scolastici in cui queste culture non sono presenti. Tali esempi possono entusiasmare i bambini, se presentate in modalità e contesti appropriati. Si può riflettere, poi, su come sentimenti di simpatia o antipatia verso uno stile musicale “lontano”, diverso possa poi scivolare verso un giudizio sulle persone che vi si identificano (come ci si sente quando qualcuno dice non ama la tua musica?). Un lavoro nelle classi con notevoli ripercussioni politiche.



Silvia Cucchi

E-motion tra piccoli musicisti

Uno sguardo evolutivo sulla pedagogia musicale

S I L V I A C U C C H I
pianista e ricercatrice nel campo delle neuroscienze, laureata in Pedagogia e diplomata in pianoforte classico, jazz e in didattica della musica, è Dottore di Ricerca in Neuroscienze Cognitive presso il Department of Brain and Behavioral Sciences dell'Università di Pavia. Attiva come concertista in tutta Italia, partner di solisti di fama, è vincitrice di oltre 30 primi premi assoluti in concorsi nazionali e internazionali in ambito sia classico che jazzistico. Nel 2006 fonda il Laboratorio di Ricerca per la Didattica musicale *Il Musicatorio*, a Torino e nel 2013 il Centro Studi Musica e Dislessia, dove svolge ricerca e propone corsi per professionisti che si occupano di metodologie specifiche per la rieducazione dei bambini con disturbi specifici dell'apprendimento. Nel 2015 è uscito per la collana Amadeus a cura della Associazione Nazionale Orff Schulewerk Italiano un volume sulle neuroscienze musicali e le implicazioni nelle metodologie didattiche musicali per la prima infanzia.



In questo contributo dedicato al valore aggiunto, al rinforzo e al potenziale evolutivo che le neuroscienze possono offrire alla pedagogia musicale come forma di restituzione di quanto la musica sta offrendo alle neuroscienze, Silvia Cucchi esalta il valore della memoria e dell'emozione nell'avventura della conoscenza di sé e del mondo. Lo fa con una chiarezza rara e una competenza polivalente e insieme molto direzionata, celebra la libertà dello scegliere per l'uomo le strade più originali per la propria autodeterminazione, esalta il desiderio come motore per la conoscenza e la coltivazione del piacere e la musica come l'attività che meglio ricalca il funzionamento del nostro cervello nella sua armoniosa complessità.

Il teatro in cui si alternano i diversi strumenti che un corpo deve orchestrare per poter interagire con il mondo si dispiega in 1300 cm³ tra cavi, cavetti e connessioni. Un chilo e mezzo di interspazio tra mondo interno e mondo esterno, massa di sublime compiutezza capace di esprimere se stessa e al contempo risuonare di mondo: il nostro cervello. Sembra già un miracolo il fatto che questo piccolo ammasso di solchi e dossi, nuclei e assoni possa determinare i tentativi di fuga o gli appetiti di un uomo (così come quelli di tutte le altre prede affamate); che la nostra mente possa anche produrre e desiderare musica, poi... beh... è una cosa davvero "oltre"! Eppure bastano due suoni intrisi di una qualsiasi intenzione, per catturare la nostra mente creativa e la nostra emotività: non c'è bambino al mondo che non rimanga sedotto e imbambolato davanti al più banale dei cucù.

Perché?

*«Niente ha senso in biologia se non alla luce dell'evoluzione»
(Dobzhansky, 1973)*

È il punto di vista di uno dei maggiori evoluzionisti del nostro secolo. L'organizzazione funzionale e fisiologica dell'essere umano è votata a evolversi. Anche la dedizione che il cervello dedica all'elemento sonoro, nella sua accezione più musicale, deve necessariamente essere diretta al nostro star bene. Fin dai primi mesi di vita, per il bambino, il suono è qualcosa di più che un semplice mezzo per discriminare una situazione d'allarme, l'arrivo di cibo, il rinforzo di un gesto accudente e materno, o il precursore di una vocale o di una consonante. Il bambino intuisce che il suono mette in scena, rappresenta, caratterizza oggetti: è una proprietà.

Così il bambino si serve della sua capacità discriminativa degli eventi sonoro-musicali per apprendere, usa il suono, al pari di tutte le altre caratteristiche visive e tattili dell'oggetto, per raccogliere notizie dall'ambiente. Apprende veicolando l'integrazione di nuove esperienze al fine di collegarle ad esperienze percettive precedenti, che poi sintetizza in rappresentazioni.

...il suono acuto di un oggetto piccolo e metallico... una melodia sospesa che nasce dalla bocca semiaperta e sussurrate di un volto stupito... il boing boing di una palla rimbalzante... silenzio, cucù! E appare un pupazzetto prima nascosto...

Sono tutti input percettivi da cogliere per formare concetti con caratteristiche multisensoriali, adatti a rappresentare la realtà.





Il cervello attinge dal mondo appropriandosi di informazioni utili a delineare astrazioni e semplificazioni, i tasselli costitutivi della coscienza; impara ad immaginare l'ambiente anche quando non lo ha davanti al naso; brama di appropriarsi del tangibile, per auto-creare il reale, per avere sempre a portata di mano il mondo (o perlomeno la rappresentazione che di esso ha costruito). Il concetto sintetico nasce nella mente in seguito a ripetuti incontri con oggetti simili: è la somma di tutti gli oggetti, ma non è alcuno di essi. L'oggetto diventa idea: non è più solo una cosa esterna da raggiungere, afferrare o evitare, ma può diventare parte del sé.

Lo psicologo statunitense James Gibson, nella sua opera *The ecological approach to visual perception* (Gibson, 1979), introduce il concetto di *Affordance* (traducibile con *invito*), una proprietà emergente, distribuita, che non appartiene né all'oggetto né al soggetto, ma nasce dalla relazione tra i due. "Le *affordance* dell'ambiente sono cosa questo offre, cosa fornisce, sia nel bene che nel male", scrive Gibson. L'ogget-

to, percepito e contestualizzato, suggerisce all'uomo le azioni appropriate al suo uso. L'oggetto induce la sintesi tra gesto e materia.

Il neurobiologo Semir Zeki sostiene che se non fossimo capaci di generare concetti, i nostri bisogni sarebbero mediati soltanto dalle emozioni di base. Secondo Zeki, invece, ci accompagna un desiderio perennemente inappagato: cerchiamo nella realtà qualcosa che si avvicini il più possibile alla rappresentazione (e quindi all'aspettativa) che si è formata nella nostra mente. Quando legata ad un giudizio positivo l'idea diventa *ideale*. Nasce così in noi l'ambizione di ritrovare nel mondo quell'oggetto pensato e si innesca un circolo virtuoso di percezione, memorizzazione, emozione, attività esplorative, che alimenta il legame mondo-corpo-mondo. Abbiamo sete di fare e sete di sapere per colmare lo spazio tra il mondo interno, proprio, ma solo rappresentativo, e il mondo esterno, concreto, ma non nostro. L'interrelazione interno-esterno assicura che idee e concetti si modifichino sempre, stimolando l'apprendimento e la produzione di cultura. C'è in tutto questo un fine evolutivo che non è solo sano istinto di sopravvivenza, bensì affinamento della cognizione umana (Zeki, 2009).

Stupore, motivazione, piacere, paura, sono emozioni che nell'individuo non si limitano ad assicurare la sopravvivenza, ma preservano la più prepotente aspirazione della mente: l'acquisizione di conoscenza.

La stupefacente differenza tra un cucciolo d'uomo e un cucciolo di leone è che il leone opera per non soccombere, il bambino ambisce a generare concetti. Per questo, forse, i bambini di tutto il mondo possono divertirsi cantando *The Lion Sleeps Tonight* mentre nessun leone ha mai pensato di dedicarci una canzone.

Anche il desiderio di circondarsi di musica, quindi, deve scaturire proprio dalla possibilità di immaginarla. Fare musica da piccoli, essere immersi nella varietà degli stimoli musicali multisensoriali, tangibili e comprensibili perché legati a capacità percettive ed esperienze già vissute dal bambino, stimola la capacità di immaginare la musica, e quindi di desiderarla e, soprattutto, sceglierla.

Due facoltà mentali conducono con particolare fervore questo percorso di crescita: memoria ed emozioni. Da questo mondo intermedio tra esterno e interno che è la mente, semplificando molto, potremmo considerare la memoria come un sistema diretto all'esterno (in quanto ci permette di percepire e riconoscere gli oggetti), le emozioni come modalità percettiva rivolta verso l'interno, (in quanto forma di monitoraggio somatico). Il legame tra queste due componenti è l'esperienza emotiva.

Siamo abituati a pensare all'emozione come "sentimento", quel qualcosa che prende vita nell'animo umano mentre si ritrova immerso in un'esperienza, magari influenzato dal vissuto di un ricordo esplicito o rimosso. Il sistema emotivo, in fisiologia, è più in generale considerato come il crocevia tra informazioni da e verso l'interno (attivazioni viscerali) e l'esterno (afferenze ed efferenze con la corteccia). Le aree limbiche, "sede" delle emozioni, mediano la reattività e l'agire nell'ambiente e hanno un'importante funzione evolutiva. Se nell'animale il cervello limbico preserva la sopravvivenza, nell'uomo fa di più: sottende la cognizione nelle sue funzioni più "alte" ed è il cuore della programmazione dell'azione. Da cui *e-motion: evolutive motions* (Panksepp, 1998).



Le emozioni attivano diversi comandi e reazioni. Ad esempio, grazie alla mediazione dopaminergica e endorfinica, stuzzicano il sistema della ricerca e della gratificazione (*seeking system, lust system*; Panksepp, 1998). Questi sistemi sono governati da aree limbiche del cervello; queste aree tegmentali ventrali (ipotalamo, nucleo accumbens, cingolo, amigdala ecc.) riferiscono alla corteccia che sarebbe bene mettere in atto azioni esplorative *Toccare! Annusare!* perché c'è bisogno di non farsi sfuggire qualcosa di interessante che sta attraversando il mondo esterno. Le aree del piacere (grigio periaqueduttale, aree ipotalamiche preottica e settale) inibiscono l'esplorazione quando il bisogno viene soddisfatto. Se durante l'attività esplorativa ci si imbatte in ostacoli che minacciano il nostro benessere, si attiva il sistema di difesa (*fear system*; Panksepp, 1998). L'esplorazione per apprendere è quindi modulata da un bisogno cognitivo, quanto dal desiderio di stare bene. In didattica, occorre preparare il terreno: solleticare l'apprendimento evolutivo, un potenziale enorme del cervello infantile. Prima ancora che insegnare la musica, il pedagogo deve certamente produrre benessere nei bambini e al contempo generare desideri cognitivi, arricchendo l'ambiente di elementi sonoro musicali multisensoriali stimolanti e selezionati. Come sceglierli?

Quali situazioni sonoro musicali predilige il cervello infantile e perché?



Immaginiamo.

1300 cm³ di connessioni e ramificazioni iperattive, stanno analizzando dati, forme, colori, voci, movimenti, rumori, un volto, il monitoraggio di un respiro affannato, o di una parte del corpo indolenzita, la direzione e la provenienza degli stimoli visivi; un bambino di uno o due anni potrebbe interessarsi a mille informazioni nello stesso istante, ma il sistema limbico dice: *"Il cucù, il cucù è la cosa più degna di nota! Inibire tutti i distrattori e attivare immediatamente il sistema di ricerca verso il cucù! Ai comandi! Ecco: gratificazione in arrivo!"* Qualcosa, quindi, dice al limbico che è proprio il cucù ad essere il più rilevante tra tutti gli eventi del momento.

Quali possono essere dunque i criteri di scelta dell'attenzione selettiva?

Le varie attività mentali hanno tempi di elaborazione differenti, sono attivate da singole modalità sensoriali raccolte da aree cerebrali distinte, anche "lontane" nella dislocazione sullo scalpo. Ci deve essere una regione di convergenza. Un luogo o un momento in cui il cervello unifica tutti i dati, producendo un'unica percezione cosciente, rilevante e degna di attenzione.

Questa zona di convergenza è storicamente identificata nella corteccia associativa. Secondo più recenti teorie, la convergenza potrebbe non avvenire in un luogo, bensì in un tempo e ancora una volta è il sistema limbico, regno delle emozioni, il principale candidato a questo ruolo di integrazione temporale. Si ipotizza l'esistenza di un meccanismo con il compito di analizzare l'attività oscillatoria delle scariche di complessi cellulari dinamici, non legati secondo unità spaziali, che agiscono in una medesima finestra temporale (Singer, 1993). Un processo di sincronizzazione e amplificazione di questi *spikes* potrebbe determinare la rilevanza di questi e non altri segnali prove-

nienti dalla corteccia. Queste informazioni multiple emergono per attinenza e quantità in frazioni di tempo. Una volta sincronizzate e amplificate, potrebbero risultare abbastanza “forti” da oltrepassare il vaglio del processo di inibizione, e bussare alla porta dei sistemi di ricerca e gratificazione diventando oggetto di interesse cosciente per il nostro cervello. I nuclei limbici creano così quello che Ramachandran chiama... *paesaggio di rilevanza del nostro mondo* (Ramachandran, 2011). Esiste una sottile zona del cervello, il *claustrum*, che pare giocare un ruolo fondamentale nella selezione delle informazioni rilevanti. È una lamina di sostanza grigia situata a un passo dai nuclei talamici, vicina di casa dell’insula. Crick e Koch (non è un gioco di suoni, si chiamano proprio così!), hanno descritto il *claustrum* come un direttore d’orchestra (Crick & Koch, 2005): raccoglie le informazioni che arrivano da tutto il cervello, fa in modo che siano sincrone, salienti e congruenti tra loro, impasta i diversi timbri dei diversi strumenti modulandone l’attività e la dinamica e conduce la musica creando un unico flusso organizzato.

Al claustrum arrivano fibre da tutta la corteccia: ci sono aree del *claustrum* dedicate a stimoli uditivi, visivi, motori. Il sistema cortico-claustrale sincronizza gli *spikes* in arrivo dalle diverse cortecce, amplifica l’attività oscillatoria cerebrale a diverse frequenze e inibisce i segnali più deboli in competizione con essa.

Torniamo al bambino davanti al cucù. Certamente il canale attentivo viene rinforzato dalla relazione con l’adulto. Un gioco musicale diventa interessante quando l’adulto lo propone nel modo giusto. Eppure il cucù è appeso al muro, nessuno ha introdotto con particolare fermento l’imminente arrivo di un uccellino canterino, ma il bambino è incantato a testa in su con mascella in giù e non c’è verso di distoglierlo... Come per

i giochi di costruzione, Lego, pongo, puzzle: piacciono a tutti. L’incastro perfetto tra due formine, un suono mentre appare e scompare il pupazzetto, unire numerini e le linee per scoprire che nascosto c’è un coniglio...

Non c’è niente di meglio per attirare l’attenzione di un bimbo, che occultare parzialmente uno stimolo.

“Bubusetete!”.

L’uccellino sparisce e poi ricompare... che gran divertimento! Questo sommo piacere nel completamento di stimoli parziali è visivo, ma non solo.

Vi ricordate Roger Rabbit? *Ammazza la vecchia...* proprio non ce la fa a resistere, Roger, deve, deve, instancabilmente e inesorabilmente deve, completare il jingle: *col Flit!* Roger Rabbit ha un sistema cortico-claustrale-corticale impeccabile! Quando il suo cervello scopre la corretta soluzione all’enigma percettivo (uditivo, in questo caso e... dominante e tonica, non a caso!) si genera un segnale che attiva le aree limbiche della gratificazione e Rabbit canta il lieto fine con gran soddisfazione di pubblico e di critica!

Si tratta di un processo indispensabile per l’apprendimento. Probabilmente i bambini imparano ad elaborare le informazioni proprio grazie a questa gratificazione intrinseca. Il cervello del bambino si allena a percepire dati multisensoriali dell’ambiente e ciò lo gratifica. Il mondo fornisce continue dissimulazioni e eclissi sensoriali (vedo-non vedo, sento-non sento ecc.) e altrettante soluzioni parziali e gratificazioni. Il bambino studia l’oggetto, ripetutamente, perché il sistema che genera la ricompensa si attiva per correlazioni. Riconosce relazioni tra gli elementi degli oggetti, con assonanze e congruenze che riguardano tutti i sensi. Ad ogni sincronizzazione multisensoriale amplifica il segnale oscillatorio che non viene inibito,

anzi, viene considerato come rilevante e re-inviato alla corteccia per suscitare risposte intenzionali.

La musica infantile è limbica, indicando con *limbico* qualcosa di emotivo, cognitivo e multisensoriale al tempo stesso.

Le esperienze musicali vissute in tenera età creano capacità cognitive indispensabili per sentire il bisogno di continuare a nutrirsi di musica, domani. Il bambino a lezione pretende che un suono sia anche un colore, un movimento, una regola, una sorpresa, un luogo, un segno, un oggetto, un significato, un significante, un gioco di relazione. Se no si annoia. È giusto. Glielo chiede il suo sistema emotivo-cognitivo. È evolutivo... *Bubusette!*



Bibliografia essenziale

- BLUNDO C (2011) "Neuroscienze Cliniche del Comportamento Elsevier".
 CUCCHI, S. (2015) "Il «sistema» cervello e l'apprendimento musicale del bambino" EKT Edikit
 RAMACHANDRAN, V. S. (2012) "L'uomo che credeva di essere morto" Edizioni Mondadori.
 SOLMS, M., & TURNBULL, O. (2004) "Il cervello e il mondo interno" Cortina, Milano.
 ZEKI, S. (2010) "Splendori e miserie del cervello" Codice, Torino. *Trend: Le guide in un mondo che cambia.*

Vincenzo Caporaletti

Nuovi orientamenti per la didattica dell'improvvisazione

Parte prima

V I N C E N Z O C A P O R A L E T T I
musicologo, musicista, compositore, ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale come Professore Associato. I suoi interessi scientifici spaziano dalle culture tradizionali alla musica d'arte occidentale, fino al jazz, al rock e alla world music. Ha svolto ricerche sull'epistemologia e tassonomia dei sistemi musicali (introducendo nel contesto musicologico la categoria di "musiche audiotattili"), sull'antropologia del testo musicale, sui processi di creazione in tempo reale nella musica, sugli aspetti formali micro-ritmici e senso-motori in prospettiva interculturale (con la "teoria generale dello swing e del groove").


Ampia e costante è la sua attività di conferenziere in Italia e all'estero, presso università prestigiose e centri di cultura e ricerca. Molti suoi saggi sono stati tradotti in inglese, francese, portoghese. Sul piano performativo, come chitarrista classico, nonché nell'ambito del progressive rock, ha all'attivo rilevanti impegni concertistici e didattici.

Nell'attuale panorama della ricerca e della didattica musicale, le pratiche estemporanee hanno assunto un ruolo di importanza crescente. A partire da questo numero di *Musica Domani* (per concludersi nel prossimo in programma in autunno), ospitiamo un'ampia riflessione sulla pedagogia e sulla didattica dell'improvvisazione musicale. Alla luce del paradigma audiotattile, l'Autore indica i nuovi scenari per l'insegnamento delle abilità improvvisative.



Gli studi sull'improvvisazione musicale hanno avuto una notevole fioritura recente, specie in ambito italiano¹. Non poteva essere altrimenti, credo si possa affermare, nella terra dei poeti improvvisatori all'ottava rima e del partimento settecentesco, in barba alle sbandierate primogeniture d'oltreoceano, jazzistiche o meno. Ma l'aspetto che qui rileva maggiormente è che questa *nouvelle vague* di ricerche non poteva non riverberarsi nel fine elettivo dell'indagine teorica, con l'applicazione, o meglio, la trasposizione pedagogico-didattica. In questo articolo analizzerò alcuni indirizzi didattici già affermati, verificandone le connessioni con modelli teorici della creatività in tempo reale oggi posti in discussione proprio da queste ricerche recenti. Seguiranno ulteriori proposte operative alla luce della convinzione per cui un mutamento di paradigma teorico implica necessariamente un riposizionamento delle strategie educative e didattiche.



¹ Oltre al mio Caporaletti 2005, per limitarci ai più recenti, cfr. Bertinetto 2012a, 2012b; Goldoni 2012; Sanguinetti 2012; Sbordoni 2014, e il [numero monografico di Itinera. Rivista di Filosofia e critica delle arti \(2015\)](#) 

Quali prospettive per una pedagogia dell'improvvisazione?

Nella xxii rapsodia dell'*Odissea*, in una scena di grande *pathos* in cui Odisseo sta per ucciderlo, l'aedo Femio fa ricorso ad un'immagine icastica per definire la propria essenza creativa e indurre così l'eroe a risparmiarlo, esclamando: *αυτοδίδακτος δ' εμὶ*² (io sono *autodidaktos*). Nella cultura orale della Grecia arcaica Femio rappresenta così il simbolo di quei valori di creatività estemporanea e spontanea che tuttora annettiamo alle prassi improvvisative, alla ideazione/realizzazione *ex tempore*: egli si riferisce quindi alla propria competenza di creatore di canti, verosimilmente estemporanei, come *αυτοδίδακτος*. La finezza critica del filologo Walter Belardi ci ha mostrato come tale termine non corrisponda assolutamente alla nozione contemporanea del nostro "autodidatta", e nemmeno sottintenda la lezione classica, più tarda, per cui questi canti estemporanei sarebbero infusi da una divinità, una Musa.

Ciò, dunque, che Femio sottolinea di se stesso, come cosa singolare che ha del prodigioso, è il suo «sapere spontaneo», che immediatamente colloca chi lo possiede fuori dell'ordine comune dei mortali, il sapere dei quali, invece, è mediato (Belardi 1990: 228).

Intendo forse sostenere con ciò che le prassi improvvisative non possano essere insegnate? Sgombro il campo da possibili equivoci, negando recisamente questa posizione. Alla luce delle indicazioni e suggestioni precedenti si tratterebbe, invece, di ricostituire in una pedagogia dell'improvvisazione quella prescienza incorporata³, di far riaffiorare maieuticamente quelle comuni predisposizioni alle facoltà creative in tempo

² *Odissea*, xxii: vv. 347.

³ Questa nozione di "prescienza" consuona con la concezione di conoscenza in Heidegger, come successiva interpretazione (*Auslegung*) di una comprensione originaria in cui le cose sono per noi, da sempre, già scoperte.

reale che rischiano l'obsolescenza nella maturazione personale e/o l'obnubilamento nel percorso educativo.

Ma quali strategie adottare, e a quali criteri epistemologici riferirsi, per un orientamento pedagogico volto alla promozione e al fecondo utilizzo di abilità improvvisative? Innanzitutto, occorre chiarire il quadro metodologico in cui impostare la problematica della pedagogia e didattica dei processi improvvisativi (in relazione all'infanzia, ma non solo). Si possono distinguere almeno tre prospettive di ricerca:

1. prassi creative in tempo reale intese come *fine* pedagogico/didattico (apprendere, cioè, la cosiddetta "improvvisazione musicale") in funzione di determinati stili e generi in cui è costituente formativo preponderante (penso al jazz, al rock, a tradizioni musicali non occidentali: è lo studio dell'improvvisazione musicale così come condotto nei conservatori di musica e nelle scuole di jazz);
2. prassi creative in tempo reale intese come *mezzo* (improvvisare per acquisire abilità e competenze musicali o di ordine formativo più generale: questo ambito si attaglia più propriamente alla didattica della scuola dell'obbligo);
3. considerare l'improvvisazione infantile stessa, presa in sé, come *oggetto* di studio (è un ambito di ricerca che attinge alla psicologia infantile, di cui abbiamo attestazioni scientifiche in una copiosa letteratura: Moorhead e Pond 1941-51; Flohr 1979; Kratus 1991; Mialaret 1997; Miroudot 2000, solo per citarne alcune: cfr. *Riferimenti Bibliografici*).



Ora, nella discussione presente mi riferirò prevalentemente al secondo ambito di ricerca, della didattica dell'improvvisazione musicale come mezzo, come vettore di un processo formativo più ampio (ma la prospettiva di riflessione investirà anche lo specifico "tecnico" dell'insegnamento dell'improvvisazione come finalità autonoma, come si vedrà, dato che i due obiettivi non sono disgiunti).

Prima di dar corso alla trattazione, però, bisogna specificare un aspetto fondamentale del mio approccio a queste problematiche. L'esperienza pluridecennale come didatta di "improvvisazione musicale" in vari contesti (dalla scuola dell'obbligo ai corsi di avviamento musicale, dai conservatori di musica all'università) mi ha convinto che molte metodologie in uso, e molta letteratura specialistica, sono inficcate da un *vulnus* originario. Questo nucleo irrisolto sul piano teorico, e conseguentemente metodologico, spesso diventa il fattore ostativo che si configura nella prassi – e qui mi riferisco ai corsi di improvvisazione jazz – come lo spartiacque tra l'esperienza degli studenti che riescono ad approdare a pratiche realmente efficaci e intenzionali di creatività improvvisativa (pervenendovi molto spesso, bisogna pur dirlo, in forza di autonomi percorsi di apprendimento) rispetto a quelli, specie se provenienti da una disciplina accademica di studio strumentale, che non riescono ad acquisire tali specifiche abilità.

La pragmatica sapienzialità dei docenti di improvvisazione, spesso irrimovibilmente ancorata a quella forma di saggezza a-discorsiva che si definisce "conoscenza tacita", ha da sempre compendiato questa complessa questione in una sentenza icastica, per la quale – riferendoci in questo caso al blues – «nessuno riuscirà mai a suonare una frase partendo dallo studio della scala blues». Ossia, in termini più formali, non si perverrà mai alla concreta acquisizione di abilità improvvisa-

tive stilisticamente orientate a partire dalle norme desunte da una sistematica formalizzata (così come esposte in un manuale di teoria musicale ad uso improvvisativo). Ora, questa enunciazione contiene una verità trascendente ma allo stesso tempo dirompente, che in sé ha il potenziale di invalidare gran parte della letteratura – parlo di migliaia di testi – dedicata all’insegnamento delle prassi improvvisative; per inciso, mette in crisi un modello stesso di trasmissione del sapere, strutturale nella formazione non solo musicale occidentale, basato sull’uso di un “manuale” e sulla trasmissione teorica di “regole” afferenti ad un sistema “chiuso” e autoreferenziale (si pensi allo studio dell’armonia scolastica).

La tesi di fondo che intendo sostenere in questo contributo è che per ottenere validi risultati nella prassi didattica della creatività estemporanea, per avvicinare concretamente i neofiti a questo vasto orizzonte di pratiche creative (e mi riferisco sia ai discenti della scuola primaria e secondaria sia ai musicisti specialisti che studiano “improvvisazione musicale”) occorre ripensare radicalmente la natura del processo improvvisativo in sé. Per questa rivoluzione copernicana, occorrerà uno sforzo di analisi dei fondamenti stessi dell’immagine corrente dei processi improvvisativi⁴, per operarne una “decostruzione” e una possibile rifondazione su nuove basi. Tale procedimento indirizzerà, sul piano delle trasposizioni didattiche, verso determinate strategie coerenti con le nuove impostazioni teoriche, improntate a criteri didattici che hanno già rivelato una loro effettiva efficacia e funzionalità.

⁴ In realtà, in questo articolo non descriverò nel dettaglio questa riformulazione di paradigma, in quanto essa è stata oggetto di trattazione specifica in Caporaletti 2005, cui, ovviamente, rimando; in questa sede fornirò piuttosto delle indicazioni di massima, in modo da orientare opportunamente l’argomentazione ai fini didattico-pedagogici.

Per calibrare il discorso in chiara prospettiva operativa è opportuno preliminarmente:

1. esaminare criticamente esempi di metodologie didattiche di improvvisazione (nella fattispecie, una proposta specificamente rivolta a discenti della scuola primaria) e verificarne gli eventuali limiti;
2. stabilire se questi limiti siano condivisi dai modelli di approccio concettuale all’improvvisazione nei corsi specialistici anche a livello conservatoriale.

Tra le metodologie più accreditate e scientificamente fondate, prenderò in considerazione IBIS (*Insegnare ai Bambini ad Improvvisare con gli Strumenti*), proposta da Johannella Tafuri e Gabriella Baldi (Tafuri 2006). Una finalità significativa di tale progetto si configura nella verifica del grado di congruenza tra consegne, ossia l’assegnazione di compiti da parte del docente, e realizzazioni improvvisate. Tali consegne sono impostate in base a tre diverse tipologie.

- a) Consegna semantica (vincolo descrittivo: si invita ad improvvisare ispirandosi ad un racconto, un’immagine)
- b) Consegna sintattica (vincolo formale) basato su principi gestaltici generali (ripetizione; contrasto; alternanza; intensificazione; intensificazione/diminuzione; frasi; variazioni; simmetria)
- c) Consegna *ad libitum*

Una valutazione critica di questa metodologia non può esimersi dal prendere atto della rigorosa collezione dei dati e della loro elaborazione in chiave statistica, con verificate procedure che danno luogo a risultati di indubbio interesse. Ciò che solleva, però, perplessità, è l’incongruenza di questo

agguerrito apparato operativo con l'obiettivo dichiarato nella denominazione stessa del progetto (insegnare, cioè, ai bambini ad improvvisare con gli strumenti). Infatti, un nodo problematico piuttosto serio è dato dal fatto che in IBIS si presuppone l'abilità improvvisativa come una facoltà già in vario modo acquisita, come una competenza di cui si predispone e della quale si possono valutare gli investimenti concreti in relazione alle consegne indicate. Ma tralasciando in questa sede una disamina obiettiva della metodologia e i problemi specifici di trasposizione didattica che solleva, vale evidenziare la criticità nell'orientamento di fondo che la sottende alla luce dell'orizzonte di riferimento epistemologico in cui è intesa la nozione di «improvvisazione musicale» (abbiamo visto come esplicitare criticamente questa categoria sia di fondamentale importanza, poiché ci indirizza verso alternativi modelli teorici e diversificati orientamenti didattico-operativi, fondati su nuovi presupposti).

In questo senso, il modello IBIS è basato su una concezione della prassi improvvisativa fondamentalmente intesa come implementazione/articolazione di strutture astratte di tipo descrittivo o formale (è in base a queste, infatti, che l'improvvisazione è valutata in termini di originalità creativa e classificata in ordine alle tipologie operative adottate). In questo senso, pertanto, non rivela una specificità metodologica in funzione della creazione in tempo reale, tanto che è ugualmente fungibile per lo studio della composizione musicale, non rivelando tratti differenziali (per inciso l'attività prefigurata, di elaborazione di un artefatto improvvisato, non rappresenta il modo in cui il 99% delle culture musicali mondiali opera in tal senso). Questo, per quanto concerne l'insegnamento di prassi creative in tempo reale per i bambini. E per quanto invece attiene alle finalità specialistiche, nei corsi di tecnica di improvvisazione anche conservatoriali? Ebbene, ritengo che in molti casi

gli aspetti problematici già rilevati, curiosamente, si ripropongano immutati, attraverso la mediazione teorica di complesse serie di norme che riconducono l'improvvisazione ad una questione di elaborazione di strutture astratte, né più né meno della composizione scritta. Spesso chi affronta l'improvvisazione jazz partendo dalla teoria, così come avviene normalmente con lo studio dell'armonia o della composizione nella formalizzazione pedagogico-didattica tradizionale – quindi attraverso strategie, poniamo, finalizzate all'apprendimento di strutture scalari – va ad ingenerare inconsapevolmente un altro sfortunato *topos*, corollario di quanto già osservato per la scala blues. In questo frangente, il diligente discente, dopo un congruo periodo di studi, si ritrova suo malgrado esponente della paventata casistica di chi, sempre nel gergo didattico, «sa fare centinaia di scale ma nemmeno una frase jazzistica». Ben che vada, il volenteroso apprendista con sforzi inenarrabili può riposizionarsi nella casistica, andando ad occupare almeno la posizione di quello che «riesce a ripetere qualche fraseggio a memoria, ma senza il minimo swing». L'aspetto forse più amaro di questo iter didattico è che lo stesso studente si rende conto, spesso solo dopo anni, della incolmabile distanza tra intenzioni e risultati nella proprie abilità performative, sperimentando sulla propria pelle l'inermità di uno studio *matto e disperatissimo* su scale e accordi.

Si torna sempre al punto centrale: l'utilizzo dei criteri improvvisativi in funzione creativo-linguistica. Sia nel metodo IBIS, destinato ai bambini delle primarie, sia nei corsi di improvvisazione per musicisti esperti vi è (l'inconscia?) assunzione per cui le strutture astratte debbano costituire la (unica? fondamentale?) ossatura portante del processo didattico.



Alcune questioni epistemologiche

Queste osservazioni sollevano almeno due ordini di problemi sul piano epistemologico che occorre immediatamente chiarire:

1. che significa in questo contesto la nozione di “struttura astratta”?
2. in che senso si contrappone il concetto di composizione a quello di improvvisazione?

Per quanto concerne la questione delle “strutture astratte”, si può applicare alla metodologia IBIS (e, per altri versi, ai manuali di tecnica di improvvisazione) la critica che Michel Imberty (2003) indirizza alla teoria generativa di Lerdahl e Jackendoff 1983.

[Avec ce générativisme] il s'agit en gros de savoir comment se produisent des structures, et non comme l'enfant, voire l'adulte, produit de la musique qui peut avoir son originalité propre, qui possède son dynamisme plus essentiel que les combinaisons de sons et de durées décrites par les règles des grammaires
(Imberty 2003: 101)5.

Personalmente, vedo questo “dinamismo” generato da un processo cognitivo e poetico che chiamo “audiotattile” e le *règles des grammaires*, invece, mediate da una cognitività che definisco epistemologicamente “visiva” (cfr. almeno Caporaletti 2000; 2005; 2007; 2008; 2011a; 2011b). La questione si chiarisce in maniera evidente nel momento in cui ci si riferisce a repertori in cui il «dynamisme» si implementa in precise modalità di organizzazione

5 «[Con questo generativismo] si tratta in linea di massima di sapere come si producono delle strutture, e non come il bambino, e perfino l'adulto, produce musica che possa avere una propria originalità, che possieda un suo dinamismo più essenziale delle combinazioni di suoni e durate descritte dalle regole delle grammatiche» [T.d.A.].

della temporalità musicale in funzione senso-motoria, generando correlati sistemi di valori estetici altamente pertinenti, organizzati in sistematiche (etno)-teoriche con tassonomie raffinatissime. Mi riferisco, per le musiche propriamente audiotattili, alle nozioni *emic* di *swing*, *groove*, *drive*, *flow*, di *attitudine propulsivo/depulsiva*, ecc. (nel jazz e rock); oppure, nelle musiche solo fondate sulla formattività audiotattile⁶, ai concetti di *laya* nella musica indostana, di *rèpriz* o *lokans* nella Guadeloupe, di *balanço* nella musica afro-brasiliana, ecc. (cfr. Caporaletti 2000; 2005). Queste nozioni inglobano quella più generale di coerenza fraseologica improvvisativa, che s'incardina su questi modi specificamente connotati di articolare la temporalità⁷.

Per approfondire la questione, analizziamo la posizione di Jean Molino (1998), che pone alla base dello sviluppo della cultura occidentale una tensione dialettica tra ontologia degli oggetti e ontologia degli avvenimenti (dicotomia che, per inciso, presenta analogie precise con quella tra funzioni cognitive visive e audiotattili da me proposta). In particolare, con riferimento all'applicazione di questa coppia oppositiva alla musica, Molino afferma:

La musique ce n'est pas seulement du sonore, c'est du sonore transformé par l'expérience humaine... La musique ne se fonde pas sur des notes, des échelles ou des règles de succession harmonique mais sur des schèmes qui mêlent au sonore le perceptif, le moteur, l'affectif

(Molino 1998: 264)8.

6 Per la distinzione tra “musiche propriamente audiotattili” e “musiche fondate sulla formattività audiotattile”, cfr. Caporaletti 2004.

7 Ovviamente qui ci stiamo riferendo a specifici codici improvvisativi fondati su stili, come il bop o il jazz modale, che costituiscono il più condiviso canone di referenza dei corsi di improvvisazione jazz. Per le problematiche legate alle pratiche alternative a questi stili, come, ad esempio, la *free music* europea, il neo-tonalismo o l'improvvisazione nel contesto della Nuova Musica di tradizione accademica, cfr. Caporaletti 2005.

8 «La musica non attiene soltanto al sonoro, si tratta piuttosto del sonoro trasformato

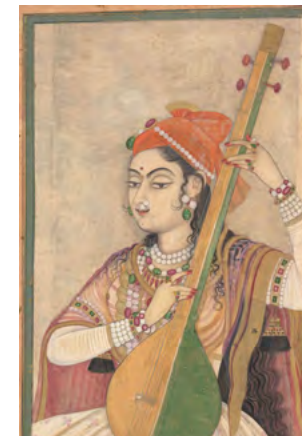
Ecco che ci si presentano degli elementi più precisi per inquadrare il “paradosso della scala blues” cui ho fatto riferimento. L'impossibilità a formulare improvvisativamente una frase musicale, stilisticamente connotata, a partire da una struttura astratta (la scala blues) non è imputabile necessariamente a carenze individuali, ma ad un fattore intrinseco e ineludibile. Ossia, in quanto quella “frase”, nel contesto improvvisativo, si implementa e vivifica proprio in ragione di quegli “schemi motori e affettivi” di cui parla Molino, o – in altri termini – del “dinamismo” di Imberty, oppure del suono (umanamente) organizzato secondo gli indirizzi audiotattili di tipo senso-motorio che ho enucleato: tutti fattori processuali che la “struttura astratta”, semplicemente, *non può* veicolare. Il problema acquisisce un rilievo esiziale nelle musiche improvvisate proprio per il fatto che in esse tali fattori sono, come ho già detto, altamente *pertinenti*, e che, se li si sopprime, si perde *in toto* il senso del fare musica assieme alla sua riconoscibilità e legittimazione culturale.

I suoni non sono, quindi, delle *sostanze*, ma degli *avvenimenti* caratterizzati da continuità.⁹ All'ascolto di un suono noi non ci troviamo di fronte ad una *res* circoscritta, visibile e delimitata (Heidegger direbbe “semplice-presenza”: *Vorhandenheit*) ma siamo indirizzati dalla percezione ad interrogarci sulla causa di tale processo sonoro, sull'*esser-ci* che lo determina. Questo fenomeno si rivela denso di implicazioni simboliche nella particolare sintesi cognitiva promossa dalla mediazione conoscitiva psico-somatica che definisco audiotattile, in sé costituita nella pura processualità della continuità. Il discreto, l'elemento strutturale costitutivo, in musica, non è invece che

dall'esperienza umana... La musica non si fonda su note, scale o regole di successione armonica, ma su schemi che mescolano al sonoro il percettivo, il motorio, l'affettivo» [T.d.A.].

⁹ Questa concezione è ben presente in Meyer 1973, laddove la struttura melodica è concepita, allo stesso tempo che contorno, profilatura, come dinamismo, forza orientata.

l'artefatto astrattivo del pensiero umano che separa e analizza sulla base di realtà oggettive e non evenemenziali, al di fuori del contesto soggettivo e vissuto nel decorso temporale. Questo processo di segmentazione e di obiettivazione – secondo codici teorico-musicali che a loro volta derivano, nella musica scritta occidentale, da una concezione cartesiana, razionalizzante e geometrizzante della percezione e della sensazione – si può ricondurre alla nozione di *theory ladenness of observation* del filosofo Norwood Russell Hanson (cfr. Caporaletti 2005: 2008; 2011b). Il *carico teorico*, in questo caso, è il medium che ci fa articolare la forma sonora secondo concetti e modelli (accordi, tonalità, scale, criteri formali, di conduzione contrappuntistica, ecc.) del tutto assenti in altre modalità percettive della musica non *caricate teoricamente*, quali quelle dei bambini o del pubblico non musicalmente alfabetizzato, o delle culture “altre” (che, appunto, hanno alternativi modi – audiotattili – di percepire e organizzare la forma sonora). La prospettiva audiotattile intende, quindi, reintrodurre la temporalità della soggettività esistenziale nelle strutture, che non rinnega, in ogni caso, aprioristicamente. Tutta la storia del jazz, infatti, testimonia della copiosità di investimenti strutturali da parte dei musicisti improvvisatori – in particolare definiti da complessi criteri armonici e scalari e di elaborazione motivico-tematica – all'interno di un ordine processuale, però, idiomatically impiantato sulla fenomenologia dello *swing* e del *groove*.



Questo discorso ci conduce direttamente all'altro grande problema epistemologico, alla relazione tra composizione e improvvisazione: per impostare correttamente questa problematica dobbiamo verificare come è rappresentato il *processo improvvisativo* nella letteratura scientifica corrente.

Bruno Nettle (1974) ha proposto una modellizzazione dell'improvvisazione musicale come *rapid composition*. In questa rappresentazione epistemologica dei processi improvvisativi, essi sono trattati, possiamo dire, come *complanari* a quelli compositivi. I due processi sono visti come due facce della stessa modalità fenomenologica "compositiva", e si differenzerebbero soltanto in funzione del parametro temporale, a seconda se l'atto compositivo è "lento" (*slow composition* = composizione scritta) o "veloce" (*rapid composition*, nell'improvvisazione, nell'azione in tempo reale che non consente reversibilità temporale) (cfr. Fig. 1).

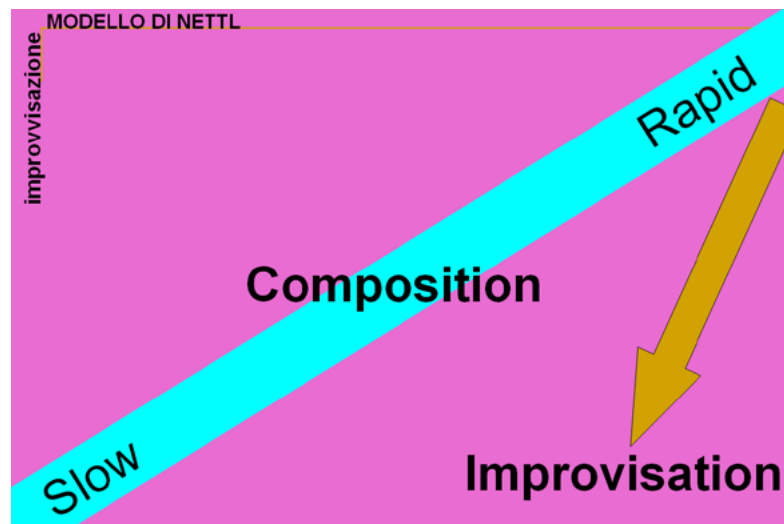


Figura 1. Rappresentazione della "concezione complanare" di Nettle del processo improvvisativo

I limiti di tale concezione complanare si evidenziano fondamentalmente in ragione di due fondamentali obiezioni:

1. non si può considerare la nozione di composizione come un *universale*, a valenza interculturale;
2. nelle due tipologie di prassi – compositiva e improvvisativa – sono attive *diverse forme cognitive* che ne marcano gli esiti in maniera mutuamente irriducibile.

Queste obiezioni sono state alla base del mio trattato *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale* (Caporaletti 2005). Partendo proprio dalla critica del modello "complanare", sono pervenuto alla teorizzazione di un'ulteriore rappresentazione dei processi improvvisativi, e all'individuazione di concetti innovativi, come quello di *estemporizzazione* che si affianca all'*improvvisazione* propriamente detta (pertanto, è un'opera cui necessariamente, in questa sede, rimando). Darò di seguito, in proposito, solo alcune indicazioni di massima, in modo di poter pervenire alla questione delle conseguenti trasposizioni didattiche che da queste innovative prospettive possono trarsi.

Il modello improvvisativo nella teoria audiotattile

Per quanto concerne la questione della nozione di *composizione*, intesa come un universale, è facile mostrare come non tutte le culture mondiali contemplino o abbiano contemplato tale concetto, configuratosi, peraltro, relativamente tardi anche all'interno della cultura occidentale (cfr Caporaletti 2005: 116 e sgg.). Non è produttivo, quindi, utilizzare come invariante gnoseologica il concetto di "composizione" per definire un altro da sé, in considerazione del fatto che i processi improvvisativi sono attivi nelle musiche di assetti culturali che non (ri)conoscono tale nozione. Come alternativa alla dicotomia composizione/improvvisazione in Caporaletti 2005 ho proposto una teorizzazione dei processi di

creazione *ex tempore* che prescinde da questa opposizione concettuale e dall'ingombrante concetto *theory-laden* ed etnocentrico di "composizione", rappresentando il processo improvvisativo solo in funzione del *principio audiotattile* (PAT) e dello specifico modello di formatività che esso promuove. Prevenendo un fraintendimento frequente, faccio notare che non bisogna confondere il PAT, semplicemente, con il "corpo" dell'esecutore, poiché tutta la musica (anche quella della tradizione scritta occidentale) è realizzata attraverso il movimento corporeo che genera il suono. Il PAT è invece il medium psico-somatico in quanto formatore di esperienza, come induttore di un particolare modello di cognitività, di una condizione di pensabilità/istanziabilità della forma sonora organizzata. In realtà, è attivo nella dimensione principalmente poetica, della creazione musicale, e non – riferendoci alla peculiarità allografica¹⁰ della musica *culta* occidentale – nell'esecuzione di una partitura composta secondo una concezione irrevocabile del testo musicale. Come plesso psico-somatico non inteso nella propria identità puramente materiale, ma di medium che condiziona ed indirizza gli esiti percettivi e cognitivi, il PAT impronta di sé, quindi, in funzione del proprio sistema operativo, della propria logica interna organica, le facoltà cognitive e l'immaginazione musicale. La sua funzionalità si pone in opposizione a quella promossa dal medium dato dalla diade notazione musicale/teoria musicale occidentale (che ha un diverso sistema operativo, fondato su criteri epistemici di linearità, sequenzialità, segmentazione dell'esperienza, ripetibilità uniforme, all'interno di un ordine astrattivo e matematizzato relativo ad un generativismo sintattico-combinatorio; cfr. almeno Caporaletti 2005: 69 e sgg.). In questa prospettiva i processi creativi in tempo reale non sono visti in relazione alla nozione di composizione, ma come proiezione dell'attività formativa-personalizzante del PAT sulla larga scala temporale, nel processo macrostrutturale organizzativo-i-

¹⁰ Cfr. Goodman 1968.

deativo del materiale sonoro. Questa prospezione vettorializzata dell'*énérgeia* poetica del PAT nella dimensione temporale rivela un interessante effetto di autosomiglianza con l'azione indirizzata dallo stesso PAT nella microstruttura temporale, incrociando la linea del tempo verticalmente, nell'interstizialità di 15-20 millisecondi, quando ingenera quei fattori senso-motori che la tradizione del jazz e del rock ha denominato *swing*, *groove*, *drive*¹¹ (oppure, le *participatory discrepancies* di Charles Keil)¹². In questo senso, potremmo dire che l'improvvisazione è il fenomeno dello *swing* (e del *groove*) che si fa organizzazione sonora sulla larga scala, in un processo di natura frattale. Parimenti le facoltà mnemoniche implicate sono complementari: la memoria a medio/lungo termine attiva nei processi creativi in tempo reale rispetto alla memoria ecoica, che agisce nella microstruttura temporale che presiede allo *swing* (cfr. Fig. 2).

¹¹ Cfr. Caporaletti 2000.

¹² Cfr. Keil 1987.

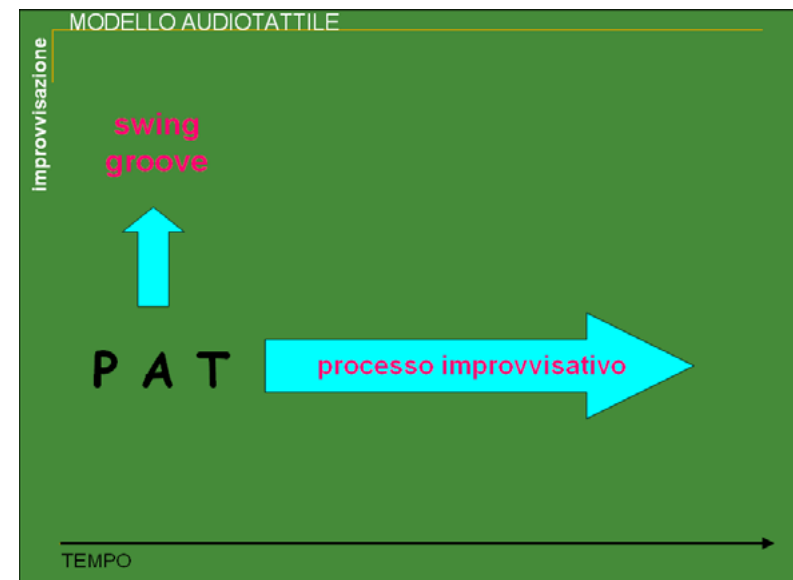


Figura 2. La proiezione della formatività audiotattile sulla larga scala temporale induce la processualità improvvisativa

Veniamo adesso alla seconda obiezione, che riguarda le funzionalità sul piano psico-cognitivo che diversificano i due modelli di creatività, compositiva e improvvisativa. Bisogna innanzitutto notare come la nozione di 'composizione', nella tradizione musicale scritta occidentale, si situi geneticamente ed epistemologicamente all'interno di ciò che Molino 1998 definisce ontologia oggettuale, e si avvale di strutture (concetti, tecniche, procedure compositive) poste in un ordine temporale congelato, spazializzato, di matrice epistemologica visiva. Ai fini del nostro discorso, stabilire la possibilità di differenti facoltà psico-cognitive che presiederebbero, caratterizzandole, da una parte all'esperienza visiva, dell'ontologia oggettuale e dall'altra a quella audiotattile ed evenemenziale, si rivela quindi una questione di cruciale rilevanza.

Sul piano psicologico/cognitivo Imberty 2003 distingue gli *schèmes d'ordre* e *schèmes de relation d'ordre*, assetti psico-cognitivi che riferisce ad esperienze musicali generali ma che invece ritengo illuminanti proprio per la dicotomia tra categorie visive e audiotattili. Si può asserire, infatti, che all'esperienza visiva della composizione scritta della tradizione classico/romantico/modernista siano fondamentalmente estranei gli *schèmes d'ordre*, e che la formatività audiotattile, pur basandosi elettivamente su questi ultimi, preveda l'utilizzo di entrambi gli schemi.

Ma vediamo in cosa consistono questi diversi schemi psico-cognitivi.

Les schèmes d'ordre constituent l'ensemble des intuitions que le sujet a des successions temporelles sans qu'il ait conscience des éléments constitutifs de ces successions. Il s'agit donc d'intuitions de nature sensorimotrices ou représentationnelles dont les contenus sont indissociables des séquences ordonnées elles-mêmes
(Imberty 2003: 103)¹³.

13 «Gli schemi d'ordine costituiscono l'insieme delle intuizioni che il soggetto ha delle successioni temporali senza che egli abbia coscienza degli elementi costitutivi di queste

A questo punto possiamo a ragione sostenere che sono gli *schèmes d'ordre* a fondamento psico-cognitivo di quei plessi formali processuali, altamente pertinenti in determinati repertori, cui facevo riferimento (il fenomeno dello *swing*, del *groove*, ecc., cfr. *supra*).

Les schèmes de relation d'ordre organisent la logique de la succession dans un temps contenant indépendant des événements contenus. Chaque événement, chaque note ou accord par exemple, voit sa place définie par rapport à l'ensemble des autres événements, c'est-à-dire par une syntaxe

(Imberty 2003: 103)¹⁴.

Queste distinte facoltà degli *schèmes de relation d'ordre* presiedono, invece, in maniera preminente alla funzionalità visiva che si è elettivamente esplicata nella composizione scritta della tradizione *culta* occidentale.

Sempre in relazione alle neuroscienze, a queste facoltà occorre, poi, affiancare l'orizzonte epistemologico inaugurato dalle ricerche sul cosiddetto senso dell'azione, a seguito delle scoperte sui *mirror neurons*, che riformulano i rapporti tra percezione, cognizione e motricità, prefigurando uno statuto psico-motorio dell'esperienza sonora (cfr. Caporaletti 2005: 84 e bibliografia).

successioni. Si tratta dunque di intuizioni di natura senso-motoria o rappresentazionale i cui contenuti sono indissociabili delle sequenze ordinate stesse» (T.d.A.).

14 «Gli schemi di relazione d'ordine organizzano la logica della successione in un tempo contenitore indipendente dagli eventi contenuti. Ogni evento, ad esempio ogni nota o accordo, vede la propria posizione definita in rapporto all'insieme degli altri eventi, ossia attraverso una sintassi» (T.d.A.).

Assieme alla rappresentazione epistemologica dei processi improvvisativi come proiezione della formatività audiotattile nella larga scala formale/temporale, e alla funzione psico-cognitiva degli *schèmes d'ordre* e degli *schèmes de relation d'ordre* (e dei *mirror neurons*), vi è, infine, un ulteriore aspetto che concorre alla modellizzazione teorica dei processi improvvisativi. Mi riferisco all'innovativa categoria di *estemporizzazione*, introdotta in Caporaletti 2005: 98 e sgg., cui accennerò brevemente, proprio per la cruciale rilevanza che essa assume, in questa sede, ai fini della trasposizione didattica del modello teorico.

Nel quadro della mia rappresentazione dei processi improvvisativi nella musica questa nozione identifica una classe di pratiche di creazione in tempo reale che si differenziano dall'*improvvisazione* propriamente detta (da questo punto di vista, quindi, i processi improvvisativi, o meglio, le *procedure di creazione in tempo reale*, comprendono sia criteri *estemporizzativi* sia *improvvisativi*). Per brevità, e a titolo citazionale, ne fornisco di seguito una breve descrizione, sempre rimandando per approfondimento al testo di riferimento e alle dettagliate argomentazioni ivi svolte.

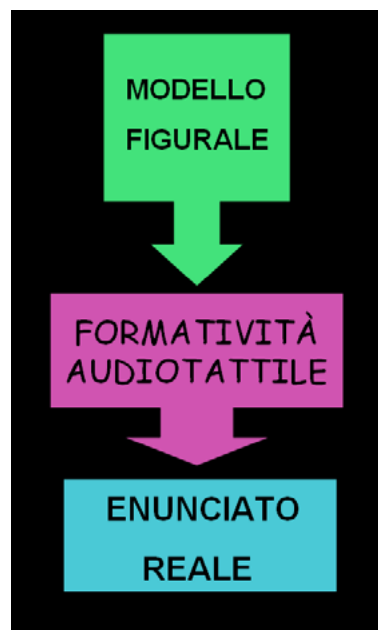


Figura 3. Schematizzazione della processualità estemporizzativa

L'*estemporizzazione* è un processo creativo in tempo reale che può in linea generale rappresentarsi come diretta istanziazione sonora di un'unità di concettualizzazione musicale – di un modello, di consistenza immaginativa – attraverso il filtro della formatività audiotattile; l'enunciato reale che ne deriva si costituisce, di conseguenza, come *testo*¹⁵. In altri termini, la si può intendere come una tipologia di prassi *ex tempore* – che è oggettivamente, sul piano *etic*, creata all'istante, quindi, in un certo senso "improvvisata" – che dà luogo ad un testo identificabile, ad un brano specifico e delimitato, e non ad un intenzionale e culturalmente riconosciuto processo variazionale o elaborativo. Le occorrenze sono molteplici: dal canto rituale nelle culture tradizionali, alle procedure di armonizzazione e di ritmizzazione in un *song* di tipo pop o jazz, alla stessa esposizione melodica in un brano jazz o pop, alla parafrasi del tema nel jazz, alle strategie di correzione *in itinere* di sfasamenti nella condotta metrica di un gruppo, ecc. Dal punto di vista formale, quindi, tale testo sarà scevro di elaborazioni contestuali sistematiche e intenzionali che presuppongano l'introduzione di nuovo materiale, come proiezione del *mélos* individuale, sulla base di criteri di originalità creativa, autonomia estetica e contemplazione disinteressata da parte dell'audience. Anche se privo di uno specifico tasso di improvvisazione, nel senso variazionale-elaborativo, questo enunciato testuale (brano musicale, ma anche poetico, drammaturgico, ecc), per il suo stesso essere reso *ex tempore* e dipendendo da una concettualizzazione non pre-scritta o memorizzazione, è comunque il risultato di una procedura di creazione in tempo reale, in cui la variante, attraverso la formatività idiosincratca audiotattile, si fa processo intrinseco costitutivo ("variante" intesa in relazione alla stessa unità concettuale che funge da modello).

¹⁵ In questo senso, concordo con le posizioni di Fabrizio Della Seta (2011), nella ipostanziazione, allargamento e fungibilità della nozione di *testo* all'interno di una sistematica generale dei fenomeni musicali.

È in ogni caso importante stabilire che l'estemporizzazione non è semplicemente una variante espressiva del testo, come l'interpretazione della musica classico/romantica/modernista, proprio in quanto il testo fenomenologico, sulla base di codici culturali, di fatto, non le preesiste, ma si configura appunto in base alla sua azione¹⁶. L'ambito elettivo dell'*estemporizzazione* è nella produzione di un enunciato musicale che non ha referente scritto, o con referente scritto da cui sia possibile, per convenzione culturale, allontanarsi performativamente andando ad incidere sulla stessa struttura ritmo-diafematica, armonica o modale, ecc. senza perdere l'identità testuale di unità di concettualizzazione musicale e sfociare in un'intenzionale e culturalmente riconosciuta procedura variazionale-elaborativa. Ricordo che in queste dinamiche creative è cruciale la presenza di criteri afferenti alle concezioni dell'estetica moderna occidentale cui ho sopra accennato, per cui anche i casi di variazioni in repertori e pratiche di culture tradizionali rientrerebbero in tale categoria.

¹⁶ Anche l'autore della più semplice canzone pop attende col fiato sospeso il momento dell'ascolto della registrazione del proprio pezzo per conoscere la vera forma della sua composizione, che è altra cosa rispetto alla rivelazione che discende dall'interpretazione, dalla *Reproduktion* (Adorno), della composizione di tradizione *culta*. Il processo di costituzione di tale forma, che coinvolge concreti livelli operazionali sintattici del materiale, è conferito propriamente dai processi estemporizzativi attraverso la iscrizione della formatività audiotattile dei vari attori musicali nel dispositivo di registrazione (cosa ha veramente cantato il cantante, quali arpeggi avrà suonato il chitarrista, quali rivolti di accordi avrà usato il pianista e con quale articolazione ritmica, la relazione tra rullante e gran cassa, ecc. ecc., oltre alla interazione senso-motoria di tutti questi fattori e la loro proiezione nel *design* sonoro in post-produzione). Tutti questi aspetti di elaborazione formale non preesistono alla proiezione estemporizzativa, non sono predeterminati, e – nella misura in cui sono dipendenti dall'idiosincratia formativa dei singoli attori (compreso il *sound engineer*) – non predeterminabili (nella fattispecie della registrazione sonora sono attivi i fondamentali processi estetici che definisco *neo-auratici*, cfr. Caporaletti 2005: 121 e sgg.).

In termini della teoria dell'informazione, l'estemporizzazione si può quindi definire in base al tasso d'informatività presente nel processo esecutivo, ossia al grado potenziale di scelte possibili. Quest'insieme di possibilità è differente nel grado e nella sostanza (quantità e qualità) rispetto a quello condizionato dall'adesione al *control object* compositivo nella musica di tradizione scritta occidentale classico/romantica/modernista. Va da sé che l'*improvvisazione* propriamente detta – in prima approssimazione, ma qui rimando ancor più a Caporaletti 2005: 116 e sgg. – si manifesta attraverso un'elaborazione costruttiva di secondo livello che si distanzia da questo sostrato estemporizzativo, soggetta a convenzioni culturali sia nell'articolazione formale sia negli stessi valori estetici – geneticamente, della modernità occidentale – che la individuano.



Gianni Nuti

Parole esatte per l'inesprimibile in musica

In un numero nel quale il tema è il valore del fare, dove la materia ispira forme e il contenente si consustanzia con il contenuto capita sulla nostra scrivania a fagiolo l'ultimo lavoro di Marco De Natale, il primo e più longevo direttore di questa rivista (dal n. 1 al n. 69) e padre dell'analisi musicale nell'Italia del dopoguerra: l'uomo che ha creato un linguaggio originale per leggere la musica con un approccio altrettanto inedito. Il volume è pubblicato da Mimesis nella sua collana *Le immagini della Musica* e ha per titolo *Per una teoria dell'ascolto musicale* con un sottotitolo che rappresenta i confini entro i quali si dipana un ampio e complesso lavoro di analisi: *tra soglie vegetative e immaginario eccentrico*.

Prima di parlare di questo lavoro è necessario fare una premessa importante dove qualche scoria autobiografica minerà il rigore epistemologico che le scienze umane meriterebbero: i lettori mi perdoneranno così come, spero, lo stesso autore del libro di cui parliamo. C'è un'attenuante però, vecchia di molti secoli, ovvero che il fine giustifica i mezzi. Infatti, prima di affrontare la lettura di un libro così impegnativo è necessario che ai giovani si raccontino quelle storie utili a ripercorre una strada già battuta senza dover affrontare le stesse insidie dei predecessori. Peraltro, questi non abbiano timore: l'avventura sarà comunque assicurata e gli ostacoli non mancheranno, saranno solo diversi... Per ciò, devo raccontare pubblicamente come mi sono avvicinato al mondo di studi e di pensieri che De Natale ha edificato nel corso della sua lunga carriera perché anche le nuove generazioni di musicisti e di

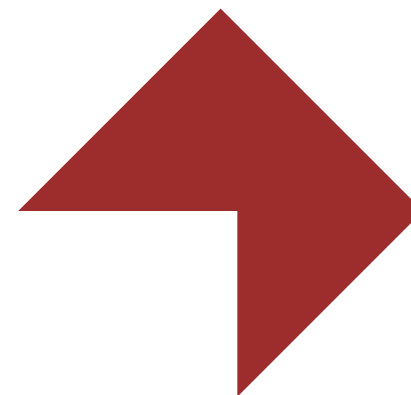


insegnanti non si arrestino di fronte a uno scoglio, quello linguistico, che in realtà è un'ancora per l'agave, una superficie dove si abbarbica il muschio e si solidifica l'aria salmastre, insomma dove la vita della terra si incontra con quella del mare. In un periodo di studio matto e disperatissimo da musicista attivo, mi trovavo negli anni '80 a cercare di dare un nome alle note che, con fatica quotidiana, a volte come Sisifo, indagavo con le mani tra sei corde: ero alla ricerca del suono più puro, del pensiero più limpido incarnato in un gesto esatto, e non di rado mi pareva una chimera irraggiungibile... Quando mi imbattei, ai magazzini Ricordi, nel libro "Strutture e forme della musica come processi simbolici. Lineamenti di una teoria analitica". Non conoscevo l'autore e non mi ero mai interrogato prima d'allora – se non in modo sporadico e naïf – sui rapporti tra segni e suoni, tra forme musicali e significati antropologici. Il primo impatto fu quello dello strumentista puro, che non è poi così diverso dal contadino nel rivendicare la praticità, l'immediatezza, la pronta usabilità degli strumenti per vivere che gli capitano tra le mani: ma cosa dice? A chi parla quest'uomo? Sembrava un codice segreto di cui solo lui conosceva la chiave. In casi come questo, o passi oltre, preferendo battere lastricati già noti – magari con qualche sporadico imprevisto del tutto superabile – o accetti la sfida ed entri in quel giardino ispido, prunoso e ostile scommettendo sulla possibilità di portare alla luce terra fertile e di raccogliere frutti succosi nel tempo giusto. La mia passione per la lingua italiana, la curiosità per i neologismi e gli arcaismi mi ha aiutato a scegliere la seconda strada. Da quel momento si sono aperti mille scorci nella mente che erano sembrati fino ad allora non solo occulti, ma del tutto inesistenti: ogni parola, scelta da De Natale con la stessa tensione verso l'esattezza che ispira un compositore quando ritiene, alla conclusione dell'opera, ogni sua nota insostituibile, aveva l'umore di un distillato di pensieri

densissimo, che dovevo identificare, sciogliere e conquistare con il mio vocabolario, le mie reti di saperi già consolidate, le mie esigenze di comprensione e di senso, alla luce di ciò che vivevo da musicista. Uno sforzo importante, ma mai sterile o impraticabile, un severo invito allo scavo, alla profondità di analisi e di elaborazione, un'esortazione a non accontentarsi della superficie. Il risultato sorprendente è che lo studio facilita la produzione, in ciascun lettore, di un lessico proprio, integrato con il contenuto, appropriato, evocativo e insieme. Nessuno studioso potrà mai imitare un idioma così personale, frutto di un connubio felice tra lo spirito di dissertazione degli intellettuali del sud e lo sperimentalismo linguistico lombardo, ma potrà trasformarlo a suo uso e consumo perché De Natale non lascia solo la libertà di farlo, ma è di stimolo, ai limiti della provocazione.

Dunque, esorto i giovani lettori a mangiare alla tavola di Marco De Natale e metabolizzare il suo stile comunicativo per catturare i suoi pensieri: avranno facilità, alla fine, a trovare i loro e dare loro voce.

Veniamo ora all'ultima fatica di questo professore emerito che compie quest'anno novant'anni e dimostra la giovinezza di chi non smette di evolvere.



Il libro è diviso in due parti complementari e un'appendice, da leggere come riverbero multidisciplinare dei messaggi contenuti nel corpo del testo principale. Il tema dell'audire è affrontato secondo una logica pluriprospettica dai confini sfrangiati: l'autore non si lascia imbrigliare dentro le maglie del paradigma analitico musicale o storico senza leggere l'esperienza dell'ascolto sotto il profilo fenomenologico e antropologico alla ricerca delle radici più estreme, che vagano tra il viscerale rapporto dell'esperienza musicale con il corpo, i suoi movimenti, gli umori e le tensioni e la forza evocativa che rende impraticabile la traduzione di ogni fenomeno vibratorio emozionante. Lo scopo è di ripulire questa esperienza estetica dalla "rumoristica esagerazione soggettiva", quella che assai spesso porta chi traduce l'ascolto in parole ad affabulare pensieri propri attribuendoli alla musica descritta per un intimo bisogno di *narrarsi* piuttosto che di *narrare*. Per altro verso, non ha efficacia l'atteggiamento del teorico che pretende di giungere al cuore di un significato sezionandolo in singoli elementi grammaticali e sintattici, dunque raffreddando il flusso vitale e complesso del fenomeno sonoro organizzato a scopo espressivo. Ed è proprio la sfuggenza temporale della musica che induce l'autore a relativizzare anche il suo contributo, attestandone il valore sul percorso descritto, piuttosto che su una presunta verità assoluta. Dunque, l'itinerario inizia dal legame tra fenomeno sonoro e corpo, dal livello neurofisiologico, biologico e propriocettivo in cui la vibrazione è percepita e assimilata, dall'ambigua prossimità tra udito e voce che produce un'eco interiore, una sollecitazione auto-diretta verso la propria intimità multisensoriale e insieme rappresenta la radice della relazione intersoggettiva, del dialogo con l'altro. L'udito o meglio l'*auditio* ovvero l'atto dell'udire è, inoltre, uno strumento elettivo per la conoscenza del mondo in senso unitario, armonizzante al contrario della vista, che

seziona, distingue, modella. Anche se la conquista è provvisoria a causa del fluire nel tempo del fenomeno sonoro e la memoria richiama, ricongiunge, deforma ma non lascia mai nulla di identico né di stabile.

Fedele al fronte degli studi sulla relazione tra simbolismo e analisi musicale, l'autore si addentra nella storia dell'età barocca interloquendo virtualmente con il pensiero di un musicologo specialista come Bukofzer (1947). Questo per cogliere nella musica del XVII secolo quel "serbatoio di immagini inesplorate", di umori ineffabili come emanazioni di architetture iperlogiche frutto di un legame viscerale tra studi teorici e prassi esecutive tutte impegnate a costruire grammatiche degli affetti, metonimie tra suoni e gesti, corrispondenze tra musica e parole e assimilazioni intermodali tra i vari sensi fino al loro trascendimento. Dalla comparazione tra due monumenti dell'età presa in esame, Haendel e Bach, scaturiscono gli elementi costituenti di quella sintesi tra dimensione vegetativa e una immaginativa, unica e irripetibile, presente in ogni artista e testimoniata da ciascuna delle sue opere che prende il nome di Stile. Questo aspetto non è identificabile scandagliando quegli elementi teorici, tecnico-compositivi o estetici che distinguono un autore dall'altro, ma scoprendo differenze in ciò che tecnicamente o esteticamente è simile: per esempio, nell'interpretare il movimento in una danza in modo più o meno stilizzato, nell'utilizzo di una trama contrappuntistica con intento drammaturgico o per pura astrazione speculativa. L'ultimo passaggio accenna alla possibilità di ricostruire connessioni tra gli stili delle opere e i profili storici cui appartengono gli autori, i climi, i ritmi di vita, ma soprattutto a dimostrare che la storia degli uomini come della musica è fatta di corporeità in movimento, concrete e sfuggenti, terragne ed eteree e la sfida ermeneutica gioca tra questi confini estremi.

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 musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria** (a cura di Manuela Filippa)
- **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)
- **Da non perdere** (a cura di Luca Marconi e Elisabetta Piras)

Manuela Filippa

Educare al suono e alla musica nella prima infanzia, oltre i confini nazionali, fra ricerca e didattica: la ECME

Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria

L'obiettivo della rubrica Musica 0-6 e primaria, in questo numero di Musica Domani, non è solamente di presentare un evento internazionale di grande rilevanza per chi si occupa di educazione musicale nell'infanzia, ma anche di far conoscere le finalità e gli impegni di una Commissione, l'ECME (Early Childhood Music Education commission of the International Society for Music Education) che da anni segue e segnala i mutamenti che avvengono nella ricerca musicale e nella didattica rivolta ai piccolissimi. In ultimo verrà riportata una presentazione dell'intervento che Susan Young terrà a luglio 2016 durante il seminario della Commissione, finalizzato a illustrare i progressi e i cambiamenti avvenuti negli ultimi vent'anni nell'educazione musicale dei piccolissimi.

Riportiamo di seguito le parole di Amanda Niland, la Presidente della commissione ECME (Early Childhood Music Education Commission of the International Society for Music Education). "La Commissione per l'Educazione musicale della prima infanzia (ECME) è una delle sette commissioni della Società Internazionale per l'Educazione Musicale (ISME). Il suo scopo è di condividere e promuovere le riflessioni in atto nell'educazione musicale rivolta alla prima infanzia, di diffondere le ricerche e le pratiche pedagogiche d'eccellenza e di garantire lo sviluppo musicale di ogni bambino, per un miglioramento della sua qualità di vita [↗](#).

Ogni due anni, nella settimana che precede la Conferenza Mondiale della Società Internazionale per l'Educazione Musicale (ISME), la ECME e le altre commissioni organizzano un seminario specifico, una pre-conferenza. Gli interventi presentati negli ultimi dieci anni ai seminari ECME e le pubblicazioni che da questi appuntamenti sono seguite, hanno mostrato come negli anni vi sia stato un progressivo riconoscimento dell'educazione musicale per i più piccoli, come azione pedagogica strettamente connessa all'individualità dei bambini, alla loro identità culturale e sociale. Un'importanza crescente attribuita a questa fascia d'età che ha portato a rilevanti cambiamenti nella metodologia della ricerca in educazione musicale in generale, così come nella specifica area di competenza legata alla prima infanzia. Sono state progressivamente acquisite prospettive più ampie sul fare musica come parte importante della vita del bambino e della famiglia, al di là del contesto scolastico e delle aule. Forse il cambiamento più rilevante è avvenuto nell'educazione musicale rivolta ai bambini nei primi mesi di vita, grazie al progressivo riconoscimento dell'esperienza musicale come forma di comunicazione e di esperienza sociale e culturale.

Quest'anno il seminario ECME si terrà a Ede, nei Paesi Bassi, dal 17 al 22 luglio, e la Conferenza Mondiale ISME sarà a Glasgow, in Scozia, dal 24 al 29 luglio. Il tema del seminario 2016 dell'ECME è "Le identità musicali dei piccolissimi: Prospettive Globali". Il seminario comprende una serie di presentazioni sulla ricerca e sulla pratica pedagogica, alcuni workshop e le presentazioni di poster, suddivisi in diversi sotto-temi:

- I mondi musicali dei bambini piccoli: la cultura, i contesti, le comunità
- Il mondo musicale individuale dei bambini
- I mondi musicali digitali
- Mondi musicali infantili, accessibili e autentici

I keynote speakers saranno Lori Custodero della Columbia University (USA), June Boyce-Tillman della Winchester University (UK). I relatori partecipanti rappresenteranno diversi Paesi del mondo, come Singapore, Giappone, Corea, Stati Uniti d'America, Canada, Kenya, Australia, Nuova Zelanda, Israele, Brasile, Paesi Bassi, Regno Unito e Finlandia. Siamo particolarmente lieti di accogliere molti educatori e ricercatori musicali da tutta Europa per dare il via al dibattito e per condividere performances e esperienze musicali, senza dimenticare le ricchezze culturali dei Paesi Bassi, il Paese che quest'anno ci ospita".

Ci sembrava particolarmente interessante riportare in anteprima i contenuti dell'intervento di *Susan Young*, pioniera dell'educazione musicale precoce dei piccolissimi, che porta la sua prospettiva storica e delinea alcuni degli scenari futuri possibili dell'educazione musicale dei piccoli.

Nella mia lezione mi concentrerò sulle prospettive teoriche alla base l'educazione musicale della prima infanzia, illustrandone i progressi e i cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi venti anni. Due importanti sviluppi hanno segnato le riflessioni degli ultimi anni. Il primo è la crescita esponenziale della ricerca sulla prima infanzia che ha portato ad una nuova comprensione delle origini della musicalità e delle competenze musicali, biologicamente innate e incarnate nelle prime interazioni fra adulto e bambino. Il secondo è l'espansione della nostra comprensione delle azioni musicali dei più piccoli, come queste siano inserite nel contesto sociale, culturale e materiale / tecnologico all'interno del quale i bambini vivono la loro quotidianità. Discuteremo, infine, di come queste nuove direzioni teoriche stiano influenzando, o abbiano il potenziale di influenzare, i cambiamenti nella pratica didattica.



Roberto Neulichedl

AFAM: fin che la barca va...

Nel 1999, la Legge 508 aveva tracciato l'itinerario di riforma dell'intero settore dell'Alta Formazione Artistica e Musicale. A sedici anni di distanza, il MIUR non ha ancora varato tutti i previsti decreti attuativi e sta avviando paradossalmente un dibattito che apre scenari inediti e contraddittori. Tra il serio e il faceto, un'amara riflessione sullo stato attuale dei Conservatori di Musica.

Premesse/promesse?

Questa rubrica è nata con l'intento di provare a "stare sul pezzo" per tutto ciò che può interessare il settore dell'AFAM. Di qui la scelta di ospitare nel primo intervento (*Musica Domani* n. 172) un resoconto della giornata di studi di Reggio Emilia di fine febbraio 2015 in risposta alla "Chiamata alle arti". Poi è stata la volta della "buona scuola", che pure conteneva un'importante delega dalle potenziali ricadute sull'intero settore della formazione musicale. Ne abbiamo potuto parlare in una doppia intervista: con il Ministro Stefania Giannini e con la Senatrice Elena Ferrara (*Musica Domani* n. 173). E siamo quindi all'oggi.

L'intenzione era di dedicare questo numero alla proposta di legge a favore delle "statizzazioni" degli ex Istituti Musicali Pareggiati (IMP), ora in discussione in 7a Commissione del Senato¹. Ma il "governo del fare" non lascia tregua, e rieccoci dunque con un'audizione dello stesso Ministro Giannini (fine marzo 2016) dedicata a un'ipotesi di riordino complessivo del

¹ Cfr. DdL Atto Senato 1616 "Norme per la statalizzazione degli ex Istituti musicali pareggiati" [link](#)

sistema dell'AFAM (in cui le statizzazioni sarebbero peraltro ricomprese).

Pur consapevoli della serietà della questione (lo testimoniano i tanti interventi pubblici²) – ma considerati i trascorsi tragicomici cui calzerebbe sin troppo bene il titolo shakespeariano *Molto rumore per nulla* – si è optato questa volta qui per un taglio tra il serio e il faceto...

M'AFAM, non m'AFAM...

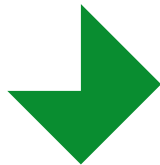
*Fin che la barca va, lasciala andare,
fin che la barca va, tu non remare,
fin che la barca va, stai a guardare,
quando l'amore viene il campanello suonerà.*

² Preme segnalare come il dibattito riattivato dall'audizione del Ministro Giannini sia in realtà aperto da anni all'interno del settore. Segnaliamo qui almeno tre autorevoli siti/blog che a più riprese (a proprio modo) hanno contribuito a tenere vivo un dibattito che avrebbe meritato più accurate analisi e altro spessore culturale: <http://www.aasp.it/>, <http://www.docenticonservatorio.org/>, <http://www.musicheria.net/Ricerca/?s=AFAM&x=0&y=0>

Dicembre 1999. Mentre fervono i preparativi per il temuto passaggio epocale d'anno (con annesso rischio di *millennium bug*), il Parlamento saluta festante, all'unanimità, il varo della Legge n. 508, finalizzata (art. 1) «alla riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche (ISIA), dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati»³. Wow! La stessa legge uscì in Gazzetta Ufficiale il 4 gennaio, giusto in tempo per infilarla nella calza della Befana.

Nessuno sospettava, invero, che il vero "baco" non si annidasse nei sistemi informatici, bensì (infilatosi nella calza appesa al caminetto) nel nuovo sistema dell'AFAM: Alta Formazione Artistica e Musicale (ma che, volendo giocare con gli acronimi alla Hofstadter, potrebbe anche suonare più sinistramente: *Alta Fortificazione Atavica Musicale...*).

Sono passati 16 anni da allora e i decreti attuativi più importati per portare a regime la riforma sono rimasti lettera quantomeno stordita (se non proprio morta). Se qualche bozza è esistita, questa deve giacere dimenticata in qualche cassetto. Risultato: l'atto di indirizzo più incisivo assunto recentemente è la cancellazione dello stesso comparto dell'AFAM (!) sancita i primi di aprile presso l'ARAN⁴ ("Assurda Ramificazione Acronimi Nazionali"?). Insomma, tra il dire e il fare... c'è dimezzo il *disfare*.



³ Cfr. [\[link\]](#)

⁴ Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni [\[link\]](#)

Combinazione, proprio mentre presso l'ARAN si consumava il *de profundis* del comparto AFAM, mercoledì 30 marzo, il ministro del MIUR, Stefania Giannini, in apposita audizione in 7a Commissione del Senato⁵ annunciava i preparativi di celebrazione di un altro *de profundis* per i Conservatori, le cui sorti dipenderebbero (pare) dal "modello organizzativo francese".

Che quando vi sia da copiare un compito ci si aggrappi a quanto elaborato dal più vicino di banco è fatto noto a tutti. Ma se il vicino non ha studiato (o, peggio, semplicemente sta svolgendo una prova diversa dalla nostra!) il disastro, in termini di risultato e successo dell'azione, è assicurato.

Sfugge quindi la *ratio* secondo la quale (dopo una lunga attesa di oltre tre lustri) ora l'intero settore dell'AFAM dovrebbe essere riorganizzato sulla base di quanto realizzato in Francia... Scelta che (pare di capire) non si fonderebbe su un'analisi rigorosa di dati che consentano di affrontare i nodi fondamentali del sistema; uno per tutti: la **diversificazione delle finalità formative del sistema nelle sue possibili sottoarticolazioni** (professionalizzanti e non).

Sempre dal resoconto del Ministro risulterebbe che la differenziazione a cui si guarda (mescolando ambiti professionalizzanti e non) interesserebbe «il momento della formazione pre-accademica da quello della formazione accademica vera e propria, sul modello di quanto fatto in Francia, prevedendo un sistema integrato che coinvolga le scuole primarie e secondarie».

Inoltre, sempre per il Ministro, «tale soluzione consentirebbe di contrastare il grave analfabetismo musicale e i limiti incontrati nella sperimentazione dell'esercizio pratico degli strumenti musicali nella scuola secondaria di primo grado.

⁵ Cfr. [\[link\]](#)



Scorporando il livello accademico da quello pre-accademico della formazione musicale, si renderebbe possibile pertanto la diffusione di competenze musicali in età scolare o addirittura pre-scolare, consentendo comunque percorsi di specializzazione per gli studenti che mostrassero particolari talenti e interessi».

Si tratta di un passaggio delicato perché solleva anzitutto un interrogativo cruciale: ma le SMIM, i vari DM8, il recente avvio dei Licei musicali-coreutici, la revisione delle Indicazioni Nazionali per il curriculum ecc. (tutti ad opera del MIUR), che cosa hanno dunque sin qui rappresentato: mere “sperimentazioni”? Tentativi per prova ed errore da cancellare ora con il presunto “modello francese”?

Corre qui l’obbligo di ricordare (anzitutto al Ministro) che a onor del vero il MIUR stesso ha prodotto nel corso degli ultimi 10 anni diverse indagini mirate di rilevazione dello stato della musica nel mondo della scuola primaria e secondaria⁶. Tali dati non restituiscono affatto una situazione di “grave analfabetismo musicale”, bensì lo spaccato di realtà vive, desiderose e bisognose (questo sì) semplicemente di **maggiori risorse per la creazione di laboratori, di spazi adeguati per “fare musica” e di un investimento sul lungo periodo nella formazione iniziale e in servizio dei docenti di discipline musicali** (che dovrebbe essere di decenni e non di pochi anni o, peggio, mesi).

Anche il settore dell’AFAM, abbandonato a se stesso per quasi due decenni (all’insegna di una scellerata *deregulation*, per insipienza e per mancata *governance* centrale e, conseguentemente, periferica), non necessita di molto se non dei decreti attuativi da anni attesi (e la cui mancata emanazione, forse conviene ricordarlo, non può essere lamentata da un Ministro cui quella stessa emanazione compete...) e delle necessarie risorse anche per sostenere soprattutto il diritto allo studio. La peculiarità della formazione artistica avrebbe richiesto un enorme investimento in strutture e attrezzature, consentendo anzitutto agli studenti una possibilità di **studio residenziale** (sul modello dei *college*, caso mai); tale da consentire lo studio davvero a tempo pieno e non (come accade invece oggi) ripartito tra lezioni in spazi spesso inadeguati, panini consumati al volo e, soprattutto, stancanti viaggi da pendolari su treni regionali spesso sporchi mal funzionati... Ma questo avrebbe significato investimenti!

Per non dire poi dei **Politecnici della Arti**: splendida promessa contenuta nella legge 508, ma mai realizzata (*of course*). Eppure i Politecnici delle arti avrebbero rappresentato un’interessantissima prospettiva di riorganizzazione, che avrebbe consentito non solo la nascita (forse) dei *college* di cui sopra ma, soprattutto, l’incontro proficuo tra le diverse arti performative e non.

⁶ Cfr. G. Fiocchetta (a cura di), *Musica e scuola. Rapporto 2008, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 123* , Le Monnier, Firenze, 2008; G. Fiocchetta (a cura di), *Musica e tecnologia nella scuola italiana. Rapporto 2010, Annali della Pubblica Istruzione nn. 3-4* , Le Monnier, Firenze, 2010; G. Fiocchetta (a cura di), *I licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del primo biennio di attività. Rapporto 2014*, Anicia, Roma, 2014.



La verità è che la riforma è stata pensata senza un'anima, o meglio senza calcolare appieno le sue ricadute a livello culturale; ricadute che avrebbero dovuto portare a interrogarsi anzitutto rispetto a quale architettura formativa sarebbe stato più opportuno guardare⁷. E ciò avendo altresì presente che (anche rispetto al "modello francese") le professioni musicali di oggi non sono quelle di quando sono nati i Conservatori (in Italia o a Parigi, poco importa). Perché a essere cambiata è comunque la *musica*; ora moltiplicatasi nei suoi potenziali espressivi anche nell'incontro con le altre arti. Perché il suono ormai viaggia a cavallo dei bit, modificando profondamente i modi di fruizione e di condivisione degli oggetti musicali prodotti. Perché, forse qualcuno non se n'è accorto, prima del 3° millennio vi è stato il Novecento, che ha rivoluzionato i linguaggi, soprattutto in campo artistico.

Ignorando tutto ciò, qualcuno alle soglie dell'anno 2000 pensava che i problemi aperti con la 508 si sarebbero invece appianati e aggiustati da soli entro il 2020... tra pensionamenti, "selezione naturale" e sfinimento dovuti appunto alla *deregulation*.

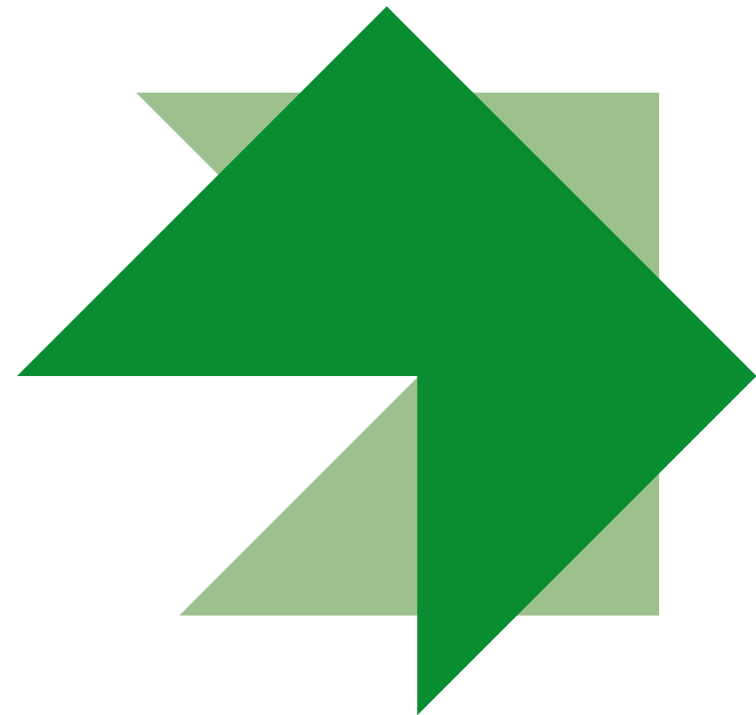
Siamo nel 2016 e... più o meno ancora tutti qui! Sempre più smarriti, sconfortati (peccato).

In questi anni nel comparto ciascuno ha cercato a modo suo di capire se convenisse di più farsi sentire oppure starsene acquattati, per non farsi notare, per non rischiare, definitivamente, di affondare ... Insomma: *fin che la barca va... tu non remare*.

Ma oggi (un po' tardivamente forse) ci accorgiamo d'essere senza remi, senza barca e forse ormai anche senz'acqua. Eppure si muove... (gli studenti, le persone, vogliono fare/studiare musica!).

Lo scarto di vocale è però sempre dietro l'angolo. E se invece fosse: "fin che la barca va, tu non tremare"? Un brivido percorrere la schiena...

Forse è giunta davvero l'ora di rimboccarsi le maniche. Tutti!



⁷ Il tema dell'architettura di sistema, con riferimento all'AFAM e in particolare alla formazione dei docenti, è stato affrontato e dibattuto con alcuni decisori politici in occasione della *Giornata di Studi Formazione iniziale degli insegnanti e "filiera" musicale: verso la progettazione di architetture formative di sistema, promossa dal DDM-GO (Docenti di Didattica della Musica-Gruppo Operativo)*, Firenze 18 marzo 2016 [↗](#)

Valentina Rebaudengo

Adulti e bambini

Nella grande varietà del mio insegnamento musicale, che va dai gruppi di bambini di quattro anni della scuola Suzuki ai gruppi orchestrali di ragazzi del Conservatorio di Ferrara passando dalle lezioni singole di viola e violino, quello che trovo senza dubbio più stimolante ma anche più impegnativo è il gruppo orchestrale formato da soli adulti, o, come amano loro stessi definirsi, "diversamente giovani", chiamato all'interno della scuola dove insegno (Prima Materia di San Quirico in Collina, Firenze), il gruppo de "Gli Ostinati".

Si tratta di una ventina di elementi tra i trenta e i settant'anni che si trovano ogni Martedì sera per tre ore a studiare e suonare insieme musica classica e popolare arrangiata appositamente per i loro strumenti e livelli.

Di loro mi piace sempre scoprire per prima cosa le motivazioni che li hanno portati ad accettare la non facile sfida della pratica quotidiana di uno strumento da adulti; sempre molto varie, interessanti e a volte commoventi. Abbiamo Mark, frequentatore assiduo di sale da concerto per educazione familiare e grande appassionato, che ha deciso di sfidarsi e di occupare intensamente il suo tempo di giovane pensionato nello studio del violoncello. Da bravo ingegnere ha fatto un calcolo esatto dei suoi tempi di studio per cui dice che verso gli 80 anni dovrebbe aver imparato a suonare tutte le Suites di Bach. Ivan invece avrebbe sempre voluto suonare il clarinetto ma la famiglia non glielo ha permesso per motivi economici e ora, con le mani segnate dal suo lavoro di contadino, studia le tanto agognate sonate di Brahms. Rosario ha una moglie che suona il pianoforte, l'ha invidiata tutta la vita, e ora a settant'anni ha

il sogno di poter suonare il violino accompagnato da lei. Monica, amica di Mark, ha sentito tanto parlare di quanto si divertono nel gruppo degli adulti e vuole provare anche lei con le percussioni.

È frequente vedere come alla fine per tutti loro la spinta più forte a portare avanti lo strumento, nonostante i mille altri impegni della vita quotidiana di un adulto e spesso la frustrazione di un corpo non più troppo adattabile a movimenti nuovi, sia proprio il gruppo. Non solo perché il gruppo è banalmente più divertente ma soprattutto perché alleggerisce la tensione dell'esecuzione singola, fa sentire i principianti adulti non soli nelle loro difficoltà ma al contrario dà loro un senso di appartenenza importante.



Mentre per i bambini o gli adolescenti spesso il gruppo è un mezzo attraverso cui riesco a stimolarli nello studio, per gli adulti, che nel più dei casi non hanno l'obiettivo di diventare musicisti eccelsi, il gruppo diventa di frequente il fine del loro studio.



Certo la musica d'insieme non esaurisce le motivazioni di un adulto (che anzi a volte si rifiuta proprio di suonare con altri trovandolo imbarazzante) ma può essere una rassicurazione fondamentale per permettere di superare il timore di fare qualcosa "fuori tempo" e placare l'ansia del "ce la farò" nell'osservare i progressi dei compagni.

Dal mio punto di vista di insegnante con alle spalle anni e anni di corsi di formazione quello che rende più impegnativo questo lavoro con gli adulti, solo apparentemente più giocoso e meno impegnato, è la totale assenza di una metodologia condivisa da seguire, metodi da cui prendere spunti o possibilità di condivisioni con altri insegnanti. Uno dei miei primi allievi

adulti di violino, un professore di fisica molto distinto, mi ha subito illuminata sulle mie difficoltà future con la sua prima domanda: "Come misuro l'attrito dei crini sulla corda del violino?"

Da quella domanda in poi è stata tutta sperimentazione con i miei sempre più numerosi allievi adulti e ancora non sono del tutto pronta alla continua valanga di interrogativi minuziosi ed imprevedibili che un bambino non farebbe mai. Presto ho capito che se con i bambini prima si sperimenta liberamente e poi si costruisce l'impalcatura logica, con gli adulti il processo è inverso: prima vogliono capire cosa suoneranno, come e perché, e poi si abbandoneranno alla sperimentazione musicale. Il loro continuo interrogarsi li porta a un apprendimento tanto consapevole quanto lento.

Ai piccoli allievi possono (a volte devono) essere sottaciute tantissime informazioni e proprio per questo l'insegnante a volte tende a dimenticare il perché di certi esercizi o certe scelte interpretative che vengono proposti come "ordini", con gli adulti, però, non sono possibili risposte standard e quindi bisogna sempre munirsi delle più vaste conoscenze per essere pronti a fornire plausibilità e logica alle proprie indicazioni didattiche.



Per questo spesso c'è da un lato un livello di consapevolezza molto più ampio rispetto all'età giovane mentre dall'altro la possibilità di operare cambiamenti è infinitamente inferiore. Ma se si pensa che il primo ostacolo sia quello fisico di un corpo non più malleabile non bisogna sottovalutare quello mentale: a differenza di un bambino c'è sempre un passato da affrontare e rielaborare con il proprio allievo grande, un passato musicale felice o infelice o anche solo un passato

da studente più o meno bravo col suo metodo di studio e apprendimento. Si tratta di diventare un po' psicologi e fare i conti con il vissuto dei propri studenti, con le loro aspettative, spesso con gusti estetici già chiaramente definiti e creargli un percorso ad hoc ogni volta diverso. Non posso dare quintali di esercizi di tecnica o proporre approfondite informazioni sul fraseggio classico a chi ha come motivazione principale l'arrivare a suonare musica Klezmer.



Questo comporta ovviamente un'attenzione diversa per la scelta dei metodi e dei repertori da quelli che uso per bambini e ragazzi.

Inoltre, insegnare ad adulti spesso significa accettare di identificare il successo del proprio lavoro non in base al livello di abilità strumentali raggiunto dall'allievo ma in base alla comprensione e appropriazione, da parte del discente, di aspetti essenzialmente musicali. Che non deve però comportare né



la rinuncia alla comunicazione rigorosa di un sapere e di una tecnica né la riduzione a priori e indistintamente degli obiettivi tecnici. In altre parole, l'obiettivo primario rispetto all'insegnamento infantile si sposta dal perfezionamento esecutivo alla valorizzazione della possibilità espressiva. E ho il netto sospetto che il rifiuto di molti insegnanti nel prendere allievi adulti sia molto legato a questo fattore.

Certo da un lato non esistono le "fatiche" tipiche delle situazioni di insegnamento dove manca la motivazione ma dall'altro c'è spesso la frustrazione per l'insegnante dell'allievo che non ha abbastanza tempo per studiare.

Per questo ritorno ancora sulla praticabilità della musica d'insieme come carta vincente del momento didattico della lezione. Non solo, come già ho scritto, per il rinnovo delle motivazioni degli allievi ma perché la lezione diventi anche tempo di studio (talvolta l'unico praticabile per alcuni) senza comportare troppa noia per l'insegnante; si presenta, infine, come ottimo contesto per riuscire più facilmente a creare della musica, anche con pochi elementi fondamentali.

E se voi poteste assistere alla gioia e alla soddisfazione che ogni piccolo progresso porta nel mio gruppo di "ostinati" trovereste molto triste constatare quante poche possibilità di fare musica insieme in modo amatoriale siano date agli adulti in questo paese e come manchi totalmente una riflessione e una didattica per gli adulti che, invece, in numero sempre maggiore decidono di iniziare o di ricominciare a suonare e cantare, nonostante i pregiudizi sulle loro possibilità e sui presunti limiti dell'apprendimento musicale in età adulta.

Valentina Rebaudengo
Insegnante di viola e violino
valereba@gmail.com ✉

Stefano Baroni

Corpi che suonano

Clapping games e body percussion

Nelle coreografie sonoro-gestuali della body percussion e nei giochi di interazione ritmica dei clapping games, il corpo umano diventa uno strumento musicale dalle potenzialità straordinarie. Ispirato ai principi del metodo Orff, il percorso didattico di un laboratorio musicale realizzato nella scuola media propone un'interessante applicazione pratica di queste tecniche, mettendo in luce il carattere fortemente inclusivo di tali attività.

Ho condotto il progetto "Clapping Games e Body Percussion" nelle classi I e IIA della scuola secondaria di primo grado "G. Galilei" di Sant'Eraclio (PG), su invito di una professoressa della scuola. L'insegnante in questione aveva partecipato con entusiasmo al seminario *BioRitmando*, organizzato a Bevagna in collaborazione con l'Orff Schulwerk Italiano, e ha fatto in modo di condividere per quanto possibile questa esperienza con i suoi studenti. La fase dell'adolescenza è molto critica: i tempi differenti di maturazione tra ragazze e ragazzi sono un grande ostacolo alle relazioni; le differenze culturali inoltre costituiscono spesso un ostacolo oggettivo alla socializzazione. Nelle due classi coinvolte c'erano ragazzi di culture diverse, tra i quali in prima, un ragazzo cinese grande e grosso arrivato da pochi mesi, che capiva e parlava pochissimo l'Italiano. Rispetto agli obiettivi musicali, all'inizio m'interessava soprattutto affinare la capacità di sincronizzazione e la coordinazione motoria (così difficili in una fascia d'età in cui si cresce molto e "le leve" si allungano), migliorare il senso ritmico ed imparare alcune tecniche di *body percussion* integrandole

con i *clapping games*, permettendo dunque ai ragazzi di vivere sulla propria pelle la bellezza del suonare insieme anche senza strumenti¹. La mia scelta è stata di puntare tutto sulla qualità e sulla ricchezza dei percorsi da camminare insieme, scartando l'idea di mirare ad obiettivi uguali per tutti (che avrebbe necessariamente minato la qualità dei percorsi stessi).

Paolo Cerlati ha racchiuso nella frase seguente la potenza inclusiva del suonare in gruppo: «Al gioco della musica vince chi arriva insieme». Questo è il paradigma che mi guida nella professione d'insegnante. La musica non è il fine, ma lo strumento che consente a ognuno di essere accolto e di accogliere gli altri. L'approccio orffiano in questo mi aiuta molto: ognuno ha la possibilità di mettersi in gioco con i propri tempi e le proprie modalità, portando il proprio personale e insostituibile contributo. Anche i più timidi, trovando un ambiente accogliente e non giudicante, mostrano potenzialità che nella maggior parte delle altre situazioni scolastiche non emergono. Non ci sono voti e si impara ad accettare gli errori che tutti commettono come parte di un percorso di crescita personale e collettiva. Così, per il ragazzo cinese da poco arrivato in Italia, per il quale ovviamente la lingua era un fattore critico rispetto all'integrazione nella classe, il fatto di lavorare mettendo insieme suoni del corpo e voce senza cantare un vero e proprio testo, è stato di grande aiuto.

¹ Per approfondimenti sulla *body percussion*, rinvio alla pubblicazione di *Ciro Paduano, I Suoni del Corpo, OSI-MKT, Brescia, 2015*. Per approfondimenti sui *clapping games*, rimando invece a *Enrico Strobino, Battimani, OSI-MKT, Brescia, 2015*.

Alla base del percorso laboratoriale che ho elaborato ci sono alcuni dei principi basilari che caratterizzano l'approccio pedagogico orffiano.

1) *Prima l'esperienza*. Prima di tutto parto dall'esperienza musicale e soltanto alla fine del percorso con le classi arriviamo a concettualizzare quanto vissuto. Per tutta la prima parte del progetto si lavora su attività d'imitazione mirate all'acquisizione di un vocabolario ritmico e di una serie di sequenze di *body percussion*, che in una seconda fase ognuno, personalmente o in gruppo, ha la possibilità di rielaborare ed ampliare. Gli elementi ritmici sui quali si lavora sono semplici e costituiscono il materiale di partenza che poi servirà a costruire meccanismi ritmici più complessi.

2) *Voce - Corpo - Strumento*. Il pensiero musicale diventa forma sonora prima di tutto attraverso la voce: dalle espressioni fonematiche alla parola, alla scansione verbale ritmica, al linguaggio, alla prosodia, al canto. L'idea ritmico-melodica, una volta parlata e cantata, acquisisce sicurezza, movimento, forma tangibile e visibile attraverso il corpo. La pratica di suonare il corpo non è soltanto una delle modalità di performance ritmica più antiche, ma anche una soluzione straordinaria per prendere confidenza con l'idea musicale, per rafforzarne la dinamicità, per darle movimento. In quanto mediatori sonori esterni a noi, gli strumenti in questo percorso rappresentano soltanto l'ultimo elemento e sono costituiti essenzialmente da oggetti "aperti", strumenti cioè per i quali non è necessaria una particolare tecnica: percussioni, strumenti a barre, tubi intonati, maracas ecc. Nello stesso tempo, l'aver interiorizzato determinati schemi ritmici e melodici prima con la voce e poi attraverso il corpo costituisce una strada maestra facilitante per l'approccio a qualunque tipo di strumento. Alberto Oliverio, medico e studioso di psicobiologia, nel suo libro *Cervello* (Bollati Boringhieri 2012) scrive: «Nel corso del tempo la corteccia

motoria (dove si trovano i neuroni che controllano i muscoli) e quella premotoria (dove si trovano i neuroni che pianificano i movimenti muscolari) hanno sviluppato una crescente capacità di generare movimenti concatenati ed hanno "contagiato" anche l'area di Broca, implicata nella motricità della mano e del linguaggio, a produrre quei gesti e quelle sequenze di sillabe che sono alla base della comunicazione". Sincronizzare la declamazione ritmica delle parole con l'esecuzione, gestuale o strumentale, del medesimo ritmo, significa assumere quella sicurezza, individuale o collettiva, che la sola esecuzione strumentale stenterebbe a raggiungere. In una successiva fase, invece, la scansione ritmica verbale può essere messa in contrapposizione all'esecuzione corporea o strumentale (eseguito con la voce una filastrocca e col gesto-suono o lo strumento un'altra), così da portare ad un livello molto più elevato la capacità di coordinamento ritmico fisico e mentale: due ritmi complementari eseguiti dal medesimo soggetto. Si pensi a quanto questo già predisponga all'uso indipendente delle mani nello studio di un qualsiasi strumento o all'interdipendenza di funzioni motorie nello studio della batteria.

Insieme alla voce, il corpo è lo "strumento" ritmico primario perché intimamente legato ai percorsi esperienziali del bambino. Dai primi gesti-suono ci si evolve verso la *body percussion*, l'insieme di tutte quelle forme di percussione corporea che, organizzate in sequenze definite, si traducono in vere e proprie coreografie sonoro-gestuali.

3) *Gruppo - Individuo*. Mi piace citare la parola *Ubuntu*, che esprime il concetto Bantu "Io sono perché Noi siamo". Il gruppo accoglie, protegge e dà modo ad ognuno di esprimersi con sicurezza al proprio interno. Nel gruppo inoltre ci si rispetta, si trovano riferimenti e li si usa come modelli nel caso ci si perda, e questo è fondamentale per aumentare la sicurezza nell'esecuzione collettiva.

ESEMPI DI ATTIVITÀ

Crazy

È un semplice brano che ho composto in occasione del laboratorio che ho tenuto per un anno con alcuni ragazzi dei centri residenziali psichiatrici di Spoleto. Si tratta di un'attività di "stop & go con saluto" (ci si muove sulla musica e ci si ferma nella pausa dicendo "Ciao") che utilizzo nei due incontri iniziali come momento di "accoglienza", accompagnando il brano con l'ukulele e cantando la melodia con sillabe neutre.

Musical notation for the first line of the piece. It is in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody consists of eighth notes. Chords are indicated above the staff: D, G, D, D, G, D. There are two rests labeled "(CIAO)" at the end of the first and second measures.

Musical notation for the second line of the piece. It continues the melody from the first line. Chords are indicated above the staff: D, G, D, D, A, D. There are two rests labeled "(CIAO)" at the end of the first and second measures.

Musical notation for the third line of the piece. It continues the melody. Chords are indicated above the staff: D, A, D, D, A, D. There are two rests labeled "(CIAO)" at the end of the first and second measures.

Finale

Musical notation for the first part of the finale. It consists of two measures. The first measure has three notes marked with an 'x' and the syllables "BUM BUM BUM". The second measure has three notes marked with an 'x' and the syllables "CIA CIA CIA". There are two rests labeled "(ECHO)" at the end of each measure.

Musical notation for the second part of the finale. It consists of two measures. The first measure has two notes marked with an 'x' and the syllables "BUM" and "(ECHO)". The second measure has five notes marked with an 'x' and the syllables "CIA (ECHO) AH AH AH AH AH". Above the staff, the instruction "(tutti insieme)" is written.

Di seguito alcune attività che propongo utilizzando questo brano:

Fermi sul posto, ci si saluta dicendo "Ciao" sullo stop della musica.

In movimento, ci si ferma sullo stop della musica e ci si saluta dicendo "Ciao".

In movimento, stringendosi la mano sul "Ciao".

In movimento, dandosi il cinque con due mani (gesto simmetrico) sul "Ciao" e poi facendolo con solo la mano sinistra o con solo la mano destra (gesti asimmetrici).

Fermi sul posto, in coppia uno di fronte all'altro sugli stop del brano ci si saluta dicendo "Ciao" e alternando il cinque con due mani (solo mano sinistra, solo mano destra). Essendoci sei stop, la sequenza di tre gesti è ripetuta per due volte.

Si crea una struttura per il brano ripetendolo magari due volte o più se serve, stando fermi e poi in movimento e aggiungendo come finale il *call & response* scritto in partitura, in cui alla voce possiamo aggiungere dei gesti suono e dei movimenti (in partitura dove c'è scritto "echo" il gruppo ripete quello che il conduttore ha detto).

Il brano è utile per creare un clima accogliente e per allentare le tensioni delle lezioni mattutine. In questo tipo di attività si gioca e ci si relaziona con tutti anche attraverso il contatto; si sviluppa inoltre la capacità di sentire in anticipo il momento in cui arriva lo stop del brano e ci si prepara all'interazione vocale o motoria con gli altri. Nel caso dell'interazione motoria ovviamente, occorre anticipare il gesto per poter interagire al momento giusto.



Ovviamente, la versione italiana è risultata più familiare, ma la versione con le onomatopee si è rivelata più utile e immediata per gli alunni stranieri.

Quando eseguiti e giocati tra bambini/ragazzi, i *clapping games* perdono un po' la loro valenza musicale, perché l'attenzione si concentra sul gioco di sfida: si tende ad accelerare e ad arrivare ad un massimo di velocità. Questo modo di giocare è ovviamente divertente, ma ho preferito usare la sequenza in un contesto musicale di gruppo.

Siamo partiti dal testo (sia in italiano che in inglese), pronunciandolo tutti insieme e sottolineando la pulsazione con i piedi, camminando prima sul posto e poi in giro per la stanza. Abbiamo quindi strutturato lo spostamento: in cerchio, quattro passi avanti e quattro indietro (prima ripetizione) seguiti da quattro passi a destra e quattro a sinistra (seconda ripetizione). Il camminare sincronizzati ha avuto effetti incrementando sia il senso della pulsazione sia l'umore dei ragazzi, dal momento che, nel camminare recitando il testo del *clapping game*, la consegna era quella di guardarsi negli occhi e sorridersi. All'inizio, l'imbarazzo suscita caos, risate e commenti ironici, ma poi tutto va liscio e i sorrisi diventano più spontanei.

Propongo poi il *clapping game* in coppie, sfruttando i diversi *mood* derivanti dall'usare le parole in italiano – più shuffle – e in inglese – più funky. Il passo successivo è quello di eliminare le parole e di lasciare solo i gesti suono, invitando i ragazzi a comporre strutture con gli elementi già appresi. Proviamo a cambiare alcuni colpi nella sequenza, mettendo ad esempio sul *Boom*, i piedi anziché il colpo sul petto: questo aumenta la difficoltà dell'esercizio:

boom snap clap bom bom snap clap snap boom snap clap bom bom snap shh


Proviamo anche a strutturare dei movimenti nello spazio, partendo da un cerchio e muovendoci per la prima metà del *clapping game* in avanti e poi indietro e, nella seconda ripetizione, prima a destra e poi a sinistra.

Inserto di blocchi ritmici per body percussion

Per la sua funzionalità, l'approccio alla *body percussion* più usato in didattica è quello dei "Rhythm Blocks", sviluppato dal percussionista e didatta americano Keith Terry e diffuso in Italia, col nome di "3-5-7-9", da Ciro Paduano. Nel progetto di cui riferisco, ho intercalato ai *clapping games* la sequenza 3-3-7bis, dove 3 è "mani petto petto", 7 è "mani petto-petto gambe-gambe piedi-piedi" e il tutto si ripete due volte.

3 3 7 7 bis 7 7 bis 5 5 3 5 9

Struttura della performance finale

Per la struttura finale del brano, disponendo del clapping game in due lingue, abbiamo sviluppato l'idea classica ma funzionale della sfida tra due gruppi. Passo dopo passo, abbiamo messo insieme le idee e composto i materiali affrontati durante il laboratorio; il risultato è quello che segue, ben osservabile in [questo video](#) 

- Entra un ragazzo per volta, suonando un pattern di *body percussion* (BP) che gli alunni hanno inventato insieme all'insegnante di musica; tutti si muovono allo stesso modo, in maniera meccanica e con lo stesso ritmo e tutti si fermano a un segnale del conduttore. *Secondo i ragazzi questa parte simboleggia il fatto che vengono spesso visti come una massa senza ideali.*

- Parte il 3-3-7bis: ci si muove anche sul 3-3 in maniera fluida e si sottolineano i due passi del 7bis: il movimento è casuale, ognuno si muove come vuole esplorando lo spazio su più livelli. Ad un segnale del conduttore ci si ferma. *Cosa c'è dentro ai ragazzi? Quante cose si muovono? Che cosa cercano?*

- Ci si schiera in due gruppi, ognuno chiuso ed ostile all'altro, le uniche parole che si sentono sono quelle relative al *clapping game* (un gruppo in italiano, l'altro in inglese). C'è fervore all'interno di ogni gruppo c'è dinamicità, un po' come le api intorno al loro alveare, ed ogni tanto c'è un incontro/scontro con i membri dell'altra fazione.

- Escono due leader ed iniziano a sfidarsi a suon di "petto dito mano" e "boom snap clap". Tutti i ragazzi dietro si mettono a curiosare creando ressa dietro alle due sfidanti fino a quando, dopo quattro scambi tra i leader tutti urlano: "SFIDA"!

- Ci si dispone su due righe parallele distanti circa 6 metri, pronti per iniziare la fase strutturata: prima un gruppo e poi l'altro avanzano in riga facendo otto passi verso gli altri e fer-

mandosi al centro. Analogamente tornano indietro.

- La prima volta lo fanno solo dicendo il testo del *clapping game*.

- La seconda volta tutti avanzano insieme voce e BP e si fermano al centro (abbiamo quindi due file di ragazzi, uno di fronte all'altro).

- Ad un cenno del conduttore le coppie più lontane dal fronte palco si aprono ad ala (semicerchio) in otto pulsazioni lasciando al centro le prime quattro coppie.

- Le due "ali" di alunni iniziano a battere la pulsazione battendo il pugno sul palmo aperto, dopo otto pulsazioni partono le quattro coppie di ragazzi al centro suonando il *clapping game* (in coppia questa volta) solo con la BP:

Prima ripetizione con la mano destra

Seconda ripetizione con la mano sinistra

Terza ripetizione con entrambe le mani

Quarta ripetizione con entrambe le mani incrociate: alla fine si sostituisce il gesto di silenzio con un doppio *five* dato all'avversario e si rimane per qualche istante immobili.

Alla fine dunque i ragazzi delle due fazioni si trovano a collaborare perché, indipendentemente da come lo si chiamasse, il ritmo che stavano suonando era lo stesso.

- Il conduttore conta 4 e poi in due ripetizioni di *Boom Snap Clap* solo BP ci si dispone fronte palco su due file, la prima (davanti) in ginocchio e la seconda in piedi. L'ultimo gesto della seconda ripetizione è il dito puntato verso il pubblico (a posto del gesto del silenzio). Subito dopo si fa tutti insieme l'inchino.



Brenda Brenner, Katherine Strand

A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers

Journal of Research in Music Education, 2013

Lecture concertate

Che cosa significa insegnare ai bambini l'espressione musicale? Quale rapporto c'è fra espressione e interpretazione? Le autrici dell'articolo propongono di analizzare, attraverso uno studio di caso, le rappresentazioni o credenze e le prassi di un gruppo di 5 insegnanti e di 10 giovani musicisti tra 7 e 15 anni rispetto all'insegnamento/apprendimento dell'espressività musicale. L'indagine è stata realizzata attraverso interviste, tramite osservazioni dirette delle attività e utilizzando materiali d'archivio degli insegnanti coinvolti. I dati raccolti sono stati poi discussi in relazione alla letteratura esistente e le autrici hanno, infine descritto alcune implicazioni rilevanti per la formazione degli insegnanti e le future linee di ricerca. Per un approfondimento dei contenuti dell'articolo rimandiamo alla [presentazione a cura di Anna Maria Bordin](#).

Anna Maria Bordin – professore di pianoforte, Conservatorio Paganini (Genova)

Brenda Brenner e Katherine Strand affrontano nel loro articolo "A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers" (*Journal of Research in Music Education* 61/1) un ambito musicale controverso, di difficile definizione e con riscontri didattici molto complessi: le strategie d'insegnamento dell'espressività nei giovani strumentisti. Il lavoro in questione ha il pregio di evidenziare alcuni problemi fondamentali di questo tipo di ricerca.

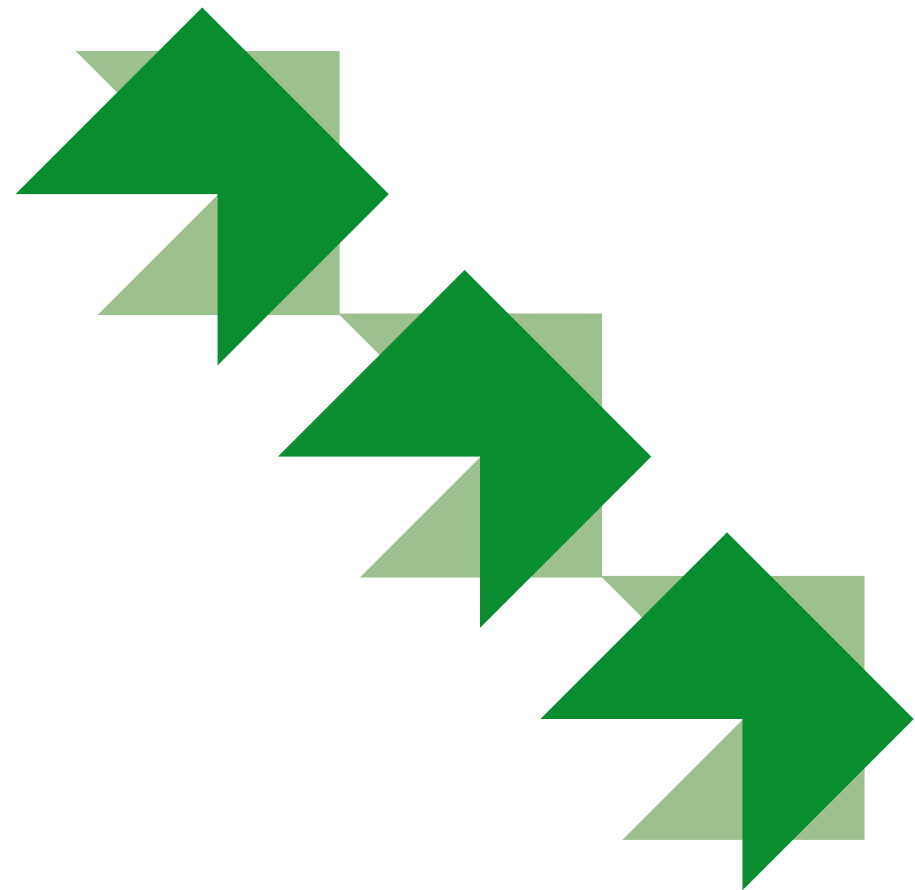
Il primo e più importante è l'impossibilità di poter contare sulla consapevolezza degli studenti e sulle loro capacità logico-astrattive poiché sono inconsapevoli dei processi di apprendimento e incapaci di parlarne anche solo in termini descrittivi. Questo renderebbe indispensabile una procedura di studio esclusivamente sperimentale e/o osservativa, con durate e mezzi tecnologici adatti a uno studio non invasivo, rispettoso delle loro reazioni e del loro modo di vivere la musica, la lezione, lo studio, la performance e qualsiasi altro momento importante del loro sviluppo musicale e strumentale. È evidente che uno studio di questo tipo richiede investimenti importanti in termini di risorse umane ed economiche e pone problematiche rilevanti nell'organizzazione della sperimentazione, che deve prevedere tutte le elasticità di procedura necessarie per gestire un campione che dipende totalmente dalla sua famiglia e dai ritmi scolastici. Questo studio cerca di superare queste difficoltà valorizzando la possibilità di reperire dati

e trovare risposte attendibili a partire dalla esperienza degli insegnanti che hanno trovato e proposto ai loro allievi delle soluzioni didattiche efficaci. Il loro lavoro si fonda infatti sulla conoscenza profonda dell'allievo e approda a strategie utili a farlo crescere serenamente nella conoscenza musicale e strumentale.

La seconda criticità dello studio si riscontra in un parametro pedagogico essenziale: i principianti coinvolti hanno tra 7 e 15 anni e, per ammissione delle stesse ricercatrici, non riescono a rispondere adeguatamente ai questionari. La loro esperienza in ambito di espressività viene perciò filtrata dal racconto e dalle osservazioni dei loro insegnanti, che si riferiscono nella loro disamina ad allievi di una età compresa tra i 7 e 15 anni. Dal punto di vista psico-pedagogico sappiamo che il mondo interiore, cognitivo, affettivo e sociale di un bimbo di sette anni non ha nulla in comune con quello di un quindicenne. Presupponendo che abbiano potuto rintracciare delle strategie che siano veramente efficaci a 7 come a 15 anni, esse dovranno essere enunciate in modo abbastanza astratto e decontestualizzato da poter essere adattato a momenti evolutivi quasi antitetici.

La proposta di studiare un ambito tematico come l'espressività nei giovanissimi è di grandissimo interesse didattico e pedagogico e rappresenta una coraggiosa e utile scelta che coinvolge il linguaggio musicale nella sua essenza. Sovente i percorsi formativi sottintendono il percorso verso un'espressività matura ed erroneamente se ne occupano in modo più o meno strutturato a stadi formativi più avanzati. Spesso questo tipo di formazione è trascurata in nome di una presunta predisposizione naturale all'espressività, che promuove un atteggiamento puramente intuitivo sino ad una età in cui si possa contare sulla consapevolezza e sulla autodeterminazione.

Questo è l'aspetto più interessante dell'articolo di Brenda Brenner e Katherine Strand: riportare l'attenzione della didattica verso un'educazione all'espressività che deve iniziare con la formazione strumentale nel rispetto più profondo e informato del complesso mondo dell'età evolutiva.



Maria Carla Cantamessa – flautista, docente SMIM, tutor e coordinatore TFA

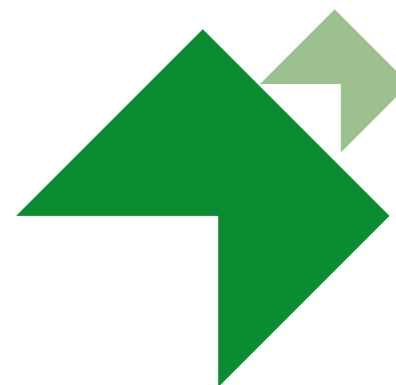
Ho vissuto la lettura dell'articolo con particolare coinvolgimento. A mano a mano che le pagine scorrevano rivivevo alcuni momenti della mia formazione musicale: diversi maestri, diverse età, diverse richieste. 'Questi tre Do devono essere tutti diversi tra di loro' (*Eppure erano tre crome*). 'Quale vibrato scegli?' (*Aiuto, quale vibrato? Ma il vibrato non è uno solo?*). Incipit del concerto di Mozart, ore di lezione per non capire dove si voleva arrivare... e poi, quando Lui (un Grande) mi ha detto: 'Brava, così è venuto bene!' (*Bah... E che avrò fatto di così eclatante?*).

Emerge dal mio vissuto una visione dell'insegnamento dell'"e-spressività" molto sfaccettata. Sono convinta che con il docente ci voglia la confidenza che porta a mettersi a nudo con le proprie insicurezze e le proprie incomprensioni e, al tempo stesso credo sia fondamentale che l'insegnante sia esplicito e chiaro nelle richieste di esecuzione e di interpretazione, fin da subito, fin dai primi approcci allo strumento.

Grazie alla confidenza e all'affiatamento continuo con l'insegnante ogni allievo può, autonomamente, trovare il sistema per comunicare in maniera espressiva il proprio sentire musicale all'ascoltatore, sempre, ovviamente, dopo un opportuno approfondimento tecnico e stilistico.

Per una scelta personale organizzo le mie lezioni (insegno in una SMIM) in maniera collettiva, cercando di mettere al centro di ogni attività l'interazione tra pari, la condivisione delle scelte, lo scambio di opinioni. Ne consegue sempre una sorprendente alchimia, in cui in maniera quasi osmotica emergono musicalità ed espressività inconsce, facili da rielaborare insieme. La lezione collettiva mi ha portata a vedere la dimensione espressiva del fare musica come parte integrante del

bagaglio tecnico dei ragazzi, in classe viviamo uno *storytelling* continuo e creativo, condito con ascolti di differenti esecuzioni, esplorazione autonoma e in gruppo della partitura (anche la più semplice), discussione e 'arringa' delle scelte. Mi piace dare ai miei allievi la possibilità di suonare costantemente insieme e per gli altri, a riprova di come dalla collaborazione possano nascere l'apertura verso opinioni diverse e l'abitudine a riflettere e a saper giustificare le proprie scelte interpretative. Un'ultima considerazione: la scelta del repertorio è fondamentale, ci permette di spaziare e di giocare con stili e vissuti diversi, di creare aspettativa nei ragazzi, di vivere la quotidianità delle lezioni in maniera dinamica, di metterci in gioco come guide e di attivare meccanismi di interazione e di sfida... ingredienti fondamentali per esecuzioni consapevoli e capaci di emozionare.



Carlo Alberto Boni - musicoterapeuta, docente e chitarrista

I metodi attivi di educazione musicale hanno compreso la centralità della dimensione corporea nell'apprendimento, ma questo non è ancora comune nella didattica dello strumento, che talvolta trascura di nutrire il collegamento tra gli aspetti psicocorporei, emozionali e cognitivi. Infatti, il pensiero astratto deve nascere dall'esperienza corporea/propriocettiva (es. *crescendo* = tensione muscolare che aumenta) ed essere collegato alla propria funzione comunicazionale/espressiva.

L'indagine di Brenner e Strand si pone l'obiettivo di valutare quali siano e come possano essere superate le difficoltà tecniche, musicali e umane nell'insegnamento dell'espressività e propone numerose interessanti strategie. Il ruolo degli insegnanti è fondamentale nell'aiutare gli studenti ad acquisire un repertorio di modelli musicali ed extramusicali. Potremmo aggiungere che negli allievi si dovrebbe costituire un vero e proprio "vocabolario espressivo" del linguaggio musicale. L'attenzione degli insegnanti deve quindi focalizzarsi sull'uso comunicazionale della musica, valutando in quale misura gli allievi posseggano anche un "vocabolario emotivo" cui fare riferimento per l'espressione di sé.

Benché la dimensione comunicazionale della musica emerga implicitamente quando gli autori affermano l'importanza della connessione dell'allievo con la struttura musicale, con le eventuali parole, con le emozioni, i significati e con il pubblico, troviamo completamente assente una riflessione sulla natura linguistica della musica, fatto invece provato da molteplici studi neurofisiologici.

Chomsky, celebre linguista, afferma che la grammatica è una competenza mentale posseduta dal parlante che gli permette di formare infinite frasi. I bambini la apprendono spontaneamente poiché continuamente esposti all'ascolto e attivi nella produzione linguistica, analogamente, l'apprendimento della lettura è sempre associato all'apprendimento della scrittura, intesa come composizione creativa. Perché questo avviene in modo così limitato nella musica? Ci chiediamo quanto il problema dell'espressività (e della competenza musicale in generale) sia condizionato anche dalla scissione dei ruoli di interprete e compositore. I musicisti potrebbero imparare ad essere più espressivi attraverso la composizione, comprendendo il senso comunicazionale di ogni gesto musicale e collegandolo con il proprio vissuto, in altre parole restituendo all'espressione il suo significato etimologico (< lat. *expressio*) di "spremere", "tirar fuori", "rivelare esteriormente i propri pensieri e sentimenti".



MATERIALI

Schede operative per educare al suono e alla musica (a cura di Manuela Filippa e Luca Bertazzoni)

- Susanna Odevaine: **Dialoghi danzati**
- Tullio Visioli: **Il gregario - Un omaggio di Rodari al mondo del ciclismo**

Susanna Odevaine

Dialoghi danzati

S U S A N N A O D E V A I N E
Danzatrice, diplomata all'Institut de Formation Professionnelle pour l'Enseignement de la Danse Contemporaine diretto da Françoise Dupuy (R.I.D.C., Parigi 1983-87). Ha danzato con diverse compagnie italiane in Italia e all'estero. Nel 2003 inizia un'intensa attività d'insegnamento della danza nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado. Riceve l'attestato di Danzeducatore® dal Mousiké di Bologna e il Certificato di DanceAbility Teacher Trainer®. Dal 2006 al 2012 ha fatto parte del Consiglio Direttivo dell'Associazione Nazionale Danza Educazione Società, DES. È stata docente all'Università delle Scienze Motorie (IUSM Roma 2006-2007) nell'ambito del progetto *L'Insegnamento della Danza nella Scuola*, e alla Scuola Biennale di Musicoterapia di Palermo e Noto (2010 - 2014); per il Conservatorio di Musica di Santa Cecilia Roma ha curato il corso *Voce al Corpo* rivolto agli allievi cantanti. Si occupa di formazione e aggiornamento docenti di scuola Primaria e dell'Infanzia, sul territorio nazionale in diversi contesti tra cui i corsi estivi della SIEM e quelli dell'Orff -Schulwerk italiano. È docente nel Master di I livello dell'Università Roma Tre *Le Artiterapie: metodi e tecniche d'intervento*. Autrice di articoli e relatrice in diversi convegni, è Presidente dell'Associazione Choronde Progetto Educativo e Direttrice del Corso di Formazione in Pedagogia del Movimento *La Danza va a Scuola*.



Introduzione

Le attività descritte vanno considerate nell'ambito di un progetto più generale di pedagogia artistica nella scuola di base che ha come finalità lo sviluppo delle potenzialità espressive e creative della persona. La danza nel contesto scolastico è una pratica trasversale che va intesa come opportunità di esperienza di un linguaggio artistico e non come un'altra disciplina da apprendere. Più che un insieme di esercizi e proposte, il laboratorio di danza a scuola è un'occasione per sperimentare, uno spazio aperto dove coltivare la sensibilità, praticare l'ascolto, l'incontro e lo scambio. Il rimando continuo ad altre aree di conoscenza e ad opere artistiche presentate o conosciute dai bambini è fondamentale per nutrire la loro immaginazione, alimentare l'esplorazione del possibile, superando il confine tra i diversi linguaggi espressivi, imparando a riconoscere concetti e principi comuni che regolano molteplici aspetti del mondo in cui viviamo.

È necessario che i bambini possano trovare un terreno fertile in cui non si sentano giudicati per ciò che sono, ma accolti e osservati per ciò che fanno. È quindi importante valorizzare il modo unico e personale in cui realizzano le loro idee, su una proposta che definisce un campo d'indagine preciso.

L'unità didattica oggetto di questa scheda operativa, fa parte di un ciclo d'incontri laboratoriali, curato dal gruppo di lavoro dell'Associazione Choronde Progetto Educativo, ispirato ai *Libri Illeggibili* di Bruno Munari. Nel progetto si è voluto dare rilievo al filo del discorso visivo, alla capacità di creare discorsi senza parole la cui grammatica si compie nelle infinite relazioni tra corpo spazio e tempo. La coreografia per analogia è il libro dove questi discorsi prendono forma e senso.



Destinatari

Bambini fra i 6 e gli 8 anni.

**Obiettivi**

- Danzare insieme secondo l'alternanza azione/risposta
- Improvvisare su qualità dinamiche opposte
- Scoprire relazioni tra segno, suono, gesto
-

La scheda operativa: procedimento

1. Situazione: in cerchio. Ognuno a turno dice il proprio; nome tutti lo ripetiamo all'unisono. Al secondo giro ognuno a turno dice il proprio nome, tutti lo scriviamo con il dito su un grande foglio immaginario davanti a noi. Proviamo a scrivere con diverse parti del corpo, con il naso con il gomito, con un piede, ecc. Sempre variando le parti del corpo proviamo a scrivere su diversi piani come se avessimo un grande foglio parallelo al soffitto sopra di noi, oppure sotto i nostri piedi... *In quanti modi possiamo scrivere un nome?* (maiuscolo, minuscolo, stampato, corsivo...). *Il corsivo com'è? E... lo stampato maiuscolo?*
2. Situazione: tutto il gruppo nell'area di lavoro. *Ora distribuitevi bene in tutto lo spazio e cercate questa qualità scattante e spigolosa che hanno certe lettere maiuscole!* Lo stesso faremo con il corsivo. Lasciamo tempo ad ognuno di esplorare le due qualità (circa 5 minuti ciascuna). Se osserviamo che i bambini tendono a lavorare solo con le braccia, nominiamo altre zone del corpo da includere nel movimento. È probabile che il movimento si realizzi principalmente sul posto. Pertanto la proposta successiva avrà lo scopo di sperimentare due qualità opposte di spostamento.
3. Situazione: i bambini sono disposti su due linee laterali sul perimetro della sala. Dimostrazione: correndo, tracciamo due traiettorie sul pavimento mostrando uno spostamento diretto e lineare seguito da una serpentina che si chiude con un cerchio. Accompagniamo questi due percorsi con il tamburo, accentuando la prima fase del percorso

diretta e rapida che conclude con un tempo forte di arresto; la seconda invece su una suddivisione ternaria della pulsazione aiuterà i bambini a sentire il corpo che si inclina nelle curve. I bambini attraversano la sala due per volta, inizialmente ognuno si concentrerà sulla precisione del percorso nel tempo, poi sulla relazione al compagno. Dopo questa esperienza di attraversamento dello spazio si chiederà di tornare all'esplorazione delle due qualità dinamiche, sempre attraversando la sala, integrando cioè il senso di spostamento. Si potrà alzare il livello d'esigenza chiedendo di alternare un movimento in "corsivo" e il successivo in "stampato".

4. Situazione: i bambini sono in coppie distribuiti nell'area di lavoro. Chiediamo di scegliere un compagno per creare una "conversazione", un dialogo danzato. È importante specificare che in una conversazione parlata le persone non parlano contemporaneamente, prima parla uno mentre l'altro ascolta e viceversa. È fondamentale sottolineare con esempi verbali o musicali, che la durata degli interventi può variare molto: ad una domanda breve può seguire una risposta breve oppure lunghissima e viceversa. Ancora una volta l'analogia con il discorso visivo può aiutare a lavorare sul passaggio della parola (azione) che avviene grazie al silenzio (immobilità), chi parla passa la "parola" nel momento in cui sospende l'azione e si ferma.



Materiali

- Suggestioni di ascolto:
- René Aubry, *Invités sur la Terre*
- Aldo Romano, Henri Texier, Louis Sclavis, *Carnet de Routes*
- Nigel Kennedy, Rolf Bussalb, Yaron Stavi, Krzysztof Dziedzic, *Recital*
- Bobby McFerrin, *Circlesongs*
- Penguin Cafe Orchestra, *The Snake and the Lotus*
- Henry Torgue, Serge Houppin, *Vertiges*
- Video consigliati:
- Yves Bourget, Philippe Joannin, *Regardez comme ils dansent*, CRDP de l'Académie de Lyon
- Siti italiani:

www.ladanzavaascuola.it

www.desonline.it



Riflessioni conclusive

È probabile che i bambini continuino a disegnare nell'aria segni immaginari restando ancorati all'idea iniziale di scrivere il proprio nome sui diversi piani (frontale, sagittale, orizzontale). È importante invece che facciano un passaggio ulteriore, incorporando le qualità dinamiche del corsivo e dello stampato senza troppo preoccuparsi della traccia che lasciano nello spazio. Stiamo cercando di indurre un'esplorazione corporea e sensoriale basata su due qualità dinamiche opposte. Il corsivo suggerisce un flusso continuo, i movimenti scorrono morbidi e sinuosi con traiettorie curvilinee, molti cambiamenti di livello (basso, medio, alto), dunque una costante riorganizzazione degli appoggi durante le diverse evoluzioni che il corpo compie, al limite del disequilibrio. Lo stampato maiuscolo invece richiama movimenti interrotti a scatto e spigolosi con cambiamenti repentini di direzione, il tono muscolare si alza, il corpo s'irrigidisce, generando una successione di forme e posizioni. Può rivelarsi molto utile dare indicazioni utilizzando l'espressione "muovetevi in corsivo" oppure "siete voi le frasi di questo discorso".

Un altro elemento importante per la realizzazione dell'improvvisazione in coppie (azione/risposta) è l'attenzione al campo visivo del partner. I bambini devono avere la possibilità di viaggiare nello spazio evitando che il compagno li perda di vista (senza doversi girare a cercare il partner, mantenendo invece uno stato di silenzio interiore, di ascolto e d'immobilità), soprattutto nella fase dell'alternanza quando uno cede la parola all'altro. Questo passaggio può essere più facile se preceduto da un esercizio sulla consapevolezza del campo visivo: si chiede ai bambini di sedersi sparsi nell'area di gioco e fissare un punto lontano davanti a sé. La mano si muove in tutte le direzioni possibili per determinare i confini del campo visivo, entrando e uscendo dalla visuale. Una volta che i

bambini hanno posto la loro attenzione sulla dimensione e l'esistenza di questo campo visivo si chiederà, durante l'improvvisazione, di tornare sempre al campo visivo del compagno affinché possa avvenire il passaggio dell'informazione.

Il lavoro può essere ulteriormente sviluppato in trio (un'azione, due risposte) e progredire verso una scrittura del materiale coreografico più definita (composizione di una o più frasi). Nella fase conclusiva del laboratorio, è interessante chiedere ai bambini se preferivano muoversi in corsivo o in stampato maiuscolo, analizzare insieme cosa cambiava nelle loro sensazioni durante l'improvvisazione, sempre specificando che non esiste una risposta giusta ma un modo personale ed unico di vivere l'esperienza.



Tullio Visioli

Il gregario

Un omaggio di Rodari al mondo del ciclismo

Introduzione

Oltre alla musica e ai funghi, fin dalla prima infanzia, una cosa mi ha sempre appassionato, sia come praticante che come appassionato di questo sport: il ciclismo. Ero appassionato a tal punto, da rinunciare spesso ad altri impegni o ad altre proposte di svago, pur di assistere alla telecronaca in diretta (e in bianco e nero) dell'arrivo di una tappa del Giro d'Italia. I ciclisti in questione appartenevano ancora alla versione nobile di questo sport, si chiamavano Gimondi, Adorni, Motta, Bitossi, Anquetil, Merckx, Fuente e poi Hinault, Moser, Saronni, ecc. Il telecronista era un uomo colto e informatissimo, Adriano De Zan, l'unico - narra ormai la leggenda - capace di osservare un intricatissimo arrivo in volata del gruppo e di elencare l'ordine d'arrivo (nomi e cognomi compresi) dei primi 10 senza commettere errori e ben prima che arrivasse l'oggettivo responso del *fotofinish*. Nonostante il fatto che, come in ogni sport, si parli spesso soltanto dei campioni, il ciclismo è soprattutto gioco di squadra, una squadra dove c'è un capitano candidato alla vittoria, almeno un *outsider*, un velocista per gli arrivi in volata e più o meno una decina di corridori al servizio completo di questi *leader*. Senza una buona squadra, anche qui come nel calcio, è impossibile puntare a una grande vittoria. E Rodari, forse facendo riferimento all'epoca che precede quella da me raccontata, quella di Coppi e Bartali per intenderci, scrive perciò *La filastrocca del gregario*.

Eccola qui sotto, in eleganti versi di ottonari a rima baciata:

IL GREGARIO

Filastrocca del gregario
 corridore proletario,
 che ai campioni di mestiere
 deve far da cameriere,
 e sul piatto, senza gloria,
 serve loro la vittoria.
 Al traguardo, quando arriva,
 non ha applausi, non evviva.
 Col salario che si piglia
 fa campare la famiglia
 e da vecchio poi si acquista
 un negozio da ciclista
 o un baretto, anche più spesso,
 con la macchina per l'espresso.

Dal momento che, come vedremo, molte canzoni dedicate al mondo del ciclismo parlano di grandi campioni, mi ero posto da tempo l'obiettivo di trovare una veste musicale per questa bella e significativa filastrocca, dove Rodari parla sicuramente in seguito alle sue osservazioni personali, perché anch'io portavo le mie biciclette a riparare da un paio di meccanici che in gioventù erano stati gregari al servizio di campioni blasonati.

Il gregario

moderato pedalabile ♩ = 70

T. Visioli 2015
testo di G. Rodari
Dsus⁴ G

canto 1

canto 2 ad libitum

D Dsus⁴ A⁷ D D

4

mf Fi - la - stroc - ca del gre - ga - rio cor - ri - do - re pro - le - ta - rio,

D A⁷ D Dsus⁴ A⁷ D

7

che ai cam - pio - ni di me - stie - re de - ve far da ca - me - rie - re, e sul piat - to sen - za glo - ria

D Dsus⁴ G D A⁷ G A⁷

10

ser - ve lo - ro la vit - to - ria ser - ve lo - ro la vit - to - ria.

G A⁷ G A⁷ G A⁷

13

mf Al tra - guar - do quan - do ar - ri - va, non ha ap - plau - si non ev - vi - va

D Dsus⁴ Gsus² A⁷ D

15

Col sa - la - rio che si pi - glia fa cam - pa - re la fa - mi - glia

cantabile...

mp oh o oh o

D Dsus⁴ G D A⁷ G D

18

fa cam - pa - re la fa - mi - glia

oh o oh oh o oh

Em D A/D G D Em D A/D

21

mf e da vec - chio poi si ac - qui - sta un ne - go - zio da ci - cli - sta un ne - go - zio

mf e da vec - chio poi si ac - qui - sta un ne - go - zio da ci - cli - sta oh

G A⁷ G A⁷ G A⁷ G A⁷

24

da ci - cli - sta o un ba - ret - to an - che più spes - so

oh

G A⁷ D Dsus⁴

26

ben articolato...

con la mac - chi - na per l'e - spres so - o un ba - ret - to an - che più spes - so

A⁷ D D Dsus⁴

28

ben articolato...

con la mac - chi - na per l'e - spres so -

A⁷ D D Dsus⁴ Gsus² A⁷ D

31

mf Fi - la - stroc - ca del gre - ga - rio

mf Fi - la - stroc - ca del gre - ga - rio

D Dsus⁴ G D A⁷ D Dsus⁴

34

A7 D D Dsus⁴ G

cor - ri - do - re pro - le - ta - rio, che_ai cam - pio - ni di me - stie - re

cor - ri - do - re pro - le - ta - rio, che_ai cam - pio - ni di me - stie - re

36

D A7 G A7

de - ve far da ca - me - rie - re, *mp* da - va - dam da - va - da

de - ve far da ca - me - rie - re, *mp* oh

38

G A7 G A7

da - va - dam da - va - da da - va dam da - va - da

oh *mf* fi - la - stroc - ca del gre - ga - rio fi - la stroc - ca

40

G A7

da - va - dam da - va - da

fi - la - stroc - ca del gre - ga - rio fi - la stroc - ca

42

G A7 D

da - va - dam da - va - da

da - va - dam da - va - da

Per il carattere, ho scelto (o meglio è uscita così!) uno stile da moderno cantastorie o da ballata, con una melodia su versi più declamati che cantati: anche nel motivo dell'accompagnamento al pianoforte e nello stile ho cercato di avvicinarmi al pop cantautorale degli autori italiani che si ispirano al mondo anglo-sassone e americano, come De Gregori, autore tra l'altro di una splendida ballata dedicata al ciclista Girardengo. Completa la partitura, come faccio spesso, l'indicazione degli accordi utilizzati espressa in sigle, ad uso dei chitarristi, bassisti, arrangiatori o dei tastieristi che si orientano meglio con questo ausilio.

Destinatari

I bambini degli ultimi due anni della scuola primaria e i ragazzi della scuola media inferiore.

Obiettivi

Attraverso l'utilizzo del materiale ci si propone di:

- Far lavorare sulla voce e sulla coralità attraverso un brano di media difficoltà a due voci, che si esprime soprattutto attraverso la declamazione intonata e l'utilizzo dei moduli ritmici caratteristici della musica ispirata alle ballate dei moderni cantautori.
- Offrire spunti anche strumentali per la musica d'insieme, suggerendo anche l'impiego di eventuali chitarre o bassi elettrici, oltre al contributo delle percussioni e dello strumentario Orff o di molti altri strumenti. Per questo mi affido alla competenza degli insegnanti e alle suggestioni che possono emergere dall'ascolto della base musicale, utile per lo studio e per farsi un'idea del carattere del brano.

La scheda operativa: procedimento

Consiglierei di partire da una lettura declamata del testo poetico, prima libera e poi modellata sui ritmi del brano musicale proposto. La comprensione del testo, come sempre, è essenziale perché, nella musica come nella vita, esprimiamo meglio ciò che abbiamo compreso, così come sappiamo offrire buoni consigli o indicazioni quando parliamo per esperienza.

Possiamo così iniziare lo studio della parte cantata, in varie combinazioni: a cappella, con l'accompagnamento strumentale, servendosi della base musicale. Nella partitura ci sono anche passaggi melodici e vocalizzi che, necessariamente, dovranno contrastare con il canto declamato.

Da qui in avanti il percorso è aperto e ci si affida ai suggerimenti dei bambini e dei ragazzi e alla creatività degli insegnanti, per arrivare a una realizzazione che sia soddisfacente per tutti e utile a un programma di concerto o di lezione-aperta.

I materiali

In allegato a questa scheda la partitura generale, la partitura per sole voci, [una base musicale](#), il file midi attraverso il quale ho generato la base musicale.

Le Variazioni

Prima di proporre variazioni e impieghi alternativi del materiale, suggerirei di fare una ricerca (comprensiva di ascolti e di materiale in video) sulle canzoni dedicate prima al mondo del ciclismo come sport e poi, successivamente alla bicicletta. A partire da Paolo Conte, De Gregori, Enrico Ruggeri, Francesco Baccini, Elio e le Storie Tese... ecc. si trovano diverse cose interessanti. Dobbiamo anche considerare che un gruppo di pura elettronica come i Kraftwerk ha dedicato un intero e simpaticissimo disco al *Tour de France* e che le canzoni intorno alla bicicletta, partono da lontano, come *Bellezze in bicicletta*,

una delle colonne sonore del nostro dopoguerra. Variazioni: in rapporto alla mia esperienza, mi capita spesso di ascoltare versioni ampliate o variate delle composizioni che ho scritto, perciò la mia proposta, anziché offrire indicazioni, è piuttosto quella di dichiararmi interessato a raccogliere tutto ciò (registrazioni, filmati, audiovisivi) che potrebbe sortire dalla mia proposta musicale. Per questo, e per ulteriori contatti, segnalo il mio indirizzo di posta elettronica: tulliovis@tiscali.it

Riflessioni conclusive

La difficoltà principale di questo brano musicale credo consista nella realizzazione a due voci, per il resto, non dovrebbe presentare problemi di estensione o particolari difficoltà vocali. La ritmica generale si accorda con quello che di solito bambini e ragazzi ascoltano e non dovrebbe destare problemi. Si potranno ulteriormente ampliare le proposte d'ascolto, cercando ad esempio canzoni che parlano di situazioni analoghe in altri sport come, per il calcio, *Una vita da mediano* di Ligabue o per estensione tutte quelle canzoni che parlano della vita degli umili e degli eroismi nascosti delle persone che passano inosservate. Tutto ciò potrebbe essere il filo conduttore di uno spettacolo o di un concerto. Buon lavoro e buona musica!

Recensioni



Rossana Dalmonte

I modi della polifonia vocale classica descritti secondo le fonti

Utrecht 1974, New York 1988, LIM 2015, pp. 584, a cura di Alberto Magnolfi

Questo volume è nato negli anni Novanta come lavoro di gruppo, all'interno di uno dei seminari organizzati dal GATM a Bologna, ma senza la competenza, la dedizione, la precisione e la caparbità di Alberto Magnolfi non avrebbe mai visto la luce. Curiosamente il lavoro di traduzione e aggiornamento ha preso circa lo stesso tempo (20 anni) di quanto ne impiegò l'autore nella sua ricerca.

In realtà non ci troviamo di fronte ad una semplice traduzione: vi è aggiunto l'aggiornamento della bibliografia (nuove traduzioni, ristampe musicali, studi recenti) e il completamento degli esempi musicali, laddove solo accennati nell'originale. Le fonti convocate già nel titolo sono opportunamente suddivise in 3 grandi categorie:

- repertorio monodico (canti gregoriani, canti luterani);
- repertorio polifonico, con studio di manoscritti, edizioni antiche ed edizioni critiche moderne;
- i pochi testi strumentali o vocali-strumentali.

Il risultato è una guida preziosa alla comprensione del repertorio sulla base delle conoscenze dei compositori, non – come avviene spesso nella letteratura didattica – col senno di poi e coll'occhio rivolto al sistema tonale.

Altro secolare equivoco più o meno palese che qui viene smascherato è che i modi servissero soltanto per comporre musica sacra, mentre numerose fonti testimoniano che sulla base del sistema modale venivano composti brani di qualsiasi genere – sacro o profano, monodico o polifonico.

Sulla base di fonti d'epoca si dimostra anche che la scelta di un modo o di un altro era intenzionale e il più delle volte era legata al contenuto semantico del testo intonato, ossia la composizione vocale non era una costruzione astratta, un puro gioco di note, ma mirava anche alla comunicazione di contenuti storici, poetici, morali, spirituali.

Sempre interrogando le fonti Bernard Meier sostiene che il *modus componendi* non era basato sull'aggiunta successiva di parti, bensì sulla loro stesura simultanea, ossia sull'organizzazione delle consonanze triadiche verticali, dando grande importanza al Basso, il quale però spesso veniva composto dopo la coppia di Canto-Tenore.

Si discute di come si possa identificare il modo d'imposto di un pezzo e quale sia la maniera più semplice di passare da un modo ad un altro, seguendo la suggestione di un particolare concetto o vocabolo. Grande spazio viene dato al riconoscimento della natura affettiva dei modi, anche se i teorici non sempre concordano su alcuni aspetti.

La fondamentale differenza fra questo volume e la letteratura didattica corrente in Italia sta nel definitivo superamento della convinzione che esista una "naturale" differenza fra i Modi in uso fino al Cinquecento e l'armonia basata sul sistema maggiore-minore, quest'ultimo dettato da leggi matematiche eternamente valide. Questa posizione, nata in clima illuministico,

ma ancora sensibile ai giorni nostri, crea fra il repertorio della “musica antica” e il suo osservatore moderno un muro invalicabile. Benché se ne riconosca la preziosità artistica, benché si possa restare incantati per la sua intrinseca bellezza, essa resta sempre qualcosa di “altro, di “non del tutto nostro”. Per questa tradizione di studio i Modi su cui si basa la composizione musicale fino al XVI secolo assumono soltanto un ruolo di preparazione a quella che sarà la “nascita” – o meglio la “scoperta” – dell’armonia nel secolo successivo. Questa posizione assolutista, che affonda le sue radici nelle teorie illuministiche, nella fede sul potere dei rapporti numerici che regolano la gerarchia fra i gradi della scala, dimentica che fin dall’antichità erano state messe in luce le proporzioni numeriche fra i suoni e le relazioni fra esse e l’armonia delle sfere. Ma è solo all’inizio dell’Ottocento che il muro di divisione fra il mondo della tonalità e quello della pre-tonalità diventa più trasparente, grazie al delinearsi di un nuovo senso della storia, frutto del pensiero di Herder e, più in generale, del Romanticismo tedesco. Nella massima semplificazione si può ricordare che proprio dal Romanticismo nasce un nuovo senso della storia e da qui la consapevolezza che il passato va “ascoltato” con orecchie diverse, cercando di comprenderne la voce anche se non conforme a quella che ora riconosciamo come più propria alla nostra sensibilità moderna. Questa tendenza arriva a riconoscere una loro autonomia teorica agli 8 Modi classici e ai 12 di Glareano, e a identificare una relazione profonda fra il canto gregoriano e la polifonia vocale classica. In tempi ancora più recenti la riscoperta di numerose fonti

teoriche e di un’enorme quantità di musica, che gli studiosi dell’Ottocento non conoscevano, ha permesso di mettere in luce la logica compositiva dei Modi, “autonoma” rispetto all’organizzazione tonale che s’imporrà pienamente a partire dal sec. XVIII.

Il presente volume non nasce dal nulla: l’autore tiene conto di tutta la ramificata rete di studi che lo hanno preceduto nella direzione scelta, ma sancisce il principio dell’autonomia teorica dei Modi con assoluta e del tutto nuova autorevolezza, basata su uno studio delle fonti vastissimo ed estremamente approfondito, che viene corredato da un ingente repertorio di esempi musicali, trascritti in notazione moderna e quindi comodamente leggibili (R.D.).

MEIER BERNARD, *I modi della polifonia vocale classica descritti secondo le fonti*, Utrecht 1974, New York 1988, LIM 2015, pp. 584, a cura di Alberto Magnolfi.



Paolo Salomone

Parliamo di Ritmo

Un percorso vocale (soprattutto) e strumentale attraverso le molte collane proposte dalle edizioni torinesi Musica Practica e Didattica Attiva.

Iniziamo dai più piccoli, in compagnia di giovani cantori, chitarre e strumenti ritmici. Cosa c'è di più "ritmico" dei movimenti-suono di un tagliapietre? Piccona, spacca, martella e scalpella: un lavoro forte e faticoso, tutto immerso – ore e ore al giorno, per mesi e anni – in una vita cadenzata dai suoi gesti sonori. Ottimo spunto per raccontare... il senso del ritmo.

Il tagliapietre è una antica fiaba asiatica, storia di vecchi mestieri, che fa da cornice a un denso percorso vocale, strumentale e, soprattutto, ritmico. Il volume fa parte della collana *Le musifiabe*, volumetti a misura di bimbo, con una veste grafica colorata di meraviglie e accompagnati da un CD che racconta, suona e canta le varie storie. In famiglia, a scuola, nei corsi di musica propedeutici, bimbi dai 3 anni in su (volendo anche prima) possono cullarsi nelle parole e carezze di mamme, papà, zii e nonni, ma anche nell'ascolto della storia registrata, fatta di parole, suoni e di delicati motivetti fatti apposta per essere anche ballati e imparati a memoria.

Il ritmo è parlare, cantare, memorizzare: «Già Platone sosteneva che la bruttezza e i cattivi costumi sono parenti della mancanza di ritmo e armonia». Così Sebastian Korn introduce il testo – che s'intitola, appunto, *RITMO, parlare, cantare, memorizzare* – realizzato a quattro mani insieme con Daniela Tomasini, insegnante Montessori, logopedista e formatrice. Poche, intense ed esaustive pagine introducono i contenuti operativi. I due poli di riflessione e di stimolo attorno ai quali è costruito il libro si concentrano nel concetto di *euritmia* e nella funzione del parlato-ritmato in ambito terapeutico. Jacques Dalcroze, Rudolf Steiner e Carl Orff sono i padri spirituali – e anche concretamente operativi – di riferimento per impostare le azioni didattico-educative e nel campo riabilitativo. L'uomo è sempre al centro dell'attenzione dell'educatore, del riabilitatore: «Nessuna tecnologia può eguagliare la capacità dell'essere umano, il suo saper fondere informazioni, la sua sensibilità, la sua spiritualità, il suo desiderio di aiutare l'altro». 15 partiture musicali, di differente carattere tecnico ed espressivo, costituiscono l'ossatura portante del testo. Tutte le musiche sono organizzate per livelli di difficoltà e arricchite ognuna dalla sezione "Indicazioni e suggerimenti" indirizzata, in modo specifico, all'esecuzione musicale e all'articolazione e all'attività logopedica. Il ritmo, naturalmente, fa la parte del leone, in un ideale percorso che conduce dalla parola recitata alla parola cantata. La scansione vocale diventa l'ossatura forte, una sorta di palestra per sperimentare combinazioni ritmiche semplici e/o complesse che entreranno poi in sintonia

STAIANO ELENA, FREIRIA GIOVANNI, PERUGIA LORELLA. A CURA DEL CENTRO GOITRE. ILLUSTRAZIONI DI PERUGIA, VINICIO. *Il tagliapietre*. Cd audio incluso. Torino: Edizioni Didattica Attiva, 2015, 36 pp., € 14,50



con i movimenti ritmici di tutto il corpo. Un po' come avviene nella pratica indiana delle Tablas, in cui l'esecuzione sullo strumento di ritmi di incredibile complessità viene preparata dalla recitazione parlata del linguaggio ritmico della percussione.

È ora, quindi, di passare alla pratica percussiva. Ci viene in aiuto un "Leggiotto", sorta di libro fatto a leggio, «simpatica realizzazione di libretto musicale in grado di "stare in piedi da solo" per poter leggere comodamente la musica ovunque». *Dammi il Tempo*, realizzato da Mario Valsania, utilizzando fonemi ritmici e gesti suoni, propone un percorso educativo verso e dentro il ritmo. Dal punto di vista dell'analisi e dell'approccio teorico, l'itinerario proposto sta tutto nella tradizione didattica conservatoriale – movimenti, suddivisioni binarie, accenti forti e deboli – mentre sono molto curati gli esercizi-giochi musicali che possono coinvolgere i giovanissimi apprendisti ritmici. Il volumetto è composto da tre parti: la presentazione degli elementi del ritmo, una serie di esercizi di approfondimento e una ultima sezione con accompagnamenti ritmici di 10 brani di vario conoscitissimo repertorio.

KORN SEBASTIAN, TOMMASINI DANIELA. *Ritmo, parlare cantare memorizzare*. Torino: Edizioni Musica Practica, 2016, 128 pp., € 18,50

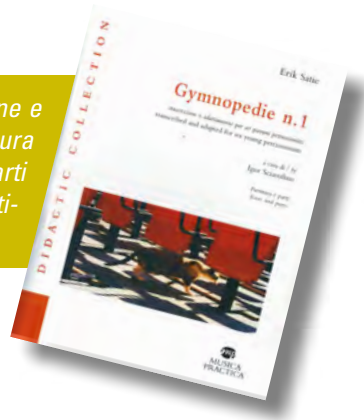


VALSANIA, MARIO. *Dammi il tempo, Il ritmo, Primi passi nella musica*. Torino: Edizioni Musica Practica, 2015, 93 pp., € 11,50



La *Gymnopédie n. 1* di Erik Satie costituisce da ormai 100 anni un magico e misterioso ambiente sonoro, con il quale si sono confrontati decine di migliaia di musicisti. Igor Sciavolino, jazzista, compositore e arrangiatore, ne propone una interessante versione per sei "giovani" percussionisti. La partitura, nata da una collaborazione con docenti e allievi di una Scuola Secondaria di 1° grado a Indirizzo Musicale, unisce semplicità e cura nella realizzazione delle singole parti strumentali a una certa complessità strutturale. La struttura formale prevede un'introduzione, con l'intento dichiarato di suggerire un clima misterioso e suggestivo, a cui seguono due sezioni nelle quali il tema viene proposto integralmente una prima volta e poi sviluppato in una sorta di intrigante "fugato". L'impostazione didattico-educativa della partitura permette facilmente di adattare la strumentazione a vari ensemble di allievi.

SATIE, ERIK. *Gymnopédie n. 1*, trascrizione e adattamento per sei percussionisti a cura di SCIAVOLINO, Igor. Partitura e sei parti staccate. Torino: Edizioni Musica Practica, 2016, 128 pp., € 18,00



Per concludere – o, forse meglio, per programmare – questo possibile itinerario ritmico-melodico fatto di giochi e di regole, nulla di più esauriente e utile che affidarsi al testo *Insegnare musica ai bambini*, che fa parte della collana *I didattolibri*: «Una guida chiara, dettagliata, esauriente – scrive nella prefazione Elsa Strippoli Goitre – un aiuto prezioso per chi si propone di cercare le opportunità migliori per l'educazione dei bambini e lo sviluppo delle loro potenzialità anche attraverso la musica». La strada dentro ai ritmi della vita non ha una sua meta e, come insegna il Tagliapietre: «Il suono del martello è musica, la fatica è il benessere di chi fa bene il suo lavoro».

STAIANO ELENA, PERUGIA LORELLA, GALLO DARIELLA, BRUNELLO SERENA. *Insegnare musica ai bambini*. Indicazioni teoriche e pratiche per l'insegnamento ai bambini della prima e seconda infanzia. Torino: Edizioni Musica Practica, 2013, 216 pp., € 18,00





I poster segnalati al Convegno

In occasione del Convegno Nazionale SIEM 2016, dal titolo *Lo specchio di Euridice. Riflessi della musica nelle dimensioni educative*, tenutosi a Macerata il 12 marzo 2016, il Comitato Scientifico ha giudicato meritevoli due dei lavori presentati nella sezione del Poster.

È nostro piacere pubblicarli in questo numero della rivista.

Mirio Cosottini

Quando improvvisiamo, siamo tutti ciechi



Abstract del Poster

Questo poster è la sintesi di un percorso di studio e di lavoro iniziato a ottobre del 2014 e terminato nel luglio del 2015 a completamento del TFA (Tirocinio Formativo Attivo), utile per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento di Educazione Musicale nelle Scuole Secondarie di Primo e Secondo Grado. Esso riassume i momenti basilari del Progetto Didattico che ho svolto in una classe II della Scuola Secondaria di Primo Grado di Levane (AR), in particolare l'attività didattica e la riflessione metodologica. Il momento didattico e quello metodologico sono logicamente distinti seppure sostanzialmente connessi. Ecco perché, nel poster, alcune questioni ritornano in momenti diversi, come a sottolineare che alcuni concetti, o procedure, rappresentano dei punti di riferimento che hanno guidato le mie attività. Fra questi posso citare l'improvvisazione musicale, la vocalità e la cecità.

Dal punto di vista metodologico ho stabilito delle connessioni fra l'agire improvvisativo e l'agire cieco evidenziandone le proprietà più importanti dell'autopoiesis, della situazionalità, dell'orientamento e dell'imprevedibilità. Inoltre ho mostrato il legame fra la vocalità e la cecità e l'improvvisazione musicale grazie al fondamentale ruolo del momento presente (dell'ora). Dopo aver ridefinito il concetto di gioco vocale come sintesi fra normatività e formatività ho stabilito il nesso fra vocalità e cecità a partire dall'espressione "lanciarsi nel vuoto". Per tali motivi l'improvvisazione musicale potrebbe aprire un percor-

so d'indagine interessante e utile alla tiflogia; nel rapporto fra esperienza del presente e incertezza del futuro (imprevedibilità) il cieco può trovare le ragioni profonde della propria "versione del mondo" e aprire la strada per costruirsi una diversa, altrettanto viva e non per forza vincolata da quella dei vedenti.



[L'attività è stata documentata ed è possibile vederla su YouTube \(Sound Shadow – When we improvise we are all blind\)](#)

Anita Piscazzi, Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari

Antropologia e Didattica musicale fra tradizione e innovazione

La sperimentazione di "El Sistema" di José Antonio Abreu in Italia: il caso di studio del nucleo pugliese MIG (MusicalInGioco)

Questa ricerca prende in esame la sperimentazione di "El Sistema" del musicista venezuelano José Antonio Abreu in Puglia. Il caso di studio è rappresentato dall'osservazione, dall'analisi e dalla valutazione del processo formativo relativo al nucleo orchestrale infantile della MIG (MusicalInGioco) di Adelfia, un piccolo comune nel Barese.

In veste di osservatrice delle dinamiche di relazione e di apprendimento all'interno del gruppo di progetto, mi sono avvalsa di una telecamera per riprendere gli incontri tra il maestro e i suoi allievi per poi rielaborarne i contenuti didattici ed esperienziali. Mi sono servita di interviste e questionari per l'analisi e la valutazione degli esiti parziali e finali che sono stati puntualmente esposti e commentati nel corso del lavoro. Ho scelto come strumento operativo il questionario, in entrata e in uscita, a risposte chiuse, poiché può essere compilato in tempi rapidi dagli attori del processo formativo. Il modello adottato si ispira alla griglia di osservazione di Robert Freed Bales, *Interaction Process Analysis (IPA)*, e al questionario tipo di Jean Ann Linney e Abraham Wandersman, utilizzabili per l'analisi delle osservazioni di gruppo. I dati sono stati elaborati attraverso il noto programma di ricerca statistica SPSS ed Excel SPSS. Attraverso questo software di calcolo sono stati prodotti grafici per presentare i risultati dell'indagine statistica.

Nel complesso si può dire che il progetto ha ottenuto qualche risultato apprezzabile innanzitutto sul piano del miglioramento delle qualità intra-relazionali del gruppo. Ne ha tratto beneficio anche il rapporto con il linguaggio sonoro, musicale e strumentale. Nello specifico, può dirsi che è maturato nei partecipanti un certo grado di consapevolezza che la dimensione della realtà orchestrale possa essere un'occasione di crescita e sviluppo del singolo in armonia con gli altri.

*Musica
d'affezione
e di amicizia*

Musica
DOMANTI
175