

*Musica
d'affezione
e di amicizia*

2



A questo numero hanno collaborato:

Paola Anselmi
Luca Baraldo
Arnolfo Borsacchi
Vincenzo Caporaletti
Laura Castelli
Salvatore Colazzo
Franca Ferrari
Katya Genghini
Luca Marconi
Enrico Montrosset
Roberto Neulicheldl
Giacchino Palma
Elisabetta Piras
Ester Fusar Poli
Valentina Rebaudengo
Amalia Lavinia Rizzo
Rosario Scafili
Carlo Sini
Magda Szekeres

Musica Domani

Semestrale di pedagogia e cultura 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 175 (novembre 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 



In copertina

La partenza delle rondini – 2014, gesso, h. 54 cm
Fernando Regazzo (Aosta 1945)

«Sarebbe bello che, accanto all'opera, il visitatore trovasse una specie di immaginaria pagina in bianco con un piccolo punto interrogativo. O, ancora meglio, dei puntini di sospensione, quasi a suggerire, se mai fosse possibile, un: e adesso continua tu.»

www.regazzo-sculptore.com 



INDICE

Editoriale	4
Musica d'affezione e di amicizia 2	
Per una comune ricerca di senso	5
Una grande musica, per caso	11
Il suono condiviso	15
Altri temi	
Musica, corpo e percezione	19
Sei domande sulla musica	27
Nuovi orientamenti per la didattica dell'improvvisazione	31
Lo sviluppo delle abilità cognitive ed emotive nell'educazione musicale	38
À la manière de... Debussy	44
Rubriche	
Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria.	
La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon in Italia: prospettive	53
Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica.	
Formazione Musicale di Base tra (intenti) alti e (colpi) bassi?	58
Studio e pratica musicale nell'età adulta. La musica imparata in età adulta è così diversa da quella suonata da bambini?	65
Musica per l'inclusione. L'osservazione sistematica nelle attività inclusive	66
Da non perdere. For those who have ears to hear	71
Materiali	
Piccolo Jazz	74
Fra suoni e libri	80
Recensioni	
Lavorare con la musica	86
In memoria	
Fiorenza Rosi	89
Bruna Liguori Valenti	91

Editoriale di Gianni Nuti

Mangiare i suoni dell'altro

“Non c'è niente di più orribile da immaginare di mangiare il proprio padre. I popoli che avevano anticamente questa usanza lo consideravano comunque un gesto di pietà e una testimonianza di legame affettivo: cercavano, attraverso questa pratica, di donare a coloro che li avevano generati la più degna e onorevole sepoltura, permettendo di abitare in loro e, per così dire, nelle loro membra vivificandoli, rigenerandoli per trasmutazione nella loro carne vivente attraverso la digestione e l'assimilazione...” Montaigne, Saggi, II, xii, Apologia di Raymond Sebon.

Oggi, leghiamo a una pratica come questa un sentimento di scandalo e di orrore, ma non facciamo lo stesso di fronte al rito della comunione cristiana, dove ci si impossessa della parola sacra mangiandola.

Si è, nei millenni, consumato un processo di simbolizzazione nel quale, il prendere possesso dello spirito di un uomo passa per l'assimilazione della sua carne attraverso la forma vivente della narrazione, del racconto, fatto di parole, gesti e musica.

La solitudine, il senso di perdizione dell'uomo sulla terra, il bisogno di unità sono il motore per la costruzione di legami, di stati amorosi, d'affetti; il moto di libertà e di avventura rappresenta il secondo polo che porta ad affrancarsi e rifuggire da ogni vincolo. Tra questi due estremi si dipana la vita di ciascuno: un po' Ulisse, un po' Penelope... ci si divide, ci si ritrova. Di questo ritmo binario, la musica è voce elettiva, quando ci porta sull'orlo del precipizio con una concitata progressione armonica ascendente, un accelerando vorticoso che sfida la gravità per poi accompagnarci a terra, fluttuando lievemente, come una foglia aggrappata a una brezza serotina. E neppure il più eremita avventuriero solitario fa da solo e per se stesso: cerca, in tempi diversi, un riconoscimento dall'altro, un cenno che dimostra la reciproca esistenza.

Gli svizzeri non vogliono gli italiani, gli italiani non vogliono gli africani, gli europei non vogliono né gli italiani né gli africani... la spinta verso l'unità tra i popoli che era nutrita dal lutto universale di una guerra devastante si è esaurita, la fertilità che nasceva tra il letame del nazismo è definitivamente isterilita: viviamo l'incertezza di una dispersione inarrestabile. Sappiamo di non poter, con la musica, frenare i moti di un'epoca, ma ammiriamo e sosteniamo chi, come leggerete più avanti, ha capito che, per sentirci in un destino unico occorre mangiare i suoni, le parole, i gesti l'uno dell'altro scoprendo che in ciascuno c'è una parte di noi e viceversa e questa non è una rapina ma un'emozionante esperienza di bellezza.

La mia speranza, non so la vostra, si aggrappa a questi miracoli.

Editoriale

Salvatore Colazzo - *Intervista di Gianni Nuti*

Per una comune ricerca di senso

Percorsi di apprendimento della musica tra senso di appartenenza e valore affettivo

SALVATORE COLAZZO (1960), è Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Già docente di ruolo alla Scuola di Didattica del Conservatorio di Musica "N. Piccinni" di Bari, è musicologo, giornalista e counselor con una intensa attività nel mondo della comunicazione. Autore di un gran numero di articoli, saggi, monografie su prestigiose riviste e per significative case editrici nazionali, ha diretto e dirige riviste culturali, coordina collane editoriali.

Attualmente, oltre a svolgere attività didattica nei corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, Scienze Politiche e Sociali, dirige alcuni laboratori e coordina gruppi di ricerca. Fra questi, il Gruppo di Ricerca in Pedagogia della Salute, associato al DREAM (Università del Salento – ASL Lecce) e il CIID (Centro servizi interuniversitario per l'innovazione didattica).

Recentemente, su suo impulso, è nata l'azienda spin-off dell'Università del Salento EspérO srl, per i servizi formativi avanzati.

Salvatore Colazzo rappresenta quella parte di mondo della cultura da millenni fecondo nelle periferie dell'Europa, nei luoghi meno industrializzati, che guardano la corsa del progresso da una distanza media, dalla quale cogliere il nuovo senza farsi travolgere dalla frenesia della metamorfosi a ogni costo, spesso vacua. Da ragazzo, giovane e speranzoso concertista, fui invitato da due visionari, lui e l'amico Luigi Mengoli a suonare con il quartetto di cui facevo parte tra gli ulivi centenari del Salento: imparai più in quei giorni di dialoghi, di visite alla loro casa editrice, alla gente del posto che avevano contagiato con le loro forze ideali e creative che in anni di letture sull'educazione musicale. I semi hanno fruttificato non solo nel sot-

toscritto aiutandomi a cambiare prospettiva rispetto a quanto incrociato tra le aule di conservatorio, ma soprattutto nell'università locale come in giro per l'Europa insegnando a molti il valore delle culture e delle memorie popolari, ma soprattutto la bellezza della vitalità comunitaria conservata e rigenerata continuamente attorno a una costante, aperta ricerca di identità. Non potevamo non coinvolgere questa voce attorno al tema dell'appartenenza.

Professore, secondo la tua esperienza polivalente di etnomusicologo prima e di pedagogo poi, come la musica ha contribuito e potrà in futuro contribuire a sviluppare o rafforzare il senso di appartenenza a una comunità?

Il mio interesse etnomusicologico è cresciuto, meglio è gemmato da un più ampio interesse musicologico. Ho infatti per lungo tempo insegnato in Conservatorio Storia della musica nel contesto dei corsi di Didattica della musica. Da musicologo ho coltivato soprattutto indagini relative alla musica del Novecento, in particolar modo a quella delle avanguardie, a partire dal Futurismo e giù per li rami. Una questione che inizialmente mi intrigò non poco fu proprio l'idea di avanguardia, cioè la possibilità che un gruppo di artisti potesse deliberatamente immaginare il gesto artistico come gesto di decisa rottura col senso comune, col comune modo di intendere la musica, determinando una frattura fra il popolo (o la massa) e una microcomunità autologittimantesi nell'ordine dello sperimentalismo, finendo nel *cul de sac* di un accademismo elitario. Il Novecento artistico è un secolo ricchissimo, per fortuna, di spunti, e accanto a questa concezione hanno avuto corso altri modi di intendere e praticare la musica. (Mi riferisco, per ora, al solo ambito colto). Ci sono stati musicisti interessati ad instaurare un dialogo col suono, con la materia, con la dimensione antropologica dell'ascolto, altri preoccupati di indagare le forme del pensiero musicale differenti rispetto a quelle colte. Tra questi, ad esempio Bartók, che ha indicato la via del dialogo tra le produzioni culturali di differenti classi sociali, ponendole in un dialogo produttivo, seguendo l'utopia di una cultura più inclusiva e di una società meno sperequata. Cage, per un verso, e Bartók (ma poi a pensarci bene anche Debussy e Satie) per altro, sono state figure che mi hanno aperto nuove possibilità esplorative. Cage mi ha insegnato la preminenza dell'ascolto, mi ha indicato la via

del comporre come disposizione dell'animo che, ponendosi in dialogo, con ciò che è fuori di sé, rinunciando all'espressione del sé, scopre le dimensioni più profonde del senso; Bartók la necessità di pensare la musica non prescindendo dal suo contesto. Da queste considerazioni, tutte interne alla musicologia, è nato successivamente il bisogno di esplorare il mio contesto, di comprendere le pratiche musicali delle diverse età e delle diverse fasce sociali. Ho incontrato un'esperienza, qui nel Salento, dove sono nato e cresciuto, che mi ha dato molto da riflettere. Si tratta dell'esperienza messa in piedi da Luigi Mengoli, musicista ed etnomusicologo, che all'incirca venticinque anni fa, aveva convinto alcuni anziani del suo paese a riunirsi con sistematica periodicità per tentare di ricordare i canti della loro infanzia, in modo da registrarli ed eventualmente riportarli alla luce, tornandoli a cantare assieme. Quest'atto deliberato di recupero della memoria, che è cosa diversa dalle tradizionali esplorazioni etnografiche, portato avanti per lunghissimo tempo, ha consentito di ritrovare, all'interno della memoria di un piccolo gruppo di persone, il sedimento di una cultura collettiva molto estesa: circa 450 canti. La cosa a parer mio interessante di quest'esperienza è che nel recupero emergevano delle differenze, le quali sono diventate leve di sviluppo del gruppo interessanti, nel momento in cui esso si poneva l'obiettivo di farli conoscere presentandoli in situazioni pubbliche. Non ci si può presentare sul palco con una moltitudine di varianti, bisogna produrre una versione per così dire "standard": l'intelligenza di Luigi Mengoli è di aver consentito al gruppo dei suoi cantori di dar luogo a pratiche di negoziazione del significato, che ha fatto emergere interessanti dinamiche micro-sociali, configurando da quel momento innanzi il gruppo come un complesso ecosistema. Fu questo l'interessantissimo dispositivo che sottostà alla nascita di uno dei gruppi storici del revival

della musica tradizionale salentina, quello dei *Menamenamò*. Altro sviluppo interessante, che certamente ci insegna molto su come può funzionare all'interno delle concrete dinamiche sociali la musica, è che, una volta recuperato dalla memoria dei più anziani un repertorio, questi hanno avvertito l'esigenza non solo di divulgarlo nelle piazze, ma anche di assicurarsi la trasmissione intergenerazionale; hanno infatti sollecitato i più giovani a partecipare alle loro prove per imparare i loro canti, e così accanto ai Cantori, che si esibivano senza il supporto degli strumenti, è nato un gruppo più ampio di persone che proponevano i canti passati loro dagli anziani, arricchendoli con il supporto di strumenti tradizionali. Da qui Luigi Mengoli ha messo in atto numerose prove di contaminazione/dialogo, ha per esempio provato a capire come un gruppo di musicisti jazz fosse in grado di integrarsi con i suoi cantori, ha egli stesso elaborato quelle melodie con il ricorso all'elettronica, ha trascritto quei brani per banda, procurando un incontro fecondo di due esperienze, entrambe nella sensibilità della comunità salentina; ha realizzato prodotti audiovisivi, ha messo in piedi esperienze didattiche coinvolgendo fino a 1500 alunni, ricavando dalle forme di apprendimento popolare criteri di insegnamento che portavano a rivedere la didattica imposta con il disciplinamento istituzionale dei conservatori. Ora è piuttosto difficile riassumere in pochi minuti un'esperienza molto articolata, importante e significativa. Certo è che da quando l'ho conosciuta ho voluto approfondirla e in qualche modo esserne parte. Voglio solo ricordare che, tra le tante cose che l'esperienza dei *Menamenamò* ha generato, vi è un Dizionario di tutti i temi musicali riscontrati nella lunga ricerca etnografica compiuta da Luigi Mengoli. Per concludere e rispondere alla domanda postami: la musica è espressione della sensibilità comune ed è in grado, laddove venga iscritta in un progetto educativo e sociale ben congegnato, di rafforzare

il senso di comunità. Sono talmente convinto di questo che da pedagogo ho sviluppato, assieme al mio gruppo di ricerca, un dispositivo pedagogico (e insieme di intervento sociale), denominato ACL (*Action Community Learning*) funzionalizzato alla formazione di operatori in grado di operare per l'attivazione comunitaria. È l'idea che sta alla base della Summer School di Arti Performative e Community Care che ogni anno a fine agosto-inizi settembre organizziamo in Salento mettendo in contatto chi decide di condividere quest'avventura con le comunità e i loro saperi.

Con quali modalità e strategie, nella fattispecie, la musica può colmare i solchi aperti tra le differenze, rispetto ad abilità, culture, sensibilità?

Non credo che la musica da sé possa fare il lavoro che spetta alla politica e alle scienze sociali. La musica può tanto essere utilizzata per ribadire differenze contrappositive quanto per unire. Penso che la pretesa universalità della musica sia un mito, che come tale è stato utilizzato dentro una retorica di un universalismo di facciata. La musica può essere una leva, ma è importante come quella leva sia manovrata: ci vuole un impegno realmente volto, mediante azioni che sono fuori dalla musica, a cercare oltre le differenze ciò che può rendere possibile una convivenza tra le stesse, mobilitando forme di creatività creolizzanti. La musica è storicamente e culturalmente determinata tanto quanto altre espressioni umane, non c'è niente di più falso che l'affermazione così comune della musica come linguaggio universale dei suoni. Perché la musica non semplicemente solleciti l'orecchio, ma pervenga all'intelligenza, va compresa a seguito di un lavoro ermeneutico, che non può essere in alcun modo eluso. Un'educazione musicale realmente efficace è quella che dà conto delle differenze e le spiega, inquadrando all'interno di un'idea di comunità

come casa comune di una biodiversità culturale, che ricrea continuamente gli equilibri che consentono la convivenza, nel dialogo, delle differenze.

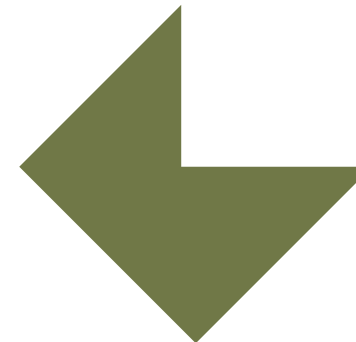
Nell'adolescenza, il consumo di musica è molto intenso e legato a esperienze di affezione: credi che la scuola possa sfruttare in qualche modo questo enorme potere perché la conoscenza intera diventi oggetto di affezione?

Sicuramente la musica mobilita le emozioni, rende il sapere incorporato. E questo suggerisce per qualsivoglia sapere un modello. Non c'è reale apprendimento senza il coinvolgimento del corpo, senza la sollecitazione della curiosità e dell'emozione. Fare di ogni conoscenza un'esperienza, questo ci indica la musica. In passato, negli anni Ottanta del secolo scorso, la questione fu posta interrogandosi su quale dovesse essere il rapporto tra animazione ed educazione. Se andiamo a scavare nella produzione pedagogica di quel tempo troveremo qualche utile suggerimento. Certamente i modi attraverso cui i giovani entrano in contatto con la musica, la vivono, la elaborano sono indicativi dei percorsi che il sapere deve fare per diventare patrimonio delle nuove generazioni: i processi formali dell'apprendimento non possono in alcun modo essere calati dall'alto; bisogna immaginare esperienze significative da cui far scaturire progressivamente livelli di formalizzazione del sapere, quasi per intrinseca esigenza di quelle esperienze che aspirando ad intensificarsi ed allargarsi non possono non incontrare momenti di modellizzazione, formalizzazione, astrattizzazione. D'altro canto, i media ci hanno abituato ad una comunicazione immersiva, che ha modificato profondamente le forme della trasmissione culturale e dell'apprendimento. Bisogna fare un'attenta riflessione su come rendere performativo il formativo, per accedere realmente a quella logica delle "competenze", di cui molto si parla oggi, ma che

non la si comprende fino in fondo, nel potenziale di scardinamento di modalità organizzative, di aspettative e possibilità operative che ha.

Se e quando, nella storia delle istituzioni musicali italiane, ma anche della tradizione culturale l'apprendimento della musica ha trascurato o mortificato il suo valore affettivo per l'uomo?

Ho insegnato per più di quindici anni nei Conservatori e ho avvertito i limiti di un'istituzione che ha preteso di disciplinare la musica, mortificando piuttosto che esaltare il rapporto immediato e diretto col suono. Una mancata profonda comprensione dei processi di formalizzazione (per la verità tardiva rispetto ad esempio alla scrittura) intervenuti nel campo della musica, a disegnare una dimensione "colta" dell'approccio all'universo sonoro, ha portato ad una feticizzazione del segno che, reso autonomo, si è rivelato piuttosto come un ostacolo al rapporto col suono che come un agevolatore. Un'istituzione che feticizza il segno e media, con un'enfaticizzazione del fatto tecnico, l'interpretazione, isterilisce la musica, in quanto pone steccati tra i generi, coltiva pratiche musicali che sempre più si distaccano dai modelli esperienziali attraverso cui la massima parte delle persone approcciano il fatto musicale, non solo in termini di ascolto ma anche di produzione.



Ci troviamo di fronte a una stagione di riforme peraltro attesa e contestata – scuola, terzo settore, economia, beni culturali – potrebbe essere un'occasione per raccogliere la congerie di enti pubblici o privati di formazione musicale creando un vero sistema di formazione e produzione moderno e flessibile?

È un dato di fatto che le istituzioni musicali deputate alla formazione e alla divulgazione della musica colta sono in decisa crisi. L'altra musica è viva e vegeta e riesce a catalizzare risorse pubbliche, le quali spesso si indirizzano là dove dirige il consenso. Così può capitare che una regione possa trovare più di un milione di euro per supportare una manifestazione che riunisce in concomitanza con un grande evento centinaia di migliaia di persone e non riesca a trovare poche centinaia di migliaia di euro per tenere aperta un'orchestra e garantire lo stipendio a decine di professionisti. Non c'è partita se la regione in oggetto punta a incrementare i flussi turistici e pone a confronto il presunto rapporto costo/benefici. Bisogna che chi in questa fase storica è perdente reinventi se stesso, le pratiche consuete e ripensi il confronto. Altrimenti si scade nella lamentela e nel rivendicazionismo asfittico. Ovviamente c'è anche una questione di sviluppo del pubblico, che deve poter avere un ventaglio di opportunità di apprezzamento degli artefatti musicali e della loro storia: in questo caso la scuola, ma non solo la scuola, poiché la formazione

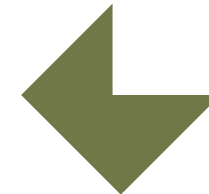
del pubblico avviene con l'intelligenza delle proposte di ascolto, gioca un ruolo decisivo. Essa stessa deve potersi immaginare non solo come luogo di formazione, ma anche di produzione di offerte musicali: non è ammissibile che la musica realizzata in un Conservatorio rimanga in esso confinata, un Conservatorio deve immaginarsi in costante dialogo con il territorio, deve poter contare nella progettazione culturale di un territorio, deve mettere in contatto i propri allievi con la musica viva, quella che anima i luoghi e scandisce i tempi della città.

In che modo la musica nella scuola può ridefinire il proprio ruolo?

Sarò *tranchant*. La musica nella scuola deve aprirsi al pluralismo delle culture che abitano il nostro tempo. Deve offrire una ricchezza enorme di stimoli, rendere gli allievi consapevoli che l'uomo è musicale in molti modi e che è bello conoscere tutti questi modi e tentare di tracciare un proprio specifico modo di abitare la musica. Non c'è, secondo me, altra via.

Come può portare benefici alle altre discipline?

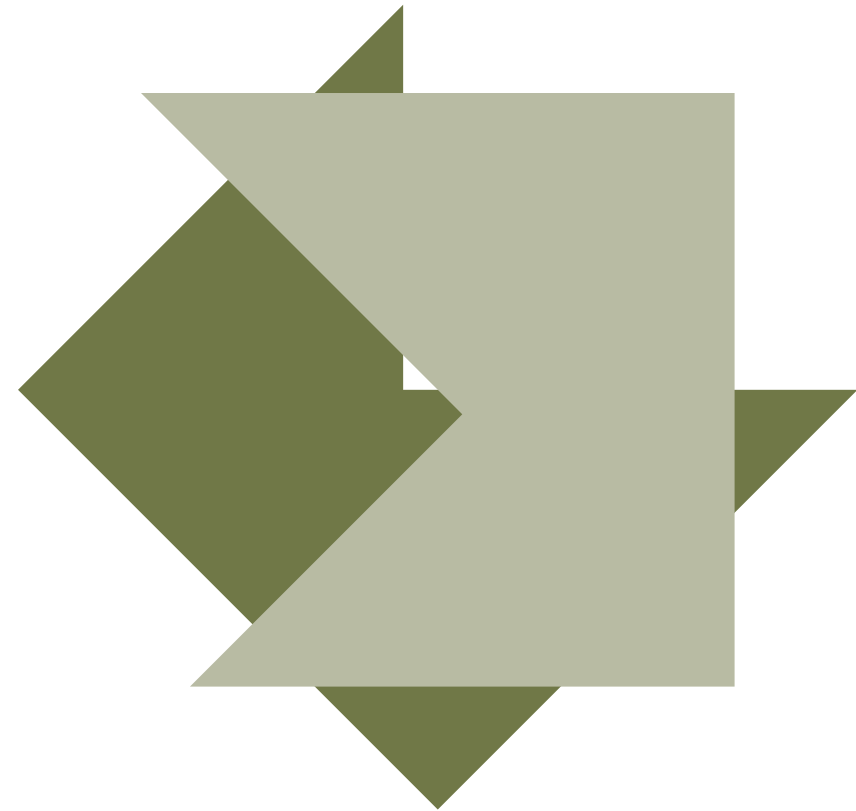
Se la musica viene intesa come ho detto poco fa, per le altre discipline può costituire un modello, a condizione che chi insegna musica sappia immaginarsi come un intellettuale, che concepisca cioè la musica come un veicolo privilegiato di comprensione del mondo. Ma per far questo deve avere uno straordinario grado di apertura mentale. E allora il sistema scolastico deve preoccuparsi di preparare professionisti duttili, dotati di straordinaria apertura intellettuale, curiosi delle cose e in grado di coltivare la creatività.



La creazione della musica è da sempre legata alla manipolazione oltre che alla creazione di oggetti sonori: l'informaticizzazione progressiva della composizione musicale e della manipolazione del suono salvaguarda comunque questa dimensione o rischia di annichirla? Insomma il modo di apprendere e fare musica che abbiamo conosciuto fino a oggi è destinato a estinguersi o solo a trasformarsi senza perdere le radici?

L'informaticizzazione nel campo della musica piuttosto che allontanare dal suono, ha reso il suono sovrano, quindi nel campo musicale avviene un'integrazione molto feconda ed efficace dell'elettronica, che va ad intercettare tutte le dimensioni del pensare e del fare musica, ma lasciando sempre varchi importanti all'intervento creativo e alle possibilità espressive. Anche l'informaticizzazione dice di quanto sia datato il modo attraverso cui anche solo la mia generazione ha imparato a trattare compositivamente i suoni e a produrli. Bisogna partire dal punto in cui la musica è pervenuta per potersi realmente porre la questione di come convenga insegnarla. Nella pratica dei nostri giovani, che avvertono l'esigenza di esprimersi mediante la musica, sono maturate, fuori dalla scuola, principalmente nell'universo dei media, forme nuove di apprendimento, pratiche differenti di fare musica. Le vogliamo rilevare, leggere, comprendere e sviluppare? Nient'altro che questo dobbiamo fare per rinnovare la didattica della musica, che accusa ritardi che dobbiamo assolutamente recuperare. La vitalità della musica come pratica sociale esige la vitalità di chi si occupa di insegnamento e apprendimento, altrimenti la musica pratica decreterà l'obsolescenza della *musica theorica*. I "barbari" a quel punto entreranno a Roma e la espugneranno, decretando che una lingua un tempo viva e vegeta, sarà da considerare morta, consegnata ai libri e ai musei. Impariamo a fare i conti, invece, con l'impulso vitale dei "barbari" e co-

gliamo l'opportunità di profondo rinnovamento della nostra cultura, che essi ci propongono. In questo modo saremo ancora in gioco. E questo forse è ciò che veramente conta.



Luca Baraldo e Laura Castelli di CoroMoro - *Intervista a cura di Gianni Nuti*

Una grande musica, per caso

L'inedita avventura di Coromoro

Quando si approda in una terra straniera, che sia a migliaia di chilometri di distanza, che si trovi dall'altra parte della montagna dove si parla una lingua ignota, si prova un universale sentimento dell'abbandono.

L'estraneità all'ambiente di un organismo vivente, vegetale o animale che sia, produce morte, più o meno lenta, o rigenerazione, crescita armonizzata con il contesto in cui ci si inedia. Per adattarsi, la prima strada è quella del rispetto curioso per il luogo nuovo, l'acquisizione di coordinate dentro le quali muoversi, poi il contatto con le realtà simili alla nostra: chi si sente straniero si allea con eguali non per conquistare, ma per allargare lo spazio di affezione di tutti i viventi che abitano quel pezzo di mondo, per promuovere occasioni di unità.

Nulla di meglio della musica all'uopo: sa alleare le parti del cervello più distanti per ricomporre stati di piena umanità figuriamoci pezzi di vita sparsi per il pianeta...

Così hanno fatto Luca Baraldo e Laura Castelli a Ceres (TO) quando per primi si sono sentiti alieni, tra compaesani praticanti di vernacolo piemontese stretto, poi hanno intercettato sei ragazzi senegalesi, si sono attivati per meticcicare idiomi diversi con storie di vita altrettanto diverse e farne un repertorio di musiche nelle quali tutti, in qualunque parte del mondo, trovano un seme di familiarità, un oggetto di affezione.

Un amuleto salvifico tra le miserie della nostra cronaca quotidiana cui vale la pena di dare evidenza tra le pagine di una rivista che si occupa di educazione, e queste esperienze diffondono preziosissimi e penetranti valori educativi anche a chi è irraggiungibile da azioni formali.

Intervistiamo dunque Luca e Laura per il gruppo CoroMoro.

Luca, per intraprendere l'operazione culturale che vi ha dato una sana notorietà perché avete scelto la musica e non un'altra forma di aggregazione, spettacolo, creatività? Cosa trovate di speciale in questa espressione d'arte?

La musica ha scelto noi. Laura ed io siamo due volontari liberi, non apparteniamo ad alcuna associazione: a nostra volta siamo migranti, trasferiti in un luogo in cui, se non sei del luogo, non fai parte appieno della comunità, sei accettato per obbligo, poco considerato. Pertanto ci siamo sentiti vicini a questi giovani migranti africani e, per aiutarli, abbiamo iniziato insegnando loro l'italiano, poi siamo arrivati alle canzoni tradizionali. Infatti, qui in Val di Lanzo si canta molto. Per esempio, poco vicino a Ceres c'è un paesino che non a caso si chiama Cantoira dove cantano tutti, sempre: ci si trova "in piola" (in taverna) e si canta. Per renderci attivi e valorizzare quanto offriva questo luogo nel quale abbiamo deciso di vivere, abbiamo tentato all'inizio di formare un gruppo corale di circa venticinque adulti/anziani: provavamo il mercoledì, ma io cambiavo un po' le canzoni, le velocizzavo per rimodernarle e trovavo resistenza tra i puristi che pretendevano di cantarle secondo la loro idea della tradizione. Eppure è un repertorio che fa parte della tradizione orale, a volte antica di cinquecento anni, è naturale che di generazione in generazione rivi-va e si tramandi trasformato, per evoluzione: nulla resta identico passando di bocca in bocca. Così, non è andata bene e l'esperienza è terminata. Eppure noi non abbiamo smesso di cantare non solo casa nostra, ma anche al mercato senza sol-

di di nome *Strass e Barat* che abbiamo aperto, anche qui per caso, un mese prima che arrivassero i primi gruppi di migranti, molto frequentato il sabato da chi non ha niente e cerca piatti, bicchieri, abbigliamento, piccoli suppellettili. Sempre per caso, qualche ragazzo migrante ha iniziato a cantare insieme a noi e allora ci siamo chiesti: magari riusciamo a far cantare gli africani meglio degli autoctoni... e così abbiamo lanciato questa scommessa insieme a loro, che sono liberi da preconcetti su come vanno cantate le canzoni di questa terra. Allora capita che quando noi cantiamo, per esempio, la *Bergera o Mamma mia dammi cento lire* si provoca uno choc culturale: il pubblico riconosce le canzoni perché fanno parte del-

la nostra tradizione, sono familiari come il Padre Nostro ma, cantate da un ragazzo africano, creano una dissonanza che rappresenta una vera lezione di antropologia contemporanea: la gente piange, si commuove e insieme pensa. Poi, come capita spesso nella provincia italiana, è arrivata la televisione a documentare in quale modo avevamo accolto circa sessanta ragazzi giovanissimi arrivati senza nulla, a registrare il lamento del sindaco che non sapeva come fare... e noi cantavamo. Poco dopo abbiamo fatto il nostro primo concerto dal quale ne sono derivati subito altri due, poi quattro e così in due anni abbiamo superato i cento concerti di cui sessanta solo nell'ultimo anno, e non abbiamo intenzione di fermarci.



Il numero della rivista è dedicato alla musica di affezione, a quella musica che lega le persone alimentando sentimenti: in quali situazioni avete registrato un potere forte della musica in questo senso e quando invece vi è parso che alzasse delle barriere o fosse del tutto impotente?

Nessuno tra questi ragazzi è musicista, neppure io lo sono, accompagno alla tastiera e nulla più: questo non essere musicisti avvicina alla gente, proprio perché non siamo impegnati a conseguire un risultato performativo, ma cantiamo con desiderio e onestà. Quando al termine del concerto cantiamo due canzoni scritte da noi che parlano dei nostri viaggi e i ragazzi dicono che la cosa più bella che hanno visto nella loro vita è la costa italiana, raccontano di chi è morto accanto a loro durante la traversata di chi li ha derubati, il pubblico, ovunque siamo andati, si unisce in un unico sentimento di commozione: qui la musica dimostra una potenza straordinaria.

Ho lavorato a lungo nel mondo dello spettacolo come tecnico delle luci: assicuro che non è facile trovare una rappresentazione in cui si ride, si piange e si riflette ad un tempo su un tema di grande attualità e solo grazie alla musica i messaggi arrivano al pubblico in linea diretta, senza arrovellamenti e complicanze intellettuali.

I musicisti veri che entrano in contatto con noi sono rapiti dalla nostra carica emotiva non inquinata da quei particolari tecnicismi da professionisti. Un esempio: abbiamo invitato a incidere un CD con noi un grande musicista delle nostre parti che suona clarinetto basso, sax soprano e cornamusa, Flavio Giacchero, perché siamo amici da tempo e volevamo che la voce di un clarinetto preziosissimo il nostro lavoro discografico in piena coerenza stilistica con il tipo di musica tradizionale che proponiamo. Lui ha accettato volentieri e, a un certo punto, ha detto: questa esperienza mi piace troppo, sarei felicissimo di essere con voi anche sul palco, e così è stato, da marzo scorso è entrato nell'organico. Nel CD di prossima pubblicazione c'è anche un intervento del gruppo l'*Orage*,

con il quale è avvenuto un fatto analogo: Alberto Visconti ci ha ascoltati, invitati al festival *Etetrad* e chiesto di suonare insieme. Ci rendiamo conto di essere trasversali rispetto alla parola "musica" alla quale attribuiamo un'accezione allargata, ma siamo certi di dare una scossa al sangue, provocando quella vibrazione speciale che sentiamo molto raramente nei concerti. A questo poi va aggiunto che, per il tramite di questo progetto, possiamo portare un messaggio antirazzista di cui c'è gran bisogno, per questi figlioli che meritano una vita dignitosa e integrata.

Che ruolo gioca il sentimento dell'amicizia nella vostra esperienza musicale?

Chiaramente ha un ruolo fondamentale: l'armonia parte dalle relazioni interpersonali prima che dalla musica, le discussioni non mancano, ma lavorare insieme è un grande divertimento alimentato dal bene che la gente ci dimostra ogni qualvolta ci presentiamo in pubblico. Di certo non l'abbiamo progettato, per caso è nata anche una fusione di anime.

Riuscite a sostenervi autonomamente?

Assolutamente sì, sebbene non siamo ricchi: grazie ai concerti e a un'iniziativa di crowdfunding abbiamo acquistato un furgone per spostarci, un impianto audio per garantirci l'autonomia in ogni occasione, a breve uscirà il primo CD interamente autofinanziato. All'inizio ci esibivamo gratis, oggi chiediamo cinquecento euro a concerto: amministrando il denaro con parsimonia, riusciamo a garantire una piccola paga a ciascuno e quindi a vivere dignitosamente. Siamo col tempo diventati una vera compagnia: ciascuno si occupa di una parte dell'allestimento, della vendita dei gadget, delle luci, del service, tutti montiamo e smontiamo il palcoscenico scarichiamo e carichiamo il furgone passiamo notti in viaggio insieme felicemente. A volte i progetti di spettacolo sono meticolosa-



mente pianificati nei dettagli eppure non hanno successo: noi ci siamo trovati ad organizzarci perché abbiamo avuto successo, non avendo pianificato nulla...

I piani di accoglienza per le persone migranti sono a scadenza, tutto è molto precario: vi chiedete come perpetuare nel tempo una esperienza così bella, e se finirà, che ne sarà di loro?

Ci poniamo questo interrogativo ogni giorno, e rispondiamo da una parte gestendo un'economia quotidiana molto controllata prevenendo i periodi di magra, dall'altra continuando a moltiplicare le iniziative promozionali come un docufilm e la partecipa-

zione a programmi televisivi nazionali che permettano di avere una visibilità non solo regionale, ma di più ampio respiro: possiamo dare continuità all'iniziativa solo se riusciremo a uscire dai confini entro i quali, pur con intensità, abbiamo lavorato in questi due anni. Su un fronte parallelo c'è la lotta per l'ottenimento dei permessi di soggiorno, difficilissimi da guadagnare: al momento siamo a due su sette. Chiediamo in alternativa i passaporti dei paesi di origine, per permettere a questi ragazzi in qualche modo un futuro di cittadini. Siamo fiduciosi e continuiamo con entusiasmo quest'avventura sicuri della sua bontà.

Giacchino Palma

Il suono condiviso

Il Festival "Bande a Sud"



G I O A C C H I N O P A L M A
 diplomato in composizione e in musica elettronica presso il Conservatorio "G.B. Martini" di Bologna e laureato al DAMS di Bologna, è formatore e didatta. È Direttore Artistico del Festival "Bande a Sud-Suoni tra due mari", responsabile del Laboratorio di Musica Elettronica del coordinamento SIBA presso l'Università degli Studi del Salento e insegna Analisi della musica elettroacustica, Teorie della percezione sonora e musicale e teoria dell'ascolto al Conservatorio di Musica "Tito Schipa" di Lecce.

Si racconta in questo contributo dell'esperienza di un festival che valorizza la banda come forma aggregativa ed espressiva antropologicamente radicata. Attorno al cimento bandistico si richiamano riti, umori e racconti che da secoli popolano le strade dei luoghi in cui le comunità di uomini s'insediano, vivono e muoiono. Qui le gerarchie tra pubblico e musicisti si annullano a favore di un democratico gioco tra parti complementari e co-operanti, i virtuosi e i dilettanti operano per la stessa causa, la terra risuona insieme agli strumenti. Una lettura profonda di un fenomeno di cui l'Italia è animata almeno quanto è scossa da rintocchi di campanile: nessuna modernità presunta può permettersi di disperdere un tale inestimabile patrimonio.



Gira su facebook un video, registrato all'interno della metropolitana di Milano con uno smartphone, in cui un gruppo di giovani, all'improvviso, comincia a cantare il celeberrimo brindisi de *La Traviata*, *Libiamo ne' lieti calici*. Loro – solisti e coro - appartengono all'associazione [VoceAllOpera](#) e, a corredo del cliccatissimo Flash Mob, scrivono queste parole: "Se il pubblico non va all'opera è bene che l'opera vada al pubblico, tornando ad essere quell'arte popolare capace di parlare a tutti!" I ragazzi sono disposti casualmente all'interno del vagone, come passeggeri qualunque, e lo stupore degli altri passeggeri si alimenta gradualmente, in relazione alle diverse "entrate" – solista, solista, coro – che compongono la partitura. Solo l'entrata del coro svela il carattere collettivo di ciò che all'inizio pareva la consueta esibizione di un artista di strada (tanto che una signora regala una moneta al tenore) e conduce a quel coinvolgimento totale dei presenti che ha generato poi migliaia di like e condivisioni in rete.



Il Festival *Bande a Sud – Suoni tra due mari*, di cui sono direttore artistico, è attivo da cinque anni nel Salento, a Trepuzzi, e ha un sottotitolo molto preciso e rivelatore: “Festival degli immaginari bandistici”. Della banda ci interessa la storia, la narrazione, il profumo, la suggestione, l’archetipo. La banda, in senso ampio, è un universo molto stratificato: ingloba tutte quelle esperienze, in genere popolari, di musica “da strada”, di comunità e celebrazione, oppure legate alla ritualità. Spesso nasce in ambienti e geografie disagiate, che vogliono emergere ed esprimersi inventandosi tutto, dagli strumenti agli stili esecutivi, dai repertori ai modelli formativi. Non è solo un fatto musicale quindi, ma coinvolge in modo significativo un’esperienza molto particolare di comunità. Poi ci sono le esperienze bandistiche specifiche e quelle del Sud Italia ne sono state un esempio straordinario: è una storia che va soprattutto raccontata. Una delle pochissime realtà popolari

che, dal basso, si appropria della musica colta e ne declina gli stili in modo originale, ma in un certo senso anche “filologico”. Le trascrizioni dell’Opera, del repertorio orchestrale, e le composizioni originali di marce sinfoniche, hanno dimostrato, in più di due secoli di vita, una grande perizia del mestiere da parte di uomini del popolo nati e vissuti nelle regioni meridionali. Questi uomini provenivano da ambienti umili, non avevano compiuto studi regolari, ma seppero autoistruirsi e ci hanno lasciato un ragguardevole patrimonio musicale, tutto da studiare e narrare. *Bande a Sud* si nutre dell’intersezione di queste due polarità e dello spirito universale della banda, che si rifiuta di distinguere tra colto e popolare.

Di corsa, con poche prove, sotto il sole cocente delle estati del Sud, le nostre bande andavano di paese in paese a presentare la loro visione della musica, che poi qualche volta era anche visione del mondo, considerato la passione e il tempo che le dedicavano. Facevano altri lavori i musicanti, certo, ma era la banda che forniva loro gli spazi della creatività, dell’espressione, della condivisione. Sempre in mezzo alla gente che, stupita, *guardavai* il suono, ne vedeva i colori da vicino prima ancora che ascoltarlo, sentendoselo addosso come il vestito della festa. Si può contemporaneamente diffondere la musica sinfonica e divertire i bambini? Riparare le scarpe e suonare *Tristano* di Wagner? Esprimersi prevalentemente in dialetto ma aver compreso tutti i segreti del crescendo di Rossini e della melodia di Bellini? La storia di cui ci siamo innamorati ci dice di sì. Ci racconta di uomini fieri e sorridenti, che conoscevano la fatica ma che sapevano farla scomparire leggendo l’emozione negli occhi delle persone che li seguivano per le strade del paese. In fondo c’è una linea comune che lega le pratiche delle bande del passato a quelle recenti, che su ritmi zoppi balcanici e virtuosismi acuti rinnovano il piacere della scoperta, della partecipazione a un rito che come po-

chi altri annulla le distanze tra celebrante e devoto. E poi il corpo, questo corpo che deve muoversi, deve danzare, primo sintomo di una comprensione che va al di là del puro piacere intellettuale, che pure rivendica la sua necessaria presenza. E poi ancora la terra che vibra di suoni, questo legame indissolubile tra la strada e la musica, che risuona tra le case, che richiama, che modifica costantemente forma e diffusione del suono, attraverso un continuo adattamento al paesaggio. La banda dialoga con tutti, acconciando il linguaggio musicale - colto o popolare che sia, non importa - in modo tale che da tutti sia goduto, senza pretese elitarie o egemoniche. Non finisce mai di stupire la magica trasformazione del paese, che attraverso i suoni diventa un circo diffuso, dove tutti sono allo

stesso tempo protagonisti e spettatori.

Non c'è la metropolitana nel Salento, ma il video dei ragazzi di VoceAllOpera mi ha richiamato alla mente l'emozione che il nostro Festival produce, quella più tipica dello spirito bandistico. Il pubblico è entusiasta della musica per banda e il motivo risiede nel fatto che la banda, quasi sempre, suona tra la gente, mischiandosi ad essa. Il consueto modello dicotomico tra artista sul palco e pubblico adorante sotto, viene letteralmente annullato. Il pubblico è parte integrante dello spettacolo, contribuisce attivamente, fa sentire la sua presenza, in un continuo scambio reciproco di emozioni. Lo conferma il fatto che, anche quando gli artisti sono sul palco amplificato, alla fine della serata passano in mezzo alla gente per andare



sulla Cassarmonica, il nostro teatro all'aperto, con tutti i partecipanti che danzano accanto e intorno agli artisti che suonano senza microfoni amplificati. In un'epoca di "distanza", di mediazione tecnologica, di suono trasportato il più lontano

possibile da altoparlanti sempre più performativi, il "modello banda" - in controtendenza - recupera una vicinanza antica, rituale, tattile, che riesce a sprigionare la sua magia anche in un vagone di metropolitana all'ora di punta.



Marta Olivetti Belardinelli

Musica, corpo e percezione

L'elaborazione mentale della musica come «Embodied Cognition»

MARTA OLIVETTI BELARDINELLI
 Membro della Accademia Europea Scientiarum et Artium: classe Medicina. Professore Emerito, "Sapienza" Università di Roma; già professore ordinario di Psicologia Generale e Psicologia Cognitiva presso la Facoltà Medicina e Psicologia. Fondatore e direttore del Centro interuniversitario per la ricerca sull'Elaborazione Cognitiva in Sistemi Naturali ed Artificiali (ECONA) e Fondatore e direttore del Centro Interdisciplinare di Ricerca Integrata sulle Disabilità (CIRID). Membro del Comitato Scientifico (già vicepresidente) della European Society for Cognitive Sciences of Music (ESCOM). Consulting Editor di *Musicae Scientiae*; Editor-in-chief of *Cognitive Processing. International Quarterly of Cognitive Science*. Associate Editor of the *Psych Journal*; Advisory Editor of *International Journal of Neural Systems*.



In occasione del Convegno nazionale SIEM tenutosi a Macerata nel marzo del 2016, Marta Olivetti Belardinelli interviene a fianco di Michel Imberty con un contributo volto, in generale, a descrivere lo stato dell'arte, in prospettiva storica, della ricerca sull'elaborazione mentale della musica e, in particolare, a riflettere sulla teoria dell'*Embodied Cognition*. L'autrice si fa iniziatrice di tale prospettiva fin dagli esordi delle sue ricerche sull'intelligenza musicale e ci invita, nello scritto che segue, a riflettere sulle domande fondamentali che negli ultimi 150 anni hanno guidato gli studi sull'esperienza musicale.

Premessa storica

Il comportamento musicale, nelle sue tre forme relative alla ideazione (ovvero la composizione musicale), esecuzione (nel cantare come nel suonare) e fruizione (nell'ascolto della musica), è sempre finalizzato alla realizzazione di un unico e medesimo scopo che è quello di effettuare una comunicazione emozionale. In tutte le sue manifestazioni, pertanto, il comportamento musicale è un esempio unico di processo mentale complesso che richiede la coordinazione di numerosi sottosistemi neurali e cognitivi, in quanto l'individuo svolge un'attività che comporta la capacità di elaborare cognitivamente stimoli provenienti dal mondo esterno e dal mondo interno. A fronte di una semplicità formale, e ancor più di una facilità di controllo del materiale-stimolo musicale, che ha indotto da tempo gli psicologi a utilizzare stimoli musicali in quanto particolarmente adatti alle necessità di controllo delle variabili sperimentali, il comportamento musicale richiede sempre, nell'elaborazione mentale che lo determina e lo sottende, l'integrazione di processi di basso e di alto livello, sensoriali e motori, cognitivi ed emotivi, integrazione che, per complessità e formalizzazione, è difficilmente riscontrabile in altri domini della cognizione.

Nella determinazione del comportamento musicale concorrono quattro elementi: le caratteristiche strutturali del materiale musicale, ossia la combinazione degli elementi stimolo; la peculiarità dei sistemi di elaborazione identificabili come variabili psicofisiologiche; le attività cognitive, anche quelle interferenti, concomitanti o indipendenti che determinano l'e-

sperienza soggettiva; e infine le modalità della comunicazione nel sistema organismo-ambiente.

La ricerca sulle determinanti psicologiche del comportamento musicale inizia quasi contemporaneamente alla nascita della psicologia sperimentale e si sviluppa coerentemente con l'evoluzione di questa disciplina e l'apparire in quest'ambito di diverse impostazioni teoriche e nuove metodiche di ricerca.

All'origine della ricerca sulle variabili strutturali del materiale musicale che improntano l'esperienza si suole porre l'opera di Helmholtz *Die Lehre von den Tonempfindungen* del 1862, che propone una spiegazione psicoacustica del fenomeno della consonanza, la quale sarebbe determinata dall'allineamento delle armoniche parziali superiori di due o più toni, nonché dall'assenza di battimenti tra queste armoniche. Una simile spiegazione puramente fisica del fenomeno riduce dunque la consonanza alle caratteristiche dello stimolo, indipendentemente dalla percezione dell'ascoltatore. Ma già nella *Tonpsychologie* di Stumpf (che appare nel 1883, sette anni dopo l'inaugurazione del primo laboratorio di psicologia sperimentale da parte di Wundt) ci si comincia a interessare all'elaborazione dello stimolo da parte dell'ascoltatore: Stumpf, infatti, opera una distinzione tra la fusione, come semplice fenomeno acustico che determina la consonanza acustica, e la consonanza musicale che si origina nella percezione.

Come conseguenza, tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, mentre il metodo di analisi molecolare introdotto da Wundt comincia a mostrare i suoi limiti, si passa dalla ricerca puramente fisica di Helmholtz sul risuonatore per studiare i toni puri e complessi, alla ricerca di Stumpf sul timbro e i toni puri e, contemporaneamente, anche a quella di Wundt che per primo si interessa alle relazioni dinamiche tra gli elementi del discorso musicale, spiegando il ritmo in base alla successione delle tensioni e distensioni cinestetiche.

Agli inizi del Novecento viene introdotta in Psicologia l'analisi di tipo molare che, diversamente dal precedente approccio molecolare, prende in considerazione anziché i singoli elementi componenti dei fenomeni psichici, le unità significative dei fenomeni stessi. L'analisi molare, condivisa dalla *GestaltPsychologie* in Europa e dal funzionalismo americano, porta gli psicologi interessati alla musica a indagare questioni più complesse, sia pur rispettivamente improntate allo strutturalismo o al funzionalismo, secondo l'impostazione prevalente in ciascuno dei due continenti. In Europa viene dunque sviluppata la fondamentale teoria della tonalità del gestaltista Géza Révész (nel 1913 esposta in *Grundlegung der Tonpsychologie*, Leipzig 1913, può trovarsi in Italiano, in G. Révész, *Psicologia della musica*, traduzione di un'opera apparsa in Tedesco a Berna nel 1946) e negli Stati Uniti vengono messi a punto i test di Seashore (C. Seashore, *The Measurement of Musical Talent*, New York, G. Schirmer, 1915) per la misura del talento musicale.

Poiché tuttavia, e anche senza voler prendere posizione tra le due contrapposte impostazioni, funzionalista e strutturalista, nel brano musicale elaborato a livello cognitivo (oggetto proprio della Psicologia della Musica) il contenuto musicale non si esaurisce nel solo fatto acustico-percettivo, in quanto il suo significato emerge dall'elaborazione cognitiva operata dall'ascoltatore che riconduce le proprietà strutturali del brano a strutture concettuali, dobbiamo sottolineare come la ricerca psico-acustica, pur utilizzando materiale-stimolo musicale, non possa ancora essere precisamente qualificata come Psicologia della Musica, non avendo mai affrontato il problema della rappresentazione mentale dell'evento musicale.



La ricerca sui processi mentali che consentono la comprensione dell'informazione musicale si avvia negli anni '60 del secolo scorso con l'avvento del paradigma dello *Human Information Processing*, che si rivela un volano per lo sviluppo della Psicologia Cognitiva della Musica. Con l'intento di indagare sui processi mentali che consentono la comprensione dell'informazione musicale, fioriscono numerosissime ricerche che utilizzano come stimolo non più singoli elementi costitutivi della musica, bensì brani musicali completi o comunque significativi, per indagare non solo la percezione della musica (di volta in volta focalizzando il ritmo, l'armonia, o la melodia), ma anche la memoria musicale, l'attitudine e il talento, l'educazione e lo sviluppo cognitivo-musicale.

A partire dagli stessi anni, prende anche l'avvio la ricerca neuropsicologica sui meccanismi cerebrali relativi a percezione, esecuzione, lettura, scrittura e composizione della musica, che utilizza dapprima tecniche psicofisiologiche e neuropsicologiche classiche. Il lento sviluppo iniziale si accelera poi con la messa a punto delle tecniche di neuroimmagine che progressivamente consentono di evidenziare, anche a livello sperimentale, quanto era già stato intuito dalla ricerca musicologica, ovvero la complessità dello stimolo musicale che riunisce in sé aspetti sia di tipo linguistico che spaziale, sia analitico che sequenziale.



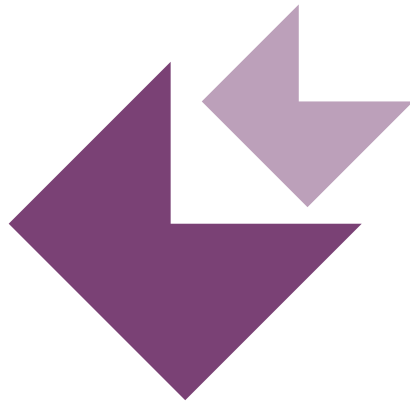
La dinamica intrasistemica

Con l'integrazione metodologica e disciplinare portata avanti dalla Scienza Cognitiva a partire dagli anni '90 del secolo scorso, nonché con lo sviluppo e la diversificazione delle tecniche di neuroimmagine, la totalità dell'esperienza musicale viene ad essere focalizzata nella più vasta rete delle elaborazioni cognitive, prestando particolare attenzione ad aspetti che in passato sembravano difficilmente indagabili con metodiche sperimentali, quali ad esempio i meccanismi cerebrali dell'integrazione audio-motoria, i rapporti tra musica e linguaggio, le risposte emozionali alla musica, le basi neurali dell'estetica musicale, la plasticità cerebrale nella pratica musicale, lo sviluppo e l'*expertise*, nonché il decadimento cognitivo e la riabilitazione mediante la musica.

Questo moltiplicarsi di ricerche acquista pieno valore nel quadro di un modello fortemente innovativo dei rapporti organismo-ambiente che considera, soggetto e oggetto, comunicante e comunicato, compositore, esecutore, ascoltatore e messaggio musicale, come sottosistemi inscindibili all'interno di un sistema unico organismo-ambiente.

Tale modello, che ha consentito di introdurre l'approccio sistemico in psicologia, si rivela particolarmente idoneo a descrivere le dinamiche dell'esperienza musicale e della elaborazione cognitiva della musica. Lo spostamento del confine fra interno e esterno del sistema unico organismo-ambiente al confine dell'esperienza, consente di considerare comunicante e ricevente della comunicazione musicale come sottosistemi dinamici interagenti secondo un modello omeostatico, al fine della riduzione dell'entropia generale del sistema. Poiché, entro il limite dell'esperienza psichica, la modellizzazione delle dinamiche sottosistemiche può essere estesa all'infinito, il modello consente di descrivere l'alto grado di interconnettività sottosistemica che garantisce la plasticità cerebrale, continuamente attivata dall'elaborazione cognitiva della musica.

Al livello più semplice di descrizione, nella dinamica intrasistemica organismo-ambiente, a ciascuna modificazione di uno dei due sottosistemi in interazione corrisponde una modifica dell'altro sottosistema, al fine di recuperare l'equilibrio all'interno del sistema stesso. Pertanto la comunicazione emozionale che si realizza nelle tre forme del comportamento musicale, come del resto in ogni altro evento cognitivo, si traduce in una rappresentazione mentale dell'ingresso di una informazione di discrepanza rispetto agli stati stabili del sottosistema ricevente, discrepanza che deve essere riequilibrata. Il riequilibrio intrasistemico viene realizzato da ciascun individuo secondo il proprio stile cognitivo, che può essere definito come la "modalità di funzionamento" specifica di ciascun individuo nel riequilibrare la propria relazione con l'ambiente. Questo significa che, a partire dai propri livelli di adattamento per ciascun tipo di informazione, definibili come "stati di equilibrio dinamico" con l'ambiente, il sottosistema "individuo" tende a recuperare lo stato di equilibrio con l'ambiente, modificato dalla informazione di discrepanza relativa alla comunicazione musicale in ingresso, secondo la propria personale rappresentazione mentale della discrepanza prodotta dall'input. Pertanto l'individuo tende a recuperare l'equilibrio intrasistemico agendo sempre, anche nell'elaborazione musicale, in base al "Principio del Minimo", il quale è tuttavia regolato sulla personale rappresentazione della discrepanza tra l'informazione in ingresso e gli stati stabili dell'individuo per quel tipo di informazione.



L'Embodied Cognition Theory

In questo quadro si è sviluppata negli anni la mia ricerca sull'elaborazione della musica che ha di volta in volta approfondito i temi più importanti che oggi vengono riletti nel quadro della *Embodied Cognition Theory*.

Avendo messo in evidenza, nel quadro della ricerca sulla genesi del ritmo svolta da Ernesto Valentini nel laboratorio di Paul Fraisse, come il *tapping* spontaneo di bambini molto piccoli presentasse le caratteristiche formali del ritmo musicale, con presenza di unità di tipo binario o ternario, le mie prime ricerche negli anni '70 e '80 sono state focalizzate sul ritmo spontaneo dell'elaborazione cognitiva, mettendo in evidenza come questo corrisponda allo stile cognitivo del soggetto (all'epoca generalmente indicato con la dimensione proposta da Witkin della dipendenza/indipendenza dal campo). I soggetti a prevalente ritmo spontaneo binario sono rapidi nella risposta ai segnali provenienti dall'ambiente, mentre i soggetti a prevalente ritmo spontaneo ternario anziché sul segnale, si focalizzano sulla struttura cognitiva dell'informazione in ingresso: questi risultati pongono dunque termine alla controversia comportamentista che fa capo a Thorndike (per il quale si apprendono le risposte ai segnali) e a Tolman (secondo cui si apprende la struttura della situazione) e la ricerca odierna li conferma e li integra rilevando come questi differenti stili cognitivi siano determinati dalla sincronizzazione delle onde cerebrali alla musica (v. ad es. Doelling & Poeppel, 2015; Lu et al. 2012).

Incuriosita da questa evidente coesistenzialità tra ritmo spontaneo e stile cognitivo, negli anni '80 mi sono dedicata a chiarire la natura dell'intelligenza musicale, preparando e poi utilizzando l'adattamento italiano *Wing Standardized Tests of Musical Intelligence* (WING), test che a differenza di tutti i precedenti utilizza materiale stimolo musicalmente significativo, e che ritenevo dunque adatto alla sperimentazione in psicologia co-

gnitiva della musica. Dall'analisi fattoriale del rendimento ai sette subtest del WING (analisi di accordi, alterazioni armoniche, memoria, accento ritmico, armonia, intensità, fraseggio) di gruppi distinti di soggetti professionisti, dilettanti e *naives*, si evidenzia una struttura trifattoriale delle capacità cognitivo-musicali, relativa a: 1. analisi armonica e melodica; 2. apprezzamento del ritmo; 3. apprezzamento del fraseggio. Durante le fasi dello sviluppo il primo a emergere è il fattore legato all'apprezzamento del ritmo, ma la relativa attitudine non si modifica e non migliora con il procedere dello sviluppo e con l'istruzione specifica. Il primo fattore è quello più sensibile all'esperienza. La capacità di analisi armonica e melodica si manifesta all'origine con un miglior rendimento dei ragazzi nell'analisi la struttura verticale e, nelle bambine, in quella della struttura orizzontale (differenza che si manifesta in modi simili anche nelle produzioni manuali, grafiche o di assemblaggio di parti). Tale differenza è interpretabile nei termini di Erik Erikson come diretto riferimento alla struttura corporea, ma sparisce con l'istruzione specifica per cui non vi è più alcuna differenza per sesso negli esperti per quanto riguarda il primo fattore che risulta quello più sensibile all'esperienza.

Per sintetizzare, la mia ricerca sull'intelligenza musicale ha dimostrato che le capacità cognitivo-musicali sono: presenti nei viventi con gradazioni e qualità diverse e peculiari di ciascun individuo; strettamente correlate alle caratteristiche individuali di intelligenza e personalità; si sviluppano parallelamente alle capacità cognitive di astrazione e concettualizzazione sino allo stadio dell'intelligenza astratta; sono potenziate dall'istruzione e migliorano con l'esercizio anche dopo il completamento dell'intelligenza astratta; sono "trasferibili" nel senso che consentono di affrontare meglio i problemi di elaborazione dell'informazione in altri ambiti cognitivi (compiti che richiedono ragionamento spazio-temporale, attenzione sostenuta, memoria a lungo termine, coordinazione audio-vi-

suo-motoria, apprendimento e uso del linguaggio); inoltre l'esercizio delle capacità cognitivo-musicali abitua all'elaborazione in parallelo e al *task-switching*.

La rappresentazione mentale della musica

Un ulteriore interrogativo di ricerca emergeva dall'incontro nei medesimi anni con il neuropsichiatra norvegese Olav Skille, il quale ritiene la Musicalità una funzione cognitiva umana primaria, dipendente da intelligenza, personalità, funzioni motorie e sociali, che si manifesta come capacità di trasformare impulsi cognitivi ed emozionali in comportamento musicale. Secondo Skille pertanto, la musicalità si esprime nel comportamento, nel fare musica, e in questa ottica tra la fine degli anni '60 e la fine dei '70 egli ha elaborato la *Musical Behaviour Scale*, test non verbale che si compone di sei subtest per valutare la comunicazione – melodica, ritmica, armonica, vocale, dinamica, e corporea – i quali consentono di rilevare, sia nei bambini che negli adulti, difficoltà di linguaggio, disturbi di personalità, capacità di apprendimento e funzioni motorie. Per me si poneva dunque la questione del rapporto tra intelligenza e comportamento musicale.

Il confronto tra rendimento al WING ed al MUBS di un gran numero di soggetti, diversi per età sesso ed *expertise*, ha mostrato che i due test correlano perfettamente, confermando così l'unitarietà della elaborazione cognitivo-musicale nelle tre forme – creazione, esecuzione, fruizione – le quali sono espressioni diverse della rappresentazione mentale di una medesima categoria di operazioni mentali. Inoltre, la ricerca longitudinale, condotta con il MUBS anche su soggetti sordi – visto che si trattava di fare musica, e non semplicemente di ascoltarla – mentre ha consentito di mettere a punto un idoneo programma di educazione musicale, utilizzando il corpo come cassa di risonanza, ha dimostrato che educare all'ascolto è più efficace se realizzato contemporaneamente alla educazione, alla composizione ed alla esecuzione della musica.

A questo punto si riproponeva la domanda sulla specificità della rappresentazione mentale della musica. A livello centrale ogni rappresentazione mentale è un insieme combinato di attivazioni multimodali che competono per avere accesso all'attenzione e alla memoria. Secondo il modello dinamico della cognizione musicale che abbiamo più sopra descritto, nella rappresentazione mentale della musica le caratteristiche cognitive e affettive dei soggetti, nonché la loro *expertise* musicale, interagiscono con le caratteristiche strutturali del materiale, relative ai generi musicali ed all'ambiente culturale di inserimento.

Per rispondere alla domanda sulla specificità della rappresentazione mentale della musica ho dunque sviluppato a partire dalla metà degli anni '90 una serie di ricerche (svolte nel nuovo secolo anche con tecniche di neuroimmagine, Olivetti Belardinelli et al., 2004), sulla memoria musicale, come funzione che aiuta l'ascoltatore ad afferrare il messaggio musicale, utilizzando la distinzione introdotta da Tulving (1972) tra memoria semantica (basata su processi di generalizzazione e astrazione, a-contestuale e caratterizzata da un basso grado di consapevolezza, per cui il riconoscimento si manifesta in impressioni di familiarità per eventi e concetti) e memoria episodica (che racchiude i ricordi di eventi personali, è dunque contestuale e comporta un alto grado di consapevolezza che si esprime in precise risposte di riconoscimento).

Per quanto riguarda i generi musicali, sono individuati allo scopo quattro generi incrociando le due categorie della Tonalità (dal momento che secondo la classica opera di Lerdhal e Jackendoff, 1983, questa fornisce i punti di ancoraggio della memoria musicale) e della Salienza (definita come ridondanza di parametri ritmici e/o melodici come possibili punti di ancoraggio della memoria nella musica atonale). Per la ricerca sono stati utilizzati 96 temi musicali, creati da due diversi compositori, suddivisi in quattro categorie di stimoli: Salienti-Tonali, assi-

milabili alla musica popolare occidentale; Salienti-Non Tonali, simili alla recente musica contemporanea; Non Salienti-Tonali, richiamanti la musica tardo-romantica; Non Salienti-Non Tonali, corrispondenti alla musica seriale. Secondo l'ipotesi di partenza della ricerca, poiché la Salienza deriva dalla preminenza relativa, percepita nel tempo, essa dovrebbe consentire nella percezione e nella memoria l'organizzazione gerarchica delle unità uditive e, quindi, fornire possibili punti di ancoraggio alla elaborazione cognitiva della musica atonale.

La preminenza relativa percepita nel tempo dipende dagli stati stabili dell'individuo e quindi dal valore dell'informazione di discrepanza e si riflette sugli stati soggettivi di consapevolezza della rappresentazione mentale. Anche se la rappresentazione mentale è elaborata principalmente a livelli non coscienti, gli stati soggettivi di consapevolezza sono rivelabili a livello comportamentale, livello al quale risulta dunque possibile individuare l'autocoscienza della rappresentazione mentale centrale.

Per quanto riguarda le caratteristiche strutturali della musica, la ricerca comportamentale, condotta con il team dei miei collaboratori, ha permesso di concludere che effettivamente la Salienza fornisce l'ancoraggio alla memoria episodica con riconoscimento preciso dei temi già ascoltati, mentre la Tonalità, favorendo il riconoscimento per generalizzazione, risulta legata alla memoria semantica. Nel caso di musica in cui siano presenti sia la Salienza che la Tonalità si ha un aumento di false generalizzazioni, mentre, quando entrambe le caratteristiche sono assenti, si ha il minimo di riconoscimenti corretti ed il massimo di falsi riconoscimenti.

Per quanto riguarda l'influenza delle caratteristiche cognitive abbiamo rilevato che la memoria di riconoscimento per la musica migliora tra gli 8 e i 12 anni, ma già a questa età è fortemente presente un effetto di acculturazione che si manifesta in una forte influenza della familiarità con il genere musicale

sulla memoria di riconoscimento. Mentre generalmente negli adulti l'istruzione musicale non influisce sul riconoscimento di temi musicali sconosciuti, l'influenza della familiarità, a seguito di una più lunga acculturazione, favorisce negli anziani la memoria semantica per la musica tonale, che si manifesta per tutte le categorie di stimoli tonali con un aumento non solo delle risposte corrette, ma anche dei falsi riconoscimenti.

Conclusioni

Le ricerche condotte con la Risonanza Magnetica Funzionale, insieme con il mio allievo Davide Nardo, dimostrano che effettivamente la percezione e il riconoscimento dei temi Salienti e di quelli Tonalì avviene in zone diverse del cervello e questo ci riporta alla domanda sulla specificità della rappresentazione musicale. Grazie alle tecniche di neuroimmagine e agli studi clinici, negli ultimi anni si sono moltiplicate le ricerche sull'organizzazione cerebrale nell'elaborazione cognitiva della musica, anche se a tutt'oggi non si è ancora giunti ad una conclusione condivisa, sia per le diversità delle tecniche e delle metodiche, sia per la molteplicità degli elementi da indagare. Oltre agli elementi che abbiamo sinora considerato, occorre indagare anche gli effetti della lateralizzazione cerebrale, i rapporti tra musica e movimento, musica ed emozioni, musica e linguaggio, origini evolucionistiche della musica (si veda per una rassegna, anche se non recentissima: Levitin & Tirovolas, 2009).

Sostanzialmente la ricerca sulla specificità dell'organizzazione cerebrale nella rappresentazione mentale della musica dovrebbe rispondere a tre domande di base: Ci sono circuiti neurali dedicati esclusivamente alla elaborazione della musica? La specializzazione di aree cerebrali per la musica è geneticamente pre-determinata ovvero si stabilisce grazie alla plasticità funzionale? Le modalità di elaborazione acquisite possono divenire modulari?

Queste domande che come abbiamo visto, emergono da qua-

si 150 anni di ricerca, radicano oggi la Psicologia Cognitiva della musica nella *Embodied Cognition Theory*, la quale sottolinea il ruolo del corpo come mediatore nella formazione di significati mentali (Leman & Maes, 2015). Le posizioni elaborate dai ricercatori a questo proposito, con particolare attenzione ad affinità e differenze tra elaborazione della musica ed elaborazione del linguaggio, possono essere raggruppate secondo tre modalità: una *Teoria globalista*, secondo la quale la rappresentazione musicale è garantita dalle stesse attivazioni cerebrali degli altri processi cognitivi; una *Teoria localista con applicazione globale*, secondo la quale la rappresentazione mentale della musica è mediata dagli stessi principi neurali delle altre rappresentazioni cognitive, che però vengono applicati a zone specifiche del cervello; ed infine una *Teoria localista*, che ritiene la rappresentazione musicale mediata da meccanismi neurali specifici delle zone cerebrali dedicate alla sua elaborazione (Olivetti Belardinelli, 2006).

In base alla mia attività di ricerca in Psicologia Cognitiva della Musica, con un occhio particolare alle ricerche cui ho collaborato sui rapporti tra intelligenza musicale e apprendimento del linguaggio e che mostrano l'esistenza di un effetto transfer dalla musica al linguaggio – oltre al già studiato effetto transfer dal linguaggio alla musica (Delogu et al. 2006; Marie et al. 2011) – ritengo più probabile una *Teoria mista*, secondo la quale un percorso comune per l'elaborazione della musica e del linguaggio si divide e si diversifica ad un certo punto per ciascuna delle due attività cognitive.

Il cammino della ricerca è ancora lungo, ma l'acquisizione della prospettiva dell'*Embodiment* sembra oggi irreversibile nella ricerca interdisciplinare su tutte le attività cognitive e in particolare sulla elaborazione cognitiva della Musica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- DELOGU, Franco; LAMPIS, Giulia; BELARDINELLI, Marta Olivetti. Music-to-language transfer effect: may melodic ability improve learning of tonal languages by native nontonal speakers?. *Cognitive Processing*, 2006, 7.3: 203-207.
- DOELLING, Keith B.; POEPEL, David. Cortical entrainment to music and its modulation by expertise. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2015, 112.45: E6233-E6242.
- VON HELMHOLTZ, Hermann. *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*. Springer-Verlag, 2013.
- LEMAN, Marc; MAES, Pieter-Jan. The Role of Embodiment in the Perception of Music. *Empirical Musicology Review*, 2015, 9.3-4: 236-246.
- LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray. An overview of hierarchical structure in music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 1983, 1.2: 229-252.
- JACKENDOFF, Ray. *A generative theory of tonal music*. MIT Press, 1985.
- LEVITIN, Daniel J.; TIROVOLAS, Anna K. Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2009, 1156.1: 211-231.
- LU, Jing, et al. Scale-free brain-wave music from simultaneously EEG and fMRI recordings. *PloS one*, 2012, 7.11: e49773.
- MARIE, Céline, et al. Influence of musical expertise on segmental and tonal processing in Mandarin Chinese. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2011, 23.10: 2701-2715.

- OLIVETTI BELARDINELLI, Marta. *La costruzione della realtà: come problema psicologico*. Bollati Boringhieri, 1991.
- OLIVETTI BELARDINELLI, Marta. Beyond global and local theories of musical creativity. *Musical creativity*. Looking for specific indicators of mental activity during music processing. In: I. Deliège, G. Wiggins, *Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Psychology Press, Hove and New York, 2006: 322-344.
- OLIVETTI BELARDINELLI, Marta. Capacità specifiche nella elaborazione cognitiva di materiale musicale rilevate mediante i Wing Standardised Tests of Musical Intelligence, *Comunicazioni Scientifiche di Psicologia Generale*, 1995, 14,77-93.
- OLIVETTI BELARDINELLI, Marta, et al. Intermodal sensory image generation: An fMRI analysis. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2004, 16.5: 729-752.
- RÉVÉSZ, Géza. *Zur Grundlegung der Tonpsychologie*. Leipzig, 1913, trad. it in RÉVÉSZ, Géza. *Psicologia della Musica*, Giunti Barbera, Firenze, 1976.
- TULVING, Endel. Episodic and semantic memory 1. *Organization of Memory*. London: Academic, 1972, 381.4: 382-404.
- SEASHORE, Carl E. The measurement of musical talent. *The Musical Quarterly*, 1915, 1.1: 129-148.
- SKILLE, Olav. *SMUFT-prosjektet - sluttrapport*, Moss, 1979.
- STUMPF, Carl. *Tonpsychologie* (Vol. 1). Leipzig: Hirzel, 1883.

Carlo Sini - Intervista a cura di Manuela Filippa

Sei domande sulla musica

Per una critica della pedagogia musicale

C A R L O S I N I
(Bologna, 06/12/1933), filosofo, autore di un gran numero di saggi e articoli apparsi su svariate riviste e in volumi miscelanei. Una raccolta delle sue *Opere*, in sei volumi e undici tomi, è in corso di pubblicazione presso l'editoriale Jaca Book di Milano. Per dettagli sulla sua biografia consultare il sito a lui dedicato. (inserire link <http://www.archiviocarlo-sini.it/bio-bibliografia/biografia-generale/>)



Introduzione a cura di Enrico Montrosset e Manuela Filippa.

Nella sua pluriennale attività di pensiero, Carlo Sini, per ragioni personali e teoretiche, ha sviluppato una serie di importanti riflessioni sulla musica, interpretandola da quel personale angolo prospettico, che su base fenomenologica, ha fatto interagire criticamente orientamenti filosofici apparentemente distanti come l'ermeneutica e la semiotica.

Nell'intervista che segue alcuni dei temi centrali della sua riflessione sono allusi e non approfonditi, come è naturale che sia nella logica di uno scambio così informale.

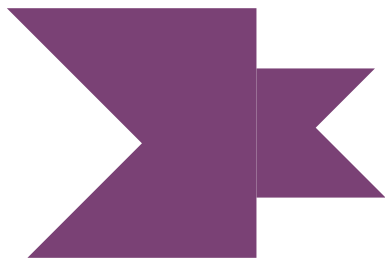
Il punto di partenza dal quale Sini muove problematicamente le mosse è quello dell'oggi, letto principalmente come effetto di un processo, come risultato destinale e non come semplice contemporaneità. La situazione del mondo attuale e specificamente della musica nell'economia di questa intervista – ma da estendersi più in generale alla cultura tutta – non fa che acuire un processo di «volgarizzazione del gusto e di abbassamento della qualità del prodotto e del messaggio». Ci troviamo in una condizione di *drenaggio verso il basso*, le cui ragioni sono radicate e sepolte nel tempo e sono così ben nascoste, ma al contempo così attive, da fondersi in un tutt'uno con quello che abitualmente chiamiamo atteggiamento naturale, con ciò che

pensiamo essere la naturale e indiscussa, perché apparentemente indiscutibile, pratica e senso della vita. E invece viviamo, siamo, permaniamo in un effetto di costruzione che organizza le nostre esistenze, quello che possiamo volere da esse, quello che possiamo comprendere della realtà. La musica non fa eccezione: si è ridotta a «canzonetta idiota» e ha dimenticato la sua origine ancestrale, il suo ruolo collettivo, la sua funzione sociale, che il greco correttamente esprimeva con il termine *mousiké*, fusionalità e assenza di distinzione del suono e del ritmo dalla pratica del corpo. Il processo di trasformazione e di oblio patito dalla musica, così come dalla cultura tutta, è per Sini, nel solco inaugurato dalla genealogia nietzschiana, il risultato drammatico e allo stesso tempo potente di un evento specifico, avvenuto e perfezionatosi proprio all'epoca del massimo sviluppo della società greca: la costruzione della realtà come fatto logico, cosale, l'oggettivazione del mondo della vita e la conseguente ipertrofica crescita dell'importanza del linguaggio, non solo come mezzo per descrivere la realtà, ma come suo specchio privilegiato, tanto da lasciare cadere come residuale o non esistente tutto ciò che da quell'atto di riflessione è escluso.

Una pedagogia che voglia essere consapevole azione educativa deve farsi carico di questa avvenuta cesura, a partire dalla quale il mondo c'è innanzitutto come cosa del linguaggio. Questa esistenza rimbalzata porta con sé gli aspetti destinali del «drenaggio verso il basso, della volgarizzazione di cui sopra» nella misura in cui gli aspetti della relazione ancestrale tra l'uomo e il mondo, tra il corpo, il gesto, l'espressione e la realtà oggettuale o emotiva che si iscrivono in una scrittura dei corpi, in una reazione pratica e patica, vengono neutralizzati dalla distillazione logica del linguaggio alfabetico.

L'intervista si sostanzia dunque in una serie di domande e risposte che interrogano in primo luogo il nostro essere in educazione. Emerge così la necessità di coinvolgere le giovani generazioni nella produzione di «una cultura musicale viva, consapevole e di alto profilo». Carlo Sini ci indica, fra le tante, una strada possibile, quella della «concreta pratica musicale»: in questa direzione auspichiamo che possa essere orientato l'impegno di chi si occupa di ricerca e di educazione musicale, in ambito accademico e non, in classe con bambini e ragazzi o nell'atto di scrittura di riflessioni e pensieri.

Nella cultura di massa del nuovo millennio la musica colta e la filosofia possono essere ancora fatti viventi e operanti? Se sì, in che modo possono esprimere la loro vitalità e che funzione possono avere per le future e presenti generazioni? Musica colta e filosofia sono vive e operanti. Coinvolgono moltissime persone di ogni età in tutto il mondo. Per parte sua la cultura di massa è un fenomeno complesso, generato da varie cause, alcune positive, altre no. Per esempio l'estendersi della proposta culturale e della scolarizzazione in senso democratico; ma anche la mercificazione esasperata dei prodotti culturali (un fenomeno che ha invaso ogni aspetto della vita contemporanea); ne deriva un costante abbassamento della qualità del prodotto e del messaggio. Due mi sembra che debbano essere le reazioni agli aspetti negativi e alla volgarizzazione del gusto nell'ascolto, nella lettura e in generale nel linguaggio: la denuncia pubblica, in ogni luogo e in ogni occasione, delle banalità della informazione giornalistica e massmediatica da parte delle persone colte; l'impegno a cercare di coinvolgere soprattutto i giovani nella produzione culturale alta e consapevole. Questa funzione di "drenaggio" verso il basso può contribuire a estendere progressivamente i fenomeni della buona cultura rendendola sempre più nota e diffusa. Va però aggiunto che la cultura artistica e filosofica è di per sé un fenomeno "aristocratico", nel senso migliore del termine, e tale – cioè non utopisticamente per tutti – in una certa misura inevitabilmente resterà (ed è bene, sempre in una certa misura, che resti).



Ci ricorda nel suo testo *Il gioco del silenzio*, che la virtù prima del filosofo non è la parola, bensì l'ascolto, non è la ragione espressa, ma la domanda silenziosa con il suo carico di angoscia e di stupore. Qual è la prima virtù del musicista? Forse ogni musicista avrebbe da dire la sua in proposito. A me sembra importante ricordare che la musica è anzitutto un fenomeno collettivo, qualcosa di originariamente rituale. Le sue radici ancestrali sono il canto e la danza, come sapevano i Greci quando parlavano di *mousiké*, alludendo all'unità delle arti dinamiche. Questa sensibilità per il "ritmo" (inteso appunto come fenomeno complesso e unitario, direttamente legato alla natura del suono e del rumore) è forse alla base dell'istinto musicale profondo.

Nel suo libro *Il gioco del silenzio*, ci ricorda che il silenzio è l'intorno, l'intervallo, il resto. Le stesse riflessioni possono essere fatte per il silenzio in musica?

È ben noto che il silenzio è in musica un fattore essenziale del discorso e del suo sviluppo. In questo senso ci sono, musicalmente, numerosissime modalità e qualità di silenzio, da quello che precede il levare dell'inizio (silenzio teso verso il gesto d'esordio del cammino) a quello che, staccando un attimo la prosecuzione del discorso, precede e precipita verso la conclusione in fortissimo del brano, e poi verso lo sfogo della tensione collettiva in un "uragano" di applausi.

Quale significato ha il silenzio nell'educazione, in generale, e nell'educazione musicale in particolare?

Un carattere particolarmente educativo del silenzio, il suo tratto e valore pedagogico, va di pari passo con la capacità di incarnare, in ogni occasione, un comportamento adeguato. C'è un modo virtuoso e opportuno di comportarsi in classe o nella sala da concerto, e così pure in orchestra, durante le

prove o nella esecuzione pubblica. Si tratta anche di silenzi che creano la giusta atmosfera, la partecipazione consapevole e rispettosa, la condivisione civile e mentale, ovvero quei fattori sociali e socievoli che coincidono con la stessa nozione di cultura. La prima cosa che, in questo senso, deve pretendere e ottenere il docente come il concertista o il direttore d'orchestra è il dovuto e opportuno silenzio. Questa lezione è il fondamento di ogni efficace pedagogia, non qualcosa di formale ma il contenuto stesso, preliminarmente indispensabile, di ogni apprendere. Fa riflettere il fatto che questa presenza di comportamenti rispettosi della qualità collettiva del silenzio siano così estesamente disattesi nel vivere sociale dei nostri giorni: un vivere ben poco "musicale", anche e soprattutto quando musicchette idiote e canzonette cretine da festival e da stadio invadono rumorosamente ovunque il nostro spazio vitale. Un vivere incolto e privo di ogni educazione e di rispetto. Invito anche in questo caso a sollevare civili, ma ferme, rimostranze.

In una prospettiva pedagogica, che possa essere di supporto a chi insegna musica alle future generazioni, ci può chiarire il nesso fra la costruzione linguistica (il codice) e il fenomeno musicale che si manifesta nella sua naturalità nella nostra vita di ogni giorno?

Credo che in generale si esageri nel tenere separati o addirittura opporre i fenomeni del linguaggio e della musica. Non concordo affatto con coloro che la pensano come Hanslick, il quale sostenne che la musica "non significa alcunché" (mentre il linguaggio ovviamente sì). Questa tesi è totalmente in errore nel giudicare sia la musica, sia il linguaggio. Quando parla di linguaggio e di costruzione sintattica dimentica completamente l'origine del linguaggio, che non va ricercata né nella grammatica né nella semantica: questi sono tratti molto

"avanzati" del fenomeno linguistico, oggetto di scienze specifiche. Ma all'origine il linguaggio non si distingue in alcun modo dalla gestualità, cioè dalle figure espressive in azione e dai loro definiti contesti di senso, cioè da figurazioni profondamente iconiche: figure della espressione come è stato mostrato essere persino le lettere dell'alfabeto. Queste figure unitariamente polivalenti del gesto, della visione e dell'ascolto, intimamente fuse e indisgiungibili, non sono per nulla "convenzionali": chi le avrebbe stabilite, e come, queste convenzioni? Non è questo un pensiero palesemente assurdo? Sin dall'origine il linguaggio è ritmo, movenza, timbro e intonazione. È l'espandersi della sua funzione comunicativa che dissocia i suoi elementi e li specializza in fenomeni separati, come i cosiddetti fonemi (e grafemi) astrattamente considerati, o i suoni ridotti a grammatica e sintassi sonora. La musica, quindi, frequenta originariamente il fenomeno complesso della espressione, qualcosa di preverbale (se consideriamo l'evoluzione comunicativa del linguaggio cui alludevo pocanzi), ma anche di unitariamente connesso con l'espressione verbale. Sicché la musica significa eccome, come ognuno in fondo sa e sperimenta: avete mai immaginato che a un funerale si addica la musica brillante di un valzer (a meno che si voglia fare gli spiritosi, il che è una conferma dell'opposto)? Immaginate di festeggiare il compleanno di un amico con una bella marcia funebre? Non si tratta di superficiali analogie ritmiche e timbriche, ma della sostanza stessa del fenomeno della espressione.

Se questo è vero, forse ne possiamo ricavare qualche indicazione pedagogica fondamentale. Quando, giovanissimo, insegnavi educazione musicale nella scuola media unificata, commisi l'errore di sottoporre i miei ragazzini e ragazzine ad ascolti molto raffinati: sonate di Beethoven e Mozart, sinfonie di Haydn, concerti di Chopin, con debite "spiegazioni" che,

di fatto, non lasciarono nessuna traccia. L'orecchio e il gusto dei miei allievi era già corrotto e depravato dalla musica di consumo e la loro cultura musicale era, nella stragrande maggioranza dei casi, ovviamente nulla. Mi corressi passando invece a farli cantare in coro accompagnati dal pianoforte (di cui nella scuola ove insegnavo fortunatamente disponevo), tutti intorno a me e in modalità varie. I risultati cominciarono ad arrivare. La musica non ha bisogno di tante chiacchiere, ma di esperienze attive in prima persona e di gesti concreti. Per quella via, scegliendo in modo corretto e appropriato musiche ricche di valore e di qualità, secondo progressioni calcolate, si arriva a far "sentire" emotivamente e dinamicamente ciò che chiamiamo "buona musica". Certo, se accade come mi riferiscono accada nelle odierne scuole medie a indirizzo musicale – dove alcuni docenti, per ottenere facili consensi dagli allievi e dalle loro famiglie musicalmente incolte, non fanno che replicare in classe e nei saggi di fine anno lo studio e l'esecuzione di musiche molto popolari quanto modeste, in pratica scopiazzando inutilmente nella scuola ciò che già i giovani conoscono fin troppo bene nel bombardamento quotidiano di chi ha interesse a vendere loro le più superficiali e incolte stupidaggini musicali – se questo, come mi dicono, davvero accade, allora la scuola rinuncia totalmente alla sua funzione educativa e deruba gli allievi del loro diritto di conoscere ciò che nutre in profondità il gusto e vale la pena di conoscere. Di fatto, mentre dovrebbe educare l'emozione estetica e l'intelletto, la scuola diseduca entrambi e consegna i futuri cittadini alla truffa del consenso strappato con l'inganno, la faciloneria, l'interesse economico, la furbizia, la mercificazione della vita collettiva e l'ignoranza diffusa.

Per concludere: quali sono secondo lei le sfide e le responsabilità di un'educazione musicale nei nostri giorni?

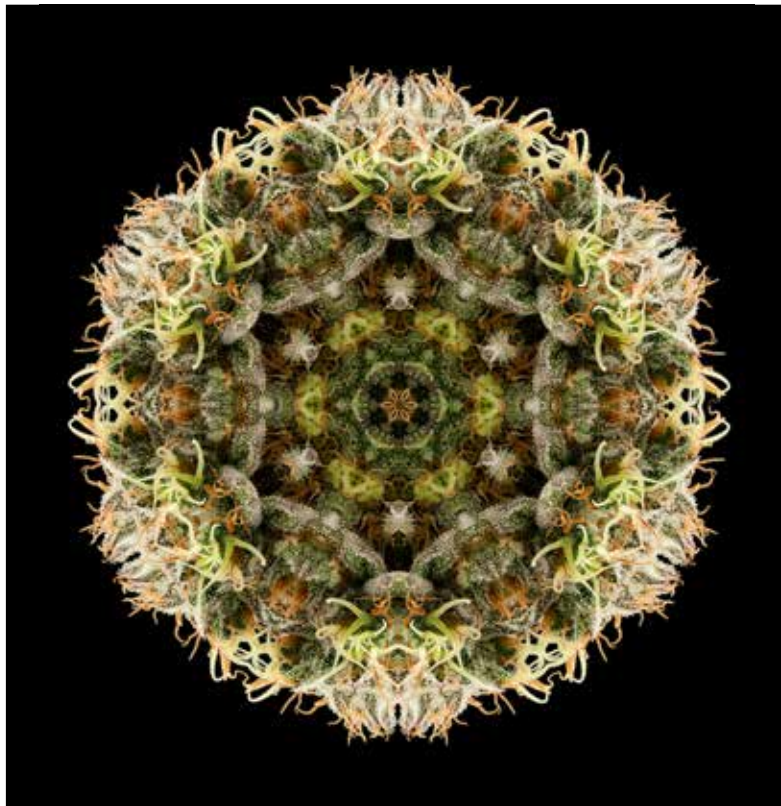
Esistono esempi molto positivi di come diffondere nella società una cultura musicale viva, consapevole e di alto profilo. Penso al fenomeno straordinario delle orchestre composte da ragazzi presi dalla strada, come è accaduto in Sudamerica e ora comincia a diffondersi anche in Europa. Qualcosa di simile, si potrebbe ricordare, accadde anche a Napoli nel '700, quando i conservatori, cioè i ricoveri in cui venivano abbandonati i bambini appena nati, si trasformarono in scuole di musica, al fine di offrire un mestiere a questi sventurati. Ne nacque una serie di grandi maestri che portarono la musica napoletana e italiana in tutta Europa, di fatto conquistando il mondo della musica internazionale per molti anni (e diffondendo in questo modo anche la lingua italiana, come oggi accade con quella inglese). In sostanza si tratta di avvicinare i giovani il più possibile, in tutti i modi immaginabili e realizzabili, alla concreta pratica musicale; si tratta di fornire loro accesso agli strumenti musicali e a luoghi nei quali essi possano esercitarsi e sperimentare come vogliono e possono; si tratta di creare ovunque cori, orchestre amatoriali e altre configurazioni esecutive, investendo in ciò il denaro pubblico. Non sarà certo uno sperpero di risorse. Nulla come far musica insieme dal vivo educa alla socialità, al rispetto reciproco, alla sana competizione, alla felicità delle esperienze spirituali formative, al senso della collettività e del proprio ruolo in essa. Questa realizzazione delle proprie capacità e dei propri talenti in misurata collaborazione con gli altri è uno degli strumenti più efficaci per la formazione di esseri umani realizzati, consapevoli e fecondi. Vorrei aggiungere, per quanto possibile felici.

Vincenzo Caporaletti

Nuovi orientamenti per la didattica dell'improvvisazione

Parte seconda

Nell'attuale panorama della ricerca e della didattica musicale, le pratiche estemporanee hanno assunto un ruolo di importanza crescente. Con la seconda parte del suo intervento (la prima è stata pubblicata nel numero 174 di Musica Domani), l'Autore prospetta i nuovi scenari per l'insegnamento delle abilità improvvisative alla luce del paradigma audiotattile.



Trasposizioni didattiche

Alla luce delle argomentazioni sin qui svolte sul piano epistemologico, ci dobbiamo porre adesso il problema delle concrete strategie (o, seguendo Chevallard, *trasposizioni*) didattiche in relazione all'insegnamento delle prassi improvvisative, così da passare dal *savoir savant* al *savoir enseigné*. Esula dai fini della presente trattazione la redazione di un manuale di tecnica improvvisativa: piuttosto, si daranno indicazioni generali così da costituire le linee guida di un possibile curriculum.

L'insieme di questi criteri metodologici, che denomino *approccio audiotattile*, si orienterà prioritariamente nella direzione dell'implementazione delle valenze processuali (di contro ai valori strutturali, che comunque saranno reinseriti solo in un secondo tempo) che abbiamo visto caratterizzare gli *schèmes d'ordre* cognitivi, così importanti nell'esperienza improvvisativa. Tale fattore processuale deve rivestire un ruolo fondamentale sin dalle prime fasi della didattica dell'improvvisazione: esso è imprescindibile se l'obiettivo è quello di far esperire *originariamente* al discente il senso profondo e il significato del tutto specifico della creatività in tempo reale, così da parteciparne, anche ai livelli più elementari, gli esiti e valori che marciano tali esperienze nella matura ricerca artistica. E questo, lo ripeto, indipendentemente da abilità basate sull'acquisizione di elaborati contenuti teorici, di strutture astratte: quindi, con mezzi e procedure del tutto elementari.

Il primo elemento da considerare, in questa comunicazione e rivelazione della processualità è l'*interattività creativa*. Bisogna evitare che le esperienze creative in tempo reale si risolvano in una pratica solipsistica, che richiama altri modelli poetici, più vicini alla composizione della tradizione scritta occidentale. Il suonare inventivamente insieme ad altri discenti, e soprattutto con l'insegnante, si rivela un elemento di assoluta rilevanza per interiorizzare il senso di un processo che si svolge in una temporalità intenzionata e irrevocabile (e non in un tempo contenitore congelato in cui si dispongono sintatticamente le strutture teoriche, sempre sulla scorta della reversibilità temporale individuata da Piaget).

Un corollario di questa impostazione di fondo è la promozione nel discente della *reattività* agli stimoli sonori – in riferimento ai timbri, a raggruppamenti ritmici, a caratteri semantici del sonoro, alle peculiarità senso-motorie, fonico-articulatorie, ecc. –, da sollecitare in vari modi, sul modello linguistico della proposta-risposta: con strumenti musicali o con l'uso della voce (non occorre, in questo stadio, la padronanza di una tecnica, o l'osservanza del vincolo metrico, collimando questa esperienza con pratiche di esplorazione strumentale o vocale). Nella scuola primaria si curerà che questa risposta sia fisicizzata, ossia autodiretta dal movimento corporeo (con esercizi di imitazione/trasformazione di determinate sequenze motorie – ritmizzate o meno – proposti dal docente e tra i discenti tra loro). Obiettivo primario di questa fisicizzazione impostata dal medium corporeo è la consapevole affermazione di valenze sensomotorio-affettive proprie degli *schèmes d'ordre* nell'*interazione reattiva* esplorata in questa fase preparatoria.

Un elemento cardinale nell'iter didattico, sia per questa fase sia per le successive, è il consapevole utilizzo della *registrazione* (video)/sonora per ottenere la fonofissazione delle varie pratiche creative. Questo dispositivo di iscrizione del principio audiotattile nel supporto registrato ha la funzione di incentivare e indirizzare le facoltà critiche, oltre a costituire in sé un fattore di oggettivazione di un'esperienza altrimenti fenomenologicamente evanescente e non datata, quindi, di uno statuto ontologico sostanziale. Questo passaggio corrisponde, sul piano pedagogico-didattico, alla funzione della categoria di *codifica neo-auratica* nell'economia della teoria audiotattile: un aspetto fondamentale per identificare il *proprium* dei fenomeni improvvisativi e delle musiche audiotattili in generale.



A seguito di questa *fase esplorativa*, quindi, interviene il primo criterio pedagogico-didattico inerente ai processi di creazione in tempo reale veri e propri, relativo alla funzione *estemporizzativa*. È un passaggio di grande rilevanza che vorrei fare oggetto della massima attenzione. Abbiamo visto come sul piano teorico vi sia gradazione operativa tra estemporizzazione e improvvisazione propriamente detta; ora, questa gradazione deve necessariamente istituire delle omologie metodologiche in sede di trasposizione didattica. Vorrei anche sottolineare che questo fattore in sé costituisce un'innovazione anche nelle metodologie avanzate di didattica dell'improvvisazione musicale. A fine pedagogico possiamo tranquillamente assumere come fattore commisurativo primario di tale gradazione il *criterio di complessità*, inteso come «la somma di un indice di eterogeneità della forma e di dissomiglianza degli elementi» (Nattiez, 2004: 53). In un certo senso, si tratta della transizione dal più semplice al più complesso, per cui il processo estemporizzativo si pone come un presupposto ineludibile all'impostazione di abilità improvvisative.



Come predisporre, dunque, strategie idonee all'acquisizione di abilità estemporizzative? Questo punto è molto delicato, e comporta un cambiamento di convincimenti e modelli operativi profondamente radicati nella mentalità pedagogica (ma non solo) musicale. Abbiamo definito l'estemporizzazione come il processo primario di costituzione testuale in tempo reale, consistente nell'immediata realizzazione – istanziazione – di un modello musicale non scritto, ma di natura immaginativa, attraverso opportune strategie poetiche (cfr. Fig. 3 in *Musica Domani*, 174, p. 43). Ora, l'acquisizione di abilità relativamente a questo processo, dalle forme più semplici alle più articolate, deve costituire esattamente la finalità della prassi didattica a questo livello.

Di fatto, stiamo qui asserendo, su basi rigorose, la valenza pedagogica di una metodologia di didattica musicale che prescindia, nella produzione di un testo musicale, dalla esecuzione e dallo stesso riferimento ad una partitura prescritta in notazione convenzionale, ma che si affidi, invece, ad una congerie di abilità poetiche basate sul modello cognitivo audiotattile, sulla razionalità idiosincratca dell'articolazione digito-motoria o fonatoria unita al – e orientata dal – feedback di controllo della percezione auditiva. E non mi sto riferendo all'ovvia facoltà di produrre delle improvvisazioni, il che presuppone l'indipendenza dalla partitura in una modalità che il senso comune accetta e valorizza. Intendo, invece la semplice produzione di un testo musicale concluso, un brano pop, ad esempio, realizzato con procedimenti che prescindano dalla lettura musicale.



Come è facilmente intuibile, è cosa ben diversa dall'improvvisare, corrispondendo, infatti, a quella produzione in tempo reale di tipo estemporizzativo diversa, appunto, dall'improvvisazione, che tuttavia ne costituisce il preliminare stadio formativo, sia in senso pedagogico sia sul piano artistico. Credo che, nello studio dell'improvvisazione musicale, le maggiori difficoltà incontrate dagli studenti anche tecnicamente avanzati, spesso in possesso di diplomi di laurea in strumento, possano ricondursi al fatto che si omette o sottovaluta nel percorso di apprendimento proprio l'acquisizione di abilità estemporizzative, pretendendo di pervenire direttamente al livello improvvisativo. Ma questa consapevolezza manca anche a gran parte dei manuali didattici e dei trattati teorici, che, come abbiamo visto, principiano direttamente con lo studio di strutture teoriche astratte dal contesto della temporalità intenzionata, probabilmente implicando che questo dominio della forma vettorializzata nel divenire, questa proiezione del PAT nella dimensione della larga scala temporale, diremmo noi, sia una competenza già acquisita.

Ma quale pedagogia presiede a tali acquisizioni e con quali modelli operativi? Rispondere a questo interrogativo evocando la «conoscenza tacita»¹ vuol dire eludere la questione e, soprattutto, escludere l'inquadramento del problema della creatività in tempo reale all'interno di un curriculum razionalmente predisposto. Questo fatto, tra l'altro, interferirebbe drammaticamente, in maniera devastante, con il progetto di studi delle "musiche improvvisate e audiotattili"² così come previsto dai vigenti ordinamenti conservatoriali. E allora, quali criteri didattici utilizzare? Si deve forse prescindere dallo studio del solfeggio e della lettura musicale nell'approccio strumentale? Certo che no, ma bisogna affiancare a queste

acquisizioni di codici epistemologicamente visivi – sia chiaro, del tutto adattati e funzionali non solo alla letteratura storica della musica *culta* occidentale – anche le appropriazioni di codici incorporati, di abilità audiotattili, che conducano il discente, con gradi e modi da stabilire di volta in volta, al conseguimento di una doppia serie di abilità e capacità, di matrice epistemologica visiva e audiotattile. E questo, come abbiamo già notato, anche in considerazione del fatto che, in una prassi audiotattile matura, le abilità di lettura e di conoscenza teorica in generale sono normalmente sussunte dal modello di cognitività prevalente.

Per un primo esempio di strategia didattica volta all'acquisizione di abilità estemporizzative, mi riferirò alle classi di strumento musicale nella scuola secondaria, presupponendo un discreto grado di padronanza strumentale. La tecnica da utilizzare, ad esempio con strumenti a vocazione armonica come la chitarra o pianoforte, consiste nella realizzazione di un brano a partire dalla nuda struttura accordale – il modello figurale – redatta in sigle (con solmizzazione indifferentemente anglosassone o italiana). Osserviamo, in questa fase, quali aspetti coinvolgono l'estemporizzazione. Innanzitutto, gli accordi devono essere realizzati con una scelta di disposizione delle voci che già presuppone un criterio articolato di produzione in tempo reale, specie se il discente è in grado di alternare *ex tempore* i vari rivolti e configurazioni dello stesso grado armonico. Ma l'aspetto più importante è la realizzazione ritmica, in quanto fattore motore e propulsore del brano. Questo livello presuppone che il discente escogiti all'impronta una struttura percussiva a partire dalla griglia accordale, effettuando scelte ritmiche e variazioni, sempre seguendo il gruppo, in modo da non perdere il senso propulsivo della pulsazione soggiacente (su questo aspetto si innestano ovvie questioni di coerenza stilistica, che ineriscono al tipo di bra-

¹ Cfr. Polany 1966.

² Cfr. D.M. 483/07 e sgg.

no prescelto). È chiaro che tutto questo processo può essere propedeuticamente impostato con strumenti a percussione. Da una prima riproduzione accettabile dello stile esecutivo, si può passare, poi, all'integrazione personalizzante del pezzo, con vari cambiamenti che investono i diversi parametri sonori. Questa attività può adesso coinvolgere il livello ritmo-dia-stematico monodico, con leggere modificazioni della profilatura melodica. Questo aspetto è fondamentale: il principio pedagogico da tenere presente in questa fase è che dalla modificazione contestuale di testi si perviene per gradi alla invenzione formale *ex tempore* e all'introduzione di nuovi materiali, in una prospettiva elaborativa-variazionale intenzionalmente condotta, caratterizzante la dimensione propriamente improvvisativa.

Riformulare questo percorso per la scuola primaria, significa essenzialmente prescindere dal possesso di abilità tecnico-esecutive già formate. Per mantenere saldo l'obiettivo dell'acquisizione di facoltà estemporizzative, si può ricorrere all'esecuzione di partiture concettuali "aperte" (le può predisporre lo stesso docente, o utilizzare direttamente opere d'autore) indirizzate alla sonorizzazione. Queste elaborazioni grafiche si costituiscono come un modello cui la creatività dei bambini sa conferire innumerevoli soluzioni esecutive, realizzando a partire dal medesimo *control object* testi musicali che di fatto non esistono nella predeterminazione scritturale (in ogni caso, non notazionale) se non in maniera molto aleatoria e suggestiva. Il concetto chiave in questa fase è *modificazione e appropriazione* del testo (sia verbale sia musicale): ad esempio variando le parole di canzoni o la gestualità nella danza. Bisogna tenere ben presente che, sia nella fase *esplorativa* sia nello studio e nella pratica dell'*estemporizzazione*, obiettivo a lungo termine è l'acquisizione di abilità audiotattili, di per sé elettivamente *personalizzanti*. Solo quando questo

tipo specifico di formatività è stato acquisito con un attendibile grado di competenza da parte dei discenti, si potrà affrontare lo studio dell'*improvvisazione* propriamente detta.

Sul piano strettamente tecnico/curricolare, l'esperienza ci suggerisce che, grosso modo, gli obiettivi relativi ai due distinti ambiti, estemporizzativo e improvvisativo, possano essere indicizzati rispettivamente nei due ordini scolastici, primario e secondario (salvo ampliare e integrare l'esperienza estemporizzativa nella scuola secondaria). Resta ferma, in ogni caso, l'applicazione ai due cicli di metodologie che promuovano e potenzino le capacità messe in gioco sia dall'estemporizzazione sia dall'improvvisazione, ossia strategie formative per il controllo temporale, per l'acquisizione di competenze fraseologiche basate sulla simmetria metrica,³ per la discriminazione auditiva melodica e soprattutto armonica, per l'identificazione degli effetti senso-motori dello swing e del groove, e delle loro declinazioni specifiche. Il tutto, prescindendo per quanto possibile dall'approccio notazionale e/o dalla lettura musicale.



³ Bisogna per questo seguire le indicazioni seminali di Émile Jacques-Dalcroze (1932; 1933) sul valore di orientamento ritmo-metrico della motricità fisica, pur evitando le strettoie di una metodologia eccessivamente theory-laden, sovraccarica di valori visivi come quella proposta dal musicista e pedagogista svizzero.

A questo punto, lo studio dell'*improvvisazione* si porrà come naturale esito di molte competenze già acquisite, nel senso dell'orientamento nel campo auditivo e del consapevole utilizzo della facoltà estemporizzativa. Ci si potrà indirizzare verso l'acquisizione di abilità di ordine variazionale-elaborativo, introducendo nella costruzione *ex tempore* nuovo materiale non direttamente afferente al sostrato estemporizzativo, più orientato sulla dimensione melodica di contro all'estemporizzazione armonica (questa distinzione vale, però, solo in funzione pedagogico-didattica, non identificando una differenziazione ontologica). È solo in questa delicata fase didattica che dovranno essere reintrodotti le strutture teoriche, curando che il carico teorico non sopravvanti le specificità audiotattili, che devono sempre preponderare.

Non mi dilungherò in questa sede nell'enumerazione delle tecniche improvvisative e dei costrutti teorici con cui operare, ormai distribuiti in una manualistica immensa e specializzata per stili e generi.⁴ Voglio riservare, però, le ultime considerazioni alla natura del *mélòs* improvvisativo. È essenziale all'interno di un corretto approccio audiotattile intendere la stessa articolazione fraseologica come un tutto organico, magari da apprendere ai primi livelli per pura imitazione, ma senza disaggregarla negli elementi primi costitutivi, come le scale o, peggio ancora, le note musicali. Una frase improvvisativa nasce dal bisogno di comunicare e il gesto o la fonazione traducono questa urgenza espressiva in una totalità da cui sono indistinguibili i *quanta* di informazione che la compongono, proprio perché questi *quanta*, in realtà, non esistono – non sono, cioè, tratti pertinenti percettivi – nell'atto comunicativo. Si generano soltanto come costruzioni della nostra mente che cerca di segmentare la totalità dell'energia vitale.

⁴ Un elenco di queste strutture teoriche e tecniche poetiche è ben delineato in Damiani 2011; cfr. in particolare p. 121 e sgg.

Questa consapevolezza è spesso disattesa o addirittura implicitamente negata dalla stessa strutturazione teorica nella manualistica corrente. Ad esempio, si ipostatizza in genere la presenza di strutture astratte scalari/modali: ma qui il problema non è più soltanto quello della fungibilità di tali strutture rispetto all'esperienza improvvisativa, come abbiamo già discusso. La questione ulteriore, forse ben più grave, è che sul piano epistemologico tali strutture – ad esempio la concezione scalare/modale che conduce alla teorizzazione di costrutti come la scala blues o la cosiddetta "scala bop" – non sono sottoposte, in ambito di teoria del jazz, a preventiva critica circa la loro effettiva valenza, che ad attenta analisi le rivelerebbe frutto di una sistemazione teorica a posteriori di prassi consolidate, nate dall'esperienza improvvisativa vivente.⁵ Che poi si siano ingenerate pratiche che dipendono a loro volta da queste teorie a giurisdizione limitata, da queste "verità locali" come si dice in epistemologia (per un esempio nelle scienze umane, le si potrebbe equiparare al modello dell'"invenzione della tradizione" di Hobsbawm),⁶ è un altro discorso; ma su tutta questa materia, e in particolare sul "frintendimento modale" rimando alla discussione in Caporaletti 2010.

Voglio citare soltanto uno tra gli esempi più fuorvianti, ossia la ricaduta didattica delle idee (spesso malintese) di George Russell,⁷ che ha prodotto una pletora di manuali il più delle volte improntati al fai-da-te musicale, fondati sull'assunto di una meccanicistica corrispondenza tra scala e accordo. Dopo un congruo periodo di condizionamento normativo a questa precettistica, gli studenti hanno l'illusione di fraseggiare con

⁵ Osservare che questa sistemazione a posteriori è un processo che ha sempre riguardato tutta la teoria musicale (almeno) occidentale non sposta il problema: qui si tratta di esperienze audiotattili, e tale processo, nello specifico improvvisativo, si qualifica problematicamente.

⁶ Cfr. Hobsbawm e Ranger 1983.

⁷ Cfr. Russell 1959.

articolazioni melodiche che riecheggiano vagamente moduli stilistici accreditati. Ma il senso di queste “improvvisazioni” – il “cosa” veramente “si dice”⁸ – rimanda sempre più spesso, purtroppo, univocamente al mondo delle sensazioni prefabbricate e omologate della società del consumo coattivo e della spersonalizzazione, imposti dal tecnicismo antiumanistico, dalla dittatura del mercato e dai rapporti di potere.⁹ Spero, invece che un consapevole utilizzo dell’approccio audiotattile, volto non solo a formare future generazioni di musicisti improvvisatori, possa contribuire a delineare un rinnovato modello di integrità dell’individuo, fondato sullo spirito critico e sulla ricerca costante e rigorosa, sull’autenticità esistenziale di cui, oggi più che mai, si avverte l’improcrastinabile necessità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

⁸ Cfr. Monson 1996.

⁹ Cfr. Marcuse 1964.

Rosario Scafili

Lo sviluppo delle abilità cognitive ed emotive nell'educazione musicale

Le pratiche polifoniche

R O S A R I O S C A F I L I
 ha studiato pianoforte all'Istituto Musicale Vincenzo Bellini di Catania e filosofia all'Università degli Studi di Palermo.
 Ha approfondito lo studio e la pratica della polifonia cantando in un coro di musica rinascimentale.
 In campo didattico, ha lavorato come pianista in una scuola steineriana, ha svolto un tirocinio alla Scuola dei fanciulli cantori Franchino Gaffurio di Milano, ha condotto un laboratorio di canto corale per alunni scuola primaria e, all'Università degli Studi di Catania, ha progettato e guidato un laboratorio di ascolto musicale; nella stessa università, ha tenuto seminari per la cattedra di Estetica della musica.
 In campo musicologico, ha curato programmi di sala per associazioni concertistiche ed è stato copy editor dell'Associazione Musicale Etna; ha collaborato alla ricerca delle fonti epistolari di Bellini per la costituzione di un centro di documentazione.
 Insegna Musica in un istituto comprensivo di Milano.

L'articolo esamina lo sviluppo delle abilità cognitive ed emotive nell'educazione musicale per mezzo delle pratiche polifoniche. Affronta l'evoluzione della percezione polifonica e della capacità di decentrazione percettiva, presentando attività sperimentate con gli studenti e brevi esercizi basati sugli studi di E. Willems. Sull'esempio di C. Delfrati, propone l'introduzione delle abilità emotive tra gli obiettivi della programmazione didattica. Infine, attraverso la storia di uno studente dislessico, mostra come la pratica corale possa stimolare lo sviluppo della competenza emotiva e della personalità.

L'educazione scolastica, non solo musicale, ha pressoché estromesso le emozioni dalle pratiche e dal pensiero su di esse, in seguito, crediamo, a una certa paura di non apparire scientificamente avvertiti. Si ignora, con tale paura, che sono proprio le ricerche delle scienze cognitive a informarci – come la nostra stessa esperienza ci attesta a uno sguardo più attento – che ogni rigida dicotomia fra cognizione ed emozione è del tutto priva di fondamento, intervenendo esse simultaneamente nell'apprendimento; di contro, alcune didattiche «ricreative» (Delfrati, 2008) si richiamano a una sorta di spontaneismo emotivo senza alcun pensiero sul metodo o sulle emozioni. Se nel primo caso le emozioni sono accantonate per timore di scarsa scientificità, lo spontaneismo si rifugia, d'altra parte, nell'emotività come luogo privilegiato della musica e sua caratteristica distintiva, ignorando del tutto la simbiosi emotivo-cognitiva, non soltanto dell'educazione musicale ma di ogni attività educativa. Gli studi più recenti affrontano finalmente le emozioni dal punto di vista cognitivo e operativo, nei vari campi della formazione, a cominciare dalla scuola. Distinguiamo l'acquisizione delle abilità in due sfere, cognitiva ed emotiva, soltanto per comodità di esposizione, poiché esse sono entrambe presenti in ogni attività e in ogni fase.

1. Le abilità cognitive

Nei primi anni di vita, la percezione musicale è melodica: il bambino è capace di seguire la successione dei suoni, non la loro sovrapposizione. Intorno ai sette anni, i bambini diventano in grado di distinguere un suono singolo da un accordo o una successione di accordi. Il riconoscimento di una melodia sullo sfondo di un accompagnamento richiede, poi, la capacità di decentrare la percezione, non più nel senso della linearità (da un suono a quello successivo) ma in quello della profondità (da suoni in rilievo a quelli che stanno sotto), come quando, nella visione, distinguiamo la figura dallo sfondo: «Percepire una melodia accompagnata significa seguire uno svolgimento lineare, quello della frase melodica, e compiere allo stesso tempo un certo numero di 'decentrazioni' per cogliere l'organizzazione armonica sottostante» (Tafari 1988, pp. 114-115).

Lo sviluppo della percezione polifonica avviene più tardi, stimolato e incrementato da un'educazione appropriata. Non si tratta più di seguire, alla percezione, due suoni o due accordi in successione, né un insieme di suoni su uno sfondo che lo accompagna, ma una rete di linearità simultanee, senza la prevalenza di una linea sulle altre. Secondo alcune ricerche, (Zenatti 1988) la percezione di una struttura polifonica si evolve dai sette ai dodici anni, con una certa difficoltà; il suo sviluppo richiederebbe un insegnamento adeguato, che aiuti lo studente soprattutto ad ascoltare le linee intermedie e gli strati più profondi, coperti spesso dalla voce al registro superiore.

Alcune pratiche possono aiutare a sviluppare la capacità di decentrare l'attenzione su una voce, all'interno della percezione globale della struttura. Si può cominciare ad ascoltare un canto a due voci, chiedendo all'allievo, in un primo momento, di non focalizzare l'attenzione su una delle due in particola-

re, per poi concentrarsi alternativamente sull'una o sull'altra. Edgar Willems ci spiega, con una similitudine, come ascoltare due suoni sovrapposti:

“Imparare ad ascoltare, diciamo meglio: udire, ricevere i suoni «sulla punta dell'orecchio» senza l'intervento specifico dell'intelletto.¹ I due suoni potranno dunque esser percepiti nel loro insieme, come si guardano, ad esempio, due dita o due punte di un forcione. Essi potranno anche essere chiaramente percepiti separatamente, come si possono fissare con gli occhi, uno alla volta, le due dita o i due rami del forcione.”



¹ Non riteniamo, come crede Willems, che nell'ascolto, fosse anche di un singolo suono, possa non intervenire l'intelletto, sebbene le modalità percettive siano diverse per il singolo suono, la melodia, l'armonia e la polifonia. Tutta l'impostazione di Willems – che pone in corrispondenza biunivoca ritmo, melodia e armonia con gli ambiti sensoriale, affettivo e intellettuale – è criticata in DELFRATI 2008, p. 57, nota 28. Willems stesso non è poi così rigido in sede di applicazioni didattiche e afferma, in diversi punti, che i tre ambiti coesistono.

È normale che, quando si fissa un ramo, l'altro esca dal raggio della visuale cosciente. Avviene la stessa cosa per l'udito quando ci si concentra su un suono dell'intervallo. Si tratta in questo caso di una percezione sensoriale ben definita e intensificata dalla concentrazione (Willems, 1977, p. 159).

Willems elenca alcuni esercizi (Willems, 1975, pp. 122-123; Willems, 1977, p. 163), che presentiamo con alcune varianti adottate durante una nostra sperimentazione didattica. I primi quattro sono esercizi per lo sviluppo della memoria musicale:

- a) il docente canta una frase; b) gli studenti devono ripetere gli ultimi due suoni, come in un'eco.

- a) il docente canta uno o più suoni; b) segue una pausa; c) gli studenti devono ripetere quel suono o quei suoni.

- a) il docente canta un suono; b) gli studenti devono ripetere quel suono; c) il docente canta altri suoni; d) gli studenti devono ripetere il primo suono.

- a) il docente canta una frase; b) il docente ripete la frase cambiando un suono; c) gli studenti devono cantare il suono nuovo.

Il quinto è un esercizio per lo sviluppo dell'audizione interiore:

- a) gli studenti imparano un canto; b) gli studenti cominciano a eseguire il canto; c) a un segnale del docente, gli studenti devono smettere di cantare, continuando il canto a mente; d) a un nuovo segnale del docente, gli studenti devono cantare riprendendo dal punto in cui erano giunti a mente.

I prossimi due esercizi stimolano la creatività, che Willems chiama «immaginazione creatrice», il secondo anche la memoria:

- a) il docente assegna le regole per creare un dialogo cantato (per esempio, usare solo intervalli ascendenti, solo discendenti, in alternanza, e così via); b) gli studenti devono cantare, a turno, semplici parole di un dialogo («ciao», «buongiorno», «come stai?», «bene!») e, immaginando persone diverse (un bambino, un vecchio, una persona triste o felice, serena o agitata), la devono imitare con variazioni timbriche, dinamiche, agogiche;

- a) il docente canta una frase-domanda; b) gli studenti devono rispondere, a turno, con frasi diverse inventate estemporaneamente; c) il docente canta una frase-domanda a uno studente per volta e lo studente deve rispondere con la frase-risposta inventata.

Seguono alcuni esercizi per lo sviluppo dell'orecchio armonico, con l'uso degli intervalli:

- a) il docente canta il suono grave dell'intervallo; b) gli studenti devono cantare il suono acuto, prima in successione, poi in sovrapposizione;

- a) il docente canta il suono acuto dell'intervallo; b) gli studenti devono cantare il suono grave, prima in successione, poi in sovrapposizione;

- a) il docente canta alcuni intervalli, usando il nome delle note;

- b) il docente canta un intervallo per volta, senza usare il nome delle note; c) gli studenti devono scrivere in notazione l'intervallo relativo cantato dal docente, cominciando dalla nota Do.

A questi esercizi se ne potrebbero aggiungere tanti altri, programmati o improvvisati; la letteratura sulla didattica corale ne offre svariati esempi (Tosto, 2009). Alcune pratiche potrebbero svolgersi soltanto con le voci, altre in poliritmia con il battito delle mani o con semplici strumenti a percussione, altre ancora coinvolgendo il movimento, secondo la migliore tradizione dalcroziana; sarebbe bene che anche gli studenti inventassero giochi e scherzi musicali (dialoghi, botta e risposta, e così via).

Presentiamo brevemente tre attività un po' più complesse, che abbiamo elaborato in diversi contesti didattici.

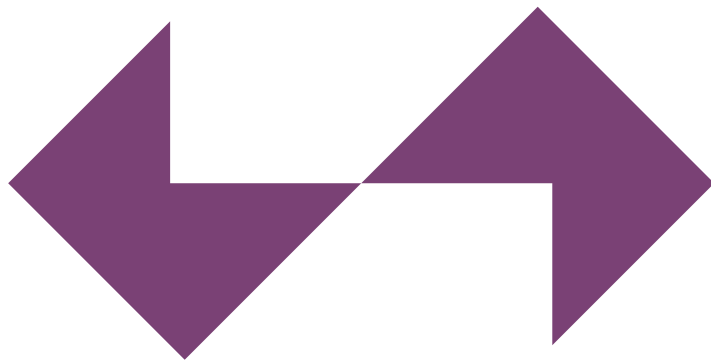
Una pratica poliritmica. Si usa la partitura del Finale del I atto del *Don Giovanni* di Mozart, con le tre danze sovrapposte. Attività: a) trascrizione ritmica delle unità di misura delle danze; b) sovrapposizione delle linee trascritte; c) esecuzione da parte della classe, divisa in tre gruppi.

Una pratica in movimento. Si usa il canone *Tiche tache* di Sebastian Korn. Attività: a) organizzazione dello spazio in tre grandi piazze-orologio, con strade di collegamento; b) in ogni piazza-orologio si cammina a un determinato ritmo, in rapporto 1:2:4 tra una piazza e l'altra.

Una pratica creativa. Si usano lettere o sillabe scelte dagli studenti. Attività: a) seduti in cerchio, in ascolto; b) ogni studente si alza e improvvisa ritmicamente cantando con le lettere o le sillabe scelte, sfruttando le articolazioni fonico-linguistiche.

Esercizi e pratiche, semplici o complesse che siano, sono solo piccoli utensili da usare nell'ambiente di apprendimento, dentro il quale altre voci e trame si intrecciano, quelle emotive e relazionali. È compito del docente preparare un ambiente accogliente e attivo, dove le voci degli studenti siano quelle dei suoni e delle riflessioni, cognitive ed emotive.

L'insegnante farà dunque uno sforzo per identificarsi con il bambino, in modo da comprendere quando e come egli reagisce sensorialmente, affettivamente o intellettualmente. Nella misura in cui l'insegnante arriva a comprendere ed a valutare queste reazioni, dominerà realmente la situazione e potrà far dischiudere nel bambino le attitudini musicali. Gli esercizi, da soli, non bastano a garantire i risultati di un simile lavoro (Willems, 1975, p. 121).



2. Le abilità emotive

Riteniamo che una fase riflessiva debba essere parte costitutiva dell'educazione musicale. Così come è importante la riflessione dello studente sui processi cognitivi, sugli errori o sulle modalità di superamento degli ostacoli, anche la comprensione delle emozioni «è emersa come uno dei fattori determinanti del successo scolastico [...] l'alunno che presenta un deficit nella comprensione delle emozioni è meno permeabile agli apprendimenti scolastici». Le capacità emotive sono stimulate dalla motivazione e dalla disposizione affettiva. Non vogliamo credere che sul lavoro di elaborazione emotiva a scuola non si faccia, come afferma Mario Piatti, «(quasi) niente» (Piatti, online); riteniamo, tuttavia, che le abilità emotive debbano rientrare fra gli obiettivi della programmazione didattica, al pari di quelle cognitive. Seguendo i suggerimenti di Carlo Delfrati (Delfrati, 2008, pp. 58-59, 61), possiamo far rientrare, nella programmazione di finalità e obiettivi, alcune tra le abilità emotive trasversali o specifiche dell'educazione musicale. Fra i traguardi trasversali annoveriamo le abilità che rientrano nella regolazione emotiva: sapersi ascoltare e conoscere le proprie emozioni e stati d'animo; sapere accettare le critiche e considerarle stimoli per migliorarsi; riconoscere le proprie risorse e voler progredire negli ambiti in cui si hanno più lacune; sapere ascoltare le opinioni altrui e intervenire costruttivamente in una discussione; aiutare gli altri e provare a risolvere i conflitti tra i compagni; riconoscere i propri errori; sapere lavorare in gruppo. Possiamo considerare obiettivi specifici le seguenti abilità emotivo-musicali: saper riconoscere le proprie risorse musicali e saper superare paure e inibizioni nelle attività pratiche produttive (per esempio cantare o eseguire un movimento ritmico) e creative (per esempio improvvisare una melodia, seguendo alcune regole fornite dal docente), sapere essere curiosi verso tutti gli oggetti sonori,

disponibili verso le pratiche proposte, aperti a ogni genere musicale, senza ricadere nell'indifferenza e nell'ascolto passivo.



Per conseguire simili abilità emotive, la fase riflessiva aiuta a creare un clima di confronto e produce dinamiche relazionali da imparare a trattare emotivamente. È nella relazione con gli altri che lo studente impara a conoscersi, a entrare in contatto con le proprie paure e risorse:

Attraverso il prendere la parola sulla musica, ciascuno con la propria competenza e valorizzando il proprio vissuto, è possibile estrinsecare i propri vissuti emotivi, confrontandoli con quelli di altri, per cogliere l'ampiezza e la ricchezza che ogni esperienza musicale suscita in ciascuno e nel gruppo (Piatti, online). Non è solo la fase riflessiva ad attivare l'intelligenza emotiva. Le stesse pratiche collettive e interattive richiedono e producono conoscenze e abilità che si acquisiscono soltanto nella relazione con i compagni – in un contesto di apprendimento adeguato – e nelle pratiche stesse, nel fare e apprendere insieme.

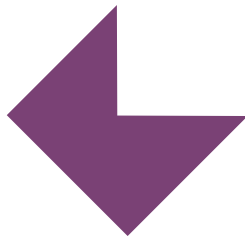
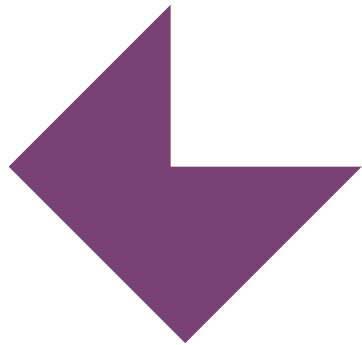
Riportiamo, a titolo di esempio, la storia di James (Miles & Westcombe, 2008, pp. 79-90), un ragazzo dislessico con serie difficoltà scolastiche di rendimento e di concentrazione. James aveva perduto quasi ogni stima di sé, tendeva a isolarsi, si sentiva vittima di continue critiche che non sapeva come gestire; non era affatto capace di regolare le proprie emozioni e i propri stati d'animo; per un po' lo aiutò scrivere una storia, il cui protagonista trovava conforto solo andando in riva al mare: «Il mare significava così tanto per lui che lo consolava quando era triste, condivideva la sua gioia quando era felice, e soprattutto era l'unica persona che non lo criticava» (Miles & Westcombe, 2008, pp. 87).

Dopo un po' di tempo, James entrò a far parte di un coro. Continuò ad avere problemi di concentrazione e di lettura, ma il senso di accettazione e di appartenenza, oltre all'aiuto dei compagni, lo resero fiducioso:

È frustrante avere difficoltà di lettura ma non voglio rinunciare [...] Mi piace soprattutto cantare con gli uomini perché posso imparare da loro guardandoli e ascoltando. [...] Essere corista mi ha dato grandi soddisfazioni e fiducia. [...] Le cose che trovo difficili perché sono dislessico sono: [...] guardare il direttore e poi trovare di nuovo il punto sullo spartito; leggere a prima vista. Le cose in cui sono bravo perché sono dislessico sono: immaginare cose; ascoltare; sapere e sentire come sarà la musica (Miles & Westcombe, 2008, pp. 89-90).

Nel coro, James ha sviluppato vere e proprie abilità emotive: sa di essere dislessico ma non ha paura, riconosce i propri limiti ma anche le proprie risorse, sa stare con gli altri e imparare da chi ha più esperienza o è più abile, senza per questo sentirsi incapace. Prima che James entrasse nel coro le sue emozioni ne impedivano l'evoluzione complessiva. Avviene per ognuno di noi: quando siamo in preda all'angoscia, per esempio, la gola si stringe (è proprio questo che significa «angoscia»), non possiamo cantare e si blocca il respiro, ciò che i greci chiama-

vano *pnéuma* e i latini *spiritus*, spirito, soffio vitale. Un canto senza spirito è un canto morto, privo di vita. Solo se mente e voce sono in concordia, sorge il canto vivo. Possiamo accogliere, allora, le parole che Benedetto da Norcia dettò quasi millecinquecento anni fa nella *Sancta Regula*, là dove invitava a partecipare alla salmodia «ut mens nostra concordet voci nostrae».



BIBLIOGRAFIA

- DELFRATI Carlo, *Fondamenti di pedagogia musicale. Un paradigma musicale dinamico*, Torino, EDT, 2008.
- DALCROZE Émile Jacques, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Milano, Hoepli, 1925. (*Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne 1920.)
- LAFORTUNE, Loïuse; DOUDIN, Pierre-André; PONS Francisco; HANCOCK, Dawson R. (a cura di) *La comprensione delle emozioni. Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. (Emotions at school. Recognize, understand and respond to them effectively). Erickson: Trento, 2012.
- MILES, Thomas Richard; WESTCOMBE, John. *Musica e dislessia: aprire nuove porte*. Rugginenti, 2008.
- PIATTI Mario, *Pratiche musicali ed esperienze emotive*, «Musicheria.net», online.
- TAFURI Johannella, *L'organizzazione simultanea dei suoni*, in *Didattica della musica e percezione musicale*, a c. di J. Tafuri, Bologna, Zanichelli, 1988, pp. 111-117.
- TOSTO Ida Maria, *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*, Torino, EDT, 2009.
- WILLEMS Edgar, *L'orecchio musicale*, vol. I, «La preparazione uditiva del fanciullo», Padova, Zanibon, 1975. (*L'oreille musicale*, tome I, «La préparation auditive de l'enfant», Genève 1940.)
- WILLEMS Edgar, *L'orecchio musicale*, vol. II, «L'educazione all'ascolto. Gli intervalli e gli accordi», Padova, Zanibon, 1977. (*L'oreille musicale*, tome II, «La culture auditive. Les intervalles et les accords», Genève 1946.)
- ZENATTI Arlette, *La percezione polifonica*, in *Didattica della musica e percezione musicale*, a c. di J. Tafuri, Bologna, Zanichelli, 1988, pp. 120-131.

Ester Fusar Poli

À la manière de... Debussy

Per un percorso didattico dall'ascolto alla produzione musicale

E S T E R F U S A R P O L I

è nata a Cremona, si diploma presso l'Istituto Pareggiato "C. Monteverdi" di Cremona per poi conseguire i diplomi accademici di secondo livello in Pianoforte e in Musica da Camera presso il Conservatorio di Piacenza sotto la guida di M. Dalla Fontana, M. Cottica e A. Sorrento. Ha seguito masterclass con A. Lucchesini, A. Jasinskj, M. Damerini, F. Ogeas, C. M. Baroni; attualmente continua a perfezionarsi con Irene Veneziano. Nel contempo, si laurea in Scienze dell'Educazione con lode discutendo una tesi sperimentale sulla Pedagogia musicale, consegue a pieni voti la laurea di secondo livello ad Indirizzo Didattico e l'abilitazione relativa al TFA presso l'ISSM "O. Vecchi- A. Tonelli" di Modena. Si diploma, inoltre, presso la Scuola Quadriennale di Musicoterapia di Assisi.

Nel 2014 vince il secondo premio al concorso "Villa Oliva" di Cassano Magnano. Dal 2005 insegna Propedeutica musicale presso l'Istituto Superiore di studi Musicali "C. Monteverdi" di Cremona. Svolge intensa e qualificata attività concertistica come solista e in duo con il clarinettista Carlo Giosuè Vallone.



Il seguente articolo intende esporre un progetto didattico sperimentato durante il tirocinio relativo al TFA – classe di abilitazione A077 – in cui la didattica dell'ascolto e quella della produzione musicale sono state incluse in un percorso unitario che ne ha rafforzato vicendevolmente gli obiettivi formativi e l'efficacia.

Il lavoro si è articolato in due momenti: ha preso le mosse dagli assunti teorico-metodologici della didattica dell'ascolto, strumento essenziale per guidare gli allievi nella comprensione profonda del linguaggio musicale e delle sue strutture, per poi focalizzarsi sulla produzione musicale, intesa come attività compositiva, esecutiva e di improvvisazione.

Fulcro delle attività, strutturate in un'ottica laboratoriale e condotte mediante strategie induttivo-deduttive, è stato il brano *Pagodes* dalla raccolta *Estampes* (1903) di Claude Debussy. In quest'opera Debussy fissa stabilmente il suo nuovo pensiero compositivo – già abbozzato nella *Suite bergamasque* (1890-1905) e in *Pour le piano* (1894-1901) – con una scrittura fatta di innovazioni timbriche-armoniche e inconsuete linee stilistiche che rinnovano la poetica del pianoforte e cambiano la storia e la tecnica dello strumento.

In virtù di questo, *Pagodes* è stato esemplificativo per comprendere alcuni aspetti fondamentali del linguaggio musicale a cavallo fra '800 e '900; inoltre, esso presenta delle caratteristiche sonore immediatamente percepibili, essenziali per consentire ad ascoltatori non esperti di individuarne i tratti costitutivi e di orientarsi anche senza lo spartito. Attraverso l'ascolto consapevole e l'analisi critica – che hanno permesso l'interazione con saperi e competenze musicali pregresse – gli allievi hanno quindi potuto rintracciare gli aspetti stilistico-formali salienti e costruirsi una mappa mentale del brano. Gli elementi emersi sono poi diventati oggetto di sperimentazione e manipolazione creativa nel momento di produzione musicale allo strumento.

Obiettivo finale del progetto è stato giungere all'elaborazione e all'esecuzione di una composizione coerente con il modello fornito nella quale le strategie necessarie alla realizzazione espressiva, tecnica e gestuale fossero il risultato di scelte consapevoli maturate attraverso le fasi di lavoro.

In ultima analisi, il percorso circolare tra ascolto e produzione musicale ha seguito precise indicazioni epistemologiche e metodologiche, quelle cui fanno riferimento le due didattiche, integrando in ogni fase i processi riflessivi, cognitivi e la pratica, il *conoscere* e il *fare*.

Prima fase dell'intervento didattico: ascolto guidato

Ho introdotto l'attività di ascolto (durata tre ore suddivise in due lezioni differenti) con una presentazione in *Power Point* dal titolo "Un... esotico... Debussy", per potenziare, con uno strumento multimediale, la parte di lezione più *trasmissiva*. Alcune sollecitazioni visive (ambientazioni esotiche, frutta esotica, animali esotici ecc.) hanno stimolato l'immaginario dei ragazzi in merito al concetto di *esotismo*, contenuto d'apprendimento chiave del percorso. Successivamente ho accennato ad alcune informazioni di carattere biografico riguardo Debussy e alla cornice storica e stilistica di riferimento. È potuto così iniziare il racconto della composizione di *Pagodes*, con l'illustrazione di un manifesto dell'*Exposition Universelle* di Parigi del 1889. In questa occasione, infatti, Debussy ebbe modo di ascoltare la musica eseguita da orchestre *gamelan* di origine indonesiana: l'eco di queste suggestioni esotiche lo ispirò per la composizione del brano che avvenne quattordici anni dopo.

Insieme abbiamo commentato alcune stampe storiche di ensemble giavanese e, dopo aver individuato gli strumenti rappresentati, principalmente percussivi, ho proposto l'ascolto di un complesso *gamelan* per dare un'idea dello strabiliante effetto sonoro – già per noi, ancor più per Debussy! – di tale musica.

Ho sollecitato gli studenti ad analizzare il ritmo, il timbro, il livello di complessità formale, la polifonia; sono stati così rintracciati gli ingredienti tipici della musica *gamelan* caratterizzanti anche *Pagodes*: colpi di gong che separano le sezioni; timbri tintinnanti e percussivi; contrappunto ritmico e melodico; scala pentatonica; atmosfera sospesa; frammenti melodici circolari e orientalescanti. Per facilitare l'accostamento tra il *gamelan* e *Pagodes*, ho eseguito 14 battute del brano di Debussy con la consegna di riconoscere delle similarità tra i

due brani in base agli elementi musicali puntualizzati.

Ci siamo poi concentrati sul titolo della composizione: facendo scorrere varie immagini di pagode, ne ho illustrato la diffusione geografica nel sud-est asiatico e in Giappone, le particolarità architettoniche e la funzione principalmente religiosa. Abbiamo riflettuto insieme sui collegamenti possibili tra la musica e il titolo ed è emerso che probabilmente il ricordo di impressioni esotiche suscitate dall'orchestra *gamelan* aveva ispirato Debussy nell'ideazione di una musica dal sapore orientalescante. Questa è stata l'occasione per sottolineare la capacità allusiva di *Pagodes* anche dal punto di vista grafico: ho mostrato la prima battuta facendo notare che il motivo (e la stessa realizzazione sonoro-gestuale) richiamava il profilo dei tetti delle pagode (Fig. 1).



Modérément animé

Per rimarcare l'intenzionalità evocativa del brano, ho voluto anche citare la battuta con cui Debussy, che non era mai stato nei luoghi richiamati nei pezzi della raccolta *Estampes*¹, annunciò il completamento dell'opera in una corrispondenza con il direttore d'orchestra André Messager: «Quando non si hanno i mezzi per pagarsi un viaggio, occorre sopperire con l'immaginazione».

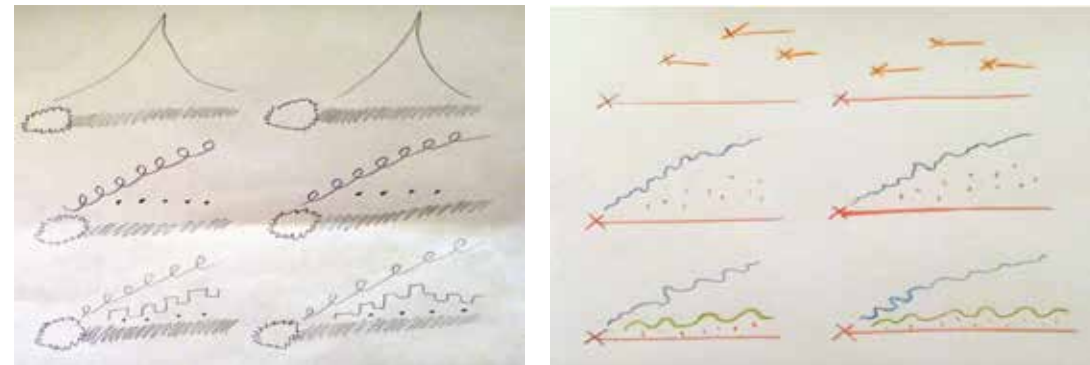
Dopo questa introduzione è ripreso l'ascolto di *Pagodes*: gli allievi sono stati guidati a riconoscere e isolare particolari aspetti (timbrici, armonici, ritmici) per giungere a un'analisi sempre più dettagliata della composizione. Eseguendo e raffrontando frammenti, frasi singole o arcate più ampie, ho invitato a segmentare il brano e a individuarne le componenti musicali: questi elementi hanno dapprima contribuito a strutturare l'immagine mentale della musica; successivamente, sono diventati "materiali da costruzione" nella fase di produzione. Il processo ha consentito di attivare le facoltà logiche e percettive, l'ascolto selettivo e ha incoraggiato strategie operative basate sulla sintesi, l'analisi e il confronto.

L'attività ha quindi aiutato gli allievi a identificare la struttura del brano che è stata via via così verbalizzata (Fig. 2):

batt. 1 (introduzione: elemento X)	la batt. 2 ripete la batt. 1
batt. 3-4 (tema A)	le batt. 5-6 ripetono le batt. 3-4
batt. 7-8 (tema B)	le batt. 9-10 ripetono le batt. 7-8

¹ Il titolo della raccolta è esemplificativo dell'intenzione di Debussy di trasformare in musica immagini astratte, trovando per ogni stimolo l'esatto colore timbrico e modale, il preciso contrappunto ritmico, l'architettura più adatta per trasmettere una ben precisa sensazione. Fanno parte dell'opera *La soirée dans Grenade*, che suggerisce un'atmosfera spagnoleggiante, e *Jardins sous la pluie*, nella quale si intuisce il ritratto evanescente di una pioggia autunnale.

... e tradotta, individualmente, in una partitura grafica di cui sono riportati due esempi relativi alle prime dieci battute (Figg. 3, 4):



Infine, per agevolare il riconoscimento dei segni grafici nella notazione tradizionale, i ragazzi hanno dovuto abbinare a ogni sezione dei loro schemi i ritagli, mostrati in ordine sparso, dello spartito di *Pagodes*.

Seconda fase dell'intervento didattico: sperimentazione al pianoforte e composizione di un brano

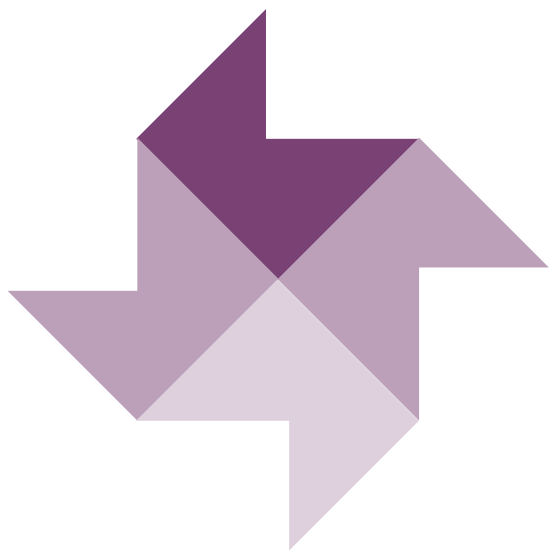
La seconda parte, quella allo strumento, è consistita nello sperimentare gli elementi tecnici e sonori ricavati dall'ascolto per giungere all'ideazione di un brano attraverso l'improvvisazione strutturata e la composizione empirica. Il percorso è stato condotto con coppie di allievi che hanno lavorato insieme e realizzato un brano individualmente.

Per agevolare le attività ho selezionato alcuni elementi tra tutti quelli emersi, orientandomi sull'interesse che potevano rivestire in vista dell'acquisizione di abilità tecniche, sulla particolare sensibilità timbrica che sollecitavano e per la duttilità nell'essere rielaborati creativamente in un momento improvvisativo.

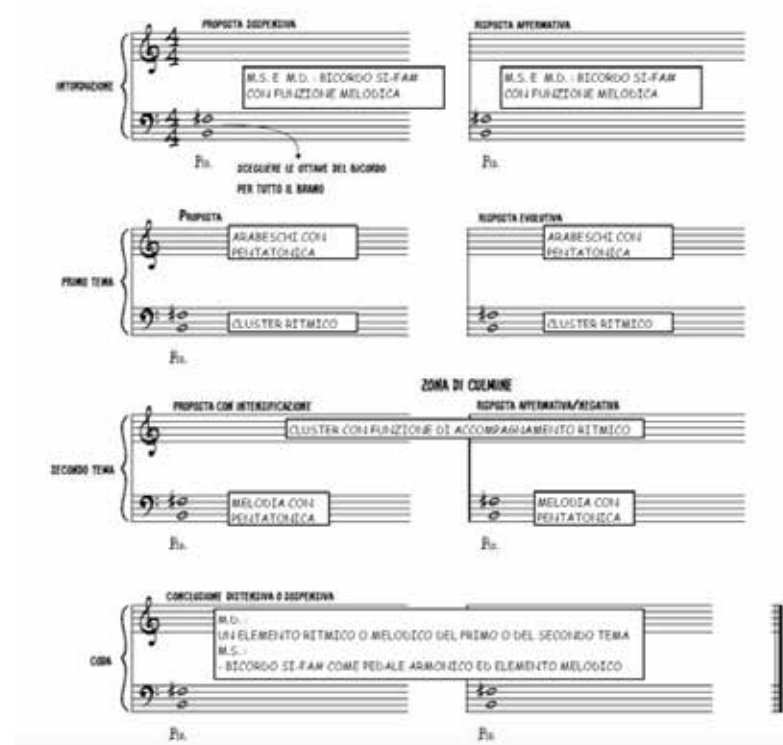
La mia scelta si è concentrata su: cadute con effetto “colpo di gong”; arabeschi; scala pentatonica; bicordi tenuti tra più battute in funzione di pedale armonico; cantabilità della melodia nella mano sinistra; cluster ribattuti come riempimento ritmico-armonico; contrappunto ritmico e melodico; stratificazione timbrica (timbri percussivi, morbidi, tintinnanti).

Al fine di organizzare le idee musicali, ho deciso che la struttura compositiva doveva articolarsi in quattro sezioni (introduzione, primo tema, secondo tema, coda) suddivise a loro volta in proposta-risposta, ognuna sviluppata in un numero di battute a piacere, con un culmine nella parte centrale del secondo tema e una coda finale conclusiva o sospensiva che riprendesse il materiale compositivo dell'introduzione e uno o due elementi ritmico-melodici caratterizzanti una delle frasi successive.

Ho quindi predisposto di indirizzare le proposte degli allievi su uno schema *propositivo* (dall'introduzione alla proposta del primo tema) - *tensivo* (dalla risposta del primo tema alla risposta del secondo tema) - *distensivo/tensivo* a piacere (la conclusione) che avrebbe veicolato le scelte interpretative e le condotte ritmiche, dinamiche e di registro in ogni frase.



La struttura compositiva è così riassunta (Fig. 5):



Ho lasciato ogni altro elemento musicale alle preferenze degli studenti, guidando le idee che di volta in volta emergevano con domande mirate e suggerimenti, confrontando alternative possibili, ragionando sull'efficacia in relazione alla struttura formale, valorizzando, dove possibile, le proposte divergenti dal materiale iniziale. La struttura compositiva si è così rivelata uno “scheletro” che ben si è prestato ai rimaneggiamenti e alle modifiche richieste di volta in volta dalle esigenze creative.

Per facilitare le attività da un punto di vista manuale (dato che gli allievi erano pressoché tutti principianti), ho deciso di limitare l'ambito armonico alla scala pentatonica di do# maggiore (tutti i tasti neri: do#-re#-fa#-sol#-la#) e al bicordo si-fa# che richiama alla tonalità di si maggiore. Su modello di *Pagodes*, quindi, ho suggerito di introdurre il brano in ambito tonale e di proseguire utilizzando la scala pentatonica, senza costringere gli allievi alle regole dell'armonia funzionale.

Abbiamo quindi incominciato eseguendo dei piccoli esercizi che avevo appositamente elaborato per sperimentare, di ogni elemento scelto, la gestualità, il mezzo tecnico e il risultato timbrico. Ho poi invitato i ragazzi, attraverso modalità esplorative, a trovare diverse possibilità di realizzazione del frammento originario in parti differenti della tastiera, con sonorità, dinamica e soluzioni ritmiche diverse, giocando con l'alternanza/sovrapposizione tra le due mani e riflettendo sull'effetto musicale che di volta in volta ne derivava.

Ragionando insieme sulle idee più efficaci, sulla necessità di allungare o restringere una sezione per creare equilibrio nella struttura, sulla funzionalità di realizzare dinamiche o variazioni agogiche rispetto all'arcata della frase, gli allievi sono arrivati alla composizione di un brano in cui in ogni fase sono stati guidati dalle facoltà percettive, dal senso formale e dalle necessità interpretative. Ecco come si è svolto il lavoro nel dettaglio.

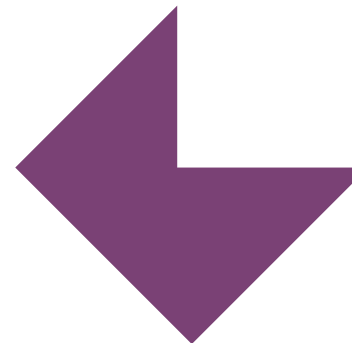
Prima attività: ideazione dell'introduzione

Nella prima attività ho proposto un esercizio per la caduta del braccio e della mano su un bicordo, con effetto percussivo simile ai "colpi di gong":



Con gli allievi abbiamo ricordato l'effetto sonoro dei gong sia nel veloce ascolto dell'orchestra *gamelan*, sia in quello più accurato di *Pagodes*: in entrambi i brani era stato utilizzato principalmente per separare le sezioni e i temi musicali, oltre che come pedale armonico. Ci siamo quindi concentrati sullo studio del bicordo si-fa# proposto nell'esercizio cercando di ottenere, con cadute morbide e affondate, un risultato percussivo e risonante. Abbiamo sperimentato diverse possibilità esecutive: gli alunni hanno suggerito movimenti più o meno bruschi con attacchi più o meno veloci, varie tensioni muscolari cambiando anche la presa del tasto. Lo stesso intervallo è stato trasportato ad altezze diverse, ideando differenti soluzioni esecutive tra le due mani: in alternanza o in omoritmia; con i bicordi che si rincorrevano o si intersecavano; nello stesso registro o in un registro diverso; con lo stesso effetto oppure con due timbri differenti (brillante, nervoso...); con una cascata di quinte ascendenti/discendenti provando l'incrocio tra le due mani alternate.

Dopo questa fase esplorativa, ho suggerito di rielaborare tutte le idee emerse per creare un'introduzione bipartita. Anche questa fase è stata condotta con sollecitazioni precise: ho chiesto agli allievi se pensavano di sviluppare un'introduzione più sospesa o una ben delineata ritmicamente; se volevano mantenere un clima dondolante o preferivano che diventasse concitato; in che registro e con che dinamiche era meglio suonare.



Seconda attività: ideazione del primo tema



Dopo avere perfezionato l'introduzione, abbiamo proseguito con il secondo esercizio che riprendeva i bicordi dell'attività precedente sviluppandoli in funzione di pedale armonico come sostegno ad arabeschi con sonorità tintinnanti o morbide.

Gli allievi hanno studiato la melodia data provando con diverse soluzioni l'appoggio del peso per raggiungere sonorità in *f* e *p* e ottenere suoni percussivi o rarefatti; il frammento è stato sperimentato anche in ottave diverse chiedendosi di volta in volta come potevano posizionarsi le dita e il braccio, se fosse meglio suonare con le falangi dritte, con i polpastrelli...

Abbiamo poi approfondito l'utilizzo del pedale di risonanza come pedale armonico (quindi tenuto più a lungo, con cambi ad ogni frase), realizzando l'esercizio a quattro mani (un allievo suonava la mano sinistra raddoppiandola e il compagno la mano destra come è riportato nell'esercizio) e poi a parti reali con un allievo per volta. In seguito abbiamo modificato lo spunto fornito seguendo un'indicazione formale generale: provando ad ampliare gli archi e i semicerchi della melodia, arrivando magari all'acuto; creando frasi contrastanti, ad esempio ideando una melodia in *ff* nel registro centrale e in una *pp* nel registro acuto; alternando una melodia cantabile e una brillante, una frammentata e una più distesa; sviluppando un tema in *accelerando* e uno in *rallentando*; realizzando frasi in contrappunto o omoritmiche. I ragazzi hanno provato diverse soluzioni, sia individualmente sia a quattro mani con parti raddoppiate, e poi hanno scelto la migliore dal punto di vista del risultato sonoro e della coerenza con l'introduzione.

Terza attività: ideazione del secondo tema

Si è proseguito con un esercizio per la cantabilità della melodia alla mano sinistra e un accompagnamento ritmico della mano destra.



Le quattro battute sono state affrontate provando diverse modalità esecutive per la linea del basso (con diversi tocchi; con le dita diritte e verticali, distese, piatte; articolando; portando il peso con il braccio; legando il più possibile...). Prima di aggiungere l'accompagnamento della mano destra, ho invitato i ragazzi a cantare la melodia mentre suonavano l'accompagnamento – e viceversa – e a realizzare la parte a mani unite facendo sì che la destra sfiorasse i tasti senza premerli. Infine abbiamo cercato di equilibrare le sonorità tra le due linee.

A questo punto la melodia era pronta per essere reinventata: ho consigliato di provare con una successione di accordi spezzati che non fossero necessariamente triadi perfette (gli alunni hanno utilizzato anche note estranee alla pentatonica di partenza), giustapponendo frammenti di scala cromatica, eseguendo la melodia per ottave spezzate o con salti oltre l'ottava. Allo stesso modo, ho chiesto di sperimentare diverse soluzioni per l'accompagnamento alla mano destra: cluster in posizione fissa, ostinati melodici di poche note, bicordi ascendenti o discententi... Ho indirizzato gli alunni a utilizzare le dinamiche in modo che l'arcata procedesse dal *pp* al *ff* o viceversa e a riflettere in tal senso sull'effetto musicale più opportuno per raggiungere il culmine della composizione. Anche in questo caso i ragazzi hanno trovato diverse soluzioni, optando poi per la migliore in accordo alle due sezioni precedenti.

Quarta attività: ideazione della conclusione (coda)

Per la creazione della coda non ho previsto esercizi di partenza, da una parte per lasciare libera la scelta della soluzione finale e degli elementi tecnici-musicali, dall'altra per verificare se le modalità operative proposte nelle lezioni precedenti erano state assimilate in modo tale da poter proseguire più autonomamente l'attività.

Abbiamo quindi riascoltato il pezzo composto fino a quel punto e abbiamo ragionato su come fosse meglio realizzare la conclusione: improvvisa (con un accordo, un cluster), in rarefazione (*rallentando* e *diminuendo*), in espansione (*crescendo* e con il raddoppio all'ottava), incalzando (*accelerando*); in modo circolare, introducendo nuovi temi... Gli alunni hanno sperimentato più opzioni ma per dare equilibrio alla struttura formale ho limitato la scelta chiedendo di riprendere due/tre elementi della loro composizione (uno dell'introduzione e uno/due di una frase successiva) e di organizzarli per la coda che avevano in mente².

Conclusioni

Essere arrivati ad elaborare ed eseguire un brano *À la manière de... Debussy* ha significato aver compiuto un percorso che ha assorbito le qualità della struttura musicale di partenza, le ha maturate come elementi linguistici e tecnici e, grazie ad un'attenzione percettiva sempre costante in tutto il processo, le ha rielaborate in una creazione personale. Le composizioni finali hanno rivelato forti analogie con il brano iniziale e hanno evocato lo stesso clima sonoro, grazie al trasferimento di parte degli elementi strutturali e linguistici di *Pagodes* in tutte le fasi operative. Il *continuum* d'azione tra le attività riflessive e la pratica, tra metodologie didattiche trasmissive ed euristi-

che-esplorative, ha permesso di raggiungere apprendimenti complessi che sono andati oltre la semplice capacità esecutiva, creando un percorso completo e motivante. L'efficacia di approfondire elementi musicali indipendentemente dalla lettura dello spartito è risultata evidente in ogni passaggio: durante l'ascolto l'attenzione era completamente concentrata sugli aspetti sintattico-musicali; nell'attività di composizione l'orecchio e l'esercizio critico hanno guidato costantemente le scelte tecniche ed interpretative; al termine, l'esecuzione ha trasmesso un'intenzionalità espressiva e sonora pienamente consapevole. In sostanza gli elementi musicali sono stati interiorizzati più velocemente, con soluzioni personali e originali: ogni alunno ha assimilato, ideato e saputo realizzare elementi tecnici e stilistici più difficili e raffinati rispetto al livello esecutivo che erano riusciti a raggiungere fino a quel momento tramite la lettura. Sicuramente il fatto di doversi concentrare sulle proprie potenzialità comunicative e sull'ascolto intelligente ha favorito una partecipazione completa che ha coinvolto sia la sfera razionale sia quella emotiva in un approccio allo strumento più creativo e rilassato.

Inoltre, il percorso ha permesso di valorizzare le potenzialità degli allievi legandole a contenuti appartenenti alla musica d'arte, con tutte le caratteristiche di complessità e ricercatezza che questa ha veicolato; obiettivo finale non è stato arrivare alla semplice esecuzione di un brano o l'apprendimento di abilità ripetitive (un *prodotto!*), ma mettere in atto un *processo* formativo che sviluppasse delle competenze sia specifiche che trasversali finalizzate alla comprensione musicale e trasferibili ad altri brani ed in altri contesti.

² Una volta assemblate le varie sezioni e consolidata l'esecuzione dal punto di vista interpretativo e gestuale, abbiamo effettuato una registrazione con un registratore portatile Tascam DR/05: all'articolo sono allegati due dei brani composti.



BIBLIOGRAFIA

- CORNI, Giuliana. *Come una Danza. Quaderno di metodologia pianistica*. Verona: Scripta Edizioni, 2012.
- CUOMO, Carla. Didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale: ipotesi di continuità. In COM-
PLOI, F. *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexio-
nen*. Brixen: Weger, 2005. Disponibile all'indirizzo:
<http://wwwcat.saggiatoremusicale.it/saggem/ricerca/bibliografia/cuomo%20didattica%20dell%20ascolto.pdf>
- CUOMO, Carla; DE LUCA, Maria Rosa. La trasposizione del sapere musicale nella formazione intellettuale. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, 2013, 3: 17-38.
- DEBUSSY, Claude. Tradotto da M. Premoli; a cura di F. Le-
sure. *I bemolli sono blu. Lettere 1884-1918*. Milano:
Archinto, 2004..

- FUSAR POLI, Ester. *À la manière de... Debussy. Per un percorso didattico dall'ascolto alla produzione musicale*, tesi di Diploma Accademico di secondo livello ad indirizzo didattico. (Classe di strumento musicale A077) discussa nel giugno 2015 presso l'ISSM di Modena.
- LA FACE BIANCONI, Giuseppina. Comprendere la musica: sapere e saper fare. *Innovazione educativa*, 2004, 3-4: 31-35.
- LA FACE BIANCONI, Giuseppina. "La trota" fra canto e suoni. Un percorso didattico. *Il saggiatore musicale*, 2005, 12: 77-123.
- LA FACE BIANCONI, Giuseppina. Le pedate di Pierrot: comprensione musicale e didattica dell'ascolto. In ZOFFOLI, Lavinia. *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*. Napoli: TecnoDid, 2006.
- MELIS, Stefano. Ascoltare, capire, suonare: idee per una didattica della produzione. In LA FACE BIANCONI, Giuseppina; FRABBONI, Franco. *Educazione musicale e Formazione*. Milano: Franco Angeli, 2008.
- PAYNTER, John. *Suono e struttura*. A cura di G. GUARDA-
BASSO. Torino, EDT, 1996.
- PIATTI, Mario; STROBINO, Enrico. *Grammatica della fantasia musicale*. Milano: Franco Angeli, 2011.
- RIGHINI, Donatella. La didattica dell'ascolto: strada maestra per educare alla musica. *Civiltà musicale*, 2005, 20: 24-37.

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)
- **Lecture concertate** (a cura di Luca Marconi e Manuela Filippa)
- **Da non perdere** (a cura di Luca Marconi)

Arnolfo Borsacchi

La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon in Italia: prospettive

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

Abbiamo chiesto per questo numero ad Arnolfo Borsacchi di portarci la sua personale prospettiva sul presente e sul futuro della Music Learning Theory in Italia e in Europa. Le sue posizioni critiche, rispetto alle quali l'autore si assume piena responsabilità, accenderanno sicuramente un dibattito, che speriamo sia costruttivo e chiarificatore. Si tratta, infatti, di un'esperienza di didattica musicale che ha, senza dubbio, influenzato il panorama italiano dell'insegnamento musicale, in particolare della prima infanzia, negli ultimi quindici anni. Estendiamo dunque l'invito ad altri rappresentanti della Music Learning Theory, italiani e stranieri, che vogliono contribuire al dibattito.

La Redazione

Venerdì 4 dicembre 2015. La notizia della scomparsa di Edwin E. Gordon mi ha raggiunto – prima via Facebook poi tramite una mail ufficiale del Gordon Institute for Music Learning – mentre mi trovavo a Istanbul, da solo, in una camera d'albergo, di ritorno dalla prima settimana di formazione sulla *Music Learning Theory*¹ in Turchia, realizzata quest'anno dal nostro Audiation Institute.

La tristezza, amplificata dalla solitudine e dalla necessità di dover informare tanti colleghi e tanti allievi circa la scomparsa del nostro principale punto di riferimento teorico, è stata mitigata, in parte, dal pensare che Gordon sarebbe stato molto felice di sapere che la sua MLT continua ad essere diffusa, conosciuta e apprezzata in nuovi paesi.

A circa 6 mesi da quel pomeriggio, ho ricevuto l'invito a scrivere un contributo per la rivista *Musica Domani*, il cui contenuto cito testualmente:

A seguito della morte di Edwin Gordon non abbiamo ancora ospitato contributi che discutano del futuro di questo metodo, e delle sue varie incarnazioni nella pratica didattica. Ci interessa il suo punto di vista a tal proposito e ci auguriamo che possa accogliere il nostro invito.

¹ D'ora in poi "MLT" nel testo.





Ho accettato questo invito e intendo condividere il mio pensiero, personale e opinabile, partendo proprio dalle parole in esso contenute.

Mi ha colpito subito il fatto che la MLT sia stata descritta come un metodo.

La MLT, infatti, è una teoria dell'apprendimento musicale che spiega, innanzitutto, quali siano i processi d'apprendimento che permettono all'essere umano di comprendere la sintassi musicale, tonale e ritmica, di un determinato sistema musicale e di orientarsi in essa sviluppando quella che Gordon chiama *audiation* e le competenze musicali che coincidono con l'*audiation* stessa e/o ne sono conseguenza².

La MLT è, inoltre, fondamento teorico che sostiene una serie di pratiche educative e didattiche³, finalizzate a favorire lo sviluppo dell'*audiation*: questa serie di pratiche e i loro strumenti, elaborati al fine di suggerire comportamenti educativi e didattici a educatori e insegnanti nel contesto culturale e scolastico nordamericano, sono, anzi, devono essere riadattate continuamente al variare del contesto in cui l'insegnante si trova a lavorare, del sistema musi-

² Su questo tema, cfr.: BORSACCHI Arnolfo, *Gli stadi dell'audiation preparatoria*. Milano: *Rivista Audiation N.0/2014* [\[link\]](#)

³ Dice Gordon riguardo alla MLT: «Il modello di apprendimento ha un fondamento teorico, mentre quello di insegnamento un fondamento pratico, a sua volta basato sul modello di apprendimento» (in GORDON, Edwin E. *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Edizioni Curci, 2003, p. 40). Penso che debba ritenersi ovvio che il modello di insegnamento, o di educazione, basato sul modello di apprendimento, debba tenere conto, di volta in volta, delle variabili che intervengono sui soggetti, i contesti, i luoghi, gli obiettivi e le motivazioni delle proposte educativo-didattiche.

cale principale di riferimento, della cultura d'appartenenza dell'insegnante e degli alunni e al variare delle condizioni storiche.

Il futuro della MLT in Italia quindi, risiede nella capacità, da parte di chi desidera conoscerla⁴, studiarla, apprezzarla, criticarla, rinnovarla (come Gordon stesso ha sempre auspicato), di considerarla come una possibile chiave di lettura di ciò che



avviene in chi impara quando impara, al fine di poter orientare il proprio modo di insegnare con l'obiettivo di favorire tali processi di apprendimento e di comprendere, parallelamente, come le pratiche educative suggerite da Gordon debbano essere contestualizzate storicamente e culturalmente.

⁴ Purtroppo le pubblicazioni di Gordon disponibili in Italia sono pochissime. Il testo *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* (cfr. nota 3) contiene gravi errori di traduzione di parole che identificano concetti chiave della MLT. Responsabile della traduzione italiana è Andrea Apostoli. Il principale errore consiste nella scelta del termine *fase* nella traduzione della parola inglese *type*. I "tipi di audiation preparatoria" sono stati tradotti con "fasi dell'audiation preparatoria": l'errore non è solamente lessicale ma specificamente concettuale: i tipi di audiation preparatoria sono dei tipi di processi (cfr. n. 2); tradurli con la parola "fase" ha portato e continua a portare i lettori a fraintendere il pensiero di Gordon e gli insegnanti ad attuare scelte educative bizzarre.



Accanto a questo, devo necessariamente sottolineare come il futuro della MLT sia legato anche alla capacità, da parte di chi intende divulgarla, di illustrarne i presupposti, di descrivere che cosa Gordon intenda per apprendimento musicale all'interno della sua teoria e di saper collocare tale modello di apprendimento in dialogo con altri studi sull'apprendimento musicale – i quali si fondano su diverse concezioni di cosa sia la musica⁵ – con le ricerche in campo etnomusicologico e con la volontà di quanti si adoperano per creare azioni e pratiche di sensibilizzazione della popolazione riguardo le possibilità

⁵ Il tema, a me molto caro, è poco affrontato nonostante sia di fondamentale importanza e, in certi casi, costituisca il reale motivo per cui i diversi approcci, metodi, scuole di pensiero dell'educazione musicale non riescono a comprendersi reciprocamente e dialogare.

di conservazione del patrimonio musicale, soprattutto quello trasmesso oralmente.

Come Audiation Institute ci siamo posti l'obiettivo di curare, nella formazione degli insegnanti che si affidano a noi per conoscere la MLT, la conoscenza dei processi di apprendimento descritti dalla MLT di Gordon, invitando i colleghi a considerarla un modello (che, come ogni modello teorico, preferiamo definire "non-falso" piuttosto che "vero") al quale far riferimento durante la costruzione di pratiche educative tenendo presente che il modello teorico spiega l'attivazione dei processi di apprendimento sintattico-musicale anche in assenza di qualsiasi comportamento educativo organizzato: vale a dire che la MLT spiega come sviluppiamo l'audiation anche se non frequentiamo nessun corso di musica.



In altre parole, possiamo dire che nostro obiettivo principale è quello di agevolare la diffusione e la comprensione della MLT – e questo vale principalmente per la parte della MLT che



riguarda lo sviluppo dei processi e delle competenze musicali informali – come di una teoria che descrive ciò che avviene nell’essere umano, nel suo corpo e nella sua mente, nel momento in cui entra in contatto con la sintassi musicale all’interno di una relazione educativa e affettiva.

Contemporaneamente, ci siamo posti come obiettivo fondamentale quello di far circolare la parte della MLT che riguarda l’apprendimento in età scolare e strumentale: per anni, infatti, la MLT di Gordon è stata considerata, in Italia, una teoria che sostiene pratiche di educazione musicale rivolte alla prima infanzia e all’età prescolare. Il futuro della MLT riguarda invece anche il mondo della scuola, primaria e secondaria, in quanto può fungere da efficace strumento per la comprensione dei processi di apprendimento formali e guidare, così, gli insegnanti verso l’elaborazione di pratiche adatte ai gruppi di bambini e ragazzi all’interno delle istituzioni scolastiche⁶.

Per riprendere la citazione iniziale dell’invito di *Musica Domani*, devo dire che, purtroppo, in Italia e non solo, l’identificazione

⁶ Molti insegnanti, formati presso il Percorso Specialistico B del Corso Internazionale Audiation Institute, operano, sulla base dei principi della MLT, all’interno della scuola primaria, con un continuo lavoro di osservazione, riadattamento e condivisione, nei gruppi di studio e negli incontri della formazione permanente, delle pratiche educative e didattiche da loro elaborate.

della MLT con gli strumenti che essa suggerisce per le pratiche educative ha portato la maggior parte delle persone – dai professionisti dell’educazione musicale ai genitori dei bambini iscritti ai corsi di musica – a ritenere che la dicitura “Metodo Gordon” fosse intellettualmente corretta per definire un approccio educativo musicale fondato sui principi della MLT⁷.

Hanno contribuito al consolidamento di tale idea anche la definizione, poco condivisibile, della MLT come di una “Teoria e prassi dell’educazione musicale”⁸ e gli atteggiamenti formativi e divulgativi di molti docenti che si sono occupati di diffondere la MLT sul nostro territorio.

Allo stato attuale infatti, la MLT in Italia rischia, o ha rischiato, di essere divulgata in modo dogmatico: cristallizzazione di una possibile interpretazione di come si debba insegnare secondo la MLT e dogmatizzazione dei principi teorici si nascondono dietro atteggiamenti che, invece, vengono spacciati per meccanismi di salvaguardia e tutela della purezza del messaggio di Gordon⁹.

Attribuirsi, come singoli o come associazioni, istituzioni, etc., il ruolo di “unici autorizzati o riconosciuti alla diffusione della MLT in Italia”, oltre a costituire un errore giuridico¹⁰, costituisce un errore intellettuale: le teorie, una volta condivise, sono di

⁷ Per questo motivo abbiamo scelto di creare una semplice pagina di disambiguazione sul dominio <http://www.metodogordon.it>.

⁸ Cfr. 1. Tale definizione della MLT è stata data da Andrea Apostoli, col contributo di Carla Cuomo, in AA.VV. *Il bambino in ascolto. Atti del Convegno AIGAM*, Edizioni Curci (online) 2009.

⁹ Tale atteggiamento, inoltre, ha un suo parallelo nella scelta, a mio parere bizzarra e la cui paternità non saprei a chi attribuire, di modificare il titolo dell’edizione americana del volume *A music learning theory for newborn and young children* (GORDON, Edwin. *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications, 2003.) in *Music learning theory for newborn and young children* (idem, 2013). L’eliminazione dell’articolo indeterminativo a partire dall’edizione del 2013 sembra assumere, non solo nella mia interpretazione, un significato traducibile con «Questa è LA teoria dell’apprendimento musicale, non una delle possibili teorie né una teoria in divenire».

¹⁰ Il potere autorizzatorio spetta alla pubblica amministrazione e non ad un autore il quale, inoltre, non ha mai brevettato o depositato – anche perché impossibilitato da norme nazionali e internazionali – la propria idea. Inoltre l’educazione musicale secondo la MLT è una disciplina non riconosciuta e, come tale, può essere esercitata, in coscienza, da chiunque.



tutti e, soprattutto, di chi le studia, le critica, le mette in discussione e cerca di ampliarle e rinnovarle o di verificarle continuamente. A maggior ragione, cercare di porre marchi registrati sulla MLT o sull'espressione "Metodo Gordon"¹¹, è un controsenso soprattutto laddove coloro i quali tentano di farlo siano anche coloro i quali, in altre circostanze, si battono affinché la MLT non sia definita "metodo"¹².

Unire inscindibilmente la MLT, quale Teoria dell'apprendimento musicale, a una serie di pratiche educative non permette di considerarla come un modello che descrive i processi attraverso i quali l'essere umano sviluppa la capacità di orientarsi nella sintassi tonale e ritmica.

Considerare, invece, in modo separato i due aspetti permette alla MLT di essere studiata e conosciuta, diventando un possibile punto di riferimento capace di orientare le scelte educative e didattiche anche di coloro i quali, per storia, formazione, scelta o estrazione culturale, operano nel campo della didattica musicale di base per mezzo di strumenti che non

11 La richiesta di registrazione dell'espressione "Metodo Gordon" come marchio registrato è stata, ovviamente, respinta dall'Ufficio Italiano Brevetti e Marchi del Ministero dello Sviluppo Economico (dati pubblici del sito www.uibm.gov.it). Altrettanto bizzarro è il deposito, peraltro evidentemente illegittimo, del nome "Edwin Gordon" e del solo cognome "Gordon" come marchi registrati.

12 Cfr. nota precedente.

coincidono completamente con quelli suggeriti da Gordon. Negli Stati Uniti, insegnanti, musicisti, formatori quali Richard Grunow, Christopher Azzara, Marilyn Lowe, Dina Alexander e altri, hanno creato, a partire dalla MLT, pratiche educative che si fondano su differenti applicazioni e interpretazioni degli stessi principi teorici, ma che sono state pensate per essere applicate in determinati contesti o per rispondere a esigenze culturali ed educative diverse¹³.

Tali autori, però, sono concordi nel dichiarare che il nucleo teorico fondamentale del loro lavoro risiede nei principi della MLT di Gordon, col quale hanno collaborato e il quale ha apposto il suo nome accanto al loro su numerose pubblicazioni. Marchi registrati, autorizzazioni, riconoscimenti, non sono il futuro della MLT in Italia: anzi, sono una minaccia alla diffusione della teoria, analogamente a quanto sono minaccia, per la diffusione delle metodologie di educazione musicale storiche, le società, le associazioni, le scuole che, in modo autoreferenziale e protezionistico, si arrogano il diritto di possedere il sapere: il sapere non si possiede: lo si mette in circolo. Come Audiation Institute nel 2014 abbiamo fondato la *Rivista Audiation*¹⁴ mossi proprio da questi principi.

Il futuro della MLT sta in questa circolazione di sapere: nella creazione di reti e di relazioni fra chi desidera conoscere questa teoria per la prima volta, studiarla, migliorarla, farla evolvere e nel creare spazi di confronto¹⁵.

13 Si prendano ad esempio i manuali della serie GRUNOW, Richard F.; GORDON, Edwin. *Jump right in: the instrumental series: teacher's guide. Guide*. GIA Publications, 1989; AZZARA, Christopher D.; GRUNOW, Richard F. *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA, 2006; LOWE, Marilyn; GORDON, Edwin; BRILL, Michael. *Music moves for piano*. GIA Publications, 2004.

14 *Rivista Audiation* (www.audiation-rivista.it) è una rivista online basata sul principio della *peer review*. La rivista accoglie contributi sui temi dell'apprendimento e dell'educazione musicale secondo i principi della MLT e non solo.

15 Audiation Institute aderisce al "Tavolo Permanente Musica 0-6", organismo di raccordo fra enti e associazioni che hanno nei propri fini la promozione dell'educazione musicale per la fascia d'età 0-6 anni. Un organismo che promuove dialogo, conoscenza reciproca, circolazione di sapere.

Roberto Neulicheldl

Formazione Musicale di Base tra (intenti) alti e (colpi) bassi?

Percorsi professionalizzanti:
Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica

Intervista a Francesco Galtieri, coordinatore del [Forum nazionale per l'educazione musicale](#) e direttore della Scuola Popolare di Musica "Donna Olimpia" di Roma

Questa rubrica ha sin qui affrontato questioni riguardanti il settore AFAM, con particolare riguardo a Conservatori e Istituti Musicali Pareggiati (IMP)¹.

A partire dalla riforma della [Legge 508/1999](#) (tuttora in attesa di piena applicazione), Conservatori e IMP (entrambi oggi ridenominati "Istituti Superiori di Studi Musicali" o ISSM) si sono visti costretti a rimodulare la loro offerta formativa segmentandola in diverse fasce d'età. Anche perché al sistema dell'AFAM – equiparato a tutti gli effetti al livello universitario – compete oggi prioritariamente l'*alta formazione artistica* che si colloca in sostanza dopo i 18 anni d'età, ovvero dopo il conseguimento di un diploma di maturità (con qualche eccezione fatta per i "talenti", e invece utilizzata spesso per operare discutibili forzature). Ma, dato che come è noto lo studio di uno strumento musicale non può certo iniziare a 18 anni, quale offerta formativa trova chi intenda intraprendere lo studio della musica anche in prospettiva professionalizzante prima dell'Alta Formazione?

La Legge 508 a riguardo ha previsto una fase transitoria nella quale, in attesa del "riordino complessivo del sistema", è data facoltà a Conservatori e IMP di istituire propri "corsi di formazione musicale di base", oggi meglio conosciuti come


corsi pre-AFAM o anche *corsi preaccademici*. L'incursione dell'Alta Formazione nella formazione musicale di base (con proposte che non sempre paiono mirate alla professionalizzazione), si affianca a una ricca e articolata offerta formativa già presente sul territorio e che abbraccia in particolare l'ambito *amatoriale*. Questa offerta vede, da un lato, l'iniziativa storicamente consolidatasi proveniente dal mondo dell'associazionismo e del terzo settore (scuole popolari di musica, bande, cori, corsi liberi ecc.); dall'altra, l'offerta formativa istituzionale scolastica (sebbene territorialmente distribuita in modo discutibile) e che interessa per la fascia 10-13 anni le Scuole Medie a Indirizzo Musicale (SMIM), e per la fascia 14-18, i da poco istituiti Licei musicali e coreutici.


Abbiamo chiesto a **Francesco Galtieri**, coordinatore del *Forum nazionale per l'educazione musicale* e direttore della *Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia* di Roma, di aiutarci a capire in che modo il mondo dell'associazionismo musicale sta vivendo questo momento di transizione verso il "riordino del sistema" e cosa si profila all'orizzonte.

¹ Cfr., nella stessa rubrica, i contributi nei nn. 172, 173 e 174 di *Musica Domani*.



**Partiamo dal *Forum nazionale per l'educazione musicale*.
Che cos'è e a che cosa serve? Chi ne fa parte?**


Il *Forum* nasce nel 2008 da un'intuizione soprattutto interna alla SIEM che ne è stata motore per i primi passi. È uno spazio nel quale si raccolgono tanto associazioni e federazioni nazionali del terzo settore (bande, cori, scuole di musica, centri di ricerca e le associazioni italiane di riferimento 'metodologico' quali Dalcroze, Kodály, Gordon, Orff-Schulwerk, Suzuki ecc.) quanto associazioni e coordinamenti dei docenti di musica nel settore pubblico ([Didattica della musica nei conservatori, università, scuola secondarie inferiori e licei](#) )

L'obiettivo era creare un tavolo permanente di confronto e coordinamento e per la promozione condivisa di iniziative/progetti di rilevanza nazionale ed internazionale e costituire un punto di riferimento anche nelle sedi istituzionali per il sostegno di iniziative a favore della musica come fattore educativo/formativo. Il [manifesto del Forum nel febbraio 2009](#)  esplicita i contenuti dell'azione: «[...] promuovere il riconoscimento del ruolo dell'associazionismo [...] sollecitare le istituzioni a garantire la presenza stabile dell'insegnamento della musica nella scuola di ogni ordine e grado, con docenti in possesso di adeguate competenze certificate [...] autorizzare formule fiscali per favorire la diffusione dell'educazione musicale». In sintesi, si tratta di far collaborare associazioni e organismi istituzionali per costituire sistemi formativi regionali integrati: per la formazione musicale di base e per la formazione di insegnanti e operatori.

Come si possono conciliare le molteplici istanze di ciascuna componente che fa parte del *Forum*? Esiste un denominatore comune?

Non è semplice raccogliere in forma volontaria e senza avere una forte struttura formale/legale 25 associazioni nazionali (circa 3.000 organismi collettivi affiliati) e di conseguenza circa 150.000 persone provenienti da storie e percorsi disparati. Generalmente si entra in organismi collettivi nella speranza di incidere sulla realtà e anche per rafforzare il proprio lavoro, la propria categoria. Anche attraverso questo processo si sta affermando l'idea che gli operatori del settore debbano agire di "concerto" e non farsi concorrenza; ma ciò non è ovviamente sufficiente, se non si concordano le "partiture" che si intendono eseguire assieme. Abbiamo tutti lavorato in questa direzione unitaria (che è l'elemento caratterizzante, il denominatore comune del *Forum*), soprattutto grazie ai quattro colleghi e amici del gruppo di coordinamento del *Forum*: Anna Maria Freschi, Eleonora Giovanardi, Giovanni Piazza e Mario Piatti.

Come conciliare le molteplici istanze è un percorso in divenire che ha bisogno di regole e, al tempo stesso, di risultati nell'interlocuzione con le strutture pubbliche.

La base è partire da convinzioni che potremmo parafrasare da alcuni passi della [Lettera ai giovani musicisti](#)  di Herbie Hancock e Wayne Shorter: «Non siamo soli. Non esistiamo da soli e non possiamo creare, da soli [...] L'arroganza può nascere negli artisti, in chi crede che il proprio status lo renda più importante, [...] conferisca loro una sorta di superiorità».



Quale tipo di interlocuzione avete con le Istituzioni? Mi riferisco a Conservatori e IMP, al MIUR, al *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* (presieduto da Luigi Berlinguer). Avete già ottenuto dei risultati? La *Scuola Popolare di Musica "Donna Olimpia"*, che dirigi da diversi anni, in che modo sta vivendo "l'invasione di campo" da parte delle Istituzioni AFAM? Quali sono i problemi e, se esistono, le possibili soluzioni?

Bisogna partire dalla realtà vissuta e certificata: in Italia si fa tanta musica, tanta didattica musicale grazie al lavoro estenuante di tanti insegnanti di trincea e di tante associazioni del terzo settore. E ciò accade nei due luoghi dove questo è possibile: la scuola pubblica e l'offerta formativa proveniente dal territorio. Perché vi è un'enorme richiesta dai ragazzi, dalle famiglie; una sorta di diritto percepito come innato, inalienabile. Ma non sempre le Istituzioni se ne sono accorte negli ultimi decenni. Anzi in qualche caso hanno pure ostacolato questa domanda. E quando parlo di Istituzioni mi riferisco in questo caso all'Amministrazione Pubblica e alla nostra classe dirigente, la quale pur non essendo peggiore di noi non ha però avuto il beneficio di una buona educazione musicale in età giovanile. Eppure le stesse ricerche del MIUR lo hanno confermato. È dimostrato nel report [Musica e Scuola. Rapporto 2008](#).

La classe politica e la burocrazia non sono cosce del ruolo educativo e sociale svolto dalla musica, né della funzione complementare svolta dal terzo settore in questi decenni. Queste sono battaglie lungi dall'essere vinte.

In passato si poteva dire che il terzo settore svolgeva una funzione di ricerca di strumenti che poi venivano usati (più o meno bene, più o meno legittimamente) per esempio dai Conservatori. Basti pensare ai percorsi didattici in ambito jazzisti-

co e nel campo della *popular music*, o alla didattica esplorata in trincea sulla prima infanzia e sulle didattiche inclusive. Sino a poco tempo fa i Conservatori se ne occupavano poco o nulla. Ora invece... Ovviamente molte cose sono cambiate negli ultimi venti/trenta anni ma il caos legislativo, la deregulation e la crisi economica perdurante non hanno contribuito a sciogliere tutti questi nodi.

Voglio qui citare alcune riflessioni circolate nel Forum e che mi pare inquadrino bene il problema in generale: «Nel rapporto tra iniziativa pubblica e quella che può assumere il terzo settore, il problema strutturale è che: nella misura in cui gli interventi pubblici si 'allargano' (ossia arrivano a coprire una platea più vasta), quelli del 'privato' necessariamente rischiano di restringersi. Quindi, il nodo di fondo riguarda forse il modo in cui il terzo settore può essere chiamato a supplire non solo gli spazi non occupati dal pubblico, ma anche quelli che il pubblico stesso potrebbe chiamare a gestire mediante sistemi controllati e scrupolosi di accreditamento». Le menti più intelligenti all'interno delle istituzioni propugnano più Musica (e buona musica) per tutti. Ma se quanto sopra non ha luogo allora abbiamo il risultato opposto: meno musica per meno cittadini (e non sempre fatta bene).



Ho la netta sensazione che ci sia una gravissima confusione di ruoli anche nel nostro ambito musicale:

- amministratori e politici che gridano alla vergogna e dicono: “bisogna fare” (ma chi lo deve fare se non chi amministra la cosa pubblica?);
- taluni direttori di Conservatorio che, con ritorno a pratiche ottocentesche, proibiscono in maniera “perentoria” agli allievi dei corsi di musica di suonare, di fare concerti senza specifica e ripetuta autorizzazione pena “severi provvedimenti disciplinari”, esempio tipico di una politica che va fortemente contrastata;
- a tanti livelli il “pubblico” tende ad accaparrare spazi del privato sociale per recuperare fette di mercato comportandosi in maniera più ‘privata’ dei privati, in taluni casi ai limiti del lecito;
- il privato sociale ed il terzo settore tendono a farsi riconoscere pubblicamente (istituzionalizzandosi) come via di uscita dal depauperamento determinato dai punti precedenti.

A livello pratico e concreto sono state numerose le azioni del *Forum*².

Ovviamente ci sono chiari e scuri: il rapporto con il Ministero ha prodotto nel 2013 un *Protocollo di intesa* (ora in attesa di rinnovo), ma il campo dei risultati concreti è ancora scarso e le richieste di consultazione permanente o di tavoli di ascolto per il soggetto terzo settore vengono disattese. L’impegno di singoli funzionari e insegnanti distaccati non manca, ma sembra quasi irraggiungibile la normalità di una scuola che, per essere davvero “Buona”, avrebbe bisogno di ripensare la formazione iniziale degli insegnanti, le regole di assunzione, e di poter godere di finanziamenti maggiori e stabili.

² Cfr nel [verbale dell’ultima Assemblea del Forum](#) [l’allegata Cronologia delle iniziative del Forum dal 2008 al 2016](#) (a cura di M. Piatti) [l’allegata Cronologia delle iniziative del Forum dal 2008 al 2016](#) (a cura di M. Piatti) [l’allegata Cronologia delle iniziative del Forum dal 2008 al 2016](#) (a cura di M. Piatti)

Anche con il *Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica* ci sono stati alti e bassi: forse ora dopo anni stiamo riuscendo a far comprendere il nostro ruolo ‘autonomo’ ma che può essere di supporto ad alcune battaglie del Comitato stesso. Del resto una lente piazzata in trincea può aiutare davvero chi, come il Prof. Berlinguer, è impegnato in battaglie importanti, talvolta anche su virgole.

Certo vogliamo essere ottimisti: una opportunità grossa si giocherà nei mesi a seguire al rinnovo del [Comitato stesso](#), che ha visto l’introduzione di figure di spicco del mondo dell’Associazione e con possibili sviluppi su temi centrali (e forse decisivi) quali la Formazione e l’Organizzazione.

Oggi ci sono molti docenti nella Scuola Pubblica e delle Istituzioni AFAM provenienti da un percorso intrecciato con l’associazionismo; ci sono funzionari/musicisti intelligenti provenienti dalla trincea. Ma ciò non basta: dobbiamo produrre trasparenza, divulgare i risultati (anche se piccoli) e proporre un’alleanza strategica che consenta di far coincidere il bene comune con il 90% del bene di ognuno. Il motto *mors tua vita mea* ci sta portando al baratro.

Ovviamente l’espressione “invasione di campo” è adeguata solamente in parte: la riforma incompiuta dei Conservatori, tutta la diatriba irrisolta tra corsi di base/preaccademici e licei musicali ha fatto scomparire una realtà di migliaia di scuole di musica (più o meno bene organizzate e qualificate) e 50 mila lavoratori che avrebbero potuto contribuire in maniera istituzionale a questa fascia di intervento didattico.



Questioni “politiche” (prima domanda). Ti sei speso in prima persona, a nome del *Forum*, per sostenere la proposta di legge S. 1365 a prima firma [Elena Ferrara](#). Una legge che, nelle intenzioni, avrebbe dovuto mettere un po’ di ordine in quella che viene chiamata la “filiera” della formazione musicale in Italia. La proposta, nonostante il *Forum* l’abbia sostenuta con la raccolta di [migliaia di firme](#), non ha nemmeno iniziato ad essere discussa in Settima Commissione... Ora però pare che almeno una parte dei contenuti di quella proposta siano confluiti nella delega prevista nella Legge 107/2015 (art. 181, lett. g). Chi se ne sta occupando? Il *Forum* è stato chiamato a dare il suo contributo di idee?

Il *Forum nazionale per l’educazione musicale* ha prodotto numerosi documenti e svolto numerose iniziative a sostegno delle proprie idealità a partire dall’iniziativa “Dai il *La* alla Musica” (promossa con la SIEM, COMUSICA, e il *Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica*), che ha visto il 7 maggio 2008 centomila ragazzi e cittadini intonare un *La* per sollecitare le Istituzioni a intervenire nell’ambito dell’educazione musicale. Poi vi è stato l’appello con quasi 12mila firme consegnato al Ministro Carrozza nel 2013 per sollecitare l’inserimento organico nel primo ciclo d’istruzione di un insegnante specializzato in didattica della musica in ogni scuola (e qui con la Legge 107 qualcosa si è mosso), ma anche l’inserimento organico nella Scuola secondaria di II grado di docenti di materie musicali e il sostegno alle attività formative musicali, e in generale artistiche, anche attraverso deduzioni fiscali. Su questi ultimi due punti la strada da fare è ancora lunga. Abbiamo poi raccolto migliaia di firme di cittadini a sostegno del Disegno di Legge “Abbado”, a prima firma Ferrara, perché a nostro avviso tentava di dare una risposta organica a molte delle questioni che ci assillano... Il Disegno di Leg-

ge non è stato ancora discusso, ma gran parte delle sue argomentazioni sono contenute per l’appunto nel comma 181 lettera g, conosciuto ai più come “delega musica”. Come Associazioni siamo stati convocati per dire la nostra in alcuni momenti politici e il *Forum* ha prodotto un interessante [documento di indirizzo](#) che formalmente non ha però ricevuto risposta né in sede politica né amministrativa. Sappiamo che si è riunita una commissione specifica con Berlinguer presente e che ha elaborato una bozza in discussione ora presso uffici legislativi. Il tutto deve passare ed essere approvato entro dicembre in parlamento. Noi speriamo: sia per i contenuti che per gli esiti. Di più è difficile dire. Se ci saranno nella delega risposte alle nostre richieste ne prenderemo atto, se non ci saranno continueremo le nostre battaglie.

Questioni “politiche” (seconda domanda). Referendum sulla Costituzione; elettori di Roma e Torino che osano lanciarsi senza paracadute; la “crescita” (infelice?) che non riparte... Secondo te c’è ancora spazio nella società per la musica? Davvero la bellezza potrebbe ancora salvare il mondo (o almeno l’Italia)?

Mamma mia... che argomenti. Certo siamo in una fase delicata nella quale, magari inconsapevolmente, vorremmo tutti avere una classe dirigente con il coraggio di Robespierre ed il senso dello Stato di Cavour, ma sembra davvero impossibile in qualsiasi latitudine si guardi. Potrei rispondere che lo spazio per la musica (e per le arti) non sembra esserci se guardiamo alla vita quotidiana, ma che lo spazio per la bellezza c’è in profondità ed è enorme, perché è una necessità intrinseca vitale in particolare per la nostra società e per l’essere umano. La domanda in tal senso da parte di tante famiglie sembra volerci proprio dire implicitamente questo. Non c’è alternativa, dobbiamo essere testardi e ottimisti e ricordarci come dice il vecchio proverbio arabo: “una sola mano non può applaudire”.

Katya Genghini

La musica imparata in età adulta è così diversa da quella suonata da bambini?

Studio e pratica musicale nell'età adulta

Come avviene in ogni espressione di vera e propria "Arte", il significato più profondo della musica differisce per ciascuna persona e cambia per la stessa persona in momenti differenti della propria vita: ognuno con il variare dell'età trae un messaggio diverso dalla stessa musica a seconda dei propri interessi e bisogni del momento.

L'esecuzione musicale riesce a comunicare un messaggio conscio o inconscio con intensità spesso superiore a quella suscitata da tutte le espressioni di forme verbali: la catena verbale può essere frammentata e analizzata, mentre il divenire musicale, che resta azione, processo, movimento, sembra sfuggire a questa operazione. Scrive Nietzsche in *Musik, Menschliches allzu Menschliches* "immaginiamo che un'anima parli alla nostra anima" e anche Beethoven affermava che la musica è capace di comunicare "dal cuore al cuore" in qualunque momento della vita. Per lo studio della musica, quindi, non esiste un'età giusta o ideale, se l'obiettivo non è quello di diventare concertista professionista, in quanto l'apprendimento in generale è una mera necessità esistenziale, che ci accompagna dalla nascita per tutta la vita. L'adulto che decide di suonare uno strumento ha lo stesso bisogno di apprendere del bambino, ma il suo vissuto ne fa scaturire alcune differenze nell'approccio e nei risultati. Entrambi, però, ho riscontrato che riescono attraverso la pratica musicale a trovare una relazione alternativa con se stessi e con gli altri: l'inespresso e l'inesprimibile possono essere sentiti e vissuti

mediante il gioco del suonare, fatto di movimento, ritmo, pensiero, suono, emozione.

Suonare uno strumento, a qualunque età, consente di cogliere attraverso il proprio corpo le impressioni sensoriali della musica, sensazioni "invisibili" che toccano le sfere dell'inconscio e non si possono raggiungere con altri "mezzi". A suo vantaggio l'adulto gode della capacità di strutturare meglio l'apprendimento avendo acquisito una maggiore esperienza e maturità mentale; tuttavia dimostra di avere una sorta di rigidità mentale nel modo di interagire con la realtà che lo priva in parte dell'aspetto creativo necessario allo studio di uno strumento musicale. Tra i miei allievi adulti ho notato però che coloro che svolgono o hanno svolto alcune tipologie di professioni, quali architetti, chirurghi, dentisti, meccanici, ingegneri, dimostrano di riuscire ad avere un approccio più "plastico" e spontaneo nello studio, probabilmente per aver tenuta viva la creatività nella propria attività lavorativa e ciò comporta una maggiore capacità nell'apprendimento e nello specifico artistico dell'interpretazione. I bambini possiedono per natura quell'immaginazione che li porta a sperimentare diversi modi di eseguire i brani, senza il "pudore" di andare fuori stile, mentre sovente i più grandi vanno stimolati a riscoprire la propria fantasia ad esempio attraverso metafore azzeccate, immagini poetiche, analogie inerenti i fenomeni della natura o della vita spirituale.

Anche per quanto concerne la memoria musicale si notano delle differenze nella modalità d'apprendimento: gli adulti si dimostrano più "disciplinati" nel fissare le diteggiature consigliate e si affidano maggiormente alla memoria muscolare che deriva dall'automatizzazione dei vari passaggi, mentre i bimbi ricordano a orecchio il suono che ne risulta e lo cercano tra i tasti. In entrambi i casi però mi è capitato spesso di osservare che chi pratica una o più attività sportive a un discreto livello è facilitato nell'apprendimento delle abilità motorie imprescindibili per suonare uno strumento, specie per ciò che concerne i problemi di coordinazione.

In generale l'insegnante di un allievo adulto deve aspettarsi, diversamente da ciò che accade con i bambini, che ogni sua spiegazione, teorica o pratica, sia oggetto di puntuali domande che indaghino la motivazione di ogni concetto: i grandi vogliono sapere perché gli si chiede di procedere in un certo modo invece che un altro e portano il maestro a mettersi continuamente in discussione.

Per quanto concerne il tempo a disposizione per studio si potrebbe pensare che gli adulti ne abbiano meno rispetto ai bambini, ma sovente non è così, per svariate ragioni: una forte motivazione personale, l'ebbrezza dello sfidare le proprie abilità, lo sperimentare un'attività da sempre desiderata e il volersi appropriare – suonandole – delle musiche del proprio vissuto. Nel rapporto con la propria insegnante in generale gli adulti non vogliono essere "trattati" come bambini, ma talvolta, come i più piccoli giocano ad emulare i grandi: accade, specie dopo "una certa età", che un nonnetto desideri sentirsi fanciullo e sognare attraverso la musica gli anni che furono. Ci si trova così di fronte ad allievi che rifuggono dall'esecuzione di pezzi che richiamino il mondo dell'infanzia, mentre altri che chiedono di dedicare parte della lezione allo studio del solfeggio e delle scale, "come si fa da bambini". Tutto ciò

quindi influisce sul tipo di repertorio prediletto, conservando però l'analogo desiderio dei bambini di suonare musiche conosciute, come se si volesse dare vita a suoni che vengono dal profondo dell'animo e confidando nel potere della musica di essere in grado di "resuscitare" il proprio passato. Il "vissuto musicale" diviene così al tempo stesso emozionale e corporeo, proprio come esprime la dizione tedesca *Erlebnis*, che presenta radice comune con *Leben*, ossia venir coinvolto integralmente, "con tutta l'anima". Così ci si trova di fronte, da un lato, a ragazzini che chiedono di suonare la ninna nanna che cantava loro la mamma, o il "giro giro tondo" dei giochi con gli amici, o ancora l'aria di uno spettacolo a cui hanno assistito; dall'altro ad adulti che desiderano "dare voce" alle canzoni della propria giovinezza, oppure al più amato repertorio di musica classica ascoltato negli anni passati in cui la musica era per loro solo un'attività "passiva".

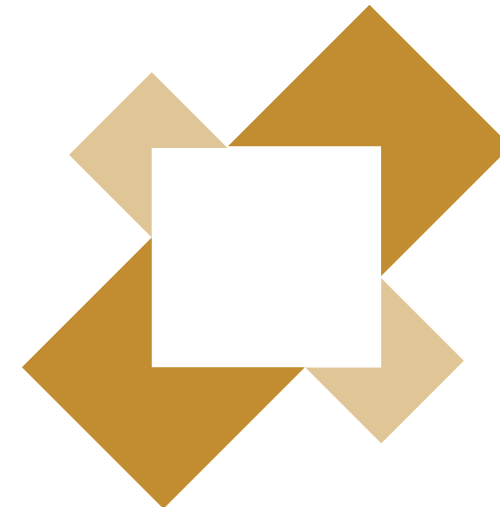
Una considerazione merita l'approccio con la musica contemporanea: con mio gran stupore sono i bambini ad appassionarsi maggiormente al repertorio dei nostri giorni, mentre gli adulti affermano di non essere in grado di comprenderlo, incapaci di lasciarsi trasportare dalle emozioni e suggestioni che certe armonie "stonate" riescono ad evocare. Con la stessa spensierata fantasia i ragazzini amano improvvisare sulla tastiera sentendosi pianisti e sperimentando con avida curiosità i registri del pianoforte, le dinamiche dei suoni e i diversi pedali, che un adulto difficilmente oserebbe schiacciare senza prima conoscerne la funzione, temendo di causare un danno irreparabile. Per riuscire a debellare questa rigidità di approccio sono molto utili alcuni esperimenti da proporre al pianoforte come: inventare ad orecchio delle armonie per una melodia conosciuta fino a trovare quelle giuste, ma facendo scoprire che ne esistono altre che possono piacere di più; oppure improvvisare un piccolo pezzo che descriva un certo sta-

to d'animo cercando di farlo indovinare; oppure ancora provare a modificare, parodiandoli, brani ben noti domandando di riconoscerli. La pratica dell'improvvisazione si rivela quindi ancor più utile per un miglioramento esecutivo in età adulta perché richiede un pensiero libero e fantasioso, ma nel contempo un ordine ben stabilito delle idee più vive fra quelle cui l'istinto porta sotto le dita dell'improvvisatore per riprodurle e svilupparle con una costante gradazione d'interesse. A differenza dei più piccoli ho notato che spesso gli adulti in principio non amano le lezioni di gruppo, per non essere "sentiti" ed evitano di suonare di fronte ai bambini per timore di uno scambio di ruoli in cui si troverebbero a soccombere. Quando però attraverso giochi musicali di gruppo, con esecutori di tutte le età, gli adulti riescono a superare ogni "pudore", ne scaturiscono notevoli miglioramenti su più fronti. In realtà il timore di suonare in pubblico di un adulto è assai diverso da quello dei più piccoli: non si tratta di paura di sbagliare, bensì di essere considerati ridicoli per aver deciso di cimentarsi in un'attività destinata ad altra età, nonostante in cuor loro non si sentano affatto tali... Probabilmente per queste ragioni, ho notato che sovente la paura da palcoscenico porta ad accelerare il tempo esecutivo e a commettere errori nei bambini, invece gli adulti sono più spesso colti da vuoti improvvisi di memoria e in generale si assiste a un appiattimento esecutivo della loro esecuzione.

Un'attività nella quale età differenti corrispondono a diversi modi di approccio è quella della registrazione delle proprie performance: contrariamente a quanto mi sarei aspettata l'innocente spensieratezza dei bambini non corrisponde alla serenità esecutiva di fronte ad un registratore, come il senso di responsabilità degli adulti non li porta ad un'eccessiva emotività quando gli si chiede di incidere le proprie esecuzioni. La discriminante in questo caso è la propria personalità, il

temperamento di ciascuno: forse la sfida a vincere le proprie paure è più impervia in età infantile!

A qualunque età si decida di intraprendere lo studio della musica i suoi effetti sull'organismo sono indubbi e sicuramente diversi quanto a suggestioni affettive, ma come attestano recenti studi strumentali con tracciati elettrocardiografici, indipendentemente dall'età, eseguire un brano di carattere "brillante" stimola la frequenza del battito cardiaco, la velocità del flusso sanguigno e dilata i capillari, al contrario di ciò che avviene per un pezzo di tipo "distensivo", capace anche di abbassare il ritmo respiratorio. In ogni caso emettere suoni con uno strumento è eccitante a qualsiasi età e spesso capita che gli adulti scoprano di non aver soddisfatto questa esigenza quand'erano bambini e coronino finalmente questo sogno. Eseguire i brani musicali del proprio cuore, in ogni momento della vita, è una sorta di "autobiografia terapeutica" e condensa quelle pulsioni verso l'assoluto conferendo la certezza di sentirsi capiti e svelati dalla musica.



Amalia Lavinia Rizzo

L'osservazione sistematica nelle attività inclusive

Dal modello ICF-CY, due check list il laboratorio musicale "Corpi che suonano"

Lo scopo di questa rubrica è duplice: da un lato, intendiamo proporre modelli già in uso di ambienti musicali inclusivi; dall'altro, consideriamo fondamentale offrire strumenti per validarne l'efficacia. Riteniamo infatti molto importante, in base ad una riflessione già avviata in questa sede (Rizzo, 2015a), che l'insegnante di musica inclusivo sia in grado di osservare sistematicamente tanto i comportamenti dei suoi allievi, quanto i processi da lui stesso attivati nel contesto. A questo scopo, nel presente articolo sono presentate due check-list, da impiegare per l'osservazione strutturata nel corso di attività del tipo di quelle descritte da Stefano Baroni nel precedente numero di *Musica Domani* (Baroni, 2016). La prima griglia è stata costruita per l'osservazione della *performance* dell'allievo, mentre la seconda consente di registrare l'impatto, su tale performance, dei vari fattori ambientali previsti per lo svolgimento delle attività stesse.

Prima di focalizzare l'attenzione sulle modalità di costruzione e di impiego delle check-list, si ritiene utile condividere le motivazioni che hanno condotto alla scelta di non limitare l'osservazione dei docenti esclusivamente al comportamento dell'allievo (Domenici, 1981), ma di estenderla, in modo sistematico, alle modalità con cui la didattica è organizzata e agli atteggiamenti dei docenti che conducono le attività programmate.

Tale scelta si collega con il quadro teorico della *full inclusion*, che caratterizza il nostro sistema scolastico, e deriva dall'intenzione di individuare dispositivi utili a far avvicinare i docenti all'applicazione a scuola del modello antropologico del "funzionamento umano" presentato nella *Classificazione In-*

ternazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti (ICF-CY)¹ redatta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2007).

Il modello dell'ICF-CY risulta particolarmente rispondente alle questioni poste nell'ambito dell'inclusione, in quanto integra la visione "medica" e la visione "sociale" della disabilità proponendo un approccio "bio-psico-sociale", che mira ad arrivare ad una sintesi delle due visioni al fine di «fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale» (ivi, p. 45).

Secondo la prospettiva dell'ICF-CY, infatti, il funzionamento umano non dipende soltanto dalle caratteristiche individuali di ciascuno, ma deriva dall'interazione positiva tra l'individuo e i fattori contestuali che agiscono nelle aree di vita dell'individuo stesso. Nell'ICF-CY, dunque, oltre alle categorie descrittive delle funzioni e delle strutture corporee, troviamo sia quelle riferite all'attività e alla partecipazione del soggetto in età evolutiva, che le categorie specifiche per la descrizione dei fattori ambientali presenti nel contesto.

Da questa brevissima introduzione al modello dell'ICF-CY, si deduce come i fattori ambientali presenti nella scuola siano una componente essenziale della *performance* di ogni allievo, e in particolare degli allievi con bisogni educativi speciali (BES) (MIUR, 2013), sulla quale possono avere un impatto facilitante oppure ostacolante.

Si deduce altresì che è compito di tutti gli insegnanti acquisire consapevolezza dei fattori ambientali che caratterizzano il

¹ ICF-CY è l'acronimo inglese di *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*.

contesto stesso, individuando quelli che rappresentano una barriera e quelli che, invece, agiscono da facilitatori. Infatti, il compito precipuo della didattica inclusiva, anche musicale, è appunto quello di agire per rimuovere dal contesto le barriere e inserire, oppure implementare, i facilitatori (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016).

In questo senso, anche per chi impiega la musica per promuovere l'inclusione scolastica, la prospettiva teorico-operativa dell'ICF-CY è coerente con quella presentata dal *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), che sottolinea la necessità di costruire curricoli coerenti con i valori inclusivi sforzandosi, innanzitutto, di scoprire e ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione al fine di mobilitare risorse e inserire nel *mainstreaming* attività musicali di sostegno alle diversità che coinvolgano la classe e non siano limitate ad interventi separati con gli allievi con BES².

Pur senza entrare, in questa sede, in tutti gli aspetti metodologici implicati dall'impiego dell'ICF-CY, qui assunto quale modello culturale che guida l'osservazione, ritengo utile stimolare, nei docenti impegnati nelle pratiche musicali inclusive, per un verso un'attenzione sistematica ai fattori ambientali facilitanti che l'attività musicale di qualità generalmente attiva (Branchesi, 2006), per l'altro la possibilità di registrare la valenza specifica di ciascuno di essi rispetto alla performance dell'allievo.

Le *check list* sono state costruite a partire da un *Core Set* ICF-CY (Birckenbach *et al.*, 2012), che consiste in un elenco di categorie riferite sia ad "Attività e Partecipazione" sia ai "Fattori Ambientali". Poiché sono state costruite in modo specifico per le attività *Crazy e Boom Snap Clap*, suggerisco di esaminarle dopo aver visionato il [video *Clapping games and body percussion*](#)³, menzionato da Stefano Baroni in *Musica Domani* n. 174

² Questa attenzione ai fattori ambientali, mediante l'impiego dell'ICF-CY e del *Nuovo Index per l'inclusione*, è assunta anche nell'attuale normativa italiana riferita ai processi inclusivi (MIUR, 2009, 2012, 2013).

Le *check-list* di osservazione

Tenendo conto delle abilità promosse nel laboratorio *Clapping games and body percussion*, il *Core Set* comprende le seguenti categorie ICF-CY, con i relativi codici alfanumerici identificativi delle categorie stesse: Dirigere l'attenzione (d161), Copiare (d130), Ripetere (d135), Acquisizione di abilità basilari (d1550), Acquisizione di abilità complesse (d1551), Contatto fisico nelle relazioni (d7105), Controllare il proprio comportamento (d250).

Oltre all'impiego di specifici *Core Set*, nell'ottica dell'individuazione del funzionamento dell'allievo, il modello ICF-CY prevede una qualificazione delle categorie riferite alla *performance*. La qualificazione consiste nell'attribuzione di un numero che, secondo una scala predefinita da 0 a 4³, mette in evidenza la presenza, o meno, di un problema da parte dell'allievo. In base alla nota metodologica fornita dall'ICF-CY, è importante tener presente che tale qualificazione deriva dal confronto tra le varie figure, eventualmente anche del campo socio-sanitario, che interagiscono con l'allievo. In questa ottica, è necessario che l'insegnante di musica interagisca costruttivamente con i colleghi, e con gli altri operatori, nel corso del processo di qualificazione, a seguito di un'opportuna osservazione condotta nella propria disciplina o in attività interdisciplinari.

Per supportare i docenti in questo processo, ciascuna categoria ICF-CY della *check list* è stata declinata in una serie di descrittori, rispetto ai quali i docenti possono registrare le informazioni relative al possesso della abilità richieste dai compiti di apprendimento proposti e, in seguito ad osservazioni ripetute, quantificare e analizzare i dati al fine di formulare un'interpretazione relativamente alla presenza/assenza di problemi.

³ Per l'attribuzione del qualificatore numerico delle categorie di "Attività e Partecipazione", l'ICF-CY indica la seguente scala: 0 nessun problema, 1 problema lieve, 2 problema medio, 3 problema grave, 4 problema completo (OMS, 2007, p. 47).

Categorie e codici ICF-CY	Descrittori di osservazione dell'allievo	Si, sempre	Si, spesso	Si, raramente	Mai
Dirigere l'attenzione (d161)	Mantiene intenzionalmente l'attenzione sul compito per tutto il tempo richiesto				
Copiare (d130)	Da fermo, imita il conduttore dicendo "Ciao!" in corrispondenza della pausa				
	Imita il conduttore muovendosi sulla musica e stringendo la mano ad un compagno in corrispondenza della pausa				
	Imita il conduttore muovendosi sulla musica e "dando il cinque" ad un compagno con due mani in corrispondenza della pausa				
	Imita il conduttore muovendosi sulla musica e "dando il cinque" a un compagno solo con la mano destra (oppure sinistra) in corrispondenza della pausa				
Ripetere (d135)	Si impegna a ripetere le sequenze ritmiche proposte dal conduttore				
Acquisizione di abilità basilari (d1550)	Realizza singole <i>body percussion</i>				
Acquisizione di abilità complesse (d1551)	Prevede autonomamente il momento di pausa e si prepara per inserire il gesto-suono corretto				
	Realizza autonomamente la momento giusto il gesto-suono condiviso con il gruppo				
	Si muove consapevolmente nello spazio senza urtare i compagni				
	Si muove consapevolmente nello spazio sincronizzandosi con la musica				
	Esegue ritmicamente suoni onomatopeici				
	Realizza, da fermo, <i>body percussion</i> sincronizzate con la scansione ritmico-verbale delle parole				
	Realizza <i>body percussion</i> sincronizzate con la scansione ritmico-verbale delle parole muovendosi nelle quattro direzioni (avanti, indietro, destra, sinistra)				
	Realizza <i>body percussion</i> muovendosi nelle quattro direzioni (avanti, indietro, destra, sinistra)				
	Realizza correttamente i blocchi ritmici "3-5-7-9"				
	Realizza le strutture ritmiche della performance finale				
Contatto fisico nelle relazioni (d7105)	Risponde in modo adeguato ai momenti di contatto corporeo con qualsiasi compagno				
Controllare il proprio comportamento (d250)	Guarda intenzionalmente i compagni durante l'esecuzione dei <i>clapping games</i>				
	Sorride intenzionalmente durante l'esecuzione dei <i>clapping games</i>				
	Rispetta le regole del gioco				
	Partecipa ai <i>clapping games</i> sia in coppia sia nel grande gruppo				
	Si diverte durante l'attività				

Fig. 1. Check list n. 1

Nella check list che segue, le categorie ICF-CY considerate, con i relativi codici, sono: Prodotti e tecnologie per l'istruzione (e130) e Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità (e430).

La prima comprende le strategie, i metodi, le attività e i materiali impiegati nel corso delle attività musicali, la seconda gli atteggiamenti degli insegnanti che l'ICF-CY considera "persone in posizione di autorità".

L'obiettivo di questa *check list*, come già accennato, è duplice.

In primo luogo essa propone una declinazione precisa di ciò che, nella metodologia didattica proposta da Baroni, facilita l'apprendimento e la partecipazione degli allievi, in termini sia delle scelte didattico-organizzative compiute dal docente, sia delle sue modalità comunicative.

In secondo luogo, seguendo un filone di studi sull'applicazione dell'ICF-CY a scuola che ha proposto analoghi strumenti ai fini della certificazione delle competenze degli allievi con disabilità (Chiappetta Cajola, 2015; Rizzo, 2015b), essa consente di conoscere l'importanza che ciascuna scelta metodologica compiuta dall'insegnante riveste ai fini della partecipazione e dell'apprendimento di ogni allievo.

Le ultime quattro colonne a destra della tabella, infatti, consentono di registrare *quanto* il facilitatore descritto nell'apposita colonna influenza la *performance* dell'allievo, creando un quadro chiaro dell'impatto dei fattori ambientali. Oltre alla creazione di una fotografia chiara dell'interazione tra allievo e contesto, tale registrazione offre anche indicazioni utili alla ri-progettazione delle attività didattiche, indicando i facilitatori che non possono mancare nel corso di un'attività di questo genere. Ad esempio, se la facilitazione offerta dall'impiego della sincronizzazione ritmico-verbale associata al movimento è trascurabile, sarà pensabile non proporla in occasione di altre attività simili. Sarà invece ineludibile farlo, anche in altre situazioni, se tale sincronizzazione risulta utile, molto importante o addirittura indispensabile.

Categorie e codici ICF-CY	Descrizione dei facilitatori attivati durante le attività	Indispensabile	Molto importante	Utile	Trascurabile
Prodotti e tecnologie per l'istruzione (e130)	Didattica laboratoriale				
	<i>Body percussion</i>				
	Metodologia Orff				
	Sincronizzazione ritmico-verbale associata al movimento				
	Giochi di interazione ritmica (<i>clapping games</i>)				
	Impiego della <i>task-analysis</i> e del <i>modeling</i>				
	Coreografie sonoro-gestuali				
	Giochi onomatopeici				
	Giochi di movimento				
	Lavoro in coppia				
Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità (e430)	Atteggiamento accogliente e non giudicante dei docenti				
	Uso di parole di incoraggiamento da parte dei docenti				
	Partecipazione entusiastica alle attività da parte dei docenti				
	Abitudine alla restituzione di continui <i>feed-back</i> da parte dei docenti				
	Disponibilità e pazienza dei docenti				

Fig. 2. Check list n. 2

BIBLIOGRAFIA

- BARONI, Stefano. Corpi che suonano. *Musica Domani*, 2016, 174: 59-65.
- BICKENBACH, Jerome; CIEZA, Alarcos; RAUCH, Alexandra; STUCKI, Gerold; (a cura di). *Core Set ICF. Manuale per la pratica clinica*. Firenze: Giunti, 2012.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (Edizione Italiana a cura di Fabio Dovigo), 2014.
- BRANCHESI, Lida. *Laboratori musicali. Continuità e qualità*, Roma: Armando, 2006.
- CHIAPPETTA CAJOLA, Lucia (a cura di). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Dati di ricerca. Roma: Anicia, 2015.
- CHIAPPETTA, Lucia; RIZZO, Amalia. *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*. 2016.

- DOMENICI, Gaetano. *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Lisciani & Giunti, 1981.
- MIUR. *Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità*, 2009.
- MIUR. *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012.
- MIUR. Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561, 2013.
- OMS. *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it). Trento: Erickson, 2007.
- RIZZO, Amalia Lavinia. Gli indicatori come strumento per la progettazione e la valutazione inclusiva. *Musica Domani*. 2015(a), 172: 56-58.
- RIZZO, Amalia Lavinia. *Il contributo dell'ICF-CY per la certificazione delle competenze degli allievi con disabilità: l'apporto dei fattori ambientali*, in CHIAPPETTA CAJOLA, Lucia. Roma: Anicia, 2015(b): 111-133.

Elisabetta Piras

For those who have ears to hear

Da non perdere

In questa sede si vogliono segnalare due contributi di ricerca dello studioso italiano Ignazio Macchiarella, che presentano temi e strumenti di analisi propri dell'etnomusicologia, e offrono importanti spunti di riflessione anche per l'educazione musicale. In particolare, gli articoli proposti focalizzano l'attenzione sul ruolo e la consapevolezza del singolo nel fare musica d'insieme, e sull'uso delle nuove tecnologie in musica, nell'ottica di una armoniosa e spontanea integrazione con l'atto artigianale creativo.

MACCHIARELLA, Ignazio. For those who have ears to hear. Individual Signatures in Sardinian Multipart Singing. In RICHTER, Pål; TARI, Lujza (edited by). *Multipart Music. Personalities and Educated Musicians in traditional practice*. Budaspest, MTA BTK Zenetudományi Intézet, 2015: 95-114.

L'articolo affronta il tema della personalizzazione delle singole voci nei canti a più parti trasmessi oralmente, nello specifico, nel repertorio del *canto a cuncordu* della tradizione vocale sarda. In questo contesto, una cerchia di competenti e impegnati esecutori è essenza di una devozione religiosa collettiva, che, nell'ambito di una performance partecipata, manifesta con un canto a più parti una tradizione che deve necessariamente essere riconoscibile e condivisa, ma che allo stesso tempo reclama flessibilità e adattabilità a seconda della situazione e degli attanti della performance, laddove questa non è la materializzazione di un'astrazione, ma un momento di vita collettivo intensamente condiviso. Dalle interviste ai can-

tori si evince come l'esecuzione vocale a più parti in questo tipo di tradizione ha tra i suoi tratti principali la sostanziale interdipendenza fra le proprie caratteristiche strutturali e gli esecutori del momento, che la rendono unica e irripetibile. In questo senso, attraverso complesse tecniche di emissione vocale e intonazione, oltre che di variazione di elementi musicali, si ottiene una profonda personalizzazione delle singole voci, tanto da far identificare la voce con la persona, e da far considerare la qualità dell'esecuzione in base all'originalità, quindi alla personalizzazione delle singole voci. Sia le ragioni sociali del rito religioso a cui è legata questa pratica vocale, sia le interviste agli esecutori, spiegano l'equilibrio sottile che si deve raggiungere tra la personalizzazione e la tutela rispettosa e mistica della tradizione oralmente condivisa e tramandata. Gli esecutori assumono una responsabilità personale ed etica nei confronti dell'esecuzione e della tradizione stessa; osservano i tratti sostanziali della struttura, valutando modalità e tempi in cui far emergere i tratti di novità e di originalità. L'esecuzione diventa un atto di creazione pura, nonostante la solida cornice in cui si articola, ed è indicativo che i cantori usino raramente il verbo "cantare", la pratica è resa con il verbo *fachere* (fare).

MACCHIARELLA, Ignazio. *Secondary Orality and Creativity Processes in Multipart Singing*. In AHMEDAJA, Ardian (ed.). *Local and Global Understandings of Creativities: Multipart Music Making and the Construction of Ideas, Contexts and Contents*. Cambridge Scholars Publishing, 2013, pp. 24- 41.

In questo secondo articolo sono analizzati diversi usi delle nuove tecnologie nel repertorio dei canti a più parti trasmessi oralmente, di cui si è parlato sopra. Oltre a descrivere la funzione nevralgica degli strumenti di registrazione nella ricostruzione e nel recupero di documentazione, di tecniche, di repertorio e di pratiche, e alla diffusione sociale e mediatica del repertorio e degli eventi a cui è legato, l'articolo analizza l'uso della tecnologia nell'ottica dell'oralità secondaria descritta da Ong¹ quindi in riferimento ai complessi passaggi tra "bocca e orecchie" con l'aggiunta del passaggio e dell'influenza della tecnologia.

Dall'analisi si evince la consuetudine degli stessi cantori di registrare e di registrarsi sia in esecuzione, sia in varie fasi della sua preparazione. Dall'osservazione di questo comportamento e dalle interviste ai cantori si può notare come l'ascolto e il ri-ascolto delle registrazioni diventi una procedura significativa di preparazione e studio; il cantore può sperimentare gli "effetti" della sua emissione vocale nell'insieme con le altre voci, si possono calibrare colori e timbri, si può stabilire la dimensione della novità. Oltre questo, la registrazione consente un'agevole memorizzazione, oltre che la formazione di una mappa mentale dell'esecuzione. Come si è detto, il repertorio in oggetto ha come caratteristica la forte personalizzazione delle singole voci; l'esecuzione di un brano non è una sequenza lineare e statica di elementi musicali, ma l'attualizzazione, di volta in volta, di formule musicali secondo l'interpretazione dei cantori. In quest'ottica, l'articolo mette in luce come la trasmissione del repertorio attraverso le registrazioni aggiunge un ulteriore elemento alle caratteristiche della trasmissione stessa, infatti, oltre al brano e all'esecuzione in sé, si crea una sorta di "paternità" sulle particolarità dell'esecuzione, per cui

una tecnica o una speciale forma di originalità esecutiva, viene tramandata in riferimento al suo "inventore", ed entra così nel successivo processo creativo per le future esecuzioni, in una dinamica di ponderatezza e auto-coscienza irrealizzabile senza il mezzo tecnologico.

In un'ottica fortemente interdisciplinare, si sono voluti esporre in sintesi gli aspetti degli studi che si ritengono particolarmente significativi per la riflessione e la pratica nell'educazione musicale. A prescindere dallo specifico repertorio analizzato, le tematiche affrontate negli articoli rimandano a meccanismi consueti negli ambiti di apprendimento della musica, e offrono una prospettiva utile per l'osservazione e la valorizzazione di strategie originali per la didattica.



¹ ONG, Walter. *Orality and literacy: The technologization of the word*. London: Methuen, 1982.

MATERIALI

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

- Paola Anselmi: *Piccolo Jazz - Il jazz nel mondo dei più piccoli*
- Magda Szekeres: *Fra suoni e libri - Incontro musicale con genitori e bambini*

Paola Anselmi

Piccolo Jazz

Il jazz nel mondo dei più piccoli

P A O L A A N S E L M I
pianista e clavicembalista, si dedica da anni alla pedagogia musicale per la primissima infanzia in tante 'vesti' diverse: educatrice musicale, ideatore e coordinatore del Progetto nazionale 'Musica in Culla', Presidente dell'Associazione Internazionale Musica in Culla 'Music in Crib' e Coordinatore del dipartimento Prima Infanzia della Scuola popolare di Musica Donna Olimpia a Roma. Autrice di testi di didattica applicata, formatrice in conservatori, università, comuni, ospedali, istituzioni pubbliche e private in Italia, Europa e Mediooriente; membro del team del Progetto Europeo Interculturale 'Musichild' e del gruppo di ricerca OVMM che include Brasile, Corea del Sud, USA ed Israele. Fondatore e membro del gruppo 'I Musicullanti', che opera da anni con Concerti interattivi per la primissima infanzia, in una formula originale creata dal gruppo stesso.

Introduzione, presentazione generale

«Il jazz è per pochi», diceva mio padre, professionista nell'arte e grande appassionato di musica classica. Erano anni in cui, forse, ancora il jazz era per pochi (e questo aiuta a comprendere la mia non più giovane età) e io crescevo insieme ad una collezione di LP sempre più fornita che si spingeva non oltre le affascinanti sonorità di Debussy.

Dimentica del Jazz, di cui raramente avevo parlato con mio padre, affrontavo gli esami in conservatorio, suonando con passione e appagamento i pezzi di Bach e Debussy e faticosamente i brani dell'area romantica e dintorni.

Insomma le armonie inusuali, le sonorità complesse, le accentuazioni particolari, le costruzioni irregolari (tutto rispetto al mio vissuto consonante e regolare) sembravano esercitare su di me un grande fascino.

Poi, mentre percorrevo il mio cammino «classico», ho incontrato il jazz in forme diverse: persone, libri, film, CD, metodi per pianoforte, concerti... bambini.

Il mio primo approccio didattico al repertorio jazzistico è stato nel ruolo di insegnante di pianoforte. Proponevo già anni fa, insieme a tanti colleghi della scuola in cui insegno, un repertorio jazzistico raccolto in piccoli volumi opera di Cristhoper Northon, e osservavo con interesse la facilità e la soddisfazione con cui i bambini accoglievano questo stile; spesso alcuni di loro ritrovavano motivazione nello studio, spesso scoprivano che quello era il repertorio a loro più congeniale.

Scopro con che «gusto» improvvisavano su piccoli giri armonici, ricercando gli elementi che praticavano nelle partiture scritte. E continuavo a proporlo accanto a repertori di altri stili. Poi due anni fa mi capita di fare lezione nell'aula accanto al collega di pianoforte jazz... che durante le ore di assenza degli allievi suona. E mi capita che a volte resto affascinata e per qualche attimo sposto la mia attenzione dall'esecuzione dei miei allievi sulla tessitura jazzistica che sento al di là della parete...

E così arriviamo al mondo della primissima infanzia, in cui da tanti anni svolgo il mio intervento educativo/musicale. Ho sempre pensato che ognuno di noi porta ai bambini che incontra quello che è, quello che sente, quello che ama, e ho, da sempre, adottato due regole per la scelta dei materiali che propongo ai piccoli: che siano utili al perseguimento degli obiettivi che mi sono posta e quindi inseriti in un percorso educativo ben delineato, e che mi facciamo sentire «bene», che mi appartengano emotivamente.

Il mondo dell'educazione per la prima infanzia sta rapidamente evolvendosi e modificandosi, ma nella quotidianità musicale dei bambini (con gli educatori scolastici e con le famiglie), molte ancora sono le convinzioni sbagliate.

Mio padre diceva che il jazz è per pochi, oggi mi sento dire che il jazz è per «grandi».

Invece no: l'innato spirito estetico dei bambini accoglie la costruzione jazzistica con naturalezza e spontaneità, fornendo innumerevoli reazioni ritmiche, tonali e motorie.

In un lavoro in cui l'improvvisazione riveste una parte così importante, le reazioni dei bambini, spesso inerenti alle caratteristiche dello stile jazzistico ascoltato e vissuto, stimolano conversazioni e sperimentazioni sonore che arricchiscono la relazione con la musica e con il gruppo.

Piccolo Jazz

Alessandro De Angelis

© Alessandro De Angelis

Il mio è un «jazz esperienziale», non saprei scrivere di jazz o «comporre», ma lo pratico con grande piacere e con lo stesso piacere lo condivido con i bambini, le famiglie e i gruppi educativi. In questo piccolo contributo volevo aprire una luce su questo mondo, tra i tanti che sperimentiamo con la prima infanzia. Per molti sicuramente sarà una luce già accesa.

Al collega della «stanza accanto» ho chiesto di scrivere una piccola melodia in stile jazz per proporre un'attività musicale ai bambini da 0 a 2 anni. Abbiamo visto insieme quali sono le caratteristiche importanti per una melodia da presentare in classe ed è nato *Piccolo Jazz*, base di un'attività dedicata alla relazione di contatto tra adulto e bambino.

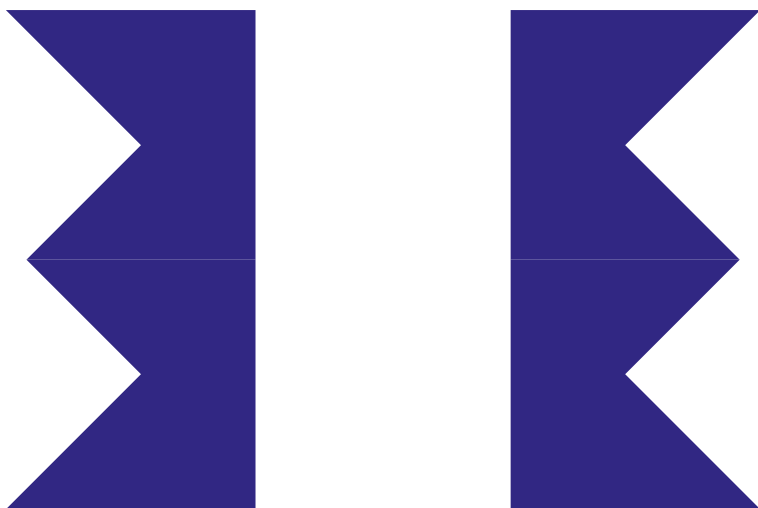
Le melodie dedicate alla prima infanzia sono generalmente brevi e ben definite e contengono delle ripetizioni.

Piccolo Jazz viene qui presentato come linea melodica «autonoma», arricchita da una linea di basso. A completamento le sigle degli accordi, utili qualora si possa accompagnare la melodia con un pianoforte o una chitarra, arricchiscono e definiscono in maniera più nitida la caratterizzazione stilistica. Le due linee melodiche sono pensate per essere eseguite con la voce, sottolineando gli spostamenti di accento, le note brevi e «strapate» ed enfatizzando i momenti di pausa e di silenzio. Qualora la linea di basso venisse eseguita da una voce femminile è da cantare all'ottava superiore.

Il primo finale sulla nona (casella 1) suggerisce tensione e sospensione. Si può eseguire con un crescendo di voce come una sezione di fiati, accorciandola leggermente e sospendendo il suono con una pausa «coronata», per ripartire con la ripetizione la seconda volta.



Nel finale sulla tonica è possibile imitare un glissando o ribattere V° e/o I° grado andando verso la regione grave. I tradizionali snaps, a sottolineare i tempi deboli, sono sempre efficaci, così come piccoli ostinati vocali utili a coinvolgere gli adulti o i bambini qualora si costruisca una attività per i bambini di 5 o 6 anni.



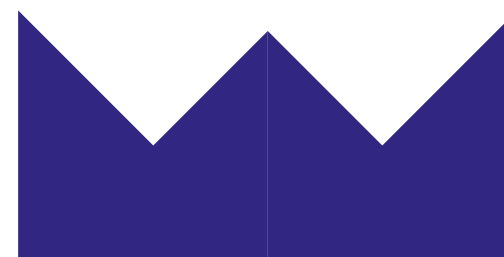
Destinatari

Bambini molto piccoli (da 0 a 2 anni) in classi musicali che prevedono la presenza di genitori o persone di famiglia.

Obiettivi

Attraverso l'utilizzo del materiale ci si propone di:

- Incrementare le capacità di discriminazione stilistica nel bambino in via di sviluppo, stimolando la relazione musicale con repertori diversificati che lo aiutino ad individuare la 'propria' musica.
- Coinvolgere gli adulti di riferimento sia musicalmente che emotivamente nella realizzazione dell'attività, creando repertori emotivi che possano poi essere ricondivisi in ambiente familiare.
- Stimolare reazioni e risposte utili a creare piccole improvvisazioni da condividere con i bambini stessi e con il gruppo in cui il bambino è inserito.
- Offrire un'opportunità di relazione a contatto tra adulto (genitore o educatore) e bambino, attraverso elementi quotidiani come il bacio e l'abbraccio o il vento che soffia.
- Offrire ai bambini l'opportunità di sperimentare, esplorare, toccare uno strumento a percussione suggerendo spunti ritmici da ricontestualizzare nella proposta dell'educatore musicale.
- Sensibilizzare le famiglie all'utilizzo di un repertorio vario e diversificato, per scardinare la convinzione che per i bambini alcuni stili musicali siano inadatti.



La scheda operativa: procedimento

Negli incontri di musica con i bambini molto piccoli si respira aria di «libertà»; ovvero l'intento principale è costruire un ambiente musicale in cui il bambino possa, da una parte, essere libero di esprimere le proprie reazioni, idee, emozioni, comportamenti e dall'altra ricevere stimoli da elaborare per potenziare il suo processo di apprendimento.

In un contesto così ampio parlerei, quindi, più che di descrizione di una attività, di spunti operativi, che possono poi essere sviluppati osservando dove ci portano i bambini con le loro reazioni e comportamenti musicali.

1. Usualmente gli incontri cominciano con bambini e genitori seduti in cerchio, e questa attività potrebbe essere usata come prima attività dell'incontro, una sorta di accoglienza che dà il via alla lezione.
2. Suggerisco sempre di fare una prima esposizione vocale stando in piedi, rispetto ai bambini seduti a terra o in braccio ai genitori, muovendosi intorno al cerchio ed enfatizzando molto l'esposizione con l'espressione del volto e il movimento.
3. Cantando «Piccolo Jazz» sottolineo nella prima esposizione i momenti in cui successivamente coinvolgo genitori e bambini, camminando fuori dal cerchio: mi fermo sulle pause della battuta 2 e accompagno le note lunghe e legate allargando le braccia in maniera espressiva a sottolineare la tensione che sale e che dà al bambino l'opportunità di 'sentire' la tensione che verrà successivamente risolta.
4. Il finale è sempre un «guizzo», con un piccolo grido, o un clap con le mani o sulle gambe o sul pavimento, insomma un elemento che sottolinei in maniera chiara la chiusura dell'esposizione musicale (nella registrazione abbiamo scelto di finire con un piccolo grido).

5. Nei primi anni di vita consiglio di usare spesso la voce per le esposizioni delle proposte; questo ci dà l'opportunità di raccogliere immediatamente le risposte sonore dei bambini e instaurare scambi e conversazioni, e di eseguire piccole improvvisazioni.
6. Nelle esposizioni successive coinvolgo le coppie genitore/bambino. I bambini sono seduti in braccio ai genitori, ai quali chiedo di muoversi come alberi mossi dal vento.
7. Iniziamo dondolando con una brezza regolare, poi il vento si blocca per un attimo (pausa su battuta 2 e il do diesis a battuta 6). Sulle note lunghe (i due RE) arrivano le «folate» e i genitori sollevano i bambini (tensione) per poi rientrare nella brezza tranquilla dondolando.
8. Sul finale il vento ci manda una folata particolarmente improvvisa e così cadiamo a terra (risoluzione). La qualità dell'energia nei movimenti deve essere proporzionata all'età e all'esigenza dei bambini (perdonate la specificazione che può sembrare scontata, ma ancora molte volte mi vedo costretta a chiedere ad alcuni genitori di cercare di sintonizzarsi con il bisogno di energia dei propri bambini, soprattutto i più piccoli e i neonati).
9. Nell'evoluzione dell'attività suggerisco poi di intensificare la tessitura armonica/ritmica chiedendo al collega con cui lavoro di cantare il basso, e al gruppo dei genitori di eseguire il piccolo ostinato.
10. I bambini stessi potrebbero suggerire con una risposta sonora o un comportamento una variazione da condividere con il gruppo (il piccolo suono finale, un movimento con il corpo).

11. Ritengo poi importante lasciare in ogni attività uno spazio alla coppia genitore/figlio, perché sperimentino per un poco un modo personale di relazionarsi nell'attività musicale, salvo poi recuperare la situazione comunitaria per procedere nell'attività.
12. Chiederei poi ai genitori di alzarsi in piedi e ripetere l'attività coinvolgendo tutto il corpo e muovendosi nello spazio con il proprio bambino o per mano, bloccandosi nelle battute sopra citate e facendo piccole corse nelle sospensioni. Il finale in piedi può essere sottolineato da un salto o da un colpo di tamburo.
13. Per altri possibili sviluppi vedi il paragrafo Variazioni.

Materiali

Riportata, la partitura completa con melodia, accompagnamento di basso, sigle degli accordi per voce e pianoforte; un file mp3 registrato con 3 voci e pianoforte durante un Corso di Formazione sull'educazione musicale per la primissima infanzia a Madrid con la preziosa collaborazione di una collega e due corsiste, Bianca Albezzano, Carol Domenech e Arantxa Riera, che da tempo operano con i bambini da 0 a 3 anni.



Variazioni

Penso che nel mondo musicale della prima infanzia nulla è «difficile» e tutto è da provare. Le variazioni per uno stesso materiale sono davvero molte, e possono essere variazioni di «cornice» (il modo in cui propongo le attività) o variazioni di contenuto (linee improvvisative, controcanti, collegamenti, armonie, accompagnamenti ritmici ecc.).

Gli spunti per variare la presentazione di *Piccolo Jazz* possono essere quindi numerosi:

- invitiamo i genitori a muoversi ugualmente con il vento, ma mettiamo in mezzo al cerchio un grande tamburo e lasciamo i bambini liberi di avvicinarsi ed esplorare la parte ritmica della proposta musicale. Il nostro focus si sposta quindi sulle accentuazioni ritmiche e i genitori (almeno quelli dei bambini che si avvicinano al tamburo) avranno un ruolo di cornice, accompagnando le folate con movimenti ampi delle braccia. L'educatore dovrebbe essere al centro con i bambini, raccogliere le proposte ritmiche entrando in relazione con i bambini che le suggeriscono e contestualizzarle in un accompagnamento sul tamburo, una breve improvvisazione o in un piccolo ostinato da condividere con i genitori;
- sugli stop nelle battute 2 e 6 i genitori possono schioccare un bacio ai bambini e nelle sospensioni abbracciarli forte, chiudendo sul finale con un bacio più sonoro. Allo stesso modo nelle sospensioni potrebbero far loro il solletico piuttosto che abbracciarli. Lascio agli educatori aperte le mille possibilità che derivano dall'osservazione e conoscenza della propria classe musicale;
- possiamo utilizzare un grande telo di lycra elastica, con i bambini seduti dentro e fuori e tutto il gruppo che tiene il telo sottolineare i beat con il movimento della lycra, estendendola in maniera esagerata durante le sospensioni dei RE, per poi lasciarla all'improvviso sulla cadenza finale;

- se abbiamo a disposizione un pianoforte (!) possiamo accompagnare il canto o decidere di eseguirla direttamente al pianoforte, e i genitori possono entrare in relazione con i bambini utilizzando piccoli tamburi individuali. Se abbiamo la fortuna di avere un pianoforte a coda (!!) e la classe non troppo numerosa, i bambini possono stare seduti sul coperchio mentre i genitori realizzano il piccolo ostinato battendo le mani sul coperchio stesso. In questo caso è importante la relazione visiva che i genitori hanno con i bambini (saranno uno di fronte all'altro), invitiamoli ad essere molto espressivi con il viso!!!

Riflessioni conclusive

La scelta di mettere una melodia originale, composta dal collega Alessandro De Angelis, nasce, come ho scritto, dalla mia storia personale, ma molti sono i pezzi jazzistici che si prestano a costruire attività per i bambini; fonte inesauribile di idee sono state per me le Children's songs di Chick Corea, ma anche i temi dei brani più famosi si prestano al lavoro con i bambini, estrapolando una parte che sia facilmente riconoscibile e trattabile con la voce.

Penso a Take five, o ad Autumn leaves o a Take the train.. i brani più famosi (e anche belli ovviamente) rappresentano, in tutti gli ambiti stilistici, un elemento significativo per entrare in relazione con i genitori. Trovo quindi estremamente fruttuoso, in termini di relazione, affiancare a composizioni originali o di provenienza diversificata, brani più conosciuti e riconoscibili da molti. Molti dei materiali musicali che utilizziamo con i bambini piccoli possono rappresentare il contenuto di attività per bambini più grandi; in questo caso per utilizzare *Piccolo jazz* con un gruppo di bambini di 3/4 anni, ad esempio, suggerirei di utilizzare il movimento dello spazio camminando ed enfatizzando gli appoggi del peso del corpo sulle crome legate mentre nelle sospensioni possiamo agitarci tutti (potremmo

essere dei grossi animali che hanno appena fatto il bagno e camminano pesantemente scrollandosi l'acqua di dosso), e sul finale, omai asciutti, tirare un sospiro di sollievo. È possibile, in una evoluzione, che i passi pesanti diventino colpi di tamburo e l'agitazione piccoli rullii di piatto sospeso o....probabilmente i bambini sapranno suggerirci quale la direzione migliore da prendere, perché spesso nella catasta di legna pronta e ordinata che noi portiamo loro, la scintilla che accende il fuoco è proprio dei bambini.

Grazie ad Alessandro, Bianca, Arantxa, Carol e a tutti i bambini e gli educatori che incontro ogni giorno. E...W il Jazz!



Magda Szekeres

Fra suoni e libri

Incontro musicale con genitori e bambini

M A G D A S Z E K E R E S
didatta e flautista dolce, è ungherese di origine e di formazione, dal 1969 vive in Italia dove si laurea in Lingue e Letterature Straniere Moderne, dal 1976 svolge intensa attività didattica e formativa musicali nelle strutture pubbliche e associative di Ivrea e del Canavese. Dal 1996 è docente dei Corsi di Propedeutica del Liceo Musicale di Ivrea (bambini di 3-8 anni), dal 2008 progetta e conduce, nella stessa sede, laboratori musicali con/per bambini di 0-3 anni.

Presentazione generale

«Gesti, suoni e voci per giocare musicalmente con i piccolissimi» era il sottotitolo del laboratorio musicale inserito tra le proposte destinate ai bambini e alle loro famiglie nell'ambito della *Piccola invasione* (versione per bambini e ragazzi della *Grande invasione*, Festival della lettura giunto alla sua 4a edizione, Ivrea, 2-5 giugno 2016), di cui con il presente scritto vorrei offrire il resoconto, descrivendone la progettazione e lo svolgimento.

Destinatari

Il laboratorio consisteva in un unico incontro di 60 minuti, a cui potevano partecipare bambini di 0-3 anni con i loro familiari o comunque accompagnati da un adulto. Il numero massimo preventivamente fissato era di 15 famiglie che di fatto venne poi superato, per non escludere nessuno degli interessati, ammettendo al laboratorio 24 famiglie partecipanti. L'età dei bambini presenti variava tra i 4 mesi e i 4 anni.

Obiettivi

- Offrire ai genitori un'esperienza diretta dei vari modi in cui la musica possa essere vissuta e la sensibilità musicale dei bimbi possa essere stimolata nell'ambito familiare.
- Coinvolgere e far partecipare attivamente i genitori nella produzione sonora musicale suggerendo la trasformazione delle singole proposte in modalità.
- Rafforzare nei genitori (nell'adulto) la fiducia nella propria capacità di potersi esprimere e comunicare musicalmente, farne esperire gioia e intima soddisfazione.

Progettazione

Le attività:

- il canto (canzoni)
- il gioco a due tra adulto e bimbo
- l'esplorazione sonoro-vocale sia per suggerire ambienti naturali sia per esprimere emozioni
- la manipolazione di piccoli oggetti sonori
- il movimento (danza) con la musica
- l'ascolto dal vivo di musica strumentale
- l'accompagnamento improvvisato di essa con gli oggetti sonori precedentemente esplorati

Un'idea centrale l'avevo sin dall'inizio: intendevo costruire tutto il percorso attorno a due giochi tratti dal libro *Canta Ancora!*¹, libro prossimo alla stampa. La mia scelta cadde su *Fogliapesce* sul tema di *Greensleeves* e su *Gira, gira Gurdulù* sul tema di *Tourdion*. Volevo utilizzare anche la piccola storia di *Balena Serena* di Eric Battut (ed. Bohem Press), scoperta quasi per caso in libreria proprio nel periodo in cui iniziai a raccogliere i materiali per il laboratorio e che si sarebbe prestata perfettamente all'esplorazione sonora vocale che mi ero prefissata.

A questo punto si trattava solo di trovare il modo per collegare i vari momenti tra di loro perché non risultassero frammentari e arbitrari e perché assumessero una forma organica ed equilibrata. Ne seguirà una descrizione dettagliata nella scheda operativa.

Infine, ho invitato due amici musicisti a unirsi a me, per arricchire strumentalmente i momenti di canto e di ascolto: Diego Avondoglio, giovanissimo e bravo chitarrista e Simone Boglia, polistrumentista, dedicato, per quest'occasione, a percussioni di ogni sorta.

Ecco, quindi, la descrizione dello svolgimento dell'incontro.

La scheda operativa: procedimento

Predisposizione dello spazio: locale sgombro, con tappeto puzzle sistemato sul pavimento, alcune sedie contro i muri per chi non potesse sedersi per terra, due sedie per i musicisti.

Entrata

A porte chiuse, per ingannare l'attesa, Diego inizia a suonare uno *studio* di Fernando Sor e ci pare subito un inizio molto appropriato. Apro la porta quindi e invito tutti a entrare insieme, in punta di piedi, nella magica stanza dei suoni e della mu-

sica. Adulti e bimbi si sistemano silenziosamente sui tappeti, incuriositi e catturati dalle delicate sonorità della chitarra e dall'espressione di totale immersione nella musica sul volto di Diego. Quando tutti si sono sistemati, la musica sfumando a poco a poco smette.

Ho scelto la melodia di un canto del repertorio popolare (*L'alodola e il tordo*), facile da apprendere e dal ritornello vivace e allegro, per dare il benvenuto e per salutare i bimbi uno ad uno, cantando a turno il nome di ciascuno. I nomi vengono ripetuti a eco da tutti. Accompagno il canto con la chitarra, insieme con Diego; ai ritornelli si unisce a noi anche Simone con i suoni scoppiettanti e ritmici dei cucchiari virtuosamente battuti da lui. Il canto si presta a giocare con l'agogica, (adagio ben articolato, rallentando, allegro a tempo) e nel giro di pochi minuti cantiamo tutti allegramente e ben intonati.

N.B. Questa fase è piacevolmente in contrasto con l'attenzione tesa della fase precedente, il coinvolgimento nel canto è liberatorio e predispone i partecipanti a rispondere attivamente alle proposte.

Canto d'accoglienza

Cia-o bim-bi, cia-o mam-me, ben-ve-nu-ti tut-ti, ciao! La-ra-lal-lal-

10
la, la-ra-lal-lal-la, la-ra-lal-la, lal-la-la. Eco: Cia-o (Mar-co), cia-o (Mar-co) cia-o

20
(Lu-ca), cia-o (An-na), ciao, ciao, ciao! La-ra-lal-lal-la, la-ra-lal-lal-

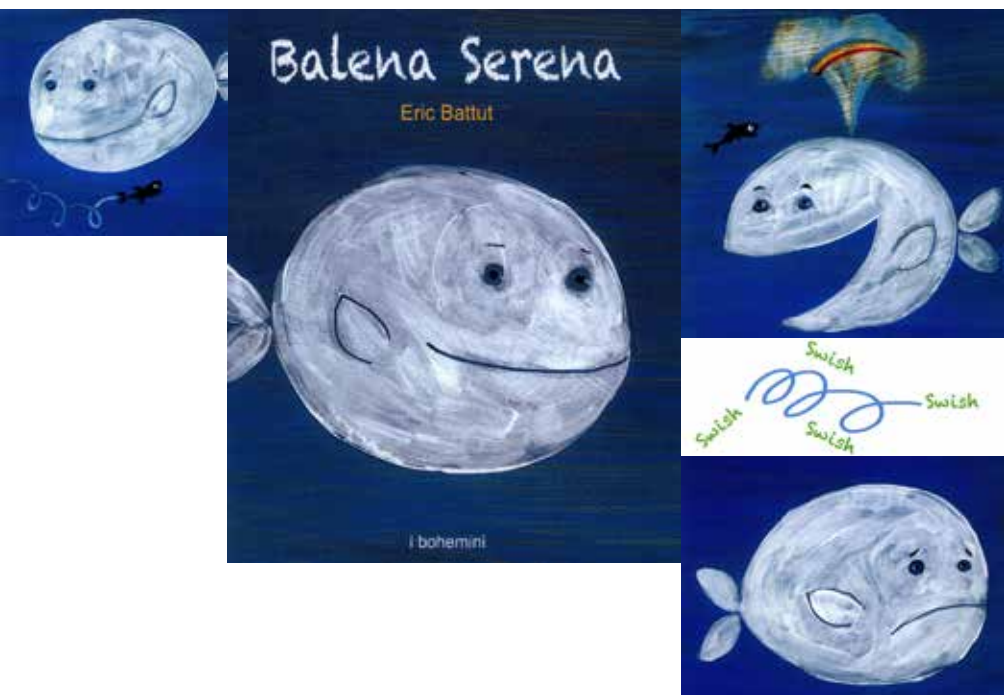
28
la, la-ra-lal-lal-lal-lal-la.

¹ Filippa, M., Malaguti, E., Panza, C., Staropoli, M. *Canta ancora!* Torino, Il leone verde, 2016.

Racconto della storia

La storia che vi voglio raccontare si svolge in un luogo bellissimo, forse lo riconoscerete da questo rumore (imitazione con la voce della forma sonora dell'onda che si infrange sulla riva), sì, siamo in riva al mare e diventiamo un coro di onde, piccole e grandi al quale si aggiunge anche il coro del vento che soffia ora piano, ora più forte (i due cori si sovrappongono con un gioco di dinamica variabile). Il vento ci spinge al largo, lontano dalla riva, le onde non si sentono più (il coro delle onde tace), in mezzo al mare avvistiamo una cosa grande che galleggia (crescendo-diminuendo misterioso e cupo sulla pelle del bodhran, grande tamburo a cornice irlandese, come se si disegna la forma di ...) è una balena!

Balena Serena è triste, svogliata, annoiata, fino a quando non incontra un allegro pesciolino che con le sue capriole e buffe espressioni non le fa ritornare il buonumore (cfr. il racconto di Balena Serena così come è scritto.) Il testo suggerisce tutta una serie di vocalizzi, gesti e espressioni facciali che proviamo insieme, con grande divertimento di grandi e piccini.



Ascolto

I due, diventati amici, a un tratto sentono una bella musica dalla provenienza misteriosa. Che cosa è? Da dove viene?

Esecuzione del tema delle *Variazioni su Greensleeves* (flauto dolce contralto, chitarra, percussioni), ripetendola tre volte.

Gioco a due (adulto-bambino).

Attratti dalla musica, i due amici con cautela si avvicinano alla riva (non troppo, per non fare arenare la balena!). Una mamma, seduta sulla sabbia col suo bimbo sulle ginocchia, canta e gioca. (Fogliapesce) Propongo quindi il gioco e mentre giochiamo (ognuno con il proprio bimbo) impariamo a cantare la canzone.

FOGLIAPESCE

SUL TEMA DI GREENSLEEVES

SE SEI FO-GLIA TI BUT - TO GIÙ SE SEI PE-SCE TI TI - RO SU

SE SEI FO-GLIA TI BUT - TO GIÙ MA SEI MIO E TI TEN-GO CON ME

SE SEI FO-GLIA TI BUT - TO PE-SCE TI TI - RO FO-GLIA TI BUT - TO PE-SCE TI

TI - RO FO-GLIA TI BUT - TO PE-SCE TI TI-RO/E TI TEN-GO/CON ME

Esplorazione e manipolazione di oggetti sonori

Anche gli abitanti del mare vogliono fare musica. Distribuisco degli ovetti maracas (scuotere), dei gusci di capesante (grattare, cozzare), dei cucchiaini di bambù ai quali ho infilato con un filo elastico un piccolo sonaglio e che si prestano a diventare pesciolini (agitare, fluttuare nell'aria).



Movimento-danza

Noi tre musicisti eseguiamo la musica di *Tourdion*, *Sotto un grande arcobaleno tutti gli abitanti del mare si mettono a ballare, cantare, suonare.* Con gli adulti tendiamo un grande paracadute colorato di psicomotricità, i bambini, se vogliono, diventano pesciolini che ballano, saltellano, suonano sotto il telo oppure si agganciano al paracadute con gli adulti, i più piccoli vengono fatti ballare in braccio oppure, sempre in braccio, stanno sotto il telo. Ormai siamo alla conclusione del nostro incontro, e in quest'occasione non realizziamo per intero il gioco proposto nel testo che meriterebbe

una preparazione più lunga, ma ci limitiamo a eseguire una semplice danza girando col paracadute alternativamente in senso antiorario poi orario (*gira gira ...*), dentro e fuori (*filo filerai ...*). Cantiamo la melodia senza testo, solo con la la la, che ci permette di cantare e girare piuttosto velocemente. Dopo un ultimo giro, il più vorticoso di tutti, lasciamo cadere il telo, in silenzio aspettiamo che i bambini rimasti sotto al telo piano piano si muovano ed escano fuori. Diversi bambini si re-infilano sotto il telo, se lo riavvolgono addosso, infine mi aiutano a ritirarlo nella custodia e aiutano anche a sistemare gli oggetti sonori precedentemente utilizzati nei rispettivi contenitori.

Il nostro incontro finisce così, con naturalezza, con quattro chiacchiere tranquille e scambio di informazioni di varia natura, infine piano piano tutti escono dalla nostra stanza sonora.

I materiali (partiture, testi, files midi, filmati, immagini)

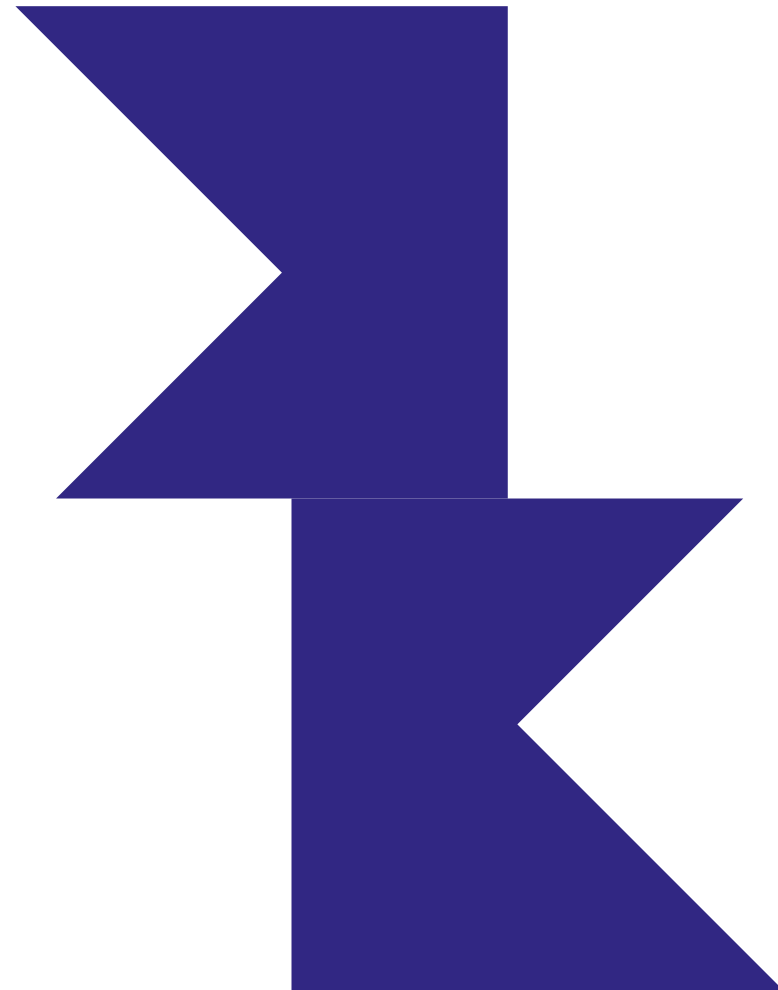
- Canto d'accoglienza (vedi partitura nel testo)
- BATTUT, Erik. Balena Serena. Trieste: Bohem Press, 2011.
- *Fogliapesce* (vedi partitura nel testo) e *Gira, Gira Gurdulù*, tratte da FILIPPA, M., MALAGUTI, E., PANZA, C., STAROPOLI, M. *Canta ancora! Canti antichi e giochi per genitori musicali.* Torino: Ed. Il Leone Verde, 2016.
- Oggetti sonori (vedi immagine nel testo)

NB. I brani sono stati scelti ponendo attenzione alla varietà dei modi (maggiore per il canto d'accoglienza, prevalentemente dorico per i due canti antichi) e alla varietà metrica, in considerazione della loro differente valenza espressiva e affettiva.

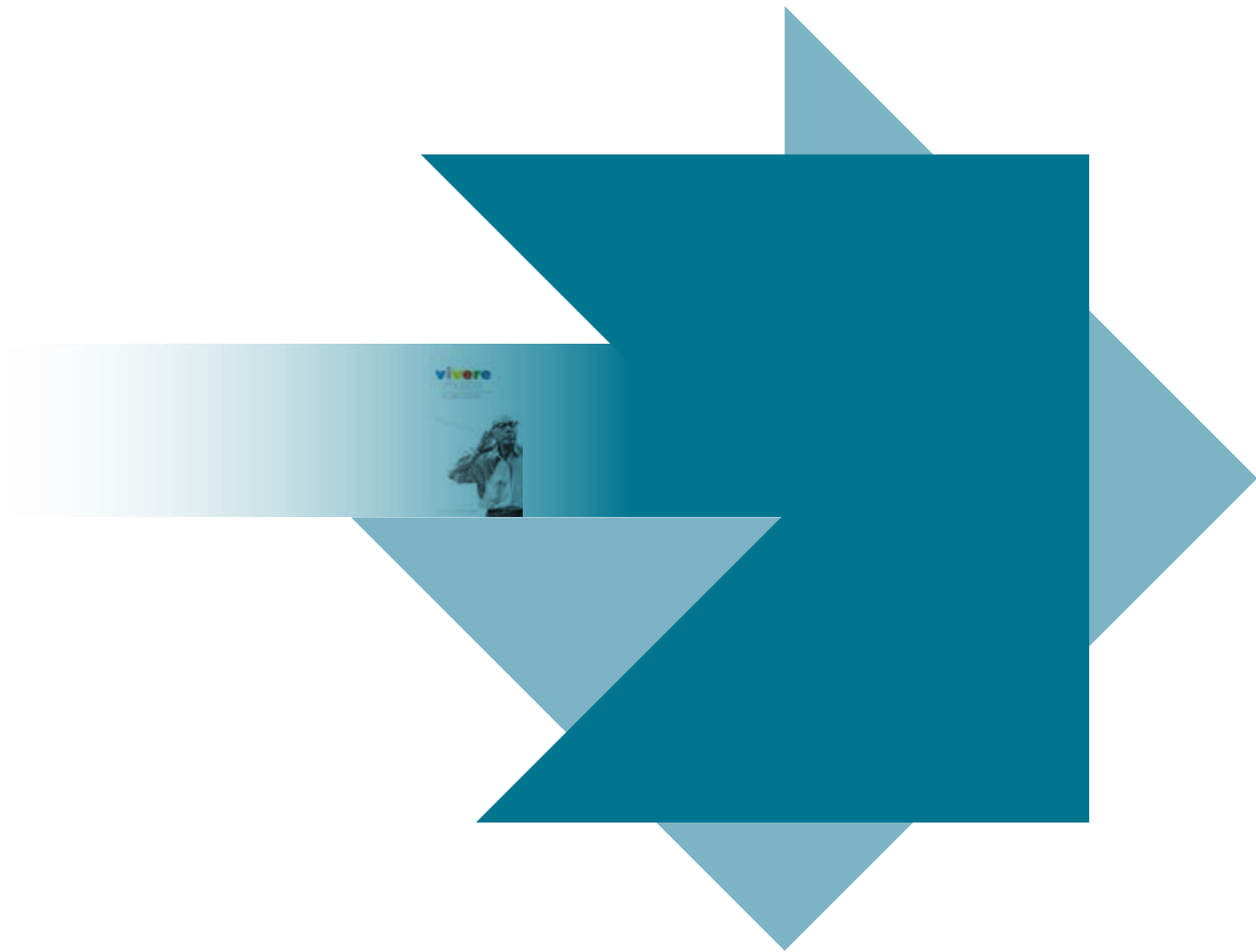
Riflessioni conclusive

L'incontro si è svolto in una atmosfera serena e divertita. Malgrado l'elevato numero di presenze la partecipazione è stata attenta, curiosa e disponibile, senza sconfinare in situazioni caotiche. I tempi di alternanza tra le diverse fasi si sono rivelati giusti, gli obiettivi sono stati raggiunti.

La caratteristica peculiare del laboratorio sopra descritto consisteva, come ne avevo accennato all'inizio, nel dover formulare proposte e obiettivi da realizzare in un unico incontro. Tuttavia, penso che gli stessi materiali e contenuti possano essere utilizzati, giocati, dilatati, trasformati, sostituiti, inseriti anche in contesti diversi, in attività continuative per esempio, con obiettivi distribuiti in un arco di tempo più ampio. In tal caso la ripetizione e la variazione assumono un rilievo deciso. Aggiungo che nella mia pratica di attività continuativa (a cadenza settimanale) non accolgo più di 10 nuclei familiari in un gruppo, ma mantengo la stessa eterogeneità per età, in quanto considero che l'aspetto più rilevante per la fascia 0-3 anni consista nel rapporto a due tra il bambino e l'adulto di riferimento e toccherà a quest'ultimo a trovare le modalità più appropriate alla propria situazione per "tradurre" le proposte specifiche.



Recensioni



Franca Ferrari

Lavorare con la musica

Che cosa avviene ai migliori allievi dei conservatori italiani all'indomani del diploma? E quanto conviene supportarli economicamente nel momento in cui progettano di mettere a frutto e affinare le loro competenze lavorando in un'istituzione musicale europea?

Il piccolo ma importante volume pubblicato di recente dal Conservatorio di Frosinone offre alcune risposte molto interessanti a queste domande, attraverso undici storie di giovani musicisti italiani, vincitori delle borse lavoro connesse al progetto *Working With Music*, e di una ricerca condotta analizzando i dati raccolti nelle prime quattro edizioni del progetto, che ha coinvolto ad oggi 127 giovani, diplomati in dieci diversi istituti di alta formazione musicale italiani e protagonisti di altrettante storie di lavoro musicale all'estero (per maggiori notizie, cfr. www.workingwithmusic.net).

Gli autori dell'indagine sono Sergio Lattes, docente al Conservatorio di Milano e fondatore, tra l'altro, dell'Associazione per l'Abolizione del Solfeggio Parlato, e Lucia Di Cecca, docente al Conservatorio di Frosinone e ideatrice di *Working With Music*. I due si sono avvalsi dei dati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario preparato da Lucia Di Cecca con la collaborazione e supervisione di Giunio Luzzatto, esperto emerito di valutazione della didattica universitaria. L'intenzione della ricerca appare di particolare interesse se si considera che né il MIUR – dal quale dipendono i Conservatori di Musica e gli Istituti ad essi assimilati - né le singole istituzioni hanno mai raccolto alcun dato sugli esiti occupazionali

dei diplomati in questo settore. Essa pone peraltro al centro della riflessione «il valore, e talvolta le difficoltà e le contraddizioni, che sono associati al progetto di vivere di musica».

«Scorrendo questa galleria di ritratti di giovani musicisti italiani – scrivono i curatori – non si può non notare che prevalgono tra loro le cosiddette nuove professioni – dalla videoarte all'improvvisazione, alle tecniche di registrazione, alla didattica per bambini piccolissimi o neonati, tanto per citarne alcune». Per quanto si possa ritenere che i giovani vincitori delle borse lavoro di WWM costituiscano una sorta di aristocrazia dei giovani laureati, se non altro per l'apertura mentale e culturale che li ha condotti a cercare un'esperienza lavorativa lontano da casa, nondimeno «non si può escludere che lentamente, progressivamente anche il mondo della musica "classica" sia sottoposto a quella sorta di meticcio dei generi che caratterizza tanta parte della cultura contemporanea. In fin dei conti – scrivono Lattes e Di Cecca – anche la categoria di classico si è continuamente trasformata nel tempo e ogni tempo ha avuto la sua classicità».

Degna di nota è certo la frequenza con cui i giovani constano di aver trovato, all'estero, una valutazione positiva della loro formazione e preparazione. Altrettanto degni di nota sono però i giudizi severi che gli stessi esprimono su alcuni aspetti del costume e dell'organizzazione culturale e didattica nel nostro Paese.

Venendo alle domande iniziali, è interessante notare che il 71% degli intervistati dichiara di lavorare, oggi, nell'ambito musicale, e il 21% di lavorare almeno in parte in ambito musicale. Solo 7 persone (meno del 10%) dichiarano di non lavorare attualmente in ambito musicale. In più, oltre un quarto del campione dichiara di includere nella propria vita lavorativa anche una componente di auto-imprenditorialità, dunque di capacità di organizzazione e programmazione artistica autonoma. Il dato è degno di riflessione, perché è ben noto che le competenze relative al *self management* non rientrano in alcun modo, usualmente, nel curriculum formale degli studenti di I o di II livello.

Quasi un terzo dei giovani musicisti che hanno svolto un tirocinio all'estero svolge oggi la sua vita lavorativa esclusivamente all'estero; prevalgono, tra di loro, quelli che si occupano di Nuove Tecnologie. Un ulteriore quarto del campione svolge comunque attività all'estero. Che WWM diventi un'occasione di fuga per i nostri migliori cervelli musicali? Speriamo di no, anche perché il trend corrisponde a quello osservato nei percorsi formativi di moltissime discipline.

Interessante è anche il fatto che più di 4/5 degli intervistati abbiano dichiarato di svolgere, nell'ambito del proprio lavoro, non uno solo, ma vari tipi di attività: è quella che in Inglese si usa chiamare *portfolio career*. Il 75% ha indicato, tra queste attività, quella di insegnamento.

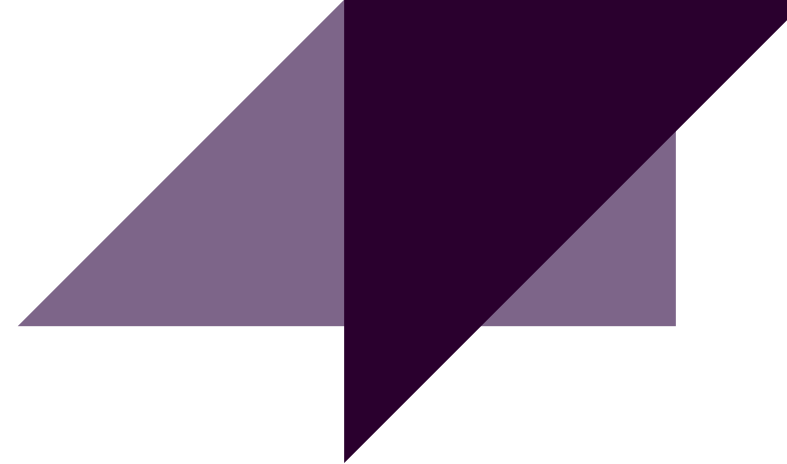
Il 90% degli intervistati ha attribuito al proprio tirocinio effetti positivi sul lavoro trovato in seguito. Belle, a questo proposito, tutte le storie scelte e incluse nel volume: da quella di Alberto e Leonardo, compositori *in residence* per l'Estonian National Male Choir, a quella di Umberto e Lucia, collaboratori, durante il tirocinio in Portogallo, di Paulo Lameiro nel suo lavoro di insegnamento ai bambini piccoli e piccolissimi, ricavato con molte modifiche dalla *Music Learning Theory* di Gordon, e poi fondatori di un'associazione che oggi, all'Aquila, propone la stessa possibilità alle famiglie della loro città.

Da tutte le storie emerge una raccomandazione che Luzzatto sottolinea nella sua postfazione e che tutti noi formatori possiamo, credo, raccogliere e sottoscrivere: quella ad adoperarci per curare i raccordi tra la formazione e gli sbocchi lavorativi dei nostri studenti.

LATTES, Sergio; DI CECCA, Lucia (a cura di). *Vivere di musica. Una ricerca e undici storie di giovani musicisti italiani*. Frosinone: Edizioni del Conservatorio "Licinio Refice", 2016.



Notizie Sien



IN MEMORIA

Fiorenza Rosi
Bruna Liguori Valenti

† Bologna, 20 settembre 2016
† 5 giugno 2016

IN MEMORIA

Fiorenza Rosi

† Bologna, 20 settembre 2016



È scomparsa a Bologna il 20 Settembre, dopo una lotta strenua – strenua e irriducibile com'era lei stessa – contro la malattia, la Maestra Fiorenza Rosi, leggendaria insegnante Suzuki di violino, grande protagonista della storia del metodo in Italia nonché fondatrice e animatrice di una storica scuola musicale per l'infanzia di Bologna, il CEMI.

Lascia un vuoto che in questo momento sembra irreparabile e che difficilmente potrà essere colmato.

La sua storia come insegnante Suzuki inizia all'Istituto Musicale Pareggiato di Ravenna, a metà degli anni '80, dove affianca lo statunitense Marc Dulberg, chiamato in Italia dal Maestro Riccardo Muti, che, all'epoca direttore dell'Orchestra di Filadelfia, era rimasto affascinato da questo particolare approccio all'insegnamento

strumentale e desiderava che i suoi figli, che col Suzuki avevano iniziato lo studio del violino, potessero proseguire con lo stesso metodo una volta tornati in Italia. Saranno proprio Domenico e Francesco Muti tra i primi allievi di Fiorenza.

La Maestra Rosi decide allora che questa era la sua strada e inizia l'impegnativo percorso di formazione come insegnante Suzuki diplomandosi a Lione con Christophe Bossuat, allievo diretto del grande maestro giapponese e contemporaneamente fonda, nel 1990, la seconda scuola di violino Suzuki in Italia, con sedi a Bologna e a Pesaro, diventando assieme a Lee e Antonio Mosca, fondatori della storica scuola di Torino, e al maestro di chitarra Elio Galvagno, tra i primissimi a portare e diffondere il metodo in Italia. Nasce così il CEMI, *Centro di Educazione Musicale Infantile* di Bologna, che oggi è una scuola che conta centinaia di allievi e ben sei corsi di strumento (chitarra, flauto traverso, pianoforte, viola, violino, violoncello e un corso di propedeutica).

All'epoca in cui il metodo era ancora molto malvisto dagli insegnanti di conservatorio e guardato con sospetto dalle accademie (i bambini imparano prima a suonare e poi a leggere?! I bambini imparano con le strisce sulla tastiera a mettere le dita?!), la scuola Suzuki di Bologna al suo nascere conta un bel gruppo di piccolissimi allievi tra cui oggi possiamo enumerare la giovanissima spalla del Teatro alla Scala, i primi violini dei *Quartetti Nous e Fauves*, due vincitori di concorso nelle orchestre Toscanini e Fenice ma anche tantissimi ragazzi che lavorano (sarà un caso?) per la cooperazione internazionale, in ONG in giro per il mondo, nonché giovani bravissimi e bra-

vissime insegnanti che portano avanti lo spirito di Fiorenza. Per diversi anni Fiorenza ha anche ricoperto la carica di presidente nazionale dell'Istituto Suzuki Italiano ed è diventata *teacher trainer Suzuki* (ce ne sono solo tre in Italia per il violino) facendo la formazione a decine e decine di giovani maestre e maestri Suzuki. Ma al di là dei titoli e meriti, di cui Fiorenza sorrideva con gioia e soddisfazione senza mai farsene vanto, sicuramente se le avessimo chiesto quale fosse di tutta la sua carriera la gioia più grande certamente vi avrebbe risposto il rapporto con tutti gli allievi ed ex allievi che sempre hanno continuato per tutta la vita a scriverle e cercarla e che lei ha seguito uno per uno senza mai scordarsi di nessuno, a prescindere che siano diventati violinisti o meno. È difficile spiegare a parole un amore così grande per l'insegnamento e per gli esseri umani che toccava Fiorenza. Forse si può intuire solo vedendo quanti, non solo suoi studenti, ma numerosissimi genitori di allievi ed ex allievi, che pure con lei stringevano sempre rapporti molto speciali, l'hanno salutata con un calore, una gratitudine e una miriade di messaggi di dolore, di ricordi felici e di insegnamenti preziosi che tutt'oggi continuano ad arrivare. La magia del suo personaggio è sempre consistita nella capacità di trascinare irresistibilmente dietro di sé – grazie alla sua straordinaria sapienza didattica e speciale empatia e grazie all'incredibile sua capacità di comunicare che sapeva piegarsi quasi naturalmente alle esigenze delle diverse età e dei diversi stati d'animo – stuoli di bambini e ragazzi. In questo modo Fiorenza "avvinceva" a sé le sue allieve e i suoi allievi e li portava a realizzare – magari a grandi falcate, magari a piccolissimi passi – i suoi progetti musicali. Gli allievi del Cemi e di Fiorenza Rosi hanno partecipato a stage, progetti, convention e gemellaggi musicali in Italia e all'estero (Lipsia, Friburgo, Edimburgo, Parigi), hanno tenuto concerti in spazi prestigiosi di Bologna (dal Teatro Comunale all'Accademia Filarmonica, dall'Oratorio dei Filippini a Palazzo d'Accursio), così

come in un gran numero di luoghi pubblici e scuole materne ed elementari sparsi per la città. Significative le collaborazioni istituzionali con la Regione Emilia-Romagna e l'Università di Bologna, per la realizzazione del progetto pilota *Su, bambini, facciamo i violini*, che ha portato per diversi anni l'insegnamento della musica nella scuola elementare e con il Comune di Bologna per il progetto *La Musica ai Bambini*, una delle iniziative più rilevanti per qualità, coinvolgimento della città e visibilità, tra quelle che hanno celebrato Bologna 2000 città della cultura.

È difficile enumerare quali e quanti, dal 1990 fino ad oggi, siano state le iniziative intraprese e messe in atto da lei e dal gruppo di Maestre che nel corso degli anni sono entrate a far parte del Cemi e che hanno portato i bambini a suonare in tantissimi paesi tra cui recentemente Inghilterra e Giappone.

Quali siano state le occasioni più significative, quali i risultati musicalmente più interessanti potranno dirlo altri. Quello che invece si può testimoniare in modo diretto è che per Fiorenza non c'erano appuntamenti o traguardi più importanti o più meritevoli di altri: profondeva lo stesso impegno, la stessa convinzione, la stessa straordinaria energia sia che si trattasse di insegnare a suonare una nota ribattuta a un bambino di quattro anni, sia che si trattasse di preparare il suo gruppo più "avanzato" a un'esibizione pubblica o magari a una registrazione. Per Fiorenza, infatti, il vero e più prezioso progetto si riassumeva nella semplice formula «la musica ai bambini».

Forse il suo sogno sarebbe davvero stato quello di emulare il pifferaio di Hamelin: mettersi alla testa di *tutti* (nessuno escluso) i bambini della città e guidarli suonando in un corteo festoso per vie e piazze, non per allontanarli e perderli come fa l'inquietante personaggio della fiaba, ma al contrario per alimentare in essi, attraverso la musica, la gioia di vivere e dar loro la possibilità, attraverso il *far musica*, di trasmettere piacere, felicità, meraviglia.

Valentina Rebaudengo

IN MEMORIA

Bruna Liguori Valenti

† 5 giugno 2016



Desidero ricordare ai lettori di *Musica Domani* Bruna Liguori Valenti, per molti anni presidente della sezione territoriale romana della SIEM, straordinaria e finissima formatrice di cori di voci bianche e giovanili, coraggiosa e intrepida organizzatrice di iniziative con cui estendere i repertori e la diffusione nelle scuole della musica contemporanea per cori di voci bianche. Non posso non ricordare e lodare ancora il concorso *Prime esecuzioni*, dedicato a nuove opere per la coralità infantile, che nelle sue moltissime edizioni, promosse dall'associazione musicale Aureliano e dalla SIEM, ha premiato negli anni autori come Tullio Visioli, Giovanni Guaccero, Andrea Basevi, Emanuele Pappalardo. Il concorso, ogni volta, era seguito dall'esecuzione delle opere vincitrici da parte di cori di voci bianche che avevano avuto la possibilità di avvalersi, nella preparazione del brano, del supporto dell'autore. Interviste molto belle potrebbero essere raccolte, su questa esperienza, da tutti i musicisti che ho citato, e da molti altri; alcune, peraltro, sono già state ospitate dalle pagine della nostra rivista (cfr. *Musica Domani* n. 154). Durante la messa per il funerale, il celebrante, che ben conosceva Bruna e il marito – il noto cronista sportivo Paolo Valenti – ci ha informato che in Paradiso si canta e si gioca. Ci fa felici pensare che oggi Bruna sia passata al miglior coro.

Franca Ferrari

Musica
DOMANI

Il pensiero musicale: 176
*le ragioni
dell'emozione*