



*Il pensiero
musicale:
le ragioni
dell'emozione*

A questo numero hanno collaborato:

Antonio Damasio
Maurizio Disotoe
Elena Ferrara
Franca Ferrari
Ciro Fiorentino
Paolo Fresu
Ilona Gróh
Patrizia Lombardo
Ana López García
Luca Marconi
Andrea Monarda
Annibale Rebaudengo
Leonardo Salemi
Gabriella Santini
Licia Sbattella
Rosario Scafili
Anna Scalfaro
Paolo Sullo
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 XLVII, numero 176 (giugno 2017)


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
Airone – Scultura lignea
Giorgio Diémoz
**«Rapaci e aironi emergono da evocativi pezzi di legno
trovati nei boschi da Giorgio Diémoz, guardia forestale
dall'occhio pieno di poesia»**
(Sasha Carnevali, *Il Sole 24 Ore*, 24 gennaio 2016)



INDICE

Editoriale	4
Il pensiero musicale: le ragioni dell'emozione	
Suoni, significati affettivi e esperienze musicali	5
Respirare Bellezza emoziona e salva	9
Musica e Cinema: le altezze dei confini estremi	19
Altri temi	
Progetto "Les Cinq Doigts"	27
L'educazione musicale e la metodologia della didattica laboratoriale	35
Musica di relazione: le orchestre inclusive	43
<i>Educazione Orchestrale Inclusiva e percorsi scolastici</i>	43
<i>Qui, a Korogocho</i>	52
<i>Le orchestre del Rione Sanità a Napoli</i>	57
Rubriche	
Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria. Ringató (Per cullare)	64
Insegnamento musicale, strumentale e vocale nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.	
Lo studio della tecnica e la Lezione collettiva	72
Letture Concertate.	
Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency	76
Da non perdere. For those who have ears to hear	79
Materiali	
Suona cosa vuoi. Un invito impegnativo	82
Recensioni	
Da Johann Sebastian Bach a François Delalande	93
Che cos'è la musica?	95
Al di là del testo	97
Notizie Siem	
Da presidente nazionale della SIEM a parlamentare "per la musica"	100

Editoriale di Gianni Nuti

Mente e cuore di un'unica sostanza

Nei numeri di *Musica Domani* di quest'anno parliamo di una relazione, quella tra musica ed emozioni, che rappresenta una scoperta recente e non un sapere consolidato, sebbene tutti la vivano da millenni: della vita emotiva gli scienziati parlano da poco, così come gli educatori. D'altronde dai nostri padri era considerata un'interferenza pericolosa, deviante: andavano tenute sotto briglia le emozioni, mai potevan diventare terreno d'espressione... Eppure, se quel che resta di noi alla fine è la nostra tensione verso gli altri, incarnata o sublimata, reale o immaginaria e questa energia ha il colore degli affetti prima e delle emozioni consapevoli poi, non possiamo non cercare di capire. La musica riesce a scuotere stati emotivi senza che la mente opponga troppi ostacoli, prende per lo stomaco e lascia disarmati e poi, proprio grazie alla mente che scopre, approfondisce e crea rappresentazioni del mondo, permette di rigenerare questi stati, di scavare varchi di luce dentro noi stessi e ponti tra noi e gli altri per condividere le nostre povere storie, sempre diverse eppure vicine le une alle altre. Il nostro viaggio inizia con uno dei più grandi esploratori di cervelli al mondo che dimostra come il nostro equilibrio d'esseri viventi si giochi nella rete di legami che intrecciamo con le cose e le persone secondo intensità e profili di piacere e dispiacere e come la musica sappia evocare, riscrivere, ravvivare queste memorie. Si prosegue con una studiosa raffinata di poesie e immagini che cerca nelle espressioni liminari tra linguaggi artistici compresenti l'intensità e la complessità del sentire umano e della sua capacità di ideare belle forme perché ambivalenti. E poi incontra un artista dell'aria, che trasforma umori e aromi della sua terra in suoni così misteriosi e melanconici da toccare donne e uomini d'ogni parte del mondo, come se la terra che porta con sé diventasse la terra di tutti. Ci auguriamo che anche dalle parole che parlano di musica, qualche emozione, cammin facendo, s'accenda nei nostri lettori: qualora questo succedesse, ci piacerebbe saperlo.

Antonio Damasio - *Intervista e traduzione a cura di Manuela Filippa*

Suoni, significati affettivi e esperienze musicali

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

A N T O N I O D A M A S I O
 è docente di Neuroscienze, Psicologia e Filosofia, e direttore del Brain and Creativity Institute presso l'University of Southern California. Damasio ha portato fondamentali contributi per la comprensione dei processi cerebrali legati alle emozioni, ai sentimenti, sul processo decisionale e sulla coscienza. La sua ricerca è stata insignita di numerosi premi (tra cui il Grawemeyer Award 2014, il Premio Honda, 2010, il Premio Asturias in Scienza e Tecnologia 2005 e il Premio Signoret 2004, che ha condiviso con la moglie Hanna Damasio). Damasio è un membro dell'Istituto di Medicina della National Academy of Sciences e Fellow della American Academy of Arts and Sciences, della Bavarian Academy of Sciences e dell'Accademia Europea delle Arti e delle Scienze.



Abbiamo deciso di intervistare per questo numero sulla musica, le emozioni e i sentimenti Antonio Damasio. I suoi contributi sulla tematica sono stati decisivi negli ultimi decenni e hanno dato vita a un numero indefinito di ricerche e pensieri. Damasio non è solo un uomo di scienza, ma un eccellente divulgatore delle sue scoperte: il lettore italiano può approfondire il suo pensiero oltre che nel classico *L'errore di Cartesio*, anche in testi più recenti quali *Emozione e coscienza*, *Il sé viene alla mente* e *Alla ricerca di Spinoza*, tutti editi da Adelphi.

Nella nostra intervista abbiamo chiesto ad Antonio Damasio di orientarci nel complicato rapporto fra musica e emozioni e di spiegarci perché gli esseri umani ascoltano la musica triste. La seconda parte dell'intervista è invece dedicata alle esperienze musicali precoci e di gruppo: hanno effetti a lungo termine? Qualsiasi tipo di esperienza musicale ha questi effetti? Nell'ultima parte, infine, vengono riportati alcuni risultati preliminari dell'ampio e complesso progetto condotto in collaborazione con *El Sistema*: qualche anticipazione per *Musica Domani* conclude il suo contributo.

Potrebbe spiegare ai nostri lettori le ragioni, i meccanismi che legano così profondamente la musica con le emozioni?

Esistono diversi meccanismi che hanno a che fare con differenti aspetti della musica, ma vorrei concentrarmi su uno di questi. Noi umani e le creature da cui biologicamente ci siamo evoluti, abitiamo un universo in cui gli oggetti e gli eventi, che siano animati o inanimati, non sono affettivamente neutri. Al contrario, proprio per la sua struttura e per i suoi atti, qualsiasi oggetto o evento è naturalmente favorevole o sfavorevole alla vita del singolo che ne fa esperienza. Oggetti ed eventi influenzano l'omeostasi, in modo positivo o negativo e, come risultato, suscitano sentimenti positivi o negativi. Proprio come in natura, le singole caratteristiche degli oggetti e degli eventi – i loro suoni, forme, colori, texture, movimenti, la loro struttura temporale, e così via – vengono associate, con l'apprendimento, alle emozioni/sentimenti positivi o negativi legati all'oggetto o all'evento di cui abbiamo fatto esperienza. Credo sia questo il modo con cui le caratteristiche di certi suoni iniziano a essere descritte come "piacevoli" o "spiacevoli". Le caratteristiche di un suono, che facevano parte di un og-

getto o evento dell'esperienza individuale, acquisiscono il significato affettivo che l'intero evento ha avuto per l'individuo. Quel legame sistematico fra la singola caratteristica e la valenza affettiva continua a vivere, in modo indipendente rispetto all'originale associazione che l'ha generato. Questo è il motivo per cui si dice spesso che il suono di un violoncello è bello e caldo: le caratteristiche acustiche di quel suono specifico una volta erano parte dell'esperienza di "piacevolezza" che ha avuto origine da un oggetto completamente diverso. Il suono acuto di una tromba o del violino può essere vissuto come spiacevole o spaventoso per lo stesso tipo di ragione. Attingiamo ad associazioni cerebrali antiche – molte delle quali hanno preceduto la comparsa degli esseri umani e che sono ormai parte del nostro sistema neurale – per classificare i suoni musicali in termini affettivi. Gli esseri umani sono stati in grado di esplorare tali associazioni, hanno costruito narrazioni sonore e hanno formulato molti tipi di regole per combinare i suoni fra loro.

È noto che i bambini molto piccoli preferiscono i "suoni felici", sia nella parola che nel canto, rispetto al linguaggio o al canto che si rivolge solitamente a un adulto o rispetto a "musica triste". Per gli adulti, invece, sembra esserci un piacere speciale nell'ascoltare musiche tristi, Come possiamo spiegare questo fenomeno?

Le emozioni positive ci fanno stare meglio ed è possibile che nel mondo infantile, sentirsi bene sia pressoché una necessità, un segno di equilibrio omeostatico, funzionale allo sviluppo. I bambini "sono fatti" per preferire i suoni felici.

Gli adulti invece non hanno altra scelta che dover affrontare molti eventi tristi nella vita. Gli esseri umani hanno trovato il modo di dare forma, dare un'eco alla tristezza nei loro prodotti artistici, non solo nella musica ma anche nella letteratura, nel



cinema e nella pittura. Se l'espressione artistica è riuscita, il piacere estetico contiene e supera la tristezza. La tristezza è un modo di liberarsi dalle emozioni negative, una catarsi. Inoltre, la musica triste consente di allenarsi alla tristezza. Quando la sperimentiamo indirettamente, attraverso un brano musicale "triste", ci prepariamo con anticipo all'esperienza "reale", tanto più se ci è stato insegnato a riflettere sulle esperienze, e se tale riflessione è diventata per noi abituale.

Le esperienze musicali precoci sembrano avere importanti effetti sullo sviluppo cerebrale del bambino. Quali sono secondo lei gli argomenti più convincenti a favore delle esperienze musicali precoci?

Voglio essere cauto e sottolineare che stiamo ragionando per ipotesi.



C'è però un esempio che vorrei portare. La musica richiede di processare i suoni in serie. Il trattamento seriale dei suoni costituisce anche una delle basi fondamentali per le narrazioni, per i racconti come quelli che troviamo in ogni forma di comunicazione linguistica. È possibile che un'esperienza musicale precoce faciliti e migliori alcune operazioni linguistiche, anche se le narrazioni musicali non riguardano solitamente specifici oggetti o eventi che accadono intorno a noi. Tendono piuttosto ad avere a che fare con gli affetti (le narrazioni musicali spesso rappresentano e inducono emozioni che a loro volta possono essere vissute come sentimenti).

Vorrei aggiungere un altro aspetto. Come abbiamo visto, la componente affettiva nella musica ci dà la possibilità di "provare" l'emozione o il sentimento: questo è un processo mentale cruciale per l'essere umano. L'esperienza musicale precoce può accelerare la maturazione di tale processo.

Sia adulti che bambini spesso si impegnano in attività musicali spontanee e creative. Questa sembra essere una peculiarità dell'essere umano. Tuttavia, crediamo che l'attività musicale non sia di per sé creativa. Che cosa ne pensa e quali crede che siano gli elementi necessari per cui un'attività musicale sia creativa?

Per rispondere a questa domanda è utile rimandare l'idea di Creatività con la C maiuscola alla diretta e intenzionale invenzione di un oggetto (o evento), anche se parte di tale invenzione potrebbe aver avuto un'origine casuale, durante un'attività di gioco.

L'"atto" intenzionale è decisamente un aspetto necessario della creatività. Unifica l'oggetto (o l'evento), lo inserisce nella storia di una particolare direzione creativa e stabilisce una connessione con il destinatario.

Sappiamo che lei sta lavorando ad una ricerca a lungo termine sull'attività musicale infantile nell'ambito di *El Sistema*. Quali sono, secondo lei, i risultati più significativi che legano la formazione musicale con le competenze linguistiche e sociali dei bambini?

È troppo presto per fare asserzioni definitive. Si tratta di uno studio longitudinale su più anni e non è ancora concluso. I bambini e gli adolescenti sono gruppi in continuo movimento. Cambiano continuamente. Abbiamo però alcuni risultati interessanti che posso commentare in via confidenziale. Abbiamo osservato che il training musicale cambia i processi di manipolazione dei suoni. Aumenta l'accuratezza del processo uditivo, che sia nell'ascolto, nel riconoscimento o nella produzione. Tali effetti si manifestano a livello elettrofisiologico e presentano correlati neurali. Tutto questo potrebbe avere un effetto che va al di là del campo musicale. Per esempio, è molto probabile che abbia effetti sul linguaggio. Abbiamo anche osservato cambiamenti nel comportamento sociale, effetti che possiamo descrivere come una migliore consapevolezza e rispetto dell'altro. Infine, i bambini coinvolti nel programma sembrano essere più maturi a livello cognitivo del gruppo di controllo. Ripeto che dovremo aspettare un paio d'anni prima di poter arrivare a conclusioni definitive. Per dettagli rispetto a questo progetto rimando alla bibliografia finale.

Lei crede che questi risultati possano essere estesi anche ad altri metodi o ad altri tipi d'esperienza musicale? Oppure sono strettamente legati al programma *El Sistema*?

È difficile da dire, ma ho il sospetto che i risultati non siano solo legati a questo tipo di progetto. Music is music.

BIBLIOGRAFIA

HABIBI Assal, et al. *Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2016, 21: 1-14.

SACHS Matthew E.; DAMASIO Antonio; HABIBI Assal. *The pleasures of sad music: a systematic review*. *Frontiers in human neuroscience*, 2015, 9: 404.

HABIBI, Assal, et al. *An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children*. *Frontiers in human neuroscience*, 2014, 8: 690.

HABIBI Assal; DAMASIO Antonio. *Music, feelings, and the human brain*. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 2014, 24.1: 92.



Paolo Fresu - Intervista a cura di Gianni Nuti

Respirare Bellezza emoziona e salva

P A O L O F R E S U
 è uno dei maggiori jazzisti al mondo. Inizia la sua attività professionale nel 1982 segnalandosi subito come miglior talento del jazz italiano. Dopo aver vinto numerosi premi, la consacrazione avviene nel 1996 con il premio come miglior musicista europeo attraverso una sua opera della "Académie du jazz" di Parigi e il prestigioso "Django d'Or" come miglior musicista di jazz europeo e nell'anno 2000 la nomination come miglior musicista internazionale. Numerose sono le cittadinanze onorarie e una Laurea Honoris Causa dell'Università La Bicocca di Milano.

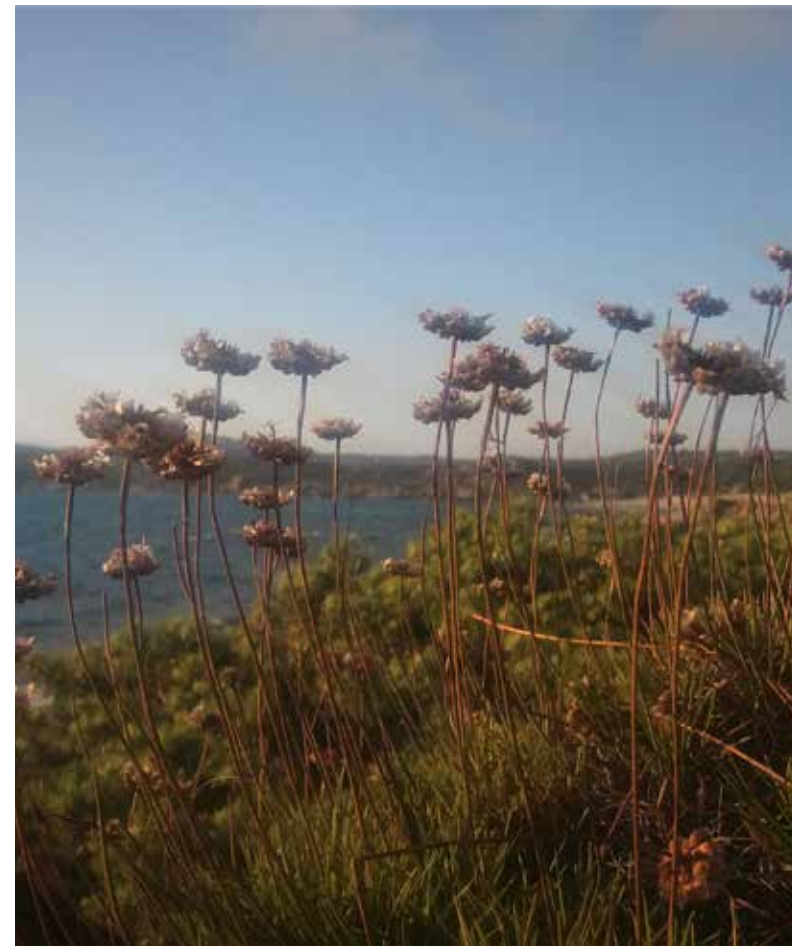
Docente e responsabile di diverse importanti realtà didattiche nazionali e internazionali, ha suonato in ogni continente e con i nomi più importanti della musica afroamericana degli ultimi 30 anni. Ha registrato oltre trecentocinquanta dischi. Dirige il Festival "Time in jazz" di Berchidda, è direttore artistico e docente dei Seminari jazz di Nuoro ed ha diretto il festival internazionale di Bergamo.

È stato più volte ospite in grandi organici sinfonici e jazz, ha coordinato, inoltre, numerosi progetti multimediali collaborando con attori, danzatori, pittori, scultori, poeti, ecc. e scrivendo musiche per film, documentari, video o per il Balletto o il Teatro.

www.paolofresu.it

Abbiamo intervistato sul tema musica ed emozioni uno dei più grandi jazzisti nostrani perché la sua estetica è costruita sulla ricerca di relazioni affettive intime tra il sé profondo e la natura filtrata dalla memoria: una speculazione mercuriale attorno al suono, il suo inconfondibile, portatrice di stati emotivi variegati come le essenze che crescono sulle coste del Mediterraneo e in esse ciascuno trova casa, provenendo da ogni latitudine, da qualunque angolo della Terra. Un modo per scuotere la parte di umiltà che abbiamo dentro.

Il tema di quest'anno di *Musica Domani* è l'intreccio oscuro tra musica ed emozioni. Nel tuo libro *Musica Dentro* ho letto dei tuoi riferimenti a un certo tipo di ricerca etnografica che indaga nelle radici della musica, nelle vite delle persone, nei luoghi vissuti, nei profili delle persone e nel loro mondo che incarnano il fare musicale...



Quale relazione trova Paolo Fresu tra la vita emotiva “dentro” e quella della sua musica offerta, che ha i suoi profili emotivi? In altre parole, cosa degli stati emotivi personali può e deve diventare musica?

La musica è un fenomeno viscerale, completamente intriso di emozione per chi la produce e per chi l'ascolta: se in concerto io non mi emoziono *in primis* e non percepisco la risposta empatica del pubblico l'appuntamento diventa un'occasione perduta, un treno in corsa di cui scorgo il fanalino di coda mentre sono occupato a far altro. Per questo, nonostante le fuorvianti complicazioni dell'esistenza, provo a vivere tutta la musica in modo poetico, in mobilitazione emotiva permanente. Fin da piccolo ho vissuto il fare musicale con questo spirito: nella banda musicale il coinvolgimento era a mille e suonare è diventato subito sinonimo di festa e di condivisione dei momenti chiave della vita, tanto belli quanto brutti. Questa impronta legata strettamente alla relazione tra persone, alla unità di un gruppo attorno ad eventi di cui si diventava co-protagonisti ha fatto pendere in me l'ago della bilancia sulla dimensione emozionale della musica piuttosto che su quella della misura, della costruzione matematica dei fenomeni sonori che pur esiste. La forza di aprirsi al mondo, di viaggiare, di conoscere le corrispondenze tra linguaggi diversi è generata, in particolare nel mio caso essendo sostanzialmente una persona introvertita, dalla frequentazione del linguaggio musicale: oggi non ho pudore nell'esprimere ogni giorno ciò che sento non solo per il tramite dei suoni, ma anche attraverso i progetti ai quali aderisco o che concepisco in prima persona, ai messaggi che invio, alle parole che scrivo attorno alla mia esperienza di musicista. Senza tutto questo non troverei un senso a ciò che faccio, non sono mai stato interessato a produrre belle note fini a loro stesse: dentro deve essere contenuto un corpus di differenti significati che permette a ciascuno di noi di ricono-

scere i propri, per intensità e per personale rilevanza. Esperienze emotive e di relazione sono per me strettamente legate, ed è questa la ragione per cui partecipo a progetti umanamente intensi: dai 50 concerti sardi per il mio compleanno a concerti nella natura, negli ospedali, ne L'Aquila terremotata. In questi modi cerco nella musica un significato forte non tanto nel messaggio di solidarietà che veicola, ma piuttosto per il suo potere di mettere insieme le forze per cambiare le sorti di una storia, per affinare nelle persone la capacità di recepire le cose in ogni luogo e circostanza: questo per me è pura emozione.

«Insomma, ero alla ricerca dell'aspetto più fuggevole della musica e sapevo che solo trovandolo sarei diventato un vero artista. Era come se dovessi trascendere da me stesso per andare in uno spazio di nessuno dove tutte era indefinibilmente chiaroscuro e dove forse avrei trovato quell'emozione della nota screziata che di tanto in tanto iniziavo a percepire. Capitava, seppur di rado, che raccontando una storia musicale mi emozionassi quasi fino al pianto. Era la cosa più bella che mi potesse succedere. La causa scatenante era una nota o un silenzio e questi acquistavano un valore che mi riempiva totalmente e che giustificava le ore di viaggio, le attese negli aeroporti o nelle stazioni ferroviarie e gli intoppi della giornata.

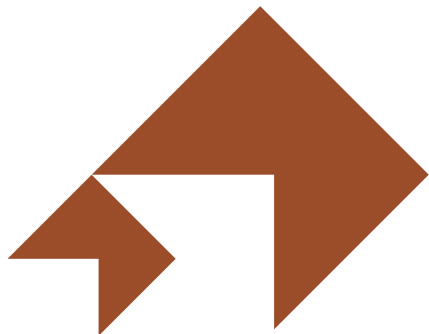
Ancora una volta era il suono (o la sua sottrazione?) ad alimentarmi e a suggerire idee, melodie, silenzi e pensieri. Più questo suono si declinava in mille sfaccettature cambiando forma nei diversi contesti e progetti, più io mi sentivo

*ricco di emozioni e gratificato. La musica era sinonimo di pace e di tranquillità e rappresentava bene il mio modo di vedere la vita e gli uomini.»**



Un tema che mi tormenta è: dividere tra musica triste e allegra non suona come una classificazione semplicistica e fuorviante? A che serve quando ciascuno legge la propria esperienza emotiva con le proprie corde in un preciso momento della vita e con sfumature cromatiche ben più sottili di un contrasto bianco/nero?

Come abbiamo detto, la bellezza dell'arte in generale sta nel fatto che ognuno può conferire alla stessa opera un sistema di significati diverso e questo è legato anche al modo in cui chi la crea si pone rispetto al momento creativo: il creatore/attore diventa artefice fondamentale della relazione con il pubblico; tanti musicisti suonano tanto per suonare, invece l'intensità del messaggio è fondamentale affinché ognuno colga ciò che desidera, la musica va in aria e poi ciascuno le attribuirà il significato che vorrà e che va ben oltre quello originario ed è collegato con la risonanza emotiva più prossima, più utile. I luoghi cambiano i suoni e i modi dell'artista di abitarli artisticamente: la musica che nasce nelle strade e poi è trasferita altrove assume giocoforza altri sensi: il mio amico Luigi Lai non può suonare allo stesso modo nelle strade di Cagliari e alla Scala di Milano. Il luogo fisico, il paesaggio è racconto, testimonianza di uno stile del vivere collettivo che si intreccia per osmosi con la musica conferendole particolari risonanze in modo misterioso, ma inequivocabile. Se non c'è questa multiformità di segni non serve. Se la musica è un mero elemento di arredo, perde valore.



Nel tuo libro Musica Dentro, all'interno della descrizione della vita agreste si percepiscono umori multisensoriali intensi, variegati anche letterariamente acuti: cosa porti con te di tutto questo nel tuo peregrinare nel mondo, nelle tue relazioni affettive, nella tua musica?

Mi porto la mia infanzia e i miei luoghi d'origine ovunque e ad essi ritorno per esempio organizzando un festival da trent'anni, impiantandolo in mezzo a quegli odori, a quei sapori. La lingua poi è un elemento fondamentale, trait d'union tra memoria e presente: ho imparato il sardo prima dell'italiano e penso in sardo ancora oggi, trovo una ricchezza da condividere attraverso la musica questo mondo così esclusivo e intenso. Il mio essere artista affonda in quell'*humus*, fin dai tempi dell'apprendistato e la grande comunicazione che esiste tra i suoni del vento che soffia nella mia terra e la mia musica fa parte di un pensiero globale che abbraccia la mia comunità rurale e nel contempo costituisce il ponte tra la campagna e tutte le metropoli che ho visitato; mentre la musica popolare, la banda, i suoni delle voci dei vecchi rappresentano la tavolozza, il liquido amniotico nel quale tutte la mia musica affonda al punto che, se c'è una originalità nel mio fare artistico, questa si trova in quella stagione della mia vita e in quel luogo unico.



«La mia lingua madre è un suono scuro e delicato. Un suono comunitario e condiviso, ancestrale.

La mia lingua, il sardo del Logudoro, rappresenta la mia infanzia fra la campagna e il paese, tra i sapori, gli odori e i colori della terra prima che del paese e della comunità.

È una lingua musicale, la nostra. Idioma ricco di variazioni cromatiche e piccole differenze sonore che formano un articolato registro vario e completo. Di certo sono le ninnananne che mi cantava mia madre, i duru-duru, ad aver alimentato una musicalità che forse era innata, ma che di certo è stata nutrita nel tempo. E poi i racconti dei grandi e degli anziani, i sos mannos. I racconti di mio padre, dei suoi amici e degli innumerevoli zii che si ritrovavano dopo le fatiche della campagna a snocciolare aneddoti e barzellette ma soprattutto storie del quotidiano che, nelle parole lente e cadenzate di Tiu Juanne e di altri diventavano esilaranti quadretti della società e dei suoni protagonisti tratteggiati con singolare arguzia e intelligenza.

*Ma i suoni della mia lingua infantile sono soprattutto quelli gutturali e appena accennati, quasi sussurrati, con i quali mio padre comunicava con il mondo animale. E poi il richiamo del gregge al pascolo, di pomeriggio, con voce spezzata, oppure l'amorosa preghiera perché la pecora non caghi più dentro sa cadina piena di latte appena munto. O ancora l'incitazione ai buoi o i vari comandi per farli girare a destra o a sinistra o per fermarsi.»**

Vivendo tu tra radici e nomadismo, chiedo se la musica può insegnare a vivere questo dualismo tra approdo e avventura, valorizzando le differenze, sensibilizzando le coscienze ad accettare l'alterità nel nome dell'appartenenza a una comune umanità.

Rispondo con un sì incondizionato: pochi linguaggi come la musica sono in grado di unire piuttosto che dividere, questo è storicamente accertato. Quando sono andato a vivere a Parigi, alla fine degli anni '80, ho avuto l'opportunità di suonare con musicisti di tutto il mondo, dal Nord Africa ai Caraibi, dal Vietnam agli Stati Uniti ma nel viaggio musicale di un artista non ci si pone mai un problema di provenienza geografica, solo gli agenti che devono applicare tasse diverse prestano attenzione a questo; non ci sono certo problemi di colore della pelle, ma solo di qualità musicale, di appartenenza a una comunità di persone che amano fare jazz. Quando è avvenuto l'attentato a Parigi, io mi trovavo lì a due passi da Place de la Republique, il teatro della strage, perché ho casa nei paraggi: per giorni ho assistito a questa messinscena globale con

centinaia di camion sui quali campeggiavano enormi antenne satellitari e più volte sono stato sollecitato a dare una testimonianza. Mi sono sempre rifiutato tranne una volta, perché sapevo che si sarebbe parlato del senso di comunione tra popoli, di pacificazione che la musica può favorire. Sono fermamente convinto che la musica possa cambiare il mondo in positivo: io vivo in un'isola che è da sempre un ponte tra l'Africa e l'Europa, siamo circondati dal mare, terreno di conquista per popoli provenienti da ogni parte del Mediterraneo eppure non ci siamo mai spaventati. Quando arrivano ora i Mori, ora gli Spagnoli, ora i Genovesi bisogna solo essere capaci di adattarsi al cambiamento senza stare con le mani in mano, bisogna accettare che un elemento identitario come la lingua si trasformi come il frutto di un continuo incrocio tra pensieri e culture altrui: non ci si spaventa, né ci si snatura, semplicemente si evolve. Conservare radici profonde è la chiave per avere contatti con tutti senza sentirsi di perdere qualcosa. Quello che si deve fare è non limitare il proprio sguardo al perimetro corto attorno a sé: come in una cena multietnica in cui ciascuno contribuisce con il piatto del proprio paese, se ognuno mangia il proprio, tale cena perde di senso, mentre lo acquista se tutti possono assaggiare il piatto altrui dal centro della tavola.

La mia terra è straordinaria solo nella misura in cui sono in grado di dividerla con il prossimo: essere isolani insegna a non sentirsi isolati, ma crocevia di flussi centrali di comunicazione; d'altronde non è un caso che Tiscali sia nata in Sardegna, inaugurando un'altra forma di navigazione e di scambio, anche se non per mare come è stato in passato...

*«Noi musicisti, uomini che camminiamo, corriamo e che giriamo il mondo, abbiamo la responsabilità di interpretare il rapporto tra le musiche in quanto semplici musicisti di oggi con una precisa coscienza: l'essere artisti con una cultura forte da portare sempre con noi, quasi fosse un seme da piantare ovunque. Dovrebbe essere innanzitutto un modo culturale di vivere la tradizione prima che musicale: cosciente di essere un sardo che gira il mondo, mi pongo in un crocevia comunicativo senza dimenticare la mia cultura ma neanche cercando di affermarla perentoriamente. Non è una guerra. Semplicemente, un modo moderno di vivere.»**

Tu, da musicista attivo, poni l'accento sul valore dell'ascolto invece dell'agire: perché?

Se non ascolti, in musica non puoi che limitarti a sterili soliloqui, mentre la musica è dialogo. Ascoltare è presupposto indispensabile per costruire racconti, per vivere e accendere stati emotivi: urlare è prerogativa di chi non ascolta mentre per comunicare occorre adottare il giusto tono della voce che permetta insieme di agire e raccogliere tutto ciò che avviene

intorno e fa parte integrante della musica. Anche con gli allievi è difficile far capire loro come sia importante concentrarsi sul proprio suono che è il risultato concreto di un rapporto intimo ed esclusivo con lo strumento, ma nello stesso tempo con la capacità di integrare nel processo creativo l'ambiente e le persone intorno, apprezzando il silenzio senza averne paura e questo "sentire" spesso si apprende solo facendo e comprendendo quanto è importante *non* fare...



«Una delle domande che mi vengono poste più spesso è come mai sono diventato musicista di jazz crescendo in un paesino come Berchidda e in una famiglia come la mia di contadini e pastori.

Rispondo che non lo so. O che forse potrei anche saperlo ma non mi sono mai posto la domanda, né allora né oggi.

In compenso so che le cose non sono mai casuali e che obbediscono a un pensiero preciso e a un percorso logico e rigoroso che è sostenuto da passione, umanità e dedizione. A me stesso, allora, rispondo che non sarei diventato jazzista se a Berchidda non ci fosse stata la banda musicale e se i miei genitori non fossero stati saggi e appassionati di musica.

I suoni erano nella mia infanzia già a cinque, sei anni.

Prima erano quelli del vento, dell'acqua e delle foglie delle querce che, insieme ai belati delle pecore, riempivano le mie giornate in campagna. Poi erano quelli dell'armonica a bocca e della chitarra che provavo a strimpellare. Nei ritorni con amici e parenti suonavo sempre qualcosa. Ho ancora il ricordo intimo di una festa di Carnevale a casa nostra, la stanza sommersa di coriandoli colorati: io, piccolis-

simo, che suono l'armonica a bocca mentre gli amici dei miei ballano felici.»*

Se, come dice lo scrittore e antropologo sardo Bachisio Bandinu, il suono forma la personalità dell'essere umano, come possiamo facilitare questa maturazione nei bambini attraverso la musica?

Credo sia importante partire dall'infanzia: finché non arriviamo a pensare che la musica è componente fondamentale della nostra vita continueremo a relegarla ai margini dell'istruzione tra i *divertissement*. Invece, per testarne il valore inestimabile, bisogna coltivarla non certo dalle scuole medie, ma fin dai primi mesi della vita: mia moglie lavora nei nidi dove trova quotidianamente nei bambini risposte musicali pronte, libere, attive. Basta dare loro gli strumenti per fare musica, non è difficile né un'esperienza elitaria adatta a pochi, è fondamentale per tutti e serve per avere comprensione del mondo con uno strumento differente dalla parola. Conta anche valorizzare l'esperienza di persone che, grazie alla musica, sono cambiate: se non avessi fatto musica avrei fatto il pastore, cosa che non mi sarebbe dispiaciuta – avrei solo fatto un altro tipo di musica – ma di certo la mia vita sarebbe stata diversa. Dobbiamo ancora lavorare su quest'opera di sensibilizzazione al valore della musica legittimandone il ruolo nella scuola insieme alle scienze matematiche, alla letteratura, alla fisica e alla storia in modo paritetico, senza ingiustificate discriminazioni gerarchiche. Non bisogna puntare solo su un'idea di istruzione per coloro che comunque farebbero i musicisti perché portatori di attitudini speciali e l'amano di un amore totalizzante, ma per tutti, anche se, temo, non ci arriveremo in tempi brevi. In molti paesi d'Europa nella notte di Natale, prima di mettersi a tavola, cantano un corale di Bach, è un piccolo segno ma denso di significato: qui non succede.

Tu parli della fragilità della musica popolare, quale musica domina oggi e rischia di annientarne molte altre?

I tempi evolvono con rapidità e le musiche fragili sono quelle più esposte alla tempesta di cambiamenti che stiamo vivendo. La musica popolare nasce per sottolineare momenti cruciali della comunità, ma alcune di queste, sradicandosi, si stanno diluendo nella società liquida; altre volte le loro bandiere culturali si sfrangiano per mancanza di ricambi generazionali o perché si trasformano in folclore (mio padre inorridiva di fronte alle forme edulcorate di feste popolari sarde che passavano per la televisione negli anni del florilegio di canali privati locali). Per quanto riguarda nello specifico la musica popolare, un elemento di debolezza è rappresentato a volte dalla resistenza di fronte all'opportunità di rinnovare i repertori, conservati in una teca invece che vivificati con nuova energia e riletture inedite. La musica è anche specchio del luogo in cui è nata e si è radicata: se spostati la musica tradizionale dalle osterie ai teatri, cambia del tutto sapore, come il vino al mare. Il mercato discografico – che ora è morente – ha in passato prodotto operazioni fuorvianti sebbene seduttive. Negli esperimenti degli anni '80 erano

sempre i musicisti del Terzo mondo che chiedevano a quelli tradizionali di costruire dei progetti insieme, dove ricoprivano un ruolo passivo e vivevano l'operazione con riserva perché non si riconoscevano. Oggi sono loro stessi i protagonisti di iniziative di rinnovamento, sono i musicisti popolari a sentire di più il bisogno di rinnovarsi, conseguendo spesso risultati interessanti, altre volte meno: si tratta comunque di un segno di vitalità. Io amo sentire i Tredici Canti della Settimana Santa come li ascoltavo da piccolo, perché quando si cambia una sola figura cade tutto il castello della narrazione, ma credo nella necessità di rinnovare la tradizione se questo avviene in modo semplice e lento, così come è avvenuto, senza traumi, nel corso dei secoli. Sicuramente non mi piacciono le operazioni di alcuni musicisti che, non appartenendo a un determinato mondo, mettono le mani su di esso sconvolgendolo completamente; magari in modo interessante dal punto di vista della mescolanza tra stili, o dell'ascolto per chi non è padrone di quella tradizione, ma del tutto invasivo per chi ne è il custode e in quel paesaggio culturale si ritrova. Un po' come se quella persona stesse entrando in un giardino incolto ma ricchissimo con forbici troppo grandi,



del tutto inadeguate. Un esempio: incontro, in due tempi differenti, Jon Hassel, trombettista californiano tra i più straordinari del Novecento colto, estremamente raffinato con cui ho avuto la fortuna di suonare, lo stimo come artista tra i più grandi e siamo diventati amici; e poi i Farafina, gruppo di sei musicisti di Bobo Djulasso, Burkina Faso che con balafon, djembé e bara proseguono la grande tradizione burkinabé di canti legati alla terra e alla vita quotidiana, insieme a narrazioni di miti e leggende degli antenati. In occasione di un concerto insieme a questi ultimi, al Festival di Montreux, parlo loro del comune amico Joh Hassel con il quale loro avevano inciso nel 1988 un disco per me leggendario intitolato Flash of the Spirit. Questi immediatamente sussultano e mi assicurano che, qualora dovessero rivedere quel personaggio, l'incontro finirebbe senz'altro a botte. Mi spiegano che, dopo una serie di concerti insieme e alcune sessioni di registrazione, nel mixaggio finale del disco sintetico tra cultura africana antica e modernismo occidentale colto Hassel tenne tutta la sezione percussioni sullo sfondo quasi immergendole in una vasca da bagno per esaltare il suono onirico della tromba; il suono delle percussioni era magico, pareva emergere appena dal nulla, ma dal punto di vista dei Farafina suonava come un sacrilegio rispetto alla loro visione della musica. Difficile quindi trovare un punto di conciliazione: cosa privilegiare tra il rispetto, la contemporaneità o la ricerca? Da ogni parte guardi, rischi di sbagliare. L'unica considerazione che posso fare scaturisce dalla mia esperienza: il prodotto funziona quanto tutti i musicisti di provenienze diverse sono ugualmente contenti, si sentono parte di un progetto in cui ciascuno è riconosciuto e insieme coeso con gli altri.

Solo un'esperienza di comunità conferisce senso dell'autentico al proprio fare artistico, e non è una questione di mercato che, al contrario tende a dividere, a lanciare una competizione permanente e non a unire.

«Da timido quale sono, grazie al jazz ho avuto modo di comunicare attraverso una lingua universale. E viaggiando in questo stesso modo ho conosciuto luoghi e genti, assimilato lingue diverse dal mio sardo e dal mio italiano, visto povertà e ricchezze, apprezzato sapori e profumi altri, comprendendo così il rischio di cadere nelle trame dell'esotismo forzato.

Ma soprattutto ho scoperto la vitalità delle reti, dei linguaggi e della comunicazione tra gli uomini. Di tutte le razze e di tutte le religioni. E ho capito che ciò significa rispetto per gli altri, che sul palcoscenico si esprime con l'interplay. È stato questo il primo insegnamento del jazz in quanto musica dinamica per antonomasia. Musica curiosa, spugnosa che permea e si fa permeare viaggiando ormai per il pianeta alla ricerca di radici dalle quali nutrirsi.

*Per questo il jazz mi ha cambiato la vita. Perché mi ha dato modo di respirare attraverso le note la bellezza che c'è intorno a noi e la speranza che sia possibile cambiare con la poesia e la creatività ciò che bello non è.»**

* Estratti da FRESU, Paolo. *Musica dentro*. Milano: Feltrinelli, 2009.

Patrizia Lombardo - Intervista a cura di Gianni Nuti

Musica e Cinema: le altezze dei confini estremi



P A T R I Z I A L O M B A R D O, udinese, vive da molti anni Ginevra, dove è Professore Ordinario di Lingua e Letteratura Francese, Letteratura Comparata, Cinema presso il Dipartimento di francese moderna, dell'Università di Ginevra. Ha studiato a Venezia, Oxford, Princeton e Parigi, insegnato alla Princeton University, all'University of Southern California Los Angeles e all'University of Pittsburgh. È Presidente della Società Accademica di Ginevra, membro della Academia Europaea (dal 2008), project leader di numerosi progetti europei di ricerca tra i quali "Affective Dynamics and Aesthetic Emotions," presso il Swiss National Centre in Competence in Research (NCCR) in Affective Sciences (dal 2009). Tra le sue numerosissime pubblicazioni ricordiamo *Edgar Poe et la modernité: Breton, Barthes, Derrida, Blanchot* (Birmingham, Alabama: Summa Publications, 1985), *The Three Paradoxes of Roland Barthes* (Athens: Georgia University Press, 1989), *Cities, Words, Images. From Poe to Scorsese* (Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003) e il recente *Memory and Imagination in Film. Scorsese, Lynch, Jarmusch, Van Sant*. (Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014).

La ricerca di Patrizia Lombardo è orientata a scandagliare le relazioni tra uomo, musica e cinema secondo una prospettiva che fa delle emozioni i propulsori di estetiche, di pensieri sulla bellezza sottili e raffinati. In particolare, i suoi studi indugiano sulle forme liminari dell'arte cinematografica e della musica, dove l'uomo si esprime con la maggiore intensità.

Accade nell'arte, quando un linguaggio tocca i limiti suoi estremi al punto da avvicinarsi a un altro attiguo – la danza verso la musica, la pittura verso il cinema o il contrario – come nei luoghi di confine in cui più popoli si mescolano. Le intensità maggiori si raggiungono dove le identità di popolo sono più sfumate, senza specifiche culturali troppo nette e, forse proprio per questo, lasciano scoperto quanto l'uomo ha di più essenziale e di comune: una prospettiva rigorosa e insieme suadente che invita a guardare le opere cinematiche – siano esse fatte di suoni o di immagini – in profondità.



Perché il tuo amore per il cinema coinvolge non marginalmente il linguaggio musicale?

Sono varie le ragioni per cui la musica e il cinema sono strettamente collegati: la prima è rappresentata da quella reazione emozionale che d'istinto tutte le donne e gli uomini vivono di fronte tanto al linguaggio cinematografico quanto alla musica, e l'intensità è viepiù potente quando cooperano insieme in modo integrato. Nella contemporaneità è maggiormente diretta questa reazione con l'immagine filmica rispetto a quanto si può avere con la letteratura, perché non c'è necessità di alcuna traduzione proposizionale. Dal punto di vista quasi ontologico, il secondo legame tra immagine cinematografica e colonna sonora sta nel fatto che, in entrambe, la percezione umana è costretta a sistematiche sfasature del tempo, a continue dia-cronie: nel cinema tra l'imprinting determinato dalla prima immagine e la sfuggenza verso l'immagine susseguente, nella musica allorquando non si è ancora terminato di gustare una

frase o un'inquadratura che incalza quella successiva. Dunque, in entrambi i linguaggi si coniugano temporalità divergenti che si manifestano in modo cinematografico, mentre un libro è più facilmente dominabile: si può prendere o lasciare, si può indugiare su una pagina o tornare indietro per recuperare un filo perduto. Il terzo motivo è di tipo storico-antropologico, nasce dalla constatazione di come le prime proiezioni filmiche nella storia del cinema siano associate alla musica: alla fine del diciannovesimo secolo, a inizio del ventesimo, nell'epoca della cosiddetta Haarlem Renaissance, importantissima stagione in cui si sviluppano la musica jazz e il cinema moderno, i due media si intersecano nel clima animato dei locali leggendari come l'Apollo, dove debutta Ella Fitzgerald e si balla il primo swing. Dunque, anche sotto il profilo storico, non si può pensare al cinema, a partire da quello muto, senza l'intervento della musica, come se le prime percezioni umane di questi media fossero naturalmente congiunte.

La svolta poi avviene quando alcuni registi colgono il potenziale dell'intreccio suoni-immagine non impiegando la musica come mero accompagnamento ornamentale, ma come una forma costitutiva dell'inquadratura e soprattutto dell'articolazione in sequenze del film: così nascono le combinazioni più stravaganti tra soundtrack musicali e visivi secondo modalità armoniche, omeopatiche o di dissonanza.

Qui la risultante emotiva è fondamentale: quando una sequenza presenta conformità tra il ritmo delle immagini quello del brano musicale impiegato per vivacità o lentezza, se il clima del flusso filmico e la musica sono concordi, il tipo di emozione rappresentata e suscitata è analogo, trova una pacificazione e una sostanziale concordanza; quando invece il montaggio musicale e quello cinematografico contrastano perché diacronici o diatonici si apre lo spazio a un tipo di emozioni tra le meno studiate in psicologia che sono quelle miste dove si consustanziano, ad esempio, gioia e

tristezza, rancore e conciliazione, di qualità valoriali antitetiche, positive e negative così frequenti nella vita vera e fondamentali nell'esperienza dell'arte. Questa convivenza tra fenomeni affettivi rappresentati o suggeriti che creano una corrispondenza ambivalente nello spettatore, è definita da certi filosofi dell'arte contemporanei, come lo statunitense Noël Carroll, il paradosso dell'arte. Già Platone e Aristotele si interrogavano su questa ambiguità del nostro modo di vivere le forme artistiche: Platone condannava il fatto che i soldati sentendo gli aedi cantare le disavventure degli eroi piangessero di commozione perché questo li indeboliva in guerra, mentre Aristotele, l'allievo dissidente, rifiutava tale idea e affermava, al contrario, che gli stati emotivi ambivalenti, complessi, come la mescolanza di terrore e pietà che suscita la tragedia e porta alla catarsi, rivestissero non solo un valore estetico, ma anche civico concorrendo nella costruzione di un uomo della polis equilibrato e maturo.



Leggendo le interviste di svariati registi, ho rilevato quanto la sensibilità rispetto alle forme di integrazione tra immagini e suoni porti all'elaborazione dei montaggi cinematografici più complessi.

Puoi offrirci qualche esempio?

Volentieri, ma devo fare una premessa: il cinema è stato capace, nelle sue espressioni migliori, di mettere in discussione la storica rappresentazione gerarchica e separata tra le arti ibridandole in modo rivoluzionario in perfetta coerenza con le più significative tendenze dell'arte contemporanea. Tale fenomeno non è proprio solo del cinema, ma interessa tutti i linguaggi artistici che coltivano relazioni di promiscuità tra elementi di vario tipo: pittorico, filmico, letterario, musicale, architettonico ecc... Si tratta di una posizione tipica della modernità artistica che è esplosa nel diciannovesimo secolo e che comporta una comprensione del rapporto tra le arti capace di contrapporsi alla teoria rinascimentale del paragone tra espressioni artistiche distinte che si confrontano per reciproco rispecchiamento ma in una ontologica, sostanziale separazione. Il nuovo clima culturale propone invece una lettura secondo la quale un'arte chiama l'altra nello stesso modo in cui i sensi, per sinestesia, si riverberano vicendevolmente per passaggi analogici tra di loro – la vista richiama qualcosa che è dell'ordine dell'udito e viceversa, il tatto innesca suggestioni gustative ecc... – così come Baudelaire racconta nella sua celebre poesia «Correspondances». I sensi si attraggono così l'uno verso l'altro ciascuno sfasando la propria identità: Baudelaire nella sua poesia mette in scena il movimento espansivo della sinestesia fino a celebrare, nell'ultimo verso del sonetto, il trionfo dello spirito, attribuendo al pensiero e alla conoscenza il potere di creare questa cornucopia di intersezioni percettive. Allora queste forme di sinestesia trasfe-

rite alle arti, ciascuna delle quali endemicamente privilegia un canale sensoriale sugli altri, creano un fenomeno estremamente interessante: ogni arte per esprimersi al massimo deve dirsi al limite della propria incapacità, deve desiderare di essere un'altra arte.

Allora Stanley Kubrick nell'incipit di *2001 Odissea nello Spazio*, sfiora il proprio limite verso un altrove: il film si preannuncia come appartenente a uno dei generi cinematografici più trash, ovvero la fantascienza, inizia con quasi tre minuti di schermo nero, ovvero la negazione dell'immagine, mentre emerge la musica astratta di Ligeti che esplora lo spettro sonoro secondo una rigorosa polifonia inaudibile, perché schiacciata tra microtoni, inafferrabile, perché dilatata nel tempo su una linea di orizzonte immaginaria oltre i limiti della musica. Film senza immagine e musica senza toni: l'impatto è travolgente disattendendo l'aspettativa nutrita dal pubblico per un tradizionale film di fantascienza e per un tradizionale incipit. Da questa doppia negazione delle sfere visiva e auditiva più normali emergono improvvisamente sullo schermo i primi grandiosi elementi fantascientifici, ovvero Saturno e il Sole, mentre la colonna sonora stacca su *Also Sprach Zarathustra* di Richard Strauss, opera che parla essa stessa della relazione tra arti diverse, essendo stata scritta dal compositore tedesco per rispondere a un testo di Nietzsche, intermedio tra il filosofico e il poetico, in discontinuità rispetto a qualsiasi attribuzione di genere a priori.

C'è dunque un modo in cui le risposte emozionali semplici sono integrate all'interno delle aspettative di uno specifico genere; una risposta emozionale poi complessa, tesa verso una coordinazione maggiore tra l'elemento puramente emozionale e quello cognitivo, si determina quando tale aspettativa è delusa, disattesa. Questa delusione crea un'esperienza dell'arte particolarmente profonda che si può definire come qualcosa di tipico della modernità.

Altro esempio che mi ha particolarmente colpita è tutta la prima parte del lungometraggio di Lars Von Trier intitolato *Melancholia*. Questo inizia come il citato film di Kubrick con lo schermo nero che emana la musica del Preludio di *Tristano* di Richard Wagner e, appena dopo, appaiono delle immagini molto poco cinematografiche, perché talmente rallentate da somigliare a fotogrammi statici. In realtà, si tratta di un gioco sottile di momenti in cui la lentezza di mutazione dell'immagine coincide con la lentezza con cui l'appoggiatura musicale declina armonicamente trascinandosi nel tempo quasi a inghiottire le note precedenti. Sono otto minuti e mezzo di continue sfasature e coincidenze tra il ritmo del preludio e le sedici sequenze senza dialogo che Lars Von Trier sgrana come uno straordinario preambolo e insieme sintesi della vicenda tragica che si appresta a raccontare. Così come l'intera opera di Wagner è contenuta nel Preludio, nell'incipit di *Melancholia* sta tutto il film. La messa a morte del cinema è rappresentata dall'annichilimento della suspense che il regista consuma mortificando la voglia di continuare a vedere un film e coniugando la fine di questa suspense viva con la tensione esasperata del brano musicale. In queste sedici sequenze quasi fisse sono comprese almeno due allusioni alla pittura: una, esplicita, con una citazione del quadro di Peter Breugel *Cacciatori nella neve* (1565), l'altra per similitudine costruttiva tra il fotogramma che ritrae la protagonista immersa nell'acqua stagnante tra le ninfee e *Ophelia* (1851-52) del pittore preraffaellita John Everett Millais. Queste immagini rubate alla pittura come quelle relative al quadrante solare raffigurato in un giardino alla francese molto geometrico, quasi metafisico che richiama elementi della pittura landscape d'inizio Ottocento, o i notturni nordici di derivazione danese di cui è disseminato l'intero film richiamano memorie stratificate secondo preziosi giochi d'incastro privi di ordini cronologici o disciplinari.

Quello che è sorprendente, e si lega alla sinestesia mentale di cui abbiamo parlato poc'anzi, appare quando un'arte nella sua volontà di morire per essere un'altra arte riesce a captare il desiderio profondo incarnato dalla pittura, materialmente fatta di materia statica eppure tesa verso la rappresentazione del moto. Infatti, la pittura classica mostra sempre una scena che avviene nel tempo, dunque quest'arte aspira ontologicamente a rappresentare un movimento attraverso un mezzo statico. Von Trier coglie questo dramma della pittura e, con un ralenti poderoso, fa che queste sue immagini di memoria pittorica facciano emergere un desiderio profondo di movimento. Allora le emozioni cognitive, l'exasperazione delle forme e il blocco di certa emotività – perché non c'è suspense – si agglomerano tutte in modo meraviglioso: è questo uno degli inni più grandi che un regista possa fare alla combinazione tra cinema e musica, nel calcolo preciso e viscerale di quello che lo spettatore può captare di questa operazione iper complessa.

La ricerca dei paradossi tra le arti e le operazioni liminari tra di loro che producono contrasti non solo linguistici come potrebbero essere occasioni di crescita per i giovani? La frequentazione dei confini estremi come potrebbero essere educativamente rilevanti e qualificanti? L'ibridazione tra forme di espressione può essere significativa o rischia di confondere?

Io penso che le nuove generazioni che io posso osservare nell'insegnamento, vivano in un mondo molto diverso da quello che le due generazioni immediatamente precedenti hanno conosciuto. Noi, tesi fin da piccoli verso una chiarezza proporzionale, abbiamo sempre pensato che riordinare, distinguere le esperienze del mondo fosse importante, anche quando le situazioni erano vaghe e complesse. I giovani vivono invece



in una valanga continua di immagini e suoni di ogni tipo senza essere troppo coscienti di questa varietà, di una tale ricchezza. Credo che uno dei ruoli della scuola sia proprio quello di aiutarli a dipanare le matasse da cui sono avvolti.

Peraltro penso che i sessantenni che vedono *Melancholia* durante i primi otto minuti si chiedano quando comincerà il film, abbiano una certa difficoltà a captare queste associazioni visive come è invece naturale nei giovani grazie alla loro esperienza quotidiana vissuta nel passare da una finestra all'altra navigando tra ipertesti senza avere bisogno di cogliere elementi di coerenza. Loro possiedono così un'esperienza fisica dell'arte moderna: ruolo dell'insegnamento è aprire, sfogliare l'ibrido tra tutti i tipi di linguaggi, tra riferimenti temporali diacronici, e mi fa sorridere il fatto che i miei studenti all'Università di Ginevra siano negli stessi banchi in cui aveva dato le sue lezioni Ferdinand de Saussure cercando gli universali del linguaggio: giovani post-moderni sono qui con i loro tablet supersottili e performanti, immersi in un mondo di frammenti audio-visivi che cerchiamo di leggere nei loro legami e fratture tra il presente e il passato.

Talvolta li porto al cinema a margine delle lezioni, alla sera, e vedo che hanno voglia di capire, si pongono domande, cercano di esprimersi e di farsi aiutare a interpretare e ricostruire... Noto che molti giovani sensibilizzati alla cultura letteraria hanno difficoltà a leggere un'immagine eppure vivono in un mondo pieno di immagini di cui è importante cogliere e padroneggiare tutto il complesso stratificato di messaggi estetici, politici e morali: la mia convinzione è che molti di loro sappiano, ma non siano pienamente in grado di esplicitarlo a loro stessi e agli altri... E mi sembra che gli insegnanti di oggi debbano cercare di farlo con loro, usando le loro capacità e incontrando le loro aspettative. La ricerca dell'identità, che è

un'esigenza fondamentale degli esseri umani, si disegna oggi in un caleidoscopio di identità multiple, di sollecitazioni esponenziali, di desiderio di partecipazione. Forse il ruolo della scuola è proprio quello di scuotere i giovani dalla possibile indifferenza che è il grande pericolo delle facilità tecnologiche e delle difficoltà di inserimento sociale, per dare risposte alla loro sete di creatività che rappresenta il bisogno più profondo mascherato dall'urgenza di essere interattivi.

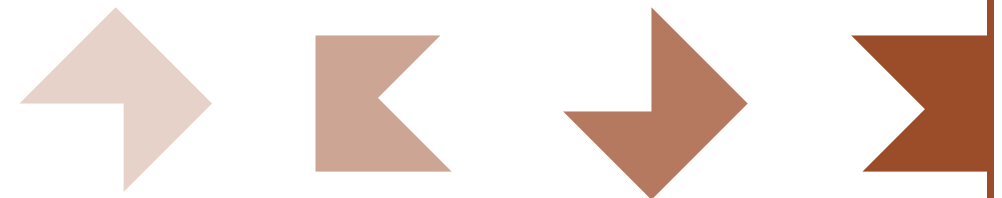
Raccontaci della musica che nella tua vita ha assunto un significato profondo e che ti leghi a una esperienza immaginabile, a un luogo, a un paesaggio nel quale ami raccoglierti...

Amo tanti tipi di musica appartenente senza differenze tra repertori popolari o alti, senza gerarchie: ho una grande passione per Mozart, ma non ascolto sempre e solo un genere o un autore come molti miei amici. Amo la musica romantica e certe composizioni di Ligeti mi danno una pura emozione dell'intelletto, come un problema matematico. E poi mi piace comparare delle interpretazioni diverse. Così, quando voglio raccogliermi in me stessa preferisco essere sola e ascoltare l'opera; la mia vita statunitense mi ha poi avvicinata al jazz non solo come genere, ma anche come speciale esperienza collettiva: mi piaceva frequentare quei club di Pittsburgh nei quali trovavo una totale promiscuità tra classi sociali, dove tutti erano contagiati dalla stessa atmosfera elettrizzante e dalla voglia di danzare. Adoro le improvvisazioni, il sincopato ovvero quelle temporalità che si rompono, si spezzano e poi si ricompongono più avanti, gli sfasamenti insomma... Poi, essendo appassionata di Martin Scorsese che nel suo primo lungometraggio, *Mean Streets*, spese oltre due terzi del budget di cui disponeva per utilizzare due canzoni dei Rolling Stones, amo riascoltare la musica di questo gruppo chiave della storia del rock e ripercorrere la storia della musica degli

anni '60 di cui il film racconta mirabilmente. *Easy Rider* poi ha accompagnato una parte della mia giovinezza, che mi piace ripercorrere di tanto in tanto. Dipende dai giorni, dai momenti: questo è il bello della varietà della musica laddove si adatta a bisogni differenti. Certo, quando andavo a Venezia da piccola ascoltavo l'opera e la voce resta il mio luogo privilegiato, perché è la quintessenza dell'espressività emozionale, capace di mediare tra corpo e spirito.

Nella musica ti puoi raccogliere, anche in un film questo è possibile?

Non è possibile generalizzare, tuttavia David Lynch vorrebbe che i suoi film somigliassero alla musica jazz: credo che, in generale, il linguaggio cinematografico sia più simile alla musica jazz che ad altri generi musicali, dunque sia attraversato da una nervosità che è vitale, tonicizzante, e che perciò non favorisca un pieno raccoglimento. Ma un buon film, anche se passa come un fulmine davanti alla nostra retina in un accavallarsi di percezioni ed emozioni varie, provoca raccoglimento *après-coup*. Pensare a quello che ci ha colpito in un film, implica un'operazione mentale nell'ordine della riflessione lenta, quindi del raccoglimento. E poi ci sono dei film, come alcuni di Robert Bresson e di Ingmar Bergmann e molti di Andreï Tarkovski che incitano al raccoglimento durante le sequenze: delle inquadrature lunghe e lente, accompagnate o no da musica, *suonano* come degli adagio interminabili e prolungano il tempo della percezione in una temporalità mistica, che, come quella di cui parla Baudelaire, ha "l'espansione delle cose infinite".



Charles Pierre Baudelaire

Correspondances

La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.

Comme de longs échos qui de loin se confondent
Dans une ténébreuse et profonde unité,
Vaste comme la nuit et comme la clarté,
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.

Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants,
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,
Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies,
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.

Corrispondenze

*La Natura è un tempio. Le sue colonne viventi
pronunciano talvolta parole incomprensibili.
L'uomo l'attraversa fra foreste di simboli
che osservano il suo incedere con sguardi familiari.*

*Come le lunghe eco, che lontano si fondono
in una tenebrosa e profonda unità
immensa come la notte e come il chiarore,
i profumi si accordano con i colori e i suoni.*

*Ci sono profumi freschi come carni di bimbi,
dolci come degli oboe, verdi come pascoli,
e altri, corrotti, ricchi e trionfanti,*

*che hanno l'espansione delle cose infinite,
come l'ambra, l'incenso, il benzoio e il muschio,
che cantano i fervori dello spirito e dei sensi.*

Andrea Monarda

Progetto “Les Cinq Doigts”

Dall'originale per pianoforte alla versione per ensemble SMIM

A N D R E A M O N A R D A
 “Virtuoso della chitarra” (La Repubblica) e “magnifico musicista” (Alessandro Solbiati, compositore), Andrea Monarda è costantemente impegnato nella ricerca nel campo della musica contemporanea. Chitarrista premiato in concorsi nazionali e internazionali (tra cui il XVI Concorso “Alfíro Díaz” in Venezuela e il XXX Certamen “Andrés Segovia” in Spagna) ha inciso CD e DVD per le case discografiche Limen Music (Solbiati - solo guitar works), MEP Music (Apignani - Solochitarra), Stradivarius (Dieci minuti all'alba - omaggio a Gaslini), Guitart e Dotguitar. Viene invitato come solista e in formazione da camera nei Festival MiTo, URTIcanti, Duni di Matera, Festival della Valle d'Itria, Lecco Jazz Festival, Torino suona Mozart e Torino Classical Music Festival. Lo scorso marzo 2017 ha tenuto un recital per la Società dei Concerti di Milano, eseguendo in prima esecuzione assoluta la Sonata per chitarra di Alessandro Solbiati, a lui stesso dedicata. Le Edizioni Suvini Zerboni hanno pubblicato le sue Sette Miniature per chitarra e la sua revisione del Souvenir de Russie di Fernando Sor. Laureato presso l'Università di Trieste (Scuola Superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori) ha pubblicato contributi per le riviste specializzate *Il Fronimo* e *Musica Domani*. Dal 2008 insegna nelle scuole a indirizzo musicale e presso gli istituti superiori di studi musicali.



Avvicinarsi al repertorio composto dai grandi nomi della musica non accade unicamente dopo aver studiato per lunghi anni tecnica e metodi, può anche avvenire prendendo un'opera che rappresenti lo stile di un grande compositore e provare a 'scomporla', dividendola in strati, per poi 'ricomporla' sotto un'altra veste, tra le altre quella di brano per ensemble. A ciascun gruppo strumentale di un ensemble potrà essere affidato uno di quegli strati e l'opera verrà così eseguita non da un solo esecutore, ma da un unico insieme. Questa è stata l'idea che ha fatto nascere la versione per ensemble SMIM de “Les Cinq Doigts” di Igor Stravinskij. L'opera, scritta originariamente per pianoforte solo e con un'insita componente didattica, si è naturalmente prestata alla traduzione per un ensemble giovanile, quello dell'IC Sant'Ambrogio di Milano, che ha eseguito la versione per ensemble SMIM presso il Conservatorio “A. Vivaldi” di Alessandria e presso la “Palazzina Liberty” di Milano. L'articolo descrive le modalità di trascrizione adottate e racconta un'emozionante esperienza di crescita, vissuta non solo dai ragazzi, sia durante le fasi di studio sia durante il concerto, ma anche dai docenti e dallo scrivente.

Il progetto in sintesi

«Dunque, poiché tutte le cose sono causate e causanti,
aiutate e aiutanti, mediate e medianti [...],
ritengo sia impossibile conoscere le parti senza riconoscere il tutto.»
B. Pascal, *Pensieri*

Il progetto *Les Cinq Doigts* nasce dall'idea di esplorare le possibilità e le varietà timbriche di un ensemble SMIM, partendo da un'opera didattica scritta da un nome di riferimento del panorama musicale del XX secolo, quale Igor Stravinskij. L'opera ha già in sé una valenza didattica: Stravinskij propone l'associazione di ciascun dito della mano destra a un determinato tasto del pianoforte, in modo tale da costituire una scala di cinque note, o *cinq doigts*, sulla cui base proporre melodie inventate, come nel caso di *Andantino*, il primo brano dell'opera, o rielaborare canzoni popolari russe, come accade nell'*Allegro*, con la canzone popolare russa *Kamàrinskaya*. Il presente progetto propone la trascrizione di alcuni movimenti dell'opera, prendendo in considerazione l'ensemble della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "Sant'Ambrogio" di Milano, da ora *IC S. Ambrogio*, delle classi II e III media dell'A.S. 2015/2016, quale ensemble di riferimento per la prima esecuzione della trascrizione. Nell'ottica della trascrizione, l'intento didattico originale dell'opera ha lasciato il posto all'ambito esplorativo del timbro.

La lettura al pianoforte de *Les Cinq Doigts* nasce dall'esigenza di far leggere agli allievi delle scuole medie a indirizzo musicale alcune tra le opere didattiche dei grandi nomi del XX secolo, come primo passo verso la lettura dei loro brani più complessi. Se per chitarra, ad esempio, vi sono i *Guitarcosmos* di Reginald Smith Brindle, per pianoforte si annoverano,

oltre a *Les Cinq Doigts*, anche i *Mikrokosmos* di Béla Bartók. I compositori in questione, con queste due opere, hanno fornito un primo repertorio didattico per l'allievo che si pone di fronte alla musica del XX secolo, percorrendone le prime tappe esplorative. Non bisogna, inoltre, dimenticare le due raccolte per pianoforte a quattro mani dello stesso Stravinskij, la prima di cinque pezzi e la seconda di tre.

Les Cinq Doigts è stata scelta come contenuto materiale di partenza del progetto attraverso cui far esplorare all'ensemble SMIM un'opera didattica di immediata lettura, e di grande spessore musicale, in un contesto iperstrumentale, considerando l'ensemble come un pianoforte moltiplicato, tanto nella dinamica quanto nella varietà timbrica: nell'ensemble, ad esempio, verranno utilizzati non solo i pianoforti, ma anche flauti, violini, chitarre e percussioni, i quali riproporranno le linee melodiche originariamente destinate al pianoforte solo. Il progetto per ensemble è partito dall'idea di trascrivere cinque degli otto movimenti dell'opera, l'*Andantino*, l'*Allegro*, il *Lento*, l'*Allegretto* e il *Moderato*. Mentre i primi quattro sono stati trascritti per tutto l'ensemble, il *Moderato* è stato trascritto per flauto solista e ensemble di chitarra, vista la natura più intima del brano.

Un inquadramento storico dell'opera viene reso necessario per fornire un'impronta estetica della stessa, ai fini di una corretta esecuzione dell'ensemble. Come asserisce Bruner (Bruner 2001, p. 17): «Benché i significati siano nella mente, hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. È questa collocazione culturale dei significati che ne garantisce la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità.»

Per questo si rende necessaria un'introduzione storica del contesto nel quale l'opera è stata concepita. Da una parte la Russia di Lenin del 1905 e della Domenica di Sangue e conseguente Rivoluzione Russa, dall'altra la Parigi degli anni di

Diaghilev, di Coco Chanel e del tumulto creato dal *Sacre du Printemps*. Tali elementi sono stati presi in considerazione non come contemporanei alla scrittura de *Les Cinq Doigts*, ma come causanti di un periodo nel quale l'opera è stata scritta, ovvero come *organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso* (Morin 2000, p. 15).

L'opera *Les Cinq Doigts* è stata scritta nel 1921 da Igor Stravinskij. Nel 1913, appena otto anni prima, era stata eseguita per la prima volta l'opera *Sacre du Printemps*, che suscitò scalpore del pubblico del *Théâtre des Champs-Élysées*. I primi anni Venti per Stravinskij significarono: Primitivismo da una parte, nel senso di ritorno alle origini tradizionali della Russia e alla sua cultura popolare, e Neoclassicismo dall'altra, corrente stilistica che il compositore sposò elegantemente con il *Pulcinella*, *Les Noces* ed *Oedipus Rex*, tra le altre opere.

Les Cinq Doigts si pone come opera che sintetizza le due correnti stilistiche: da una parte, rappresenta l'estremizzazione del concetto di semplicità in musica, dall'altra si pone come musica originale che trae ispirazione dalla musica popolare russa.

Trascrizione come rielaborazione del materiale musicale

Il principio della trascrizione, come asserisce Perezzani in un articolo della rivista *Musica Domani*¹, comporta delle scelte di responsabilità. Secondo lo stesso Perezzani: «Alla base delle diverse motivazioni che han portato gran parte dei compositori a cimentarsi con la trascrizione e le relative problematiche ha sempre e soprattutto operato la fondamentale propensione a trasformare, la tendenza, tipica dell'agire artistico, a far proprie le cose che incontra. Per questo trovo insufficiente il termine trascrizione e preferisco affiancare a questo, e agli

altri che hai ricordato, almeno i concetti di rielaborazione e di trasformazione. Perché non si tratta di trasferire semplicemente le stesse "note" da un contesto strumentale a un altro»²

Il pensiero di Perezzani desidera spostare l'attenzione del lettore dalla considerazione della trascrizione come facilitazione ("riduzione") o copiatura. Trascrivere, infatti, vuol anche significare adattare, o riadattare, nel senso che una parte per piano solo, come nel caso dell'*Andantino* da *Les Cinq Doigts* non vuole facilitare la parte per pianoforte, distribuendola tra i vari strumenti, ma desidera caricarla di significato timbrico. Secondo Perezzani, la trascrizione delle musiche del Novecento per un ensemble strumentale danno la possibilità di «offrire un'immagine della musica non solo come di qualcosa di importante, ma anche di vivente e in costante trasformazione, qualcosa di mobile e di non rigido»³

Ad esempio, distribuire la parte dell'*Andantino*, originale per pianoforte, ai violini e ai flauti, col principio del copia e incolla, porterà un arricchimento timbrico alla linea melodica. Ma non basta. Un esempio chiarirà le intenzioni dello scrivente: nei due esempi grafici seguenti, il primo tratto dalla parte originale di Stravinskij e il secondo dalla trascrizione per un organico SMIM, si nota come il passaggio originale per pianoforte non è stato preso e riportato di sana pianta nella versione orchestrale, distribuendo le due parti a due tipologie differenti di strumenti, ma è stato rielaborato con un arricchimento non solo dal punto di vista timbrico ma anche melodico.



¹ Paolo PEREZZANI, *Trascrivere Stravinsky per bambini*, «Musica Domani», IX, 153, dicembre 2009, pp. 14-18.

² *Op. cit.*, p. 14.

³ *Op. cit.*, p. 15.

Si può notare come, tra i flauti 1 e 2 vi sia un gioco di parti, nel quale il flauto 1 riporta integralmente la linea melodica della parte originale per piano, mentre il flauto 2 lo sostiene con un controcanto, elaborato ad un'altezza inferiore.

VERSIONE PER PIANOFORTE

TRASCRIZIONE PER ENSEMBLE SMIM

Si può notare, inoltre, il pedale di *Sol* della chitarra 1, che ha non solo funzione di pedale, ma anche ritmica, nel senso che il *Sol* alto accentato propone una forma di suddivisione della battuta più marcata, (v. il *Sol* che si trova sul secondo quarto della battuta). In ultima istanza, il Piano 2 propone a cavallo tra la prima e la seconda battuta dell'estratto un gioco di semiminime funzionale all'ensemble: visto che il volume del suono d'orchestra risulta essere consistente, un sostegno melodico con suddivisioni molto strette permette un maggiore sostegno sonoro in un contesto di proiezione del suono dall'ensemble all'auditorio.

La fase *ricompositiva* dell'opera, termine utilizzato da Perez-zani nell'articolo di cui sopra, in questo caso non desidera aggiungere nulla di nuovo; vuole, semmai, *trasformare* il materiale sonoro in un materiale polimorfo e fluido che si distribuisce all'interno dell'orchestra. Un grafico sarà da supporto per intendere quanto appena detto. La barra blu indica l'originale per piano solo, il quadro rosso la trascrizione secca, che verrà proposta per tre flauti dolci (come ipotesi di estensione del lavoro) e i quadri verdi gli interventi di rielaborazione del trascrivente:

Per quanto riguarda l'*Andantino*, se l'originale per pianoforte è il materiale di partenza (v. Originale nel grafico), la trascrizione secca, ovvero la distribuzione asettica delle parti per piano a ciascuno strumento secondo il principio del copia-incolla, darà al prodotto finale una valenza equivalente, ma con colore diverso.

Secondo il principio di trasformazione del materiale compositivo, il trascrivente interviene minimamente in punti strategici della "trascrizione secca" in base alle esigenze del caso: vedi, ad esempio, quanto detto sulle due battute in tabella precedente.



A livello macroscopico, il trascrivente è intervenuto in due luoghi del brano: da battuta 6 a battuta 10, con scale suppletive (dal *Do3* al *Sol3*), in modo tale da ottenere un suono d'ensemble più sostenuto, o con il controcanto del Flauto 2 rispetto al Flauto 1 nelle battute 9 e 10. Da battuta 12 a battuta 16, l'intervento più rilevante, come si nota dalla partitura, avviene tramite l'utilizzo delle percussioni.

L'intervento di rielaborazione risulta essere mirato e poco invasivo (infatti il segmento verde all'interno del grafico risulta più corto rispetto agli altri due), ma necessario per operare una *sintesi* tridimensionale. All'interno di questa, infatti, si devono riconoscere:

Materiale musicale di partenza;

Materiale musicale di partenza ridistribuito tra i vari strumenti e, quindi, arricchito timbricamente;

Rielaborazione di alcuni dettagli, che servono per porre maggior accento sugli effetti dinamici o sul sostegno sonoro del materiale musicale di partenza.

Gli elementi finora presi in considerazioni concorrono al *fare significato*, processo che implica il situare gli incontri con il mondo nel loro contesto appropriato, al fine di sapere "di cosa si tratta in definitiva"⁴ E ciascun significato, di qualsiasi fatto, di qualsiasi proposizione o incontro è relativo alla prospettiva o al quadro di riferimento nei cui termini viene interpretato⁵. Guardare all'oggetto *Andantino*, in questo caso, come sintesi dei seguenti elementi:

Stravinskij (chi?)

Mosca/San Pietroburgo/Parigi (dove?)

XX secolo (quando?)

Rivoluzione Russa (cosa?)

Opera per piano solo (quale Opera?)

⁴ Jerome BRUNER, *La cultura dell'educazione Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 2001, p. 17.

⁵ Ivi, p. 27.

Trascrizione per ensemble (quale processo creativo?)

porta l'allievo a porsi dei quesiti alla base di una ricerca musicale, che vede la musica come collante tra i vari elementi multidisciplinari che si intrecciano e si sintetizzano in un progetto interdisciplinare che permette all'allievo di avere una visione della musica come scuola dell'emozione e dello stupore, scuola della scoperta di sé, in cui l'adolescente può riconoscere la sua vita soggettiva⁶ attraverso i personaggi storici studiati e le vicissitudini che hanno influenzato la loro vita.

Tra i contenuti strutturali proposti all'interno del presente progetto, la varietà timbrica al servizio della melodia ricopre un ruolo cardine. Il progetto di trascrizione si basa, per l'appunto, in prima istanza sul timbro, in quanto si è *trasformata* timbricamente una parte originale per pianoforte solo in una parte per ensemble. Nelle due versioni, per piano solo e per ensemble, di seguito riportate si possono proporre alcune considerazioni sulle timbriche.

Dopo il "Fine", quindi da battuta 12 a battuta 16, vi è un frammento in cui si alterna una voce che si sviluppa in *Re-Sol-Re-Sol-Mi*, a una che risponde con *Fa-Mi-Re-Do*, entrambe sovrapposte a un pedale di *Sol*.

Sulla base di questi tre elementi, la trascrizione è stata progettata affidando ciascuna voce a più gruppi strumentali diversi, fornendo una versione politimbrica per ciascuna voce:

1. Voce 1: *Re-Sol-Re-Sol-Mi* è stata affidata ai Flauti I, Piano I e Chitarre I.
2. Voce 2: *Fa-Mi-Re-Do*, è stata affidata ai Violini II e alle Chitarre II
3. Pedale di *Sol* ai Violini I e al Piano II

Dalle prove ai concerti nel Salone del Conservatorio "A. Vivaldi" di Alessandria e presso la Palazzina Liberty di Milano

⁶ Edgar MORIN, *La testa ben fatta*, p. 46.

Il processo di rielaborazione de *Les Cinq Doigts* dal pianoforte solo all'ensemble dell'ICS "Sant'Ambrogio" di Milano è iniziato nel gennaio 2015 e si è concluso nell'agosto 2015. Ci sono voluti alcuni mesi di lavoro per valutare, e prevedere, non solo il livello di preparazione e di impegno dei ragazzi dell'anno successivo, ma anche le tempistiche necessarie per realizzare un tale progetto nell'ambito di pochi mesi. Bisognava, infatti, considerare che l'ensemble non avrebbe lavorato solo su questi brani (in quanto tra le varie scadenze vi era anche il Concerto di Natale).

Per questo ho pensato di creare delle parti *ad hoc* per l'ensemble dell'istituto dove lavoravo, e dove ancora adesso lavoro, tenendo conto delle estensioni di ciascuno strumento e cercando di rimanere nei registri più comodi per i flauti (dal SOL3 al SOL4) per violini (dal SOL2, quarta corda a vuoto fino al SOL4, cercando di rimanere quasi sempre in prima posizione) e per le chitarre (sfruttando le corde a vuoto e cercando di rimanere quasi sempre in prima posizione, e solo nel Moderato arrivare a un passaggio in settima posizione). Per il pianoforte, ho scelto di far suonare due allievi per pianoforte (un allievo leggeva in chiave di violino e l'altro in chiave di basso), con un totale di quattro allievi per la sezione pianoforte. L'organico per la versione d'ensemble comprendeva: sei flautisti, sei violinisti, sei chitarristi, quattro pianisti, un percussionista (rullante, triangolo, glockenspiel e tom-tom).

Gli allievi, guidati dai docenti di strumento Claudia Aiello (pianoforte), Silvia Bertolino (violino), Sergio Bonetti (flauto), Caterina Caradonna (pianoforte) e Francesca Gattini (chitarra), hanno lavorato sull'insieme, sulla lettura del gesto del direttore, sull'ascolto partecipato, sulle dinamiche e sul fraseggio proposti per l'esecuzione programmata presso il Conservatorio "A. Vivaldi" di Alessandria per il 27 Aprile 2016.

L'incontro musicale rientrava nel ciclo di concerti "Entriamo

nella Casa della Musica”, diretto dalle professoresse Angela Colombo, Direttore del Conservatorio, Maria Teresa Pasero, Vicedirettore, e Silvana Chiesa, capodipartimento di Didattica della musica.



Si è trattato di un concerto-lezione destinato a un pubblico di bambini delle classi quarta e quinta delle scuole primarie di Alessandria e dei comuni limitrofi. All’ascolto, infatti, si è contrappuntata una guida all’ascolto, che ha condotto i bambini a notare le differenze tra la parte solistica e la parte orchestrale, come la differenza di massa sonora, la differenza timbrica e la presenza o meno di tutti gli strumenti (nel *Moderato* la trascrizione era destinata solo ai flauti e alle chitarre).



Il concerto è iniziato con una breve presentazione di Stravinskij e del periodo storico nel quale è vissuto, sulle ragioni per cui trascrivere un brano dal pianoforte solo all’ensemble, per giungere all’ascolto alternato: versione pianoforte – versione orchestra. Ciascuna doppia esecuzione era intervallata, come evidenziato nella tabella seguente, dall’intervento della guida all’ascolto, che serviva non solo per raccontare la valenza didattica dell’opera in merito o per parlare di Stravinskij, ma anche per far intonare ai bambini le cinque note che caratterizzavano i brani che stavano per ascoltare.

Guida: fa intonare agli allievi le cinque note (*do-re-mi-fa-sol*) caratteristiche dell’*Andantino*. Il pubblico intona.

Andantino: versione per pianoforte

Andantino: versione per ensemble

Guida: racconta il perché fosse stato necessario trascrivere

i brani per l'ensemble d'istituto. Fa intonare agli allievi le note (*re-mi-fa diesis-sol-la*) caratteristiche del *Lento*. Fa notare al pubblico che queste cinque note sono diverse da quelle precedentemente intonate.

Lento: versione per pianoforte

Lento: versione per ensemble

In base a questo schema si è sviluppato il concerto del 27 aprile 2016: gli allievi si erano trasformati durante il concerto, il sentirsi responsabili di fronte a un pubblico proveniente da una città diversa dalla propria (la scuola "Sant'Ambrogio" ha sede a Milano), lo spostarsi per andare a tenere un concerto sicuramente li ha resi più consapevoli dell'importanza del loro lavoro e li ha resi più sicuri, in quanto suonare in Conservatorio ha portato ai ragazzi un'esperienza di vita, che forse non avrebbero nemmeno immaginato potesse accadere.

Lo stesso vale per il concerto che lo stesso ensemble ha tenuto il 10 maggio 2016 presso la Palazzina Liberty di Milano, uno dei palchi più importanti del capoluogo lombardo. Questo dimostra come gli ensemble giovanili siano estremamente validi se il corpo docente crede in loro, se le istituzioni si pongono al servizio dei ragazzi, e come il repertorio delle scuole medie a indirizzo musicale non debba esclusivamente guardare alla musica "facile", ma può anche facilitare una musica difficile o rendere più familiare quegli autori, come Stravinskij o Prokofiev per citarne alcuni, dei quali si conoscono nella maggior parte dei casi solo le opere più complesse.



Foto: Mirko Taurino



BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, Jerome. *La cultura dell'educazione Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, 2001.
- MORIN, Edgar. *La testa ben fatta Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- DAVIS, Mary. *Classic Chic Music, Fashion and Modernism*. Berkeley: University of California Press, 2006.
- PEREZZANI, Paolo. *Trascrivere Stavinsky per bambini*, Musica Domani, IX, 153, dicembre 2009, pp. 14-18.

Rosario Scafili

L'educazione musicale e la metodologia della didattica laboratoriale

Il clima laboratoriale come in una bottega artigiana: apprendistato, gioco creativo e relazioni di conoscenza e abilità

R O S A R I O S C A F I L I

ha compiuto studi di musica e di filosofia.

Ha approfondito la pratica della polifonia cantando in un coro di musica rinascimentale e svolgendo un tirocinio presso la Scuola Franchino Gaffurio di Milano.

In campo didattico, ha lavorato nella scuola pubblica primaria e secondaria, come docente curricolare o tutor in progetti laboratoriali. Ha svolto attività didattica in una scuola steineriana. In ambito accademico, ha progettato e guidato un laboratorio universitario di ascolto musicale e tenuto seminari di filosofia della musica.

In campo musicologico, ha curato programmi di sala per diverse associazioni concertistiche ed è stato copy editor dell'Associazione Musicale Etnica; ha collaborato alla ricerca internazionale delle fonti epistolari di Bellini e alla costituzione di un centro di documentazione per gli studi belliniani.

Insegna Musica in un istituto comprensivo di Milano.

L'articolo analizza i fondamenti metodologici della didattica laboratoriale e descrive il laboratorio come un ambiente di apprendimento attivo e generativo. Affronta la relazione fra abilità e conoscenze in uno specifico contesto e, mostrando la circolarità progressiva di osservazione percettiva ed esperienza attiva, sviluppa il concetto costruttivista di "skill in a medium". Mette in luce la differenza fra apprendimento percettivo-motorio e apprendimento simbolico-ricostruttivo e la loro coesistenza nella fase riflessiva della didattica laboratoriale. In tale didattica, funzione dinamica assume la creatività generativa e il suo sviluppo nelle attività di cooperative learning. L'autore, infine, muove una critica a quel che definisce "teleologismo educativo", paradigma globale della formazione, nei cui confronti le attività laboratoriali possono costituire un fronte di resistenza pedagogica.

Lo statuto metodologico

Secondo John Sloboda, l'acquisizione di abilità in un contesto di apprendimento richiede quattro condizioni: a) il conseguimento di abitudini, caratterizzate dall'automatismo; b) il «passaggio da una conoscenza *fattuale* (sapere cosa) a una *procedurale* (sapere come)», cambiamento stimolato dalla formulazione e dal mantenimento di scopi, ossia dalla motivazione; c) la ripetizione, cioè la quantità di tempo dedicata a un'attività; d) il *feedback*, che consente di fare una cernita dei procedimenti efficaci.¹ Sloboda si rifà a un modello di progettualità didattica cognitivista, necessaria ma non sufficiente a delineare la complessità strutturale di un laboratorio. Un laboratorio è un luogo in cui poter apprendere conoscenze, acquisire abilità e sviluppare competenze. L'orientamento cognitivista, a cui non possiamo rinunciare senza il rischio di sfociare in uno sterile spontaneismo, deve essere integrato con una progettualità di tipo costruttivista, attenta al contesto culturale e relazionale.² Secondo tale approccio, conoscenza e competenza sono costruite attivamente dallo studente, in un contesto determinato e nella relazione intersoggettiva. Se il cognitivismo mira soprattutto alla programmazione didattica razionale e all'operatività degli obiettivi di apprendimento, il costruttivismo considera fondamentali il contesto di appren-

¹ SLOBODA 1988, pp. 332-333.

² «La storia della progettualità didattica degli ultimi sessant'anni è segnata da due svolte cruciali: la prima, avvenuta nel corso degli anni '50 e caratterizzata da un approccio scientifico-razionale alla programmazione e all'organizzazione didattica; la seconda, avvenuta negli anni '70-'80 e caratterizzata da un approccio costruttivistico e culturalista.» (DOZZA 2008, p. 427.)

dimento, il rapporto tutor-discenti, la costruzione intersoggettiva di conoscenze, abilità e competenze cognitive ed emotive. Questi aspetti permettono di definire un laboratorio come «ambiente relazionale per l'apprendimento attivo», con *setting* e procedure idonee al contesto e all'area specifica.³ Tra i compiti di progettazione di un laboratorio ci sarà allora quello, fondamentale, della creazione di un «ambiente di apprendimento generativo», che formuli compiti ancorati al contesto cognitivo ed emotivo, stimoli la riflessione e attivi, attraverso la cooperazione, «processi di costruzione di conoscenze e aree di abilità, piuttosto che processi di mera riproduzione».⁴ Poiché tali processi sono insieme cognitivi ed emotivi, un ambiente di apprendimento che voglia svilupparli dovrà stimolare la motivazione e generare nel discente la «disposizione affettiva», ossia la curiosità, la voglia di apprendere, il gusto della prova.⁵

Il contatto col contesto e il richiamo a processi attivi che siano emotivi oltre che cognitivi non deve fare ricadere nello spontaneismo, dimentichi di ogni progettualità; al contrario, occorre pensare alle procedure integrandole nel contesto di costruzione interpersonale dell'ambiente di apprendimento. La scelta pedagogica di avvalersi di un approccio laboratoriale a livello di *discipline* ma anche su *problemi* e su *progetti* ha ben poco a che fare con un certo banale spontaneismo attivistico. Anzi, si fonda su un modo di lavorare che comporta la costruzione condivisa di un'impalcatura (*scaffolding*) di abilità preliminari e di convenzioni comportamentali e sociali facilitanti il processo socio-cognitivo e affettivo-emotivo, un'ossatura procedurale e di sostegno che deve essere molto «pensata» e strutturata, nella consapevolezza che si garantisce spazio d'azione all'allievo e flessibilità al percorso forma-

³ *Ivi*, p. 429.

⁴ *Ivi*, p. 431.

⁵ *Ibid.*

tivo solo avendo messo a punto, in maniera quasi sperimentale, il contesto, le condizioni, la situazione di apprendimento.⁶ Come in una bottega artigiana, nell'ambiente di laboratorio il modello è quello dell'*apprendistato*, secondo un apprendimento *attivo* (si agisce in un contesto), *iconico* (si osserva il docente, il compagno), *analogico* (si imita il docente o il compagno più abile), *simbolico* (si usano segni e simboli di un linguaggio: parole, immagini, suoni). Il docente ricopre la funzione di *tutoring*, guida alla produzione di processi più che di prodotti. Non è tanto importante quale prodotto-oggetto finale venga costruito, quanto la stessa attività costruttiva, il processo di apprendimento e l'apprendistato attivo e cooperativo. La produzione di processi può avvenire attraverso la didattica attiva (*active learning*), l'apprendimento in azione (*learning by doing*) e l'aiuto reciproco fra i compagni (*peer tutoring*).

Inoltre, poiché ogni apprendimento è radicato in un contesto e i percorsi e le pratiche sono specifiche di ciascuna disciplina o area tematica, ogni abilità sarà specifica e interna all'area disciplinare e costituirà, per dirla con David Olson, uno «skill in a medium»,⁷ un'abilità operativa in uno specifico *medium*. Per chiarire questa tesi, David Olson e Jerome Bruner si valgono di un aforisma: mettendosi a sedere sulle sedie s'impara qualcosa sia sulle sedie, sia sul mettersi a sedere. Vale a dire: *abilità* e *conoscenze* corrispondono a due tipi di informazioni che, pur venendo diversamente elaborati, derivano da una medesima specifica attività in un *medium* particolare: dove le *conoscenze* sono costituite dall'*informazione sull'oggetto* (o sull'evento), mentre le *abilità* derivano dall'*informazione sull'attività*.⁸

Conoscenze, abilità e competenze nascono in un contesto specifico, con strumenti e percorsi propri di un campo disci-

⁶ *Ivi*, p. 432.

⁷ *Ivi*, p. 434.

⁸ *Ibid.*

plinare. Le procedure che formano abilità e competenze sono l'osservazione (la percezione) e l'esperienza: percepiamo un oggetto o un evento (per esempio una frase musicale), lo osserviamo (la ascoltiamo), agiamo su di esso facendone esperienza attiva (la ripetiamo, la trasformiamo nella dinamica, la modifichiamo nel ritmo) e così la percepiamo in modi nuovi, da più prospettive; allora, la nostra conoscenza dell'oggetto o dell'evento si rinnova, si fa più complessa e interattiva. Nell'azione sull'oggetto (ci sediamo, cantiamo una melodia), sviluppiamo sia l'abilità specifica (sedersi, cantare) sia la conoscenza dell'oggetto-evento (la sedia, la melodia). Più le azioni variano e agiscono sul percepito, più la conoscenza diventa complessa e l'abilità si sviluppa e diventa capace di nuove azioni.

Si tratta di un processo di apprendimento che denominiamo "percettivo-motorio", perché è basato su cicli ripetuti di percezione-azione. Tale processo cognitivo non si limita ad attivare saperi «pratici», come talvolta si sente dire, ma produce anche acquisizioni legate alle funzioni mentali di tipo superiore: legate alla capacità di analisi, sintesi, metodo, creatività per analogia o per contrasto.⁹

L'apprendimento percettivo-motorio, tipico di una didattica laboratoriale, si distingue dall'apprendimento simbolico-ricostruttivo della lezione frontale e dello studio sui libri. L'apprendimento attraverso simboli è condizionato dalla conoscenza dei simboli stessi e dalla padronanza del linguaggio simbolico, dallo studio e dalla capacità di memorizzazione; dopo qualche tempo dalla fine delle attività, le conoscenze tendono a essere dimenticate. L'apprendimento percettivo-motorio, invece, si accresce con l'esercitazione, richiede un'attenzione operativa e contestuale (come quella che si applica in un gioco) e non decade nel tempo, in quanto le abilità frutto di esercitazio-

ne vengono interiorizzate. Facciamo un esempio: se, durante una lezione sulla musica nell'antica Grecia, uno studente ci chiedesse di narrare le vicende che scatenarono la Battaglia delle Termopili, con buona probabilità ricorderemmo – se non siamo cultori di storia greca antica – solo una parte di notizie, date, nomi e cause di un evento storico studiato vent'anni fa al liceo; se volessimo, però, andare al più presto in biblioteca per consultare un libro di storia greca e decidessimo di usare, dopo vent'anni di soli tram e metro, una bicicletta, sapremmo ancora orientarci e compiere il tragitto desiderato, anche fra gli ostacoli cittadini. Quando riappare il contesto, le abilità acquisite attraverso l'apprendimento percettivo-motorio riaffiorano, con più o meno rapidità, con maggiore o minore destrezza.

[...] sappiamo che, mentre il sistema percettivo-motorio è un sistema antichissimo, quello simbolico-ricostruttivo è un portato del linguaggio ed è molto più recente sia sul piano filogenetico (quello cioè relativo all'evoluzione della nostra specie)



⁹ Ivi, p. 435.

sia su quello ontogenetico (quello cioè relativo allo sviluppo dell'individuo).¹⁰

Tuttavia, nell'organizzazione di un laboratorio, una delle fasi da progettare è quella della riflessione, attività che richiede pensiero e linguaggio, elaborazione verbale e comunicazione. La riflessione può avere a oggetto una pratica, un'esercitazione dello studente o del gruppo, un problema posto dal docente; può vertere sia su un apprendimento percettivo (una melodia ascoltata) o motorio (un esercizio ritmico) sia su un apprendimento simbolico (le regole di un esercizio). Per allentare la dicotomia fra i due sistemi di apprendimento, in questa fase il docente può rivolgere agli studenti quelle che Heinz von Foerster chiama «domande legittime»,¹¹ funzionali all'indagine più che alla valutazione, poiché non mirano «alla formulazione di giudizi in positivo o negativo, ma svolgono essenzialmente la funzione di educare gli allievi a un ascolto attivo di sé stessi, della voce propria e altrui». ¹² La fase riflessiva produce anch'essa abilità e competenze: comunicative, critiche, di relazione ed emotive (la critica può innescare tensioni che si dovrà imparare a gestire all'interno della relazione). La riflessione è un'altra fase di apprendimento che, agendo sulle pratiche e sulle regole, produce cambiamenti nelle relazioni e nel percorso didattico, permettendo «d'intrecciare e interconnettere i fili dei processi percettivo-motori con i processi simbolico-ricostruttivi, di confrontare e "mettere alla prova" la teoria con la prassi, per ritornare sul lavoro con livelli di competenza e di consapevolezza sempre più elevati». ¹³ L'apprendimento riflessivo può riguardare sia l'oggetto della co-

¹⁰ Ivi, p. 437.

¹¹ «Definirò "domanda legittima" quella domanda di cui non si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a "domande legittime", cioè a domande le cui risposte siano ignote?» (FOERSTER 1987, p. 130.)

¹² TOSTO 2009, p. 61.

¹³ Ibid.

noscenza (si descrive con il linguaggio verbale un oggetto musicale percepito) sia l'abilità che si acquista nell'attività (si riflette sul cambiamento e il progresso della nostra abilità, su quel che abbiamo appreso e su come l'abbiamo conseguito, sugli errori commessi e gli ostacoli da affrontare). La riflessione sui processi di apprendimento, stimolando nel docente l'osservazione del contesto e del gruppo-classe e negli studenti l'autovalutazione e la rettifica delle azioni non funzionali,¹⁴ deve costituire una fase imprescindibile di un progetto laboratoriale, il quale prevede la messa in questione critica, la modifica delle azioni, la sperimentazione di percorsi e azioni nuove, innescate anche in seguito a un confronto verbale con i compagni e con il docente.

Riepilogando, possiamo affermare che i processi interni a una didattica laboratoriale sono circolari e progressivi. Il docente cura l'ambiente di apprendimento generativo di pratiche interattive; propone un compito, un'esercitazione, una pratica specifica; osserva la pratica nel contesto e i cambiamenti che essa produce nell'ambiente, in termini di abilità o di relazione emotiva; apre la riflessione sull'attività e sulla valutazione; infine, rielaborando osservazioni e riflessioni, propone una variante di quella pratica o una pratica nuova, apportando anche, se occorre, cambiamenti al *setting* e all'ambiente di apprendimento. Lo studente, a sua volta, agisce – sulla base di conoscenze e abilità pregresse – provando a seguire le indicazioni del docente, all'interno del contesto determinato; osserva i compagni e il gruppo-classe, si confronta con gli altri, imita i più abili; riflette sulla pratica eseguita, sull'efficacia delle proprie azioni o sugli ostacoli che ha incontrato; infine, riprende e ricomincia l'attività, con il sentimento accresciuto di legame con l'ambiente di apprendimento.

¹⁴ Ivi, p. 438.



La creatività generativa

In un laboratorio, una funzione dinamica può essere assunta dalla creatività, vista invece spesso con sospetto, un che di vano e vacuo, un gioco ben lontano dalla severa applicazione sui testi. La creatività richiama certo il gioco, eppure giocare è cosa seria. L'attività ludica comprende una famiglia ampia di pratiche antichissime, originatesi in tutte le zone geografiche del pianeta; da sempre l'uomo ha giocato e inventato giochi. Giocare implica seguire regole, confrontarsi, conoscere il contesto e i compagni, acquisire abilità, ed è una delle attività caratteristiche di ogni società umana.¹⁵ Gli studi accademici hanno analizzato forme e peculiarità del gioco, traendone spunti per ricerche nel campo della conoscenza, dalla teoria dei giochi alla descrizione dei giochi linguistici;¹⁶ su giochi, fantasia e creatività hanno riflettuto due grandi personalità italiane del Novecento, Gianni Rodari¹⁷ e Bruno Munari¹⁸; eppure, la scuola relega ancora troppo spesso il giocare all'attività ricreativa e all'intrattenimento, escludendola quasi del tutto dalla didattica e dalla formazione, soprattutto superiore. Sebbene in diverse lingue la semantica mostri il nesso tra giocare e suonare (*to play, spielen, jouer*), in campo musicale le attività creativo-compositive sono quasi bandite dalla scuola e riservate agli studi professionalizzanti in conservatorio.¹⁹ Questo tipo di scuola e di didattica pare non sia ancora capace di distinguere fra due generi di creatività, quella «costruttiva» e quella «generativa»:

Si differenziano perché la prima è orientata a edificare opere chiuse, la seconda è «una variazione pratica, largamente in-

conscia o intuitiva, di elementi e regole, che non conduce a un'opera finale di forma immodificabile, ma semplicemente a una nuova variante». È questa seconda, derivata dal concetto di «abilità linguistica generativa» di Chomsky, che il paradigma dinamico promuove come competenza necessaria.²⁰

La didattica creativa non dovrà allora guardare al musicista di professione ma al bambino che sin dai primi anni di vita manipola materiali, forme, suoni e colori:

Il bambino fa un uso creativo del suono fin dai primi anni di vita. Non si limita a ripetere quello che sente. Inventava. Improvvisa in continuazione, con la voce, beninteso, e con i mezzi disponibili. Manipola creativamente i suoni. Esattamente come inventa con i colori, come inventa con le parole.²¹

Con ciò, non vogliamo sostenere lo spontaneismo, l'assenza di regole (ogni gioco ha regole proprie), la mancanza di esercitazioni e pratiche organizzate; crediamo, piuttosto, che la creatività di ogni studente possa essere stimolata, anziché imbrigliata, con indicazioni ben definite da parte del docente, affinché lo studente possa scoprire e sperimentare la propria potenzialità creativa nelle pratiche stesse, così da svilupparla *in a medium*. Il laboratorio permette l'attivazione dell'apprendimento cooperativo e dell'interdipendenza positiva: ogni studente è responsabile del lavoro del gruppo di appartenenza e, invitato a collaborare con i compagni, fornisce il proprio contributo aiutandoli e chiedendo loro aiuto. Il ruolo di sostegno del gruppo può essere assunto dagli studenti a turno o, nel caso dell'intero gruppo-classe, dall'insegnante. Colui che supporta e guida il gruppo potrà fornire un elemento base su cui il gruppo metterà in atto azioni creative; nel caso di gruppi alla prima esperienza, sarà il solo docente a fungere da tutor e a guidare i diversi gruppi.

15 v. HUIZINGA 1946.

16 La «teoria dei giochi» ha una lunga storia, da Blaise Pascal a John Nash; per i giochi linguistici, v. WITTGENSTEIN 1967.

17 v. RODARI 1973.

18 v. MUNARI 1977.

19 cfr. DELFRATI 2008, p. 74.

20 Ivi, p. 75. Delfrati cita la coppia di studiosi ungheresi Maria Ságy e Ivan Vitányi.

21 Ibid.



L'elemento base potrà essere un tema da variare, un modulo ritmico, uno spunto melodico, noto o ignoto al gruppo. La consegna richiederà variazioni ritmiche o melodiche, l'aggiunta di un bordone, l'improvvisazione di un accompagnamento ritmico; nelle classi più avanzate, il docente potrà fornire una frase da completare liberamente o attraverso la tecnica *cloze*. Dopo che la classe avrà acquisito una certa esperienza, l'elemento base potrà consistere semplicemente in una breve serie di note e la consegna in una elaborazione vincolata a regole, quali non ripetere la stessa nota prima di avere eseguito le altre, usare i valori più lunghi soltanto all'inizio e alla fine, incrementare la densità ritmica all'incirca a metà dell'improvvisazione, cominciare e concludere sulla stessa nota, eseguire un crescendo o un diminuendo. Supporto alla memorizzazione sarà una partitura con segni grafici inventati da ciascun gruppo, stimolato in tal modo a riflettere sul rapporto suono-segno e a scegliere fra molteplici possibilità di scrittura sonora. La sperimentazione diretta di elementari tecniche di variazione e il tentativo di usare segni grafici corrispondenti ai suoni e ai silenzi organizzati aprirebbe poi un nuovo orientamento allo studio della storia della musica, un approccio che potremmo definire «induttivo», muovendosi esso dalla particolare esperienza vissuta dello studente alle pratiche compositive storiche.

Nelle attività di apprendimento cooperativo, compito del docente sarà quello di fornire materiali e consegne, distribuire compiti e ruoli, coordinare il lavoro dei singoli gruppi. In particolare, la distribuzione dei ruoli fra gli studenti è funzionale all'assunzione di responsabilità all'interno del gruppo e all'attivazione dell'interdipendenza positiva. Uno studente curerà la variazione ritmica, un altro ordinerà i segni grafici inventati in una partitura, un terzo si accerterà che le consegne vengano rispettate e che ciascun componente del gruppo si impegni nella sperimentazione personale e adotti un atteggiamento collaborativo all'interno del gruppo.

Le attività creative e cooperative, dunque, possono fungere da terreno fertile per lo sviluppo dello spirito di ricerca e per la crescita dell'autonomia dello studente. Esse ci inducono a considerare la sua musicalità non «come qualcosa di "imperfetto", di "storto", da raddrizzare con l'educazione, ma come qualcosa di valido in sé e per sé, da apprezzare nelle sue peculiarità».²² Considerarla imperfetta o incompleta sarebbe sintomo di quel che chiamiamo «teleologismo educativo».

Per una critica del teleologismo educativo

Definiamo "teleologico" il sistema didattico globale, intendendo con ciò una spiccata tendenza dell'educazione musicale ad agire in vista del prodotto, anziché in funzione del processo. Teleologica è l'azione che esce dal contesto formativo per andare verso l'esterno, fuori dalla classe o dalla scuola stessa, fuori dalla relazione docente-allievi, oltre i processi verso il prodotto. Teleologico è il lavoro che mira al prodotto finito, allo spettacolo finale, dove gli esecutori stanno di fronte agli spettatori, richiamando, in tale disposizione, la "scena" didattica-trasmissiva della lezione frontale. La predisposizione teleologica guarda a un modello che, pur essendo esclusi-

²² Ivi, p. 77.

vamente musicale, è radicato in un contesto globale: è il prototipo del virtuoso, del musicista di professione, del concerto, dello studente di conservatorio che passa lunghe ore dentro la sua stanza a studiare lo strumento, per poi finalmente esibire il suo lavoro, il prodotto, davanti al pubblico, che egli spera plaudente. Se questo è il modello, la radice è inserita in un paradigma più ampio che coinvolge la scuola e la sua posizione nella società e nella vita dell'uomo. La scuola, si dice, mira a formare il cittadino, il lavoratore, l'uomo; la scuola, ancora vita in potenza, deve formare per la vita vera, educando il bambino prima, il ragazzo poi, a diventare uomo; deve preparare il bambino delle elementari per le medie, il ragazzo delle medie per le superiori, e così fino all'università e, infine, alla professione; giunto a quest'ultimo stadio, meta finale dell'istruzione, l'individuo bambino è diventato individuo-uomo-lavoratore, individuo vero. Come una retta che parte da un punto estraneo alla vita, la scuola deve tracciare il cammino del bambino e del ragazzo verso la vita, verso l'uomo-lavoratore-cittadino. Lo studente, secondo questa visione, non è ancora l'essere umano completo, che ha raggiunto il suo *télos*, la sua piena forma, il suo ruolo nella società. Formare, secondo questa prospettiva, significa far giungere a compimento quel che è ancora in potenza, incompiuto, preparare alla vita-là-fuori, anche in campo artistico e culturale. La scuola, invece, sostiene Jerome Bruner, «è essa stessa cultura, e non solo una "preparazione" per la cultura, un riscaldamento. Come amano dire alcuni antropologi, la cultura è una cassetta degli attrezzi di tecniche e di procedure per capire e gestire il proprio mondo».²³ La retta teleologica, inoltre, è progressiva: la difficoltà di apprendimento e insegnamento si ritiene crescente a ogni avanzamento verso il *télos*; la stessa professione docente è giudicata (anche da molti insegnanti) in misura proporzionale ai tre

23 BRUNER 1997, p. 111.

cicli progressivi di istruzione, in termini di difficoltà, impegno, prestigio e retribuzione.

Elaborare e mettere in atto pratiche laboratoriali significa creare uno spazio dinamico resistente alla corrente teleologica. Uno spazio aperto, che abbia anch'esso scopi formativi, ma interni al processo educativo e alle pratiche. Un luogo dove il fine sia più un'*enérgeia* che un'*entelécheia*, un'attività più che un prodotto e i cui traguardi siano genuinamente formativi. Riteniamo che questo luogo non debba guardare al conservatorio o all'alta formazione, al concerto o al saggio di fine anno, ma ad altri, vari, contesti, non tradizionalmente professionalizzanti: i giochi dei bambini e per i bambini (inclusi quelli che si fanno alla scuola primaria), l'antica pratica di improvvisazione medievale e rinascimentale del «cantare a libro», i gruppi artistici inclusivi come l'Orchestra Invisibile di Cascina Rossago.²⁴ L'apertura della scuola verso l'esterno – non più mondo vero e compiuto rispetto alla preparazione scolastica – potrà essere resa con un invito di partecipazione attiva rivolto alle famiglie e al mondo-là-fuori: non saranno, allora, gli studenti a inseguire per tutto l'anno l'obiettivo di esibirsi sul palcoscenico esterno, ma chi sta fuori a entrare in classe, senza pagare un biglietto d'ingresso ma mettendosi in gioco, partecipando alle pratiche, insieme con studenti e docenti. Sarà la classe il fulcro di ogni attività musicale e formativa, spazio di giochi, esercitazioni, improvvisazioni; ambiente aperto, in alcuni momenti dell'anno, a tutti i cittadini che vogliano prenderne parte. Potrà, così, la classe-laboratorio, ancor più del teatro e dell'auditorium, diventare luogo di cittadinanza attiva, centro formativo di una scuola che sia, come recita l'art. 34 della nostra Costituzione, anche in questo senso "aperta a tutti".

24 v. ORCHESTRA INVISIBILE 2015.

BIBLIOGRAFIA

BRUNER, Jerome. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997.

DELFRATI, Carlo. *Fondamenti di pedagogia musicale. Un paradigma musicale dinamico*. Torino: EDT, 2008.

DOZZA, Liliana. *Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze. Educazione musicale e formazione*. Milano: FrancoAngeli, 2008: 427-445.

VON FOERSTER, Heinz. *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio - Ubaldini, 1987.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Torino: Einaudi, 1946.

MUNARI, Bruno. *Fantasia*. Roma – Bari: Laterza, 1977.

BANDINI, Ellade; POLITI, Pierluigi; SINI, Carlo. *Orchestra invisibile*. Milano: Jaca Book, 2015.

RODARI, Gianni. *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi, 1973.

SLOBODA, John A. *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*. Bologna: Il Mulino, 1988.

TOSTO, Ida Maria. *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*. Torino: EDT, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi, 1967.

A cura di Franca Ferrari

Musica di relazione: le orchestre inclusive

Questo numero della rivista offre tre punti di osservazione speciali sul concetto di Musica di relazione. Ne sono autori tre testimoni i quali, in situazioni tra loro molto diverse, hanno sperimentato la potenza e la ricchezza delle relazioni musicali che si possono instaurare in un ambiente privilegiato, ma – checché se ne pensi – tutt'altro che esclusivo: quello dell'orchestra sinfonica. L'orchestra Esagramma di Milano, modello già esportato in alcune realtà e che vorremo clonato all'infinito, il Sanitansamble del Rione Sanità a Napoli e l'orchestra Ghetto Classics a Nairobi, in Kenia costituiscono tre casi straordinari di "orchestre di relazione", da conoscere, approfondire e, nei modi che ciascuno sa e può, sostenere.

Licia Sbattella

Educazione Orchestrale Inclusiva e percorsi scolastici

Dal 1983 innovative metodologie di insegnamento della musica orchestrale e sinfonica a bambini e giovani anche in situazione di disabilità intellettiva e autismo sono state create dall'autore e validate dal *Centro Esagramma*[®] di Milano¹. Ad esse si fa riferimento oggi con i nomi: *Educazione Orchestrale Inclusiva*, *Musicoterapia Orchestrale* e *Orchestra Sinfonica Partecipativa*².

Più di 2000 allievi sono stati formati, più di 500 specialisti hanno seguito corsi di specializzazione post laurea, 16 centri e 6 orchestre sinfoniche operano in Italia e all'estero. L'interesse suscitato in Europa e nel mondo (dimostrato con concerti e convegni e workshop di cui l'*Orchestra Esagramma* e i suoi professionisti sono stati protagonisti) rivelano l'originalità e

¹ Si consultino per maggiori informazioni il sito della Fondazione Sequeri Esagramma Onlus e della Cooperativa Sociale Esagramma Onlus (www.esagramma.net), la pagina Facebook (<https://www.facebook.com/CentroEsagramma/>) e il canale YouTube Centro e Orchestra Esagramma (<https://www.youtube.com/channel/UC15pkydRDC3Clji4s-IrtQQ>).

² Le tematiche affrontate nell'articolo sono ampiamente trattate nei due libri: Licia Sbattella, *La mente relazionale. Elaborazione della risonanza e autismo*, Vita e Pensiero, Milano, 2006; Licia Sbattella, *Ti penso, dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*, Vita e Pensiero, Milano, 2015.



la specificità di ciò che dal primo momento è stato pensato come un percorso di ricerca-azione legato alla formatività del musicale (sinfonico e complesso) per l'umano in generale (e non come una metodologia per bambini e adulti in situazione di disabilità).

Estensioni e personalizzazioni metodologiche e operative, di cui brevemente andremo a dire, hanno coinvolto negli anni, infatti, anche bambini, giovani e adulti normodotati (che frequentano scuole di ogni ordine e grado, professionisti della relazione quali psicologi, insegnanti, genitori, medici e dirigenti), e bambini e adulti con fragilità diverse (DSA, psichiatria, sindromi post traumatiche) in contesti nati specificamente come i centri a metodologia Esagramma³ oppure in contesti istituzionali differenti (ospedali, carceri, scuole di ogni ordine e grado).

Il presente articolo, nei limiti dello spazio consentito, illustra i principi metodologici validati e "trasportabili" in contesti educativi differenti, descrive sinteticamente alcune esperienze svolte nella scuola e sottolinea i punti che meritano attento approfondimento sia sul fronte metodologico sia su quello operativo.

³ Centri a metodologia Esagramma sono stati creati in Francia a Lille e in Italia a Milano, Bergamo, Brescia, Salò, Darfo Boario Terme, Senago, Novara, Borgomanero, Vercelli, Verbania, Piacenza, Foggia, Messina e Firenze.

Il decalogo *Esagramma*

Possiamo illustrare sinteticamente gli aspetti che caratterizzano l'*Educazione Orchestrale Inclusiva* consentendole il raggiungimento di risultati riproducibili e reinvestibili anche in altri contesti, con il seguente piccolo "decalogo".

I. Subito in orchestra

È importante proporre da subito a piccoli e grandi l'entrata in un piccolo gruppo orchestrale in cui suonino coetanei e musicisti più adulti ed esperti⁴. Con semplici gesti (pizzicati, battuti, tremoli, "passeggiate", arpeggi non intonati) agli archi, all'arpa o alle grandi percussioni orchestrali, la propria voce strumentale potrà accompagnare, esporsi, unirsi e dialogare da subito con quella degli altri; ma anche spuntare timidamente per scomparire immediatamente dopo, con gesto quasi casuale durante una delle molte esplorazioni autistiche dell'ambiente, o ridimensionarsi a seguito di un assordante intervento che non lascia spazio ad altri. Ciascuna voce strumentale verrà da subito "lavorata" in un brano di semplice struttura ma caratterizzato espressivamente (marcia, ninna-nanna, corale). Un brano semplice trattato però in modo affascinante, adulto, capace di attirare l'attenzione e di motivare alla conquista di una voce strumentale prestigiosa al suo interno.

II. Strumenti veri e musica lavorabile

Gli strumenti sinfonici sono alleati insostituibili: con violino, violoncello, contrabbasso, marimba, vibrafono, timpani, piatti sospesi, gong, campane tubolari e arpe celtiche, piccoli gesti anche impacciati e incerti motivano il corpo e la mente, aprono scenari impensabili, allargano lo spazio di esplorazione e di *rêverie* (quello personale e quello del gruppo). Strumenti intermediari? Sicuramente anche se anni di ricerca-azione ci

⁴ A scuola saranno sufficienti due insegnanti musicisti (uno di loro sarà al pianoforte).



fanno dire che il vero strumento intermediario è la musica sinfonica, via via più complessa, subito interpretata ed espressiva (capace di sussurrare, urlare, trionfare, irretire, addolcire...), capace di essere una vera *personalità virtuale* del nostro fare musica. Temi composti da noi o temi tratti da brani della letteratura classica che hanno già dimostrato di essere molto “laborabili” (sono così i temi su cui sono stati composte sinfonie, concerti, sonate, suite...) e di essere capaci di interessare la mente dell’uomo che vive in epoche diverse e in diversi contesti culturali. Temi e strutture in grado di accogliere e valorizzare i suoni creati dalle neofite esplorazioni sullo strumento, per farle diventare piccoli “a soli” non intonati o “tutti” travolgenti. Sentirsi da subito capaci di una voce strumentale con questi strumenti e in questi brani è importantissimo, è possibile anche in condizioni di disabilità importanti quali l’autismo e la disabilità intellettiva grave, è realizzabile anche nella classe che coinvolge due insegnanti.

III. Forma musicale via via più complessa: trascrizione e improvvisazione strutturata

L’itinerario sarà caratterizzato dalla conquista progressiva di forme musicali via via più complesse: dalla marcia, la ninna-nanna e il corale alla sinfonia passando dalla suite e la sonata⁵. La struttura musicale complessa sostiene e consente l’esercizio di un’elaborazione della risonanza altrimenti impossibile. Il concatenarsi di scenari progressivamente più complessi dal punto di vista sintattico, dialogico e affettivo consente il raffinarsi di modalità espressive e cooperative, e l’esercizio di tenute emotive nel tempo e di articolazioni personali e collettive altrimenti difficilmente conquistabili soprattutto in presenza di disabilità intellettive, psichiche o mentali. La riscrittura o la composizione dei diversi brani

⁵ Sul canale YouTube del Centro e Orchestra Esagramma è possibile ascoltare – a titolo esemplificativo della proposta di forme via via più complesse – gli arrangiamenti di Pierangelo Sequeri di brani tratti dal Peer Gynt di Grieg, dai Quadri di un’esposizione di Musorgskij, dalla Rapsodia in Blue di Gershwin, dalla IX Sinfonia di Dvorák, o dell’Inno alla Gioia di Beethoven (arrangiamenti depositati SIAE).

dovrà avvicinarsi il più possibile all'originale, dovrà esser in grado di mantenere la struttura articolatoria del brano stesso ma provvederà anche, per esempio, trasposizioni armoniche per utilizzare al massimo le corde libere degli archi. L'adattamento dovrà essere proporzionale al "soffio naturale" degli esecutori. Le trasformazioni melodiche, ritmiche e armoniche omologhe all'originale saranno integrate e completate dal pianoforte conduttore (dal pianoforte suonato da uno dei due insegnanti se l'altro conduce dal centro). La struttura dei brani e del contesto orchestrale consente inoltre l'esercizio di modalità esplorative e improvvisative più ricche e accessibili a tutti i membri del gruppo orchestrale.

IV. Prima si interpreta poi si cercano le note

Il gioco di forze che accompagna scenari ad alto contenuto emotivo ed affettivo, il dialogo reale tra personalità reali e virtuali, deve subito essere reso accessibile ed evidente ai bambini e agli adulti che coinvolgete nel piccolo gruppo orchestra: non lasciate che la ricerca di una nota precisa li distragga. Potete chiedere di pizzicare, battere o tirare l'arco su una particolare corda ma siate pronti con un aggiornamento che "sopporta la limitrofa": sembra strano ma è meglio curare prima la dinamica, la qualità del suono e l'espressività del suono prodotto rispetto alla sua intonazione. Nel ricordo delle nostre prime "parole" ... prima la prosodia del discorso, poi la parola. Cercheremo note e melodie in un secondo momento ma lo facciamo da subito in un contesto esecutivo in cui qualcuno⁶ governa già note e melodie. In un contesto orchestrale il cui vettore d'apprendimento e di futura espressività è evidente, accessibile e divertente.

Inizialmente si privilegia il lavoro orchestrale della musica strumentale: si resta lontano dalla parola. I percorsi che inte-

⁶ Pianista ed eventuali altri musicisti presenti.

grano l'uso della parola⁷ arrivano in un secondo tempo e questo per almeno tre ragioni. Piccoli e grandi con disabilità intellettiva sono in grave difficoltà con l'universo della parola e della rappresentazione: iniziare da quell'universo significa da subito camminare in salita (arrivarci in un secondo momento dà infinite soddisfazioni); correggere l'emissione per ottenere subito un suono di qualità è più lento e complesso (più complesso che ottenere un bel suono tirando l'arco); la voce è una parte intima di sé: più penoso è il sentirsi "non in grado e non adeguati" (meglio correggere il gesto e poter dire contemporaneamente "questa bacchetta non è adatta, la cambiamo").



⁷ I percorsi di Interazione e Narrativa Multimediale, Music Virtual Opera, Educazione Vocale Affettiva e di English Camp Orchestra che prevedono la reinvenzione di opere, attività di storytelling e di gioco di ruolo, doppiaggio e radiodramma basati sulla cura della prosodia vocale vengono proposti con successo in un secondo tempo, anche a bambini e adulti con disturbi del linguaggio e autismo o con DSA, grazie ai risultati ottenuti con i percorsi di Musico Terapia Orchestrale e di Educazione Orchestrale Inclusiva.

V. Imitazione, cooperazione

L'immediata identificazione con alcuni strumenti va di pari passo con l'imitazione e l'identificazione con la voce degli esperti presenti nel gruppo. Che siano musicisti, pedagogisti o psicologi, tutti suonano nel gruppo orchestrale di cui parliamo, di volta in volta in modo discreto o dirompente, da accompagnatore o da solista: esattamente come richiesto a chi è appena arrivato. L'imitazione ma anche la variazione sono al centro delle dinamiche esecutive ma anche di quelle di arrangiamento, di composizione e di conduzione. Poche parole e molti suoni: entrare in risonanza, elaborare la risonanza suonando insieme per collaborare, esplorare, temere nel tempo con progressiva conquista di modulazione del proprio modo di essere. Ma anche per opporsi, diversificarsi, spuntare come voce strumentale unica e attesa. I musicisti e gli psicologi membri dell'ensemble orchestrale sono di volta in volta "protesi" o facilitatori in grado di regolare alleggerire il proprio peso e la propria presenza per armonizzare le parti del gruppo e le voci strumentali che progressivamente si formano e si riconoscono come in grado di occupare un posto (sinfonico e relazionale) ben definito. Le "protesi" che caratterizzano la modalità di lavoro (ruolo del pianoforte, gesto del conduttore, parte omologa del musicista esperto...) verranno progressivamente alleggerite in relazione all'accrescersi del peso, della maestria, della qualità del suono e del gesto, delle competenze di imitazione e variazione e soprattutto dell'intensione orchestrale dei giovani orchestrali.

VI. La conduzione del gruppo orchestrale

Condurre un gruppo orchestrale inclusivo non significa solamente condurre l'orchestra ma prendersi cura delle diverse dinamiche ad essa connesse. Prestare attenzione a tutti e a ciascuno in ogni momento ma anche anticipare, suggerire, elaborare, sciogliere, variare, arricchire, sospendere e intrecciare: musicalmente e relazionalmente. Ma anche dirigere con gesti che sostituiscono la lettura della partitura, guardando e sostenendo chi in ogni momento ha bisogno di un'attenzione dal centro o integrando il sostegno basato sull'imitazione che arriva dai compagni di fila più esperti. La conduzione musicale del gruppo può essere affidata al direttore dell'orchestra ma anche al pianista, che non si limita in questo caso a sostenere, valorizzare e completare le parti dell'ensemble ma provvede a dirigere – di volta in volta – con il suono, il movimento di una mano o del corpo, con la mimica facciale e con (pochissime) parole.

Che si diriga dal centro o dal pianoforte le regole di conduzione sono quelle della composizione musicale. Molti sono i piani da "sentire" e gestire contemporaneamente: suoni e parti, persone, gruppi e sottogruppi, brani e ruoli, sequenze e articolazioni temporali, percorsi. Dare peso opportuno alle diverse linee e ai diversi piani espressivi è compito tipicamente polifonico.

VII. Comportamento musicale e relazionale e loro osservazione integrata

Nel comportamento musicale converge l'insieme delle attitudini di una persona di attribuire valore agli oggetti, agli avvenimenti, alle persone: specificamente in relazione alla loro qualità di risonare. Nel comportamento musicale di una persona si mostra anche la sua intenzione di suonare per ascoltarsi o essere ascoltato. E il comportamento musicale compren-



de i modi di cantare e suonare, la scelta di uno strumento, il modo di tenerlo e di aderirvi, di esplorare le sue possibilità, di produrre suoni, di predisporre all'apprendimento, di cercare l'interazione e l'identificazione con altre persone/strumento. Il comportamento musicale integra forme e strutture del musicale con forme e strutture degli stati mentali e relazionali. L'elaborazione del comportamento musicale (ampiamente possibile nel contesto orchestrale suggerito) e il suo sviluppo ci permettono di lavorare e arricchire una sintassi della risonanza (percettiva, affettiva, emozionale, espressiva, comunicativa e relazionale) con inedite possibilità di reinvestimento in altri ambiti di vita personale e relazionale⁸. In particolare ci preme sottolineare che lo sviluppo del comportamento musicale (anche in presenza di disabilità intellettiva e di autismo) si esprime in termini di modulazione dei tratti personali e relazionali di esposizione, di espressione, di tenuta nel tempo, di esercizio di responsabilità, di gestione del limite, delle difficoltà e della novità, di arricchimento dello spettro di interessi e passioni. Naturalmente un tale sviluppo del comportamento musicale deve essere interiorizzato nella forma di uno scambio simbolico con l'altro. Non si tratta di ottenere semplicemente prestazioni migliori ma di apprezzare la qualità della relazione sé/altri (dimensione dell'esibizione) e altri /sé (dimensione estatica). Nella forma della persuasione reciproca crescono il senso di sé e del sé in relazione con se stessi, con il mondo e con gli altri. I processi di identificazione e di relazione vengono così incoraggiati dal gioco simbolico della musica. Grazie all'elaborazione della risonanza reciproca essi si fanno evidenti, osservabili, sviluppabili e reinvestibili.

⁸ Il protocollo di osservazione dello sviluppo del comportamento musicale e del reinvestimento in altri ambiti dei guadagni ottenuti è illustrato nel libro: Licia Sbatella, *Ti penso, dunque suono*, cit.

VIII. Competenze psico-pedagogiche dell'équipe educante

La natura inclusiva del lavoro proposto (che si rivolge anche a bambini, giovani e adulti con disabilità e fragilità) chiede una particolare attenzione e valorizzazione di competenze musicali e psico-pedagogiche ottenibile con il coinvolgimento di équipe interdisciplinari, ma anche con una formazione che richiede a tutti il coinvolgimento diretto nel lavoro orchestrale e relazionale proposto. In sintesi potremmo dire: «Nessuno si limita a osservare e nessuno si limita a suonare: tutti suonano e tutti osservano facendo del proprio comportamento musicale il canale privilegiato di ogni interazione, sviluppo e reinvestimento». L'équipe capace di divenire "sinfonica" gestisce sia momenti musicali-orchestrali sia momenti di osservazione psico-pedagogica per arrivare alla stesura di profili individuali in grado di cogliere tratti personali inediti o nascosti dalla disabilità. Nel caso di difficoltà presenti (per esempio) tanto nella disabilità intellettiva quanto nell'autismo: un corpo e una mente destinati a restare feriti nel tempo, la difficoltà di conquistare una solida immagine di sé, di ascoltare l'altro, di affrontare la novità e di gestire il limite, le trasformazioni personali del contesto o dell'altro, le relazioni e le interazioni complesse, sequenze temporali articolate e imprevedute a fronte di risorse cognitive e comunicative limitate.

IX. L'orchestra: spazio di lavoro adulto

L'orchestra sinfonica inclusiva è uno spazio prestigioso e adulto per giovani divenuti "sinfonici". Le competenze e le nuove modalità relazionali conquistate consentono di divenire protagonisti di apprezzati concerti nel mondo, di contribuire a lezioni e workshop di presentazione delle metodologie impiegate, di collaborare a sessioni di formazione. L'orchestra e i percorsi educativi che portano ad essa, sono anche l'opportunità di esercitare responsabilità adulte nei confronti di chi

inizia percorsi analoghi (non è raro che giovani con disabilità diventino tutor di altri più giovani di loro nei percorsi musicali e orchestrali). Da 34 anni, l'Orchestra Sinfonica Esagramma composta, di volta in volta, da 30-60 giovani musicisti (professionisti o in situazione di disabilità con una percentuale variabile tra il 40 e il 70 per cento dei secondi) ha suonato in importanti teatri, basiliche e università in Italia, Belgio, Francia, Svizzera, Germania, Austria, Ungheria, Stati Uniti⁹. Sempre con il contributo di giovani con disabilità e autismo, in veste di protagonisti, ha proposto percorsi inclusivi a detenuti, pazienti, psichiatrici, giovani con disturbi specifici di apprendimento, disturbi post-traumatici, quadri clinici invalidanti e degenerativi, sia in Italia che in Francia. Professionisti della relazione (insegnanti, dirigenti, genitori, psicologi, medici) sono stati coinvolti in sessioni di lavoro orchestrale inclusivo per comprendere e sviluppare tratti relazionali personali anche grazie al contributo adulto e competente di giovani con disabilità e autismo.

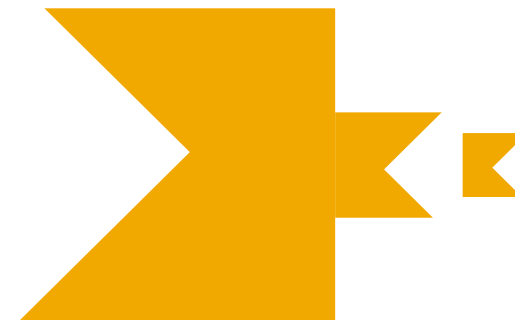
X. Formazione integrata e interdisciplinare

Punto delicato e importante della proposta è la formazione interdisciplinare integrata e post-laurea dei professionisti. Le competenze pregresse di ambito musicale, psicologico, pedagogico o medico devono essere valorizzate e ampliate. Esagramma si è sempre distinta inoltre per la cura dell'integrazione tanto degli aspetti interdisciplinari quanto delle competenze teoriche e operative. Il tirocinio in centri con supervisione metodologicamente orientata completano l'integrazione.

⁹ Tra gli appuntamenti più importanti ricordiamo: nel 2000 e nel 2007 i concerti a Roma e Loreto su invito della CEI, nelle celebrazioni presiedute dal Santo Padre, nel 2003 il Concerto a Bruxelles presso la sede del Parlamento Europeo a conclusione dell'anno dedicato alle persone in situazione di disabilità e nel 2013 il concerto con workshop partecipativo alla Georgetown University di Washington DC – che ha coinvolto studenti e docenti delle Facoltà di Musica, Psicologia e Pedagogia – per bambini e giovani con disabilità, familiari, insegnanti e clinici.

A una solida cultura di base umanistica e scientifica, finalizzata in particolar modo al consolidamento di competenze artistiche, tecniche e professionalizzanti innovative e avanzate, si è unita la cura per la formazione psicodinamica degli allievi che vengono coinvolti – a loro volta, individualmente e in gruppo – in percorsi orchestrali-relazionali formativi e trasformativi. La rete di contatti e cooperazioni scientifiche, didattiche, cliniche, educative e lavorative in atto facilita infine il costituirsi di nuove reti coinvolgenti altri soggetti territoriali di natura sia pubblica sia privata, al fine di recepire e/o trasferire nel processo formativo le innovazioni tecnologiche e metodologiche di cui il territorio necessita a livello regionale, nazionale, europeo e internazionale.

Due punti critici chiedono, a nostro avviso, ancora più attenzione da parte di alcune istituzioni deputate al sostegno della formazione giovanile e professionale in questo ambito. Speriamo che i Conservatori italiani e le istituzioni deputate alla formazione musicale di specialisti introduca nei propri curricula – più di quanto fa oggi – percorsi di formazione alla rielaborazione orchestrale inclusiva di partiture complesse della letteratura classica, e speriamo che venga sostenuta l'erogazione di una formazione post-laurea di questo tipo.



Dai centri Esagramma alle Scuole

I centri a Metodologia Esagramma¹⁰ inizialmente propongono a bambini, giovani e adulti con disabilità intellettiva, autismo e altre forme di disagio e fragilità psichica e mentale (dai 3 ai 50 anni) un triennio di *Musico Terapia Orchestrale (MTO)* volto alla risoluzione di alcune difficoltà che spesso accompagnano le situazioni di disabilità e fragilità e alla conquista della forma sinfonico-relazionale necessaria per iniziare i percorsi di *Educazione Orchestrale* e di *Orchestra Sinfonica Inclusiva*. Il triennio MTO è caratterizzato dal coinvolgimento di un'equipe multidisciplinare formata alle metodologie, da un preciso setting di presa in carico, di intervento, di osservazione, di validazione e reinvestimento dei risultati e di relazione con le figure educative e cliniche di riferimento. Dopo Esagramma che ha creato nel 1983 il primo organico inclusivo sinfonico con repertorio classico di cui siamo a conoscenza in Europa e probabilmente nel mondo, sei dei sedici centri a Metodologia Esagramma hanno creato un'orchestra sinfonica inclusiva, spazio di vita prestigioso, adulto e creativo molto apprezzato. Molti specialisti formati alle Metodologie Esagramma impiegano, nel realizzare i loro percorsi didattici, aspetti metodologici appresi durante i corsi di Master in Musico Terapia Orchestrale ed Educazione Orchestrale Inclusiva, e dal 1998 diverse esperienze sono state condotte con le scuole sul territorio nazionale.

Innanzitutto percorsi di *Prova L'Orchestra* e sessioni di coinvolgimento di intere classi formate da bambini o da giovani delle scuole di ogni ordine e grado (composte da allievi di diversa estrazione sociale e di diversa cultura, con e senza disabilità) appositamente contattati o presenti nel pubblico in occasione di concerti dell'orchestra sinfonica. Si tratta di

sessioni orchestrali singole o di percorsi della durata di sei incontri durante i quali la classe (con insegnanti e insegnanti di sostegno in veste di orchestrali) esplora gli strumenti orchestrali arrivando all'esecuzione di una suite tratta dalla letteratura classica e prepara con un concerto rivolto a genitori, amici, familiari e altri insegnanti. Gestiscono i percorsi specialisti formati alle metodologie.

Veri e propri percorsi scolastici, della durata di diversi anni e attivi ancora adesso, sono stati poi creati rispettivamente a Piacenza e a Brescia.

A Piacenza, presso il Liceo "Gioia", con coinvolgimento di insegnanti del liceo che hanno approfondito la loro formazione e con il coinvolgimento di professionisti Esagramma, è stato possibile realizzare il percorso triennale di *Musico Terapia Orchestrale* e il contemporaneo e successivo coinvolgimento degli allievi con disabilità e autismo nell'attività orchestrale e teatrale della scuola a indirizzo musicale. Mentre il percorso MTO ha sciolto alcune difficoltà dei giovani allievi con disabilità e autismo tramite cooperazioni con allievi più grandi e con musicisti professionisti, le collaborazioni in ambito educativo orchestrale e concertistico che sono seguite hanno consentito una reale inclusione artistica adulta. Anche in questi eventi gli studenti con disabilità e autismo hanno suonato strumenti ad arco, arpe e grandi percussioni (non solo "strumentini") con parti semplici ma dal carattere prestigioso e spesso solistico (non di semplice accompagnamento).

In Lombardia e Piemonte, in diverse scuole elementari e medie sono stati realizzati percorsi annuali che impiegano i principi metodologici sinfonico-orchestrali sopra descritti e percorsi di riscrittura di opere del repertorio classico con modalità tradizionali, multimediali e multimodali. Anche in queste esperienze la pratica strumentale unita all'impiego di voce, linguaggio e prosodia, di gesto e rappresentazione si sono

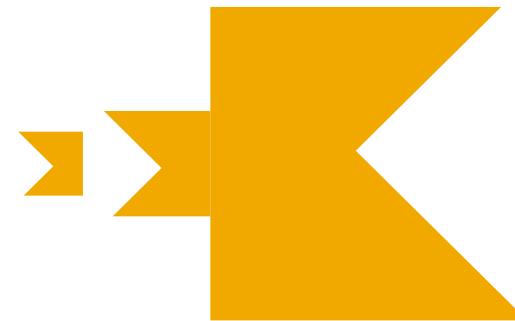
¹⁰ Uno in Francia a Lille e quindici in Italia: sette in Lombardia, quattro in Piemonte, uno in Emilia Romagna, uno in Puglia, uno in Sicilia e uno che si sta costituendo in Toscana.

rivelate vincenti sul fronte dell'inclusione e dell'espressività artistica.

Con il Liceo Carlo Tenca di Milano – avente sia l'indirizzo psicopedagogico sia l'indirizzo musicale – è stato possibile infine avviare una fruttuosa collaborazione per l'inclusione di giovani con disabilità e fragilità, per la formazione dei giovani allievi e l'integrazione delle loro abilità e competenze. Gli itinerari di *Prova L'Orchestra* sono stati affiancati, nell'ultimo anno, da convenzioni e itinerari di Alternanza Scuola Lavoro molto apprezzati dai protagonisti (si sono sentiti motivati all'approfondimento di competenze caratterizzanti la loro futura professionalità), da Esagramma e dall'ente scolastico coinvolto. In Francia, infine, una lunga e significativa messa alla prova e validazione delle metodologie Esagramma è stata realizzata in 15 carceri della Regione Nord-Pas-de-Calais. Gli allievi musicisti della Facoltà *Art et Existence* dell'Università "Charles De Gaulle" di Lille sono stati formati (in qualità di futuri insegnanti) e con loro sono state realizzate sessioni di una giornata, percorsi della durata di una settimana e di un semestre che si sono sempre conclusi con concerti che li vedevano, a fianco degli esperti Esagramma, impegnati ai vari strumenti. In concerto per regalare a compagni, personale del carcere, giudici e magistrati, esecuzioni di brani letteratura classica (di Gershwin, Dvorák, Grieg, Stravinskij, Brahms, Musorgskij....) rielaborati da Esagramma. L'entusiasmo, la tenacia e il lavoro condivisi per ben tre anni con giovani e adulti di estrazione sociale diversissima e provenienti da culture di tutti i continenti e i risultati ottenuti nel mostrare tratti inediti delle persone coinvolte sono considerati da noi un'importante conferma delle inedite potenzialità del lavoro musicale inclusivo proposto, delle teorie che lo fondano e delle modalità operative che lo contraddistinguono¹¹.

¹¹ I percorsi realizzati dall'autore nelle carceri francesi sono illustrati in Licia Sbattella,

Per (non) concludere – a riprova della naturale occasione offerta dalle dinamiche orchestrali sinfoniche – citiamo il finale del concerto dell'Orchestra Sinfonica Esagramma presso il Policlinico Universitario "Gemelli" di Roma che ha visto il raddoppio dei temi eseguiti dai musicisti dell'Orchestra Inclusiva Esagramma – in *flesh mob* – dei temi dell'*Inno alla Gioia* della IX Sinfonia di Beethoven, dell'*Antro del Re della Montagna* e della *Morte di Åse* del *Peer Gynt* di Grieg – nelle rielaborazioni orchestrali di Pierangelo Sequeri – da parte di alcuni giovani allievi del Conservatorio "Santa Cecilia", del Liceo Musicale "Farnesina", dell'I.C. "Rosmini", dell'I.C. "Savarino" di Roma e dell'Associazione *Scuola Orchestra* di Anguillara Sabazia. Un'esperienza importante. Un simbolo solenne, indimenticabile e inconfondibile della facilità ma anche del lavoro creativo con cui possono essere condivise raffinate qualità tipicamente umane quali l'attaccamento mentale, la motivazione affettiva, la ricerca di qualità e di competenza. La *rêverie* che la musica sa regalare, quella capace di imprimere direzionalità e forza vitale dal "primo incontro" a quello che la musica alimenta da più di trent'anni.



la, *JeuD'Orchestre@: la méthodologie Esagramma en milieu carcéral*, e in Licia Sbattella, *Réécriture du temps et modulation de soi dans les parcours du JeuD'Orchestre*, entrambi in M-P. Lassus, M. Le Piouff, L. Sbattella (a cura di), *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en arts dans les lieux de privation de liberté*, Septentrion, Villeneuve d'Ascq cedex, 2015.



Leonardo Salemi

Qui, a Korogocho

Incontro la prima volta Elisabeth, responsabile del progetto “Ghetto Classics”, attraverso la sua voce.

Sono già in Kenya. Avevo cercato un suo contatto a seguito della mia curiosità, figlia delle mie esperienze di insegnamento e di creazione – dirigendoli – di gruppi musicali e di orchestre all'estero durante la mia permanenza per alcuni anni nel corno d'Africa tra Eritrea ed Etiopia.

Mi risponde al telefono dopo una mia curiosa telefonata alla ricerca di informazioni sul progetto portato avanti dalla fondazione *The Art of Music*. Sono a Nairobi, nel periodo di Natale, al seguito della mia compagna keniana e vicino ai suoi affetti. Percepisco subito una voce sicura, professionale che utilizza un ottimo inglese privo della tipica inflessione dei madrelingua swahili.

Le chiedo un appuntamento per conoscere la realtà musicale che gestisce, ma era impegnata in quei giorni di festa. Mi propone allora di risentirci alcuni giorni dopo capodanno. Tra scorro capodanno dai parenti della mia compagna, sull'altopiano, terra dei Kalenjin, i famosi campioni d'atletica, e al mio ritorno le telefono nella data stabilita. Fissiamo un appuntamento due giorni dopo: ci saremmo dovuti incontrare di fronte al Conservatorio di Musica di Nairobi dove un suo collaboratore con l'auto mi avrebbe potuto accompagnare alla scuola elementare St. John nel quartiere di Korogocho.

Il traffico di Nairobi è asfissiante e imprevedibile. Io, perennemente in ritardo ovunque mi trovi anche in Italia, incastrato con i mezzi pubblici in una città difficile come quella, calcolo male i tempi. Sono in ritardo. È normale in Africa esserlo, lo so, ma quella voce telefonica così professionale mi responsabilizzava diversamente e imponeva una efficienza “occidentale”.

Chiamo allora l'autista scusandomi, ma subito lui si offre di passare a prendermi con l'auto nella zona, non lontana, dove mi trovavo in quel momento.

Arrivato con una jeep, necessaria per affrontare lo sterrato delle strade disastrose di periferia, saliamo con la mia compagna in auto e attraversiamo Nairobi.

Korogocho non è vicina rispetto a dove ci trovavamo. Capisco subito però il momento in cui arriviamo nel quartiere. Conosco altre città africane e avevo già visto qualche anno addietro Kibera, slum più grande e generalmente più nota di questa. È decisamente simile ma non ne conoscevo la drammatica posizione che vengo poi a sapere caratterizzarne l'identità: sorge ai margini, quando non sopra, della principale discarica cittadina chiamata Dandora, la sconcertante “ricchezza” del quartiere per i “cercatori” che vi lavorano. «Kibera ormai è una slum imborghesita rispetto a questa», mi dicono con ironia i miei accompagnatori. Entriamo attraverso una delle vie principali. Noto che il conducente, un ragazzo giovane e allegro, evita di fermarsi anche quando alcune persone sembrano volergli dire qualcosa. «È pericoloso», mi dice, meglio evitare. Ci fermiamo di fronte ad un cancello di ferro ed entriamo all'interno di un *compound* scolastico circondato da mura.

Luogo pieno di bambini e ragazzi in divisa, eredità coloniale del sistema educativo britannico. Strutture scolastiche dignitose disposte su due piani e campi da calcetto di terra, quella splendida terra rossastra tipica africana. Il sole risplende ancor più caldo in questi luoghi. Nelle mie esperienze in Africa ho sempre provato le stesse sensazioni: qui si tocca con mano, più che in Europa, come la scuola e la cultura siano luoghi privilegiati, luoghi sicuri, luoghi di ricchezza, di speranza, di salvezza, di opportunità. Sono una boccata di ossigeno. Il mondo si spalanca al loro interno. La vita in questi luoghi, si prende la sua rivincita. Qui l'attività di un professore può fare

veramente la differenza nella vita di uno studente.

Scoprirò successivamente che ero nella scuola e nel quartiere dove aveva operato per anni Alex Zanotelli, noto e straordinario missionario Comboniano, che ha fissato la sua esperienza in un libro che prende il nome da questa slum.

Ma non sarà questa l'ultima sorpresa "italiana" di questo incontro.

Alcuni ragazzi si presentano, mi descrivono il luogo e parliamo finalmente di musica. Alcuni di loro sono gli insegnanti del progetto "Ghetto Classics". Sono ragazzi giovani, intorno ai 20/22 anni presumo, appassionati di musica che hanno avuto l'opportunità di studiare uno strumento e decidono di mettersi a disposizione per condividere le loro conoscenze.

Elisabeth non c'è.

I ragazzi mi accompagnano in una delle classi dove si svolgono le lezioni. Parliamo delle loro esperienze musicali, del loro rapporto con la musica, di studio e di pratica strumentale.

Non riesco in realtà a raccogliere informazioni dettagliate su come è organizzata la faccenda: è urgente per loro confrontarsi con un musicista e parlare di musica e di arte.

Successivamente mi spiegano che insegnano a suonare alcuni strumenti, soprattutto a fiato, ai bambini più giovani del quartiere. Purtroppo però non è una giornata di lezione, non ho l'opportunità di osservare il loro approccio ai bambini, sperimentare il loro metodo e l'organizzazione del loro lavoro. Dovrò ripartire per l'Italia prima del fine settimana. È la domenica il giorno lezione e, ahimè, oggi è giovedì.

Scorgo in loro invece una grande curiosità e fame di sapere qualcosa di più sulla composizione e l'analisi musicale nel momento in cui apprendono che sono un professore di *Potenziamento di Teoria, analisi e composizione* nei licei musicali Italiani. Mi chiedono allora, a gran voce, di poter affrontare da un punto analitico un brano di musica jazz di cui non ricordo il titolo. Mi porgono lo

spartito e tutti insieme intorno ad un tavolo iniziamo ad analizzare la forma compositiva del brano affrontando anche alle problematiche melodiche e armoniche connesse.

Successivamente mi propongono di suonare qualcosa al pianoforte. Uno di loro, sassofonista di cui non ricordo il nome purtroppo, mi porge uno spartito e mi chiede di poter suonare con lui, accompagnato da me al piano, un brano scritto per sax e pianoforte. Lo suoniamo e improvvisiamo su di esso. È una *jam session* improvvisata ma facciamo un po' di buona musica insieme. Il sassofonista ha un buon suono, legge bene ed ha equilibrio e gusto nelle scelte improvvisative. È bravo. Più del pianista, jazzista improvvisato sì, ma non buon improvvisatore.

Si è fatto tardi, è l'ora del tramonto. Dobbiamo rientrare. Ci salutiamo con i ragazzi, ci scambiamo i contatti e le intenzioni reciproche di poter iniziare a far qualcosa di bello insieme, anche da lontano. È bene muoversi prima che faccia buio. Il buio non è un buon alleato nei luoghi di forte disagio. Lo è invece per chi spinto dal bisogno, cerca di sbarcare il lunario anche in modi illeciti, e le sei di sera sono l'ora "zero" secondo la tradizione dei paesi del corno d'Africa, l'ora del tramonto, l'ora dalla quale si inizia a misurare il tempo della giornata: essendo vicini all'equatore l'ora del tramonto, come dell'alba, non muta mai durante l'anno, sono fisse. Le ore successive si iniziano dunque a contare a partire dal tramonto o dall'alba, per cui le sette di sera (o di mattina) sono l'una, le otto sono le due, e così via.

Percorro il corridoio che porta all'uscita e con la mia compagna notiamo un murales che illustra come la struttura fosse stata costruita con l'aiuto di una missione italiana. Mi rammarico molto di non poter essere lì la domenica, il giorno delle lezioni, perché sento di non essere riuscito a cogliere bene l'essenza e le modalità di svolgimento del progetto.

Sulla strada di casa l'autista mi spiega che lui è incaricato, la domenica, di prendere da un luogo lontano gli strumenti – archi e fiati – che poi porterà nella scuola di Korogocho per le lezioni. Lasciarli lì sarebbe troppo rischioso, potrebbero esser rubati. Rientrando chiamo Elisabeth, le racconto com'è andata la visita e prendiamo un appuntamento per il giorno successivo: di fronte al Conservatorio di Nairobi, struttura purtroppo privata e dunque non accessibile alla totalità della popolazione. Finalmente la incontrerò.

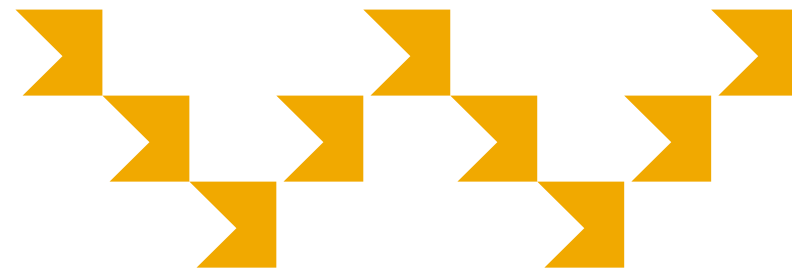
Il giorno successivo mi reco sul luogo concordato, con la mia compagna che però non si trattiene perché deve sbrigare alcune pratiche necessarie prima del nostro rientro. Poco dopo scorgo in fondo alla strada una donna molto distinta di etnia kikuyu, quella maggioritaria in Kenya. Ci riconosciamo subito, nel senso che anche in una strada affollata (ma non troppo per gli standard di Nairobi) intuisco subito da lontano che è quella figura che vedo arrivare a distanza la mia futura interlocutrice. Chissà per quale strano motivo, ma è così, a volte capita.

La voce sicura e professionale che avevo percepito al telefono, corrisponde probabilmente ad una estetica coerente; chissà. Ci salutiamo, ci presentiamo e decidiamo di accomodarci nella caffetteria del bell'albergo che si trova di fronte al Conservatorio. Di fronte a due caldi *chai* ci presentiamo e ci conosciamo. Elisabeth è un medico che da alcuni anni, dopo essersi divisa tra la professione medica e la sua passione per la musica – è una cantante – ha deciso di dedicarsi interamente alla musica e al progetto "Ghetto Classics".

Parlandole brevemente di me, del mio insegnamento nei licei musicali, le racconto le cose fatte in passato in Eritrea ed Etiopia con le Orchestre della Scuola Italiana all'estero, dei miei recenti contatti e futuri progetti con l'Orchestra Giovanile di Roma, membro del sistema delle Orchestre e Cori giovanili e infantili in Italia, ispirato al "Sistema" Abreu.

Ma presto, con ansia, passo la parola a lei chiedendole di parlarci finalmente del progetto, ideato alla stregua di quella straordinaria esperienza venezuelana del sistema ideato dal M° Abreu¹².

«Purtroppo in Kenya» – mi dice Elisabeth – «noi non abbiamo il supporto del governo come in Venezuela. Ma ci supporta un'azienda privata: la *Safaricom*, principale azienda di telefonia mobile del Kenya e una delle aziende leader del settore in Africa orientale». Alcuni dei ragazzi formati attraverso il sistema "Ghetto classics" sono ora degli strumentisti della *Safaricom Youth Orchestra*, un'orchestra giovanile gestita da questa azienda che li supporta anche nella loro vita quotidiana attraverso la fornitura di alloggi, il sostentamento, vestiti e assicurando loro il pagamento delle rette scolastiche.



¹² L'idea di Abreu, semplice e lucida, è questa: «[...] la musica permette di crescere spiritualmente e mentalmente. È l'arte che riesce a riconciliare la volontà e l'anima. Il giovane diventa artista ed ottiene un riconoscimento sociale, diventa l'orgoglio della famiglia e ha il suo riscatto». Parole di Abreu. Nel 1975 egli pone le basi di quella che diventerà la *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*, universalmente conosciuta come *El Sistema*. Attraverso questo "sistema", Abreu è riuscito a creare negli anni una rete (strutturata in 180 *Núcleos* distribuiti in tutti gli stati del Paese) coordinata ed efficiente che gestisce circa 150 orchestre giovanili e circa 140 infantili, diffuse nelle maggiori città venezuelane, coinvolgendo un numero oscillante tra i 250.000 e 300.000 ragazzi di età compresa tra i 5 e i 25 anni. Il far musica insieme, già di per sé modello sociale, è stato l'occasione per strappare alla criminalità e al degrado un numero incalcolabile di giovani venezuelani condannati alla nascita alla vita misera dei *barrios*» (da Leonardo Salemi, *Tocar y luchar con l'Orquesta Sinfónica Simón Bolívar*, Istituti dell'Enciclopedia Italiana, Treccani).

La scuola dove ero stato il giorno prima, mi dice, è il luogo dove è partito il progetto pilota: la St. John Primary School, dove sono coinvolti circa 300 ragazzi provenienti dal quartiere di Korogocho. L'obiettivo è quello di far diventare la musica parte integrante della comunità della *slum*, e donare ai suoi abitanti un atteggiamento positivo nei confronti della vita.

I ragazzi insegnanti che avevo conosciuto il giorno prima, chiamati tutors, sono una parte del percorso formativo: come accennato sono ex studenti della scuola, dunque provenienti anch'essi dalla *slum*, i quali, come prosecuzione del loro percorso, forniscono agli studenti i fondamenti della letto-scrittura musicale, i fondamenti tecnico/esecutivi degli strumenti studiati e gli elementi base di musica di insieme.

Al termine di ogni *term* scolastico, circa 3 mesi, gli allievi più piccoli svolgono esami di verifica degli apprendimenti. Al termine del percorso completo i migliori, che in parte diventeranno a loro volta tutors, vengono ammessi nella Band della scuola, dove suonano assieme ai loro insegnanti e con cui avranno l'opportunità di suonare in vari eventi legati alla comunità locale e cittadina – come accaduto durante una performance offerta alla State House di Nairobi durante il Jamhuri Day.

Attraverso questa attività di insegnamento e di esposizione musicale, i tutors figli del progetto, hanno avuto negli anni l'opportunità di possedere i loro strumenti musicali, ottenere delle borse di studio offerte dal Kenya Conservatoire e dalla *Art of Music Foundation* – istituto dal quale il progetto "Ghetto Classics" proviene – svolgere gli esami per la certificazione ABRSM (la *Association of British Riding Exams* che certifica i percorsi formativi in Gran Bretagna) e approfondire dunque i loro studi musicali.

I "figli" del "Ghetto Classics" hanno persino avuto l'opportunità e l'onore di esibirsi di fronte a Papa Francesco durante la recente visita a Nairobi nel novembre del 2015.

Ascolto e osservo con sempre più interesse ciò che mi dice Elisabeth: «L'anno passato 14 studenti della St. John School hanno finito le scuole superiori ed il 50% di loro ha conseguito un voto finale che consente loro di proseguire con studi superiori. Risultato eccezionale considerato il background di partenza. Sei ex studenti vanno ora all'Università svolgendo contemporaneamente la loro attività di tutors».

Elisabeth parla molto velocemente ma chiara e decisa, come la sua voce: «La scuola di St. John ora usa la musica per cercare di attrarre studenti e strapparli dalle resistenze familiari che li vorrebbero precoci lavoratori. Gli studenti della scuola elementare sono saliti da 700 a 780 e la loro votazione media è salita da 274 del 2015 a 298. La St. John Band nel 2015 ha aperto il Kenya Music Festival di Agosto e ha vinto 6 premi!», aggiunge.

La fondazione *Art of Music* attualmente dà lavoro a dieci persone provenienti da Korogocho per portare avanti il progetto "Ghetto Classics" e attrae come sponsor enti internazionali come l'*Australia Music Society*, *Carnegie Hall Link Up*, *Concordia Foundation* e *The Opus Foundation*.

«Il prossimo obiettivo», mi dice, «è un concerto dove i nostri studenti suonano con la National Youth Orchestra».

Ascolto e mi viene in mente una nota intervista televisiva in cui Claudio Abbado illustrava il suo personale concetto di cultura: «La cultura è un bene comune primario come l'acqua; i teatri, le biblioteche, i musei, i cinema, sono come tanti acquedotti». Penso a un mio articolo su Abbado, mai più pubblicato per problematiche editoriali sopraggiunte, in cui emergeva come per lui la cultura e la musica fossero sorgenti di vita necessarie. I teatri divengono acquedotti, fontanili dove abbeverarsi, bagnarsi, scambiarsi arte e cultura.



Scrivevo:

E allora la musica. È per il suo tramite, dentro agli infiniti meccanismi, le mille cerniere da far combaciare nel ridar suono e vita a una partitura e le relazioni d'insieme e di equilibrio che ogni buon direttore deve instaurare tra le varie sezioni dell'orchestra e gli uomini che la compongono, che il Maestro fa emergere il significato del suo lavoro.

[...] Proveniente da una famiglia di musicisti, sin dalla nascita e forse ancor prima, nel grembo di una madre pianista, egli è vissuto totalmente immerso nella musica. E la musica, epifania della cultura, è la sua ragion d'essere, a partire dalle delizie e dai piaceri del farla, di goderne e di farne godere il prossimo. Ma sin'oltre: è per lui valore di vita, di rapporti umani, sorgente di ideali, modelli sociali, politici e civili.

[...] Ecco allora l'essenza dell'arte per Claudio Abbado: è relazione. E la musica lo è in maniera particolare. Zusammenmusizieren (far musica insieme) ricordava spesso Abbado in ottimo tedesco ai suoi orchestrali di Berlino e di Vienna. La sua costante preoccupazione sta nel ricercare le relazioni intime insite in una partitura mettendole insieme in armonia. Cercare le relazioni esistenti tra le sezioni orchestrali e i musicisti che le suonano: «Ascoltatevi come se facessimo musica da camera, non guardate me!»; sembra sempre ricordare ai musicisti, lui, da sempre appassionato e giovane docente di musica da camera presso il conservatorio di Parma.

Cercare dunque le giuste cerniere, le relazioni tra persone che aprono le porte e conducono attraverso un discorso musicale coerente che sia compiuto e riconoscibile all'ascoltatore.

La sua è una visione "architettonica" [...] ma mai statica, antisismica piuttosto, in grado cioè di reggere con flessibilità le imprevedibili perturbazioni derivanti dal lavoro collegiale tra musicisti. Quello tra Abbado e l'orchestra è infatti un rapporto osmotico, non unidirezionale: è così che ogni esecuzione acquista forme sempre



nuove, nuova luce e nuova vitalità. La sue sono conduzioni a memoria, nessuna partitura ai suoi piedi, il suo è un regno di serena musicalità, da gestire attraverso sguardi che non devono essere rapiti da carta e inchiostro.

È questa fusione collaborativa, di relazione, che rende originali le sue interpretazioni. «Attraverso la musica» – secondo una diffusa esemplificazione del concetto di relazione affettiva – «più si dà e più si riceve», egli sovente afferma.

«Non ho mai fatto nulla da solo», ricorda spesso con apparente ritrosia Abbado. La sua concezione di musica è totalmente fusa con una personale visione di società: la musica è, prima di esser oggetto d'arte, una opportunità per generare partecipazione, amicizia, collaborazione.

Di nuovo: la musica è relazione.

E come tale ha una forte valenza educativa per le nuove generazioni ma rappresenta anche una opportunità per costruire un modello di società unita e solidale che fondi le sue radici in un terreno gravido di cultura.

Elisabeth ad un certo punto ferma la sua esposizione. Mi guarda, pensa e dice: «Ma lo sai che la nostra migliore e unica vera orchestra, semi professionale, esistente in Kenya è stata fondata da voi italiani?».

No, non lo sapevo: la Nairobi Orchestra fu fondata a Nairobi nel 1947 da detenuti di guerra italiani imprigionati durante la seconda guerra mondiale e trattenuti lì ben oltre il suo termine.

Rifletto allora e penso ad alta voce in empatia con Elisabeth: «E ora noi italiani?».

Parliamo, parliamo, parliamo, progettiamo, sogniamo, immaginiamo collaborazioni a non finire.

«Qualche cosa farò, qualche cosa di sicuro io farò», come cantava Lucio Battisti – mi dico.

E sarà fatto, verrà fatto.

Anche a distanza, dall'Italia.

Ma instaurare un rapporto, una relazione con loro sarà bellissimo¹³.

¹³ Per approfondimenti sull'orchestra "Ghetto Classics" nella slum Korogocho, si può



Intervista di Franca Ferrari a Paolo Sullo

Le orchestre del Rione Sanità a Napoli

«La musica ti porta a cambiare in modo buono, ti rende più forte».

Questo il motto che compare sulla pagina d'apertura del sito di *Sanitansamble* (<http://sanitansamble.it>), in cui apprendiamo che il progetto vive dal 2008 su ispirazione del Sistema venezuelano, di cui ha fatto proprio lo scopo di promuovere la pratica musicale collettiva e gratuita come mezzo di organizzazione e sviluppo della comunità in contesti sociali difficili.

Sanitansamble accoglie, di fatto, giovani e giovanissimi del Rione Sanità di Napoli, un quartiere centralissimo della città spesso associato a storie di degrado e marginalità, ma ricco di un patrimonio storico-artistico di straordinaria importanza. Paolo Sullo è uno dei quattordici maestri che sostengono, sin dai suoi inizi, il lavoro didattico e artistico di *Sanitansamble*.

consultare il sito artofmusic.co.ke. Tra le tante testimonianze in rete, consigliamo il report del fotografo italiano Sergio Ramazzotti per l'agenzia Parallelozero (www.parallelozero.com/reportage/africa-kenya-korogocho-music-school-463-0) (N.d.R.).



Lo incontro a Roma, dove insegna *Teoria Analisi e Composizione* presso il Liceo musicale "Farnesina". [FF]

Abbiamo iniziato a marzo 2008; siamo dunque a nove anni di attività continua sul territorio. La prima orchestra era raccolta tra ragazzi che non avevano alcuna esperienza musicale. Dopo tanto tempo, quella piccola esperienza, nata dall'interazione feconda e lungimirante tra la onlus *L'Altra Napoli* e il parroco del Rione Sanità, don Antonio Loffredo, è cresciuta, si è arricchita ed è addirittura diventata un polo regionale. Al nucleo originario di 28 ragazzi si sono aggiunti – attraverso la partecipazione ad audizioni in cui gli aspiranti hanno presentato un loro programma e sono stati giudicati idonei – molti altri giovani musicisti, tra cui diversi alunni del Conservatorio di Napoli. Sono nate in questo modo due orchestre: quella "dei piccoli", formata oggi da quasi 50 ragazzi tra gli 8 e i 13 anni, e quella "dei grandi", fino ai 20 anni, che è semi-professionale e costituisce una sorta di approdo per i più giovani. Avere due orchestre aumenta le motivazioni in maniera esponenziale. I grandi fanno da "maesticelli" ai più piccoli, così come avveniva nei conservatori napoletani del '700. Io ho un'alunna che mi aiuta a far lezione ai nuovi arrivati e constato che, molte volte, le sue parole sono, con questi piccoli, più efficaci delle mie. Abbiamo riscoperto la scuola napoletana attraverso il Venezuela, visto che *El Sistema* prevede regolarmente la prassi del tutoraggio dei grandi rispetto agli allievi più piccoli. I ragazzi non pagano alcuna retta e gli strumenti sono assegnati loro gratuitamente in comodato d'uso. Se un ragazzo studia può tenere lo strumento. Se invece decide di lasciare, lo deve restituire. Questo fatto, nella psicologia di un ragazzo, pesa molto: dover abbandonare lo strumento, oltre che il gruppo nel quale lavora, fa sì che, prima di abbandonare, ci pensi due volte...



Gli insegnanti ricevono un rimborso spese tramite l'associazione. Quando però, dopo quattro anni dagli esordi, cessarono i finanziamenti, nessuno degli insegnanti ha smesso e, per un anno e mezzo, abbiamo proseguito a titolo di volontariato. Il senso d'appartenenza è molto forte. Prima eravamo dipendenti dell'associazione *L'Altra Napoli*. Poi è arrivata *Piano terra*, che ha finanziato in modo corposo l'acquisto degli strumenti e, con un'impronta più pedagogica, ci ha indotto alla ricerca di una psicologa, che oggi rappresenta una figura di riferimento molto importante nel team dei formatori. Di recente, è nata una nuova associazione, *Sanitansamble*, che riunisce *L'Altra Napoli*, *Piano Terra*, la Parrocchia di S. Maria della Sanità, che ci ospita, e tutti noi maestri, che siamo oggi soci della associazione. Il senso d'appartenenza – ribadisco – è molto forte. C'è il maestro dei primi violini, quello dei secondi, un maestro di viola – e io mi alterno su questo ruolo con mia sorella – uno di violoncello, uno di contrabbasso e poi quasi tutti i fiati, sia legni che ottoni, e le percussioni.

La partecipazione recentissima a *Casa Sanremo* ci ha consentito l'acquisto di sei nuovi strumenti. La promozione mediatica è molto importante, per entrambe le orchestre, e ognuno di noi cerca di trovare contatti. Abbiamo suonato per il Presidente Napolitano come per il Papa e, nell'autunno scorso, alla TV per *Casa Mika*. I ragazzi di quel quartiere avrebbero poche o nessuna alternativa rispetto alla possibilità di vivere esperienze sociali significative di questo livello.

Gli allievi suonano le loro prime tre note già in orchestra; anche solo le corde vuote, così come abbiamo appreso dal materiale didattico dei colleghi del Venezuela. Il più delle volte non solo non hanno alcuna conoscenza musicale, ma neanche degli strumenti!



Voglio raccontare di Giuseppe, un ragazzo meraviglioso, che studiava viola con me da alcune lezioni. «Maestro, sono proprio contento di essere in classe con te e suonare la viola. Io avevo chiesto di suonare il pianoforte, ma mi hanno detto che il pianoforte in orchestra non c'è. Allora ho chiesto di suonare la chitarra, ma mi hanno detto che in orchestra non c'è. Ho chiesto di suonare la batteria, ma c'erano solo le percussioni. Quindi ho detto: "Datemi il violino!", e loro mi hanno fatto studiare la viola... che è proprio il mio strumento preferito!». Questo ragazzo, dopo solo poche lezioni, aveva già capito che la viola era il suo strumento preferito, oppure, forse, mi voleva fare contento...

Le problematiche sociali emergono, a volte, anche con uscite tristi, del tipo: «Mio padre, se non studio lo strumento, mi picchia!». «Beato te. Tu almeno ce l'hai. A me me l'hanno ammazzato». In questi casi capisco la missione sociale di questo lavoro.

La maggioranza dei ragazzi tende a proseguire, a stare nella rete, perché l'orchestra è un'opportunità. Se non sono all'altezza di eseguire un repertorio più impegnativo, in programma nell'orchestra dei più grandi, restano ugualmente in contatto come formatori o come collaboratori dell'orchestra dei piccoli, per dar loro l'esempio. Il numero di abbandoni è limitato, tanto più se confrontato con l'altissimo tasso di diserzione dall'obbligo scolastico registrato nel Rione. Al contrario, molti dei nostri ragazzi sono passati al liceo musicale, o addirittura al conservatorio.

Tutto è iniziato con un concerto in chiesa. Non ricordo se suonammo lo *Stabat Mater* di Pergolesi o l'*Eine kleine Nachtmusik* di Mozart. Eravamo in chiesa, perché in questo progetto il ruolo della parrocchia è importantissimo, viste le attività laboratoriali organizzate nel rione insieme all'associazione *L'altra Napoli*. L'orchestra è nata nell'ambito di questo tipo di attività,

nella speranza di far diventare il rione Sanità un luogo attrattivo, in cui chi lo abita può lavorare e trovare lavoro.

Nessuno di noi docenti è del rione, ma siamo tutti napoletani: simili, ma non uguali... È da sottolineare che, a *Sanitansamble*, la figura e la dignità dell'insegnante sono elevatissime: siamo visti come degli "eroi positivi". Lavoriamo e ci confrontiamo insieme in occasione di riunioni mensili in cui ci scambiamo moltissime informazioni, adesso anche con la psicologa. All'inizio partecipavamo a tutte le prove dell'orchestra insieme al M° Bernardo, che è il coordinatore di tutti i docenti.

Il repertorio è vario. Lavoriamo sia con brani originali, sia con adattamenti. Molti compositori napoletani contemporanei, come Daniele Sepe, Antonello Paliotti, Gaetano Panariello e altri, hanno scritto dei brani apposta per noi, che avessero determinate caratteristiche tecniche, per esempio una forte connotazione ritmica, perché – soprattutto all'inizio – lavoriamo molto sul ritmo.



Siamo partiti con la consapevolezza di voler importare *El Sistema*; questo era l'intento esplicito di Eusebio Brancatisano, de *L'Altra Napoli*, nel costituire questa orchestra. I rapporti li abbiamo costruiti dopo: abbiamo conosciuto Abreu e diversi degli insegnanti suoi collaboratori. Abbiamo preso da loro soprattutto il forte fattore motivazionale. Ricordo quando venne a visitarci un famoso violoncellista; gli chiedemmo subito: «Quali sono gli esercizi che fate?». E lui: «No, veramente, noi spieghiamo la tecnica nei modi tradizionali soliti...» «Ma allora, dov'è la differenza?». È tutta nella motivazione e nella figura dell'insegnante. Nel significato che la musica e l'insegnante di musica devono assumere nell'immaginario dei ragazzi. Si tratta di entrare nel loro cellulare... Il musicista non deve essere da meno del calciatore. Devi rappresentare una figura socialmente riuscita. Lasciate perdere, all'inizio, il fattore etico. Non dite loro: «È bello suonare, ma non pensate ai guadagni». Al contrario, il primo fattore motivazionale è questo esterno, sociale. Diventare socialmente qualcuno. Poter dire: «Io sono di *Sanitansamble*, per questo sono importante!». Devono sperimentare un autocompiacimento sociale che altrimenti cercano intraprendendo altre strade.

Dopo, pian piano, verrà anche la motivazione interna, il piacere espresso in frasi del tipo: «Com'è bello! Io faccio l'accompagnamento e quelli suonano la melodia!». Di fatto, l'orchestra è un gancio per poter seguire i ragazzi, sia in un percorso musicale, sia in un percorso di vita.

Ricordo un allievo che un giorno mi ha detto: «È bello studiare questo strumento, perché suonando la viola potrò diventare ricchissimo... Maestro, è vero che potrò guadagnare anche 400 euro al mese? Sono i soldi che cerca ogni mese mia madre per l'affitto».

Oppure quell'altro: «Maestro, come suonate bene il pianoforte... Non come Chopin... Voi siete almeno Schopenhauer!».

Il rione Sanità non è un quartiere di passaggio: è piuttosto chiuso e bisogna andarci apposta. Non è un quartiere periferico, come Scampia, bensì il centro storico di Napoli. Siamo fortunati, perché abbiamo delle bellezze storiche: le catacombe di S. Gennaro, il cimitero delle Fontanelle... C'è il palazzo di Totò, il palazzo d'È Liguori, e quello in cui Sofia Loren ha girato tanti film... Grazie al nostro progetto, molte persone imparano a scoprire o riscoprire il rione Sanità. I nostri ragazzi, che vivono spesso in un disagio sociale molto grande, sono però anche depositari di una grandissima eredità, che attraverso l'attività orchestrale imparano ad apprezzare.

Anch'io personalmente, tanto più dopo il mio dottorato, sto cercando di spingere per allargare il nostro repertorio alla musica napoletana, non solo di oggi, ma della tradizione sette e ottocentesca.



I ragazzi seguono tante lezioni, perché cerchiamo di impegnarli il più possibile. Sia i piccoli che i grandi hanno, settimanalmente, una lezione d'orchestra di due ore, la lezione individuale di strumento, la lezione di fila e quella di solfeggio, in cui imparano a leggere e cantare la musica.. Vengono 4 o 5 giorni a settimana! Tutti suonano in una delle due orchestre e il confronto alimenta la motivazione: «Maestro, quando mettiamo il primo dito? Voglio anch'io suonare quel pezzo in orchestra!». E «Maestro, non ti preoccupare, il pezzo me lo sono trovato da solo, perché ho visto come faceva quello davanti!». La motivazione a diventare maestro di se stesso è rara in un bambino di 9 anni... Anche il repertorio dell'orchestra viene calibrato sui ragazzi e, per noi maestri, questo diventa un fattore motivazionale: in tot mesi devo mettere questo ragazzo in grado di suonare quella parte. In questo gioca molto anche la grande stima che tutti noi nutriamo per il direttore, il M° Paolo Acunzo. In definitiva, lavorare a *Sanitansamble* per tutti noi è un grande impegno, ma anche un grande piacere. Il clima che vi si respira è fantastico e tutti quelli che ci vengono a trovare notano la grandissima differenza tra i motorini e il disordine che regnano fuori dalla sala d'orchestra e l'ordine e la compostezza che ci sono dentro: 30 ragazzi che seguono le regole. Una regola non imposta dall'alto, ma compresa e condivisa. Tutti usano la stessa quantità d'arco («...perché è bello... Vuoi che in televisione si veda che usiamo l'arco in modo diverso?»), condividono il modo di stare seduti sulla sedia, di guardare il direttore mentre suonano... Tutti avvertono che seguire la regola è necessario per raggiungere il risultato. Noi docenti accompagniamo di fatto questi ragazzi anche nello scoglio dell'adolescenza, fino alle soglie dell'età adulta. In queste fasi, il confronto con il modello anche professionale del maestro, rispetto ai traguardi e alle sfide con cui è possibile cimentarsi con il suo aiuto, diventa ancora più importante:

«Vedi che quello sta iscritto in conservatorio? Vuoi provare anche tu? Se studi, ce la fai!». Nell'adolescenza, l'orchestra ci consente di indicare un confronto con la realtà positivo. Ne ho sentito uno rispondere così alla domanda: «Ma qual è il violista che ti piace di più?»; «È Paolo Sullo, il mio Maestro, il più grande dei maestri! ». Forse ho un po' esagerato... Recentemente, Sara, una mia allieva che è arrivata all'università e ha conseguito la laurea triennale in Chimica, mi ha dedicato la sua tesi di laurea: è stato emozionante!



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)
- Letture concertate (a cura di Luca Marconi e Manuela Filippa e, dal prossimo numero, Cristina Di Zio)
- Da non perdere (a cura di Luca Marconi)

Ilona Gróh - Traduzione dall'ungherese di Magda Szekeres

Ringató (Per cullare)

L'educazione musicale nella primissima infanzia in base ai principi di Kodály

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



I L O N A
G R Ó H,

musicista, direttrice di coro, insegnante di canto e di educazione musicale, attiva dal 1979, possiede una ricchissima esperienza di insegnamento in tutti i gradi dell'istruzione pubblica, dall'asilo nido al livello accademico per la formazione di futuri insegnanti. Autrice di molte pubblicazioni sulla pedagogia musicale, è relatrice in molti convegni nazionali e internazionali. Dal 1987, nascita del suo secondo figlio, inizia a documentare, con un'ampia serie di video, le forme di comunicazione tra madre e bambino piccolo nonché lo sviluppo precoce delle capacità musicali. Questi documenti, all'inizio personali, diventano il punto di partenza per una ricerca da lei condotta in seno all'Istituto di Psicologia dell'Accademia delle Scienze Ungherese e portano alla realizzazione di una serie di video didattici sull'argomento.

A quest'epoca intraprende i suoi primi incontri musicali con genitori e bimbi di 0-3 anni, attività che presto prende una forma ben definita e conquista molti consensi diffondendosi a macchia d'olio, nasce il termine "Ringató" (Per cullare) con il quale viene conosciuto su tutto il territorio nazionale. Attualmente, l'attività di Ilona Gróh è dedicata soprattutto all'ampliamento della rete nazionale (con corsi di formazione) e alle manifestazioni legate alla diffusione di essa (concerti, dimostrazioni, presenze in Fiere del libro e simili), senza trascurarne la presentazione nei Paesi laddove esistono delle associazioni culturali che ne facciano richiesta.

*“La madre dona al suo bambino non solo il proprio corpo,
ma ne forma anche l'anima attingendo dalla propria.”*
(Zoltan Kodály)

Stanno sedute in cerchio, numerose, giovani madri felici, dal volto raggianti, tra di loro alcuni papà, qua e là anche qualche nonna e nonno. Tengono dei bimbi piccoli in grembo. Stiamo cantando: *Süss fel nap* (Sole sole vieni), *Két szál pünkösdrózsa* (Due peonie), *Zöld erdőben a tücsök* (Il grillo nel bosco verde). Poi arrivano i giochi, *Gyi te paci, gyi te ló* (Cavallino trotta trotta), *Lóg a lába, lóga* (Gambe a penzoloni), *Megyen a medve* (L'orso cammina), una dopo l'altra. Non mancano gli strumenti musicali: flauto dolce, koboz (liuto popolare), e chitarra, flauto, violino, secondo le occasioni. I piccini ci osservano, ci ascoltano, quando giunge un gesto inatteso scoppiano in grandi risate. I nostri incontri chiamati Ringató si svolgono così, con molti canti e giochi, di settimana in settimana.

«Quando mi domandarono a che età bisognasse iniziare l'educazione musicale dei bambini, risposi: nove mesi prima della nascita. Sulle prime lo interpretarono come una battuta, in seguito mi diedero ragione. La madre dona al suo bambino non solo il proprio corpo, ma ne forma anche l'anima attingendo dalla propria ... andrei anche oltre, l'educazione musicale del bambino inizia non nove mesi prima della sua nascita ma nove mesi prima della nascita della madre.»

In Ungheria, negli ambienti pedagogico-musicali, sono molto note le frasi sopra citate di Zoltán Kodály, pronunciate a Parigi nel 1948 in occasione di una conferenza sull'educazione artistica durante la celebrazione della festa dell'infanzia. Naturalmente, all'epoca Kodály non si riferiva ai risultati delle indagini sulla relazione madre-feto, operate dalle ricerche moderne, bensì intendeva sottolineare la necessità che ogni madre credesse, per uno sviluppo sano del bambino, nell'importanza del canto e della filastrocca sin dai suoi primi giorni di vita.

Ovviamente ciò non significa che ogni madre debba avere un'alta formazione musicale. Un'educazione musicale corretta può essere impartita non solamente da genitori musicisti professionisti. Ogni genitore può prenderne parte se si prefigge di educare il proprio bambino ad amare il canto e la musica e a proteggerlo dalla banalità musicale, indirizzando la sua attenzione verso il bello e verso l'espressione artistica.

Il rapporto tra il pensiero di Kodály e il metodo Ringató

Parlando del Ringató sovente facciamo riferimento a Kodály, seguiamo i suoi principi. Cosa significa precisamente?

Kodály Z. – Weöres S.

Sár - kány pa - ri - pán vág - tat - tam,
Gyé - mánt ma - da - rat mos - dat - tam.
Gön - cöl - sze - ke - ret ker - get - tem,
Hold - fény - ha - jú lányt el - vet - tem.

Il pensiero di Kodály consiste in una filosofia dell'educazione centrata sul canto e sulle tradizioni e mirata a fornire una cultura musicale per tutti. Kodály ricorda con queste parole il sodalizio stretto con Bartók nel 1905: «Apparve davanti a noi l'immagine di un'Ungheria rinata dal popolo, acculturata. Abbiamo consacrato la nostra vita alla sua realizzazione.»

Questi i punti fondamentali del pensiero di Kodály:

- rendere accessibile alle *masse* la musica di qualità ("Che la musica sia di tutti!");
- dare importanza alla *pratica quotidiana* del canto e della corralità: l'insegnamento del canto e della musica deve essere integrato nell'istruzione pubblica;
- *reformare* la formazione musicale dei futuri insegnanti;
- anticipare l'educazione musicale alla *primitiva infanzia*;
- basare l'educazione musicale esclusivamente sulla *musica di qualità*;
- *integrare nel piano formativo obbligatorio* la musica popolare ungherese, da lui considerata *madrelingua musicale* dei bambini;
- combattere l'analfabetismo musicale, diffondere l'apprendimento della *lettura e scrittura musicale*;
- fare vivere delle *esperienze musicali coinvolgenti, intense*.

Két szál pün-kösd-ró - zsa ki - haj - lott az út - ra,
El a - kar her - vad - ni, nincs ki le - sza - kít - sa.

Nem ám az a rózsa, ki a kertbe' nyílik,
Hanem az a rózsa, ki egymást szereti.

Nem szeretlek másért, két piros orcádért,
Szemed járásáért, szád mosolygásáért.

Le direttive riguardanti l'educazione musicale della prima infanzia sono state elaborate, attenendosi ai principi sopraelen-
cati del Maestro, dall'allieva e collaboratrice di Zoltán Kodály,
Katalin Forrai. Il suo lavoro ci offre, tra le altre cose, dei sug-
gerimenti precisi su che cosa e come cantare ai bambini nei
primi anni di vita:

- *scegliere dei materiali musicali semplici ma di qualità, attingendo soprattutto dalla tradizione popolare con aggiunta di canti di altri popoli e di canti d'autore;*

- *circondare i piccoli con il nostro canto, con la nostra esecuzione strumentale, non fare ricorso a registrazioni o riproduzioni meccaniche di vario tipo: «L'educazione musicale nella primissima infanzia si basa sulla relazione personale. Evitiamo l'uso costante di musica di sottofondo!»;*

- *la partecipazione dei piccoli al gioco cantato o al gioco in braccio o sulle ginocchia deve essere sempre volontaria, sotto ai tre anni non dobbiamo mai rivolgerci ai bambini con intenzioni educative. A quest'età, lo sviluppo delle capacità musicali - orecchio musicale, capacità di canto, senso ritmico, capacità di ascolto, ecc. - non necessita di esercizi specifici perché queste capacità si sviluppano spontaneamente durante il gioco o l'ascolto del canto.*



Che cos'è il Ringató?

È un metodo di educazione musicale a cui avevo dato avvio molti anni fa sotto forma di incontri con canti e giochi, destinati a bambini piccoli insieme ai loro genitori.

Attualmente, il Ringató ha diffusione nazionale, è conosciuto nel bacino dei Carpazi e in diversi paesi europei. Ciò che realizza supera i limiti di un metodo di educazione musicale: insegna a cantare, a giocare, a gioire del bello. Aiuta a incontrarsi, a vivere la meravigliosa sensazione della condivisione, a sentirsi parte di una comunità.

L'obiettivo principale degli incontri è di offrire esperienze coinvolgenti e incisive a tutta la famiglia. Durante i canti e i giochi, i piccoli assaporano le bellezze della lingua e della madrelingua musicale ungheresi, incontrano la cultura ungherese. La musica di qualità forma tutta la personalità. I canti tradizionali, le filastrocche, i giochi in braccio o sulle ginocchia aprono una finestra sul mondo, se assimilati, aiutano a vivere, a guarire se è necessario.

Con il Ringató i genitori e i bambini si educano contemporaneamente. L'espressione artistica, per me e per le mie allieve, costituisce il mezzo per educare. Vorremmo fare entrare la gioia del canto nella vita, nella casa delle famiglie al più presto possibile. Vorremmo indicare una possibile via per migliorarsi, per essere più felici, non l'unica, non la migliore ma una delle tante possibili - una via sicuramente buona.



Quando e come è cominciato?

Avevo tenuto le mie prime attività per bimbi piccoli e le loro mamme nel 1991, a Szekszárd. All'epoca non venivano ancora chiamate Ringató e venivano spesso visitate dalla stessa Katalin Forrai la quale mi forniva dei consigli e dei suggerimenti. In seguito, nel corso degli anni, si cristallizzò la metodologia di quest'attività dal contenuto molto antico ma dalla forma nuova, specifica, metodologia adatta anche ad essere insegnata. Il Ringató può essere considerato anche l'anello mancante, precedentemente non realizzato, dell'educazione musicale secondo la concezione di Kodály. In molti lo paragonano al modello ungherese di riproposta e diffusione delle danze tradizionali nel contesto urbano, inserito nella lista del patrimonio culturale dell'Unesco nel 2011, lo considerano un prodotto culturale specificamente ungherese (*hungaricum*). Ufficialmente non ha ancora ottenuto questo riconoscimento.

Qual è l'obiettivo dell'attività Ringató?

Prima di tutto, realizzare un'esperienza musicale che permetta agli adulti e ai bambini che vi partecipano di vivere la gioia del cantare e del giocare insieme. È nostro obiettivo insegnare ai genitori un repertorio di canti facili ma esteticamente validi, rispettando i criteri indicati da Kodály: far conoscere i canti popolari ungheresi, i giochi e le filastrocche da cantare in braccio o sulle ginocchia, i canti di altri popoli e canzoni d'autore. Vorremmo che il canto, il gioco, le filastrocche fossero costantemente presenti nella vita quotidiana delle famiglie, risvegliando la curiosità e l'interesse dei piccoli, per stimolare la loro sensibilità nei confronti della buona musica e dell'espressione artistica, già in questa fase precoce.

Non ci proponiamo di svolgere un'attività educativa diretta! I bambini che partecipano alla nostra attività hanno un'età compresa tra i pochi mesi ai tre anni, a quest'età, nel caso



di bambini sani, non è necessario insegnare in forma diretta o proporsi un'azione intenzionale di sviluppo. Lo sviluppo, sia quello musicale sia quello della personalità in senso globale, avviene con naturalezza in conseguenza della situazione stessa, ma i bambini sono assolutamente liberi di agire tra di noi, attorno a noi. Non sono obbligati a fare niente, non devono produrre nulla.





Alcune caratteristiche della nostra attività

Il Ringatò tradizionale non è uno spettacolo o una performance. Realizziamo l'esperienza musicale insieme, con la partecipazione degli adulti presenti, sperando che i genitori, una volta a casa, continuino a cantare per la propria soddisfazione e per la soddisfazione dei loro bambini.

Gli incontri hanno la durata di 30 minuti, sono caratterizzati da molte ripetizioni ma anche dalla varietà, i materiali proposti hanno un forte impatto emotivo. Il canto è sempre dal vivo, come anche l'esecuzione strumentale ad opera dell'educatrice o di qualche ospite, non ascoltiamo mai della musica registrata. Non utilizziamo le canzoncine alla moda, di effimera durata. I canti scelti rispettano i criteri di valore artistico, i giochi motori in braccio o sulle ginocchia rispondono alle caratteristiche fisiologiche dell'età dei bambini.

Vorrei sottolineare che le nostre proposte non sono indirizzate ai bambini bensì agli adulti. Le mamme, i papà, i nonni giocano con il proprio bambino se egli ne ha voglia. La partecipazione dei bambini è sempre volontaria. Possono divertirsi con le filastrocche o con le mosse scherzose, gioire dell'abbraccio, delle melodie pulsanti o dei saltelli sulle ginocchia, dei gesti fatti con slancio. Non è un problema se non fanno niente, se apparentemente non seguono la nostra attività. Ci sentono, ascoltano la musica oppure si staccano dall'abbraccio dell'adulto e si muovono a passettini o gattonando in qualche direzione. In questa fascia d'età non possiamo parlare assolutamente di attenzione costante. Circondiamo i bambini con dei suoni musicali, con il canto e con il magico silenzio che qualche volta nasce d'incanto.

Durante la nostra attività Ringatò non diamo in mano ai bambini degli strumenti, nemmeno quelli più semplici, ritmici, l'uso di questi ultimi lo riserviamo ai bambini della fascia della scuola materna. In mano ai bambini piccoli gli strumentini

produrrebbero solo dei rumori, non sarebbe bello. Durante l'attività di gruppo un po' di rumore di sfondo lo si produce già comunque. Il livello di controllo motorio dei bambini non è sufficientemente sviluppato per poter "suonare" insieme ben coordinati, e noi ci asteniamo dal fare suonare i bambini a comando (battere sui tamburelli o con i legnetti, scuotere delle maracas o sonagli vari) o guidando forzatamente la gestualità (l'adulto che guida la mano del bambino per suonare a tempo). Può sorprendere che la nostra attività si svolga senza l'utilizzo di oggetti sonori o altro. Il nostro armamentario consiste in elementi e in colori musicali, completati dall'irradiamento della personalità, dal sapere delle nostre educatrici. Solo esse utilizzano degli strumenti musicali, all'infuori dei quali non appaiono né pupazzi né giocattoli di sorta durante i trenta minuti. Gli oggetti (sonori e non) verranno proposti più tardi, nelle attività per la fascia della scuola materna per motivare i bambini. D'altronde, la distribuzione di strumentini creerebbe una conflittualità tra i bambini, poiché per un bambino piccolo non è comprensibile il perché del ricevere un giocattolo per esserne poi privato, anzi, forse vorrebbe entrare in possesso anche degli strumenti degli altri: la gestione di queste conflittualità richiederebbe troppo tempo durante l'attività.

Non c'è un limite inferiore di età per la partecipazione, accogliamo anche delle mamme in attesa, poiché sappiamo che l'educazione musicale inizia con l'educazione musicale della madre. Abitualmente arrivano delle mamme con dei bambini già di pochi mesi, mentre il limite superiore corrisponde all'età dell'entrata dei bambini nella scuola materna.

I nostri Ringató si svolgono con cadenza settimanale, sia nelle città che nei piccoli centri, dentro e fuori dai nostri confini, con sede, per lo più, in strutture culturali pubbliche. È possibile inserirsi in qualsiasi momento. Il repertorio è programmato in modo accurato, la metodologia si adatta elasticamente alle

situazioni specifiche, senza intaccare i principi educativi musicali. I nostri gruppi sono diretti da educatrici musicalmente e metodologicamente ben formate.

Ringató tradizionale e Ringató concerto

Più volte ho usato il termine "Ringató tradizionale". Nel corso degli anni ci sono stati dei cambiamenti, delle novità rispetto alla forma originale. Il nostro programma conobbe una diffusione sempre maggiore, si presentarono varie occasioni per presentarci in contesti e circostanze differenti. Forse era anche nostra intenzione, mia e delle mie allieve, di incontrare tante persone, di farci conoscere, di mostrare quello che riteniamo fosse importante. Tornando a Kodály, vorremmo condurre sempre più persone verso la musica di qualità. Così, parallelamente all'attività dal carattere intimo di 10-15-20 partecipanti del Ringató tradizionale, nacquero i Ringató concerto, dalla stessa metodologia, dallo stesso repertorio, dagli stessi obiettivi. Durante i Ringató concerto si sperimenta la gioia del cantare, del giocare insieme diretta da un palcoscenico da numerose educatrici, con la partecipazione di centinaia di famiglie in platea. Sono i cosiddetti *grandi* Ringató, che vengono proposti in varie manifestazioni culturali e festival. Contemporaneamente, continuano anche i Ringató tradizionali in 250 sedi, con un centinaio di educatrici.





Corsi di formazione della metodologia Ringat6, allievi, colleghi

L'idea del corso di formazione è nata in me in seguito a numerosi colloqui, telefonate, lettere giunte da ogni parte del paese. Venivo contattata da mamme che volevano partecipare alla mia attività con i loro bambini, e da educatrici che volevano apprendere la metodologia Ringat6.

Da allora sono stati realizzati numerosi corsi, durante i quali i futuri colleghi hanno avuto modo di approfondire le conoscenze teoriche e pratiche dell'educazione musicale della primissima infanzia secondo la concezione di Kodály e di apprendere la metodologia specifica della conduzione dell'attività Ringat6, nonché dell'uso dei materiali.

Ho cercato degli insegnanti dallo spirito intraprendente, capaci di trasmettere ai genitori e ai bambini il piacere del canto e del gioco, capaci di mostrare la ricchezza inestimabile delle nostre tradizioni musicali: persone dotate di conoscenze, di talento e di vocazione per dedicarsi con costanza alla causa dell'educazione artistica, anche tra circostanze poco favorevoli. Ho cercato di avere al mio fianco dei colleghi esigenti ma con il senso della misura, persone capaci di scoprire e condurre anche gli altri al bello, capaci di risvegliare la voglia di cantare e di trasformare le famiglie con bambini piccoli in gruppi di cantori.

L'istituzione dei corsi di formazione sulla metodologia ha significato per me non solo l'opportunità per diffondere su scala larga l'idea dell'educazione musicale secondo la concezione di Kodály e di tutto ciò di cui sono convinta, ma mi ha permesso anche di trovare dei meravigliosi collaboratori: educatori giovani, di talento, con i quali ci intendiamo anche con mezze parole, tutti adatti a essere dei buoni insegnanti per i genitori, capaci di condurre degli incontri coinvolgenti, intensi. La maggior parte di loro sono educatori, musicisti diplomati, direttori di coro, insegnanti di strumento, alcuni con un diploma differente ma musicisti altrettanto validi: persone magnifiche.





Qualcosa di personale

Ho avuto degli ottimi insegnanti, hanno esercitato una forte influenza su di me. Mi ricordo le loro frasi, il loro sguardo, i loro gesti. Ho ricevuto un sapere incommensurabile da loro. Mi hanno educato, come anche i miei genitori, all'umanità, al bene. Posso esprimere la mia riconoscenza a loro trasmettendo ai miei allievi, ai genitori, ai bambini tutto ciò di cui sono capace. Per più di vent'anni ho avuto la possibilità di lavorare al fianco di Katalin Forrai, pedagoga dell'educazione musicale conosciuta in tutto il mondo. Mi ha aiutato molto, eravamo molto vicine. Diceva che l'importante era farsi strada rendendo felici gli altri. Cerco di seguire la sua indicazione.

Sono convinta che il Ringató, l'apporto della musica, edifichi l'anima infantile e rafforzi l'unione familiare. Vorrei mostrare ai genitori giovani che includere l'arte in qualche modo nella propria vita rende quest'ultima più facile e rende più bello il mondo.

Ricevo molte lettere dalle mamme, basterebbero ormai per comporne un volume intero. Esprimono riconoscenza, gratitudine per il Ringató, scrivono delle parole meravigliose. Mi capita spesso di scambiare quattro chiacchiere con loro e con degli amici, mi pongono delle domande sul mio lavoro. Una volta, una mia cara amica mi domandò: «Sai qual è il bello del Ringató? – e senza aspettare la risposta concluse – Che il mondo non riesce a nuocergli». Spero che sia così, ho ancora molti progetti in serbo.



 [Guarda l'attività](#) 
 

Ciro Fiorentino

Lo studio della tecnica e la Lezione collettiva

Un abbinamento utile e possibile

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

Esercizio che accomuna tutte le pratiche strumentali, lo studio delle scale costituisce da sempre un'attività tanto necessaria quanto frustrante. Superando le impasse della dimensione individuale, la didattica di gruppo trasforma l'esercizio tecnico in una pratica d'insieme produttiva e gratificante.

Riprendendo gli argomenti trattati nei precedenti numeri di questa rubrica (*Musica Domani* nn. 172 e 173), approfondiamo ora la possibile applicazione della lezione collettiva alla formazione tecnica di base, cioè a quella parte dello studio che per sua natura serve agli alunni a porsi obiettivi molto specifici e che, quindi, richiede di una cura approfondita e individualizzata.

Prima di addentrarci negli esempi che illustreremo, ci preme ricordare che questa proposta didattica parte dalla netta distinzione tra individuale e individualizzato così come esposto nei numeri sopra richiamati.

Ci limitiamo qui a ricordare quanto il modello formativo possa essere individualizzato sia elaborando un percorso specifico che consenta di concentrare il lavoro sulle necessità e/o sugli interessi del singolo alunno, sia attraverso l'attenzione del docente, chiamato a suggerire esercizi e soluzioni al singolo alunno, al fine di consentirgli di raggiungere un dato risultato o di superare specifiche difficoltà.

Inoltre è bene tenere presente che le indicazioni e gli obiettivi individualizzati devono essere ben presenti all'alunno, e richiamati all'occorrenza dal docente, in ogni momento dell'apprendimento e in particolare nello studio individuale dell'alun-

no; intendendo con ciò non solo i momenti di studio a casa – in cui l'alunno non avendo il supporto del docente è chiamato a un controllo autonomo della correttezza del proprio operato – ma anche l'autocontrollo che ogni alunno è chiamato ad esercitare nel momento in cui agisce in un contesto collettivo. Prenderemo come primo esempio l'esercitarsi sull'esecuzione di una scala, uno studio che da parte dell'alunno richiede di mantenere alta l'attenzione e la concentrazione non solo sulla correttezza della sequenza ma, soprattutto, sulla precisione e sull'armoniosità del gesto tecnico. Si tratta, in fondo, di accettare una sfida con se stessi per giungere a superare i propri limiti di precisione, velocità, sincronia, ecc. In quest'ambito, più che in altri, il docente è chiamato a verificare ogni specifico particolare tecnico del singolo alunno e ad intervenire per suggerire piccoli e progressivi miglioramenti.

Tutto vero! Eppure... sarebbe grave se il docente dimenticasse che quella che abbiamo delineato non è la base del percorso di studio ma piuttosto ne è l'apice, il punto di arrivo, il momento in cui la sfida con se stessi e con le difficoltà tecniche del proprio strumento diventano un consapevole mezzo di affinamento della tecnica, nell'acquisita capacità di prevederne l'utilità nel potenziamento delle proprie possibilità espressive. Nel percorso di base, pertanto, prima ancora di porsi l'obiettivo della correttezza della sequenza o del gesto tecnico, il docente dovrà porre la massima attenzione nel farne comprendere l'utilità, favorendo lo sviluppo nell'alunno di una forte capacità di autocontrollo, senza ovviamente rinunciare nel contempo agli obiettivi tecnici immediati.

Veniamo quindi ad illustrare un possibile percorso di base per lo studio delle scale, al fine di evidenziarne possibili vantaggi derivanti dallo svolgimento di questo apprendimento in un ambito collettivo. A seconda dello strumento a cui fa riferimento, ogni docente potrà immaginare l'applicazione di queste proposte ad uno specifico livello tecnico valutando se applicarlo a scale ad una ottava e su posizioni fisse, oppure ad un livello più avanzato, prevedendo cambi di posizione e infine, nella accademica definizione della "maggiore estensione possibile".

Il punto di partenza obbligatorio è lo studio delle note stesse da eseguire: un passaggio scontato, ovvio, che però non risulta tale se consideriamo che a un principiante richiede tempo di studio, sviluppo della propria capacità di controllo e memorizzazione di posizioni sul proprio strumento. Il tutto condito con una gradevolezza estetica ed una soddisfazione derivante dall'ottenimento di un risultato corretto non certo esaltanti. Non ci soffermeremo su questo aspetto, perché risulterebbe fuorviante rispetto al tema che stiamo affrontando, ma non si tratta di un aspetto secondario e ci ripromettiamo di affrontarlo in seguito.

Esempio 1

In base al numero di alunni presenti alla lezione (la proposta che esporremo richiede la presenza di almeno due studenti), possiamo iniziare col chiedere agli alunni di eseguire la scala alternandosi nell'esecuzione delle note. Immaginando la presenza di due alunni potremo chiedere al primo di suonare il Do, al secondo il Re, per tornare al Primo con l'esecuzione del Mi. La presenza di un maggior numero di alunni può essere gestita, in una fase iniziale, dividendoli in due gruppi, per poi passare a situazioni che prevedano l'alternarsi di un gruppo a singoli alunni e conseguentemente con diverse possibili variabili.

L'impatto per gli alunni risulta decisamente tranquillo. Diamo loro il tempo di predisporre all'esecuzione di ogni nota, di valutare la correttezza di quanto eseguito prima di doversi predisporre all'esecuzione della nota successiva, ecc, Nel contempo, chiedendo agli alunni di alternarsi nell'ordine di esecuzione, il docente può far sì che tutti gli alunni si esercitino su ogni nota e determinando una esecuzione non ripetitiva e non omologabile ad una mera riproduzione meccanica della medesima sequenza, favorendo le condizioni per uno studio più controllato ed attivo. Non solo, determinante risulta per l'alunno anche lo spontaneo controllo dell'insieme, la necessità di scandire il passare del tempo al fine di produrre una sequenza non frammentaria della scala, via via fino al controllo di un minimo di uniformità dinamica e timbrica. In un contesto così caratterizzato, il compito del docente diventa quello di guidare il gruppo attraverso indicazioni sullo svolgimento dell'esercitazione (con modalità che consentano a tutti di applicarsi sui diversi aspetti tecnici che si vogliono affrontare) e di poter intervenire sui singoli alunni per suggerire, di volta in volta, quei possibili miglioramenti nel gesto tecnico adatti ad ottenere un miglior risultato: In questo modo, fra l'altro, l'insegnante consente agli allievi di superare uno degli aspetti più noiosi di questo esercizio tecnico: il controllo della correttezza delle note della scala. Su tale aspetto infatti, eserciterà un controllo ferreo non solo il gruppo ma anche il singolo allievo, per il quale il controllo della correttezza della sequenza – nel gioco degli incastri e dell'obiettivo comune del gruppo – risulterà ben più motivante della valutazione stessa del docente, ed attiverà sin dalle prime fasi di studio il processo di autocontrollo ed autocorrezione dell'errore, base indispensabile per lo studio a casa.



Esempio 2

Immaginiamo ora di affrontare lo studio delle scale ad un livello più elevato. Se l'esempio precedente poteva essere rivolto ad una prima classe di scuola secondaria di primo grado, in seconda un tale approccio risulterebbe troppo semplice, nonché piuttosto banale per gli alunni stessi.

Possiamo quindi ipotizzare di chiedere ai ragazzi di seconda di alternarsi nell'esecuzione delle note della scala come primo momento di ripasso, per poi passare a modelli di alternanza più complessi, ad esempio con l'esecuzione in progressione di due o più note ciascuno.

Ipotizzando una situazione in cui gli alunni abbiano una sufficiente padronanza, è possibile proporre una serie di varianti esecutive che consentano di affiancare all'apprendimento tecnico-digitale, che resta il nostro obiettivo specifico, altri elementi musicali.

Pensiamo alle più semplici. Ogni alunno produce quattro note (nella fase di spiegazione dell'esercizio può anche essere la ripetizione del medesimo suono). Il primo alunno è chiamato a improvvisare un'esecuzione dei suoni con una determinata e riconoscibile sequenza dinamica (ad es. tutti suoni forti o in crescendo). All'alunno successivo, invece, viene chiesto di



riprodurre con i suoni che a lui spettano il medesimo impianto dinamico, per poi tornare ad un alunno che propone una nuova sequenza. Definirla "improvvisazione" può sembrare eccessivo, ce ne rendiamo conto, ma riteniamo che sia comunque il termine più adatto a definire il processo mentale ed emotivo che viene messo in atto. Sulla base di questo esempio, è semplice immaginare che tale modello possa essere applicato non solo alle variazioni dinamiche ma anche a quelle timbriche. Nulla vieta inoltre, di prevedere uno sviluppo ulteriore del modello chiedendo, ad esempio, al secondo alunno non di ripetere la sequenza ma, all'opposto, un'esecuzione in contrasto fino ad ipotizzare che la sequenza rappresenti un discorrere tra le parti con risposte positive o in contrasto.

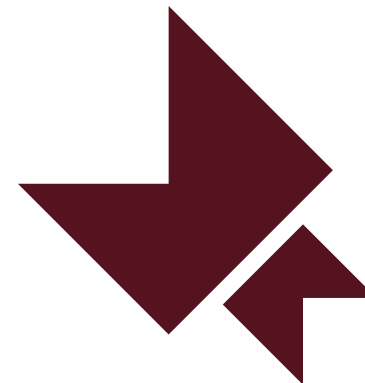
Quello che si potrà notare sin dalle prime prove, è l'aumento considerevole del numero di errori nell'esecuzione tecnica. Persino la sequenza delle note, che sembrava acquisita, potrà risultare compromessa. Non dobbiamo pensare che ciò sia dovuto unicamente alla necessità di considerare più parametri e, conseguentemente, di poter prestare meno attenzione alla sequenza tecnica. In realtà buona parte degli errori nasceranno dal fatto che gli elementi musicali introdotti tenderanno ad assumere, per gli alunni, un ruolo prioritario. Apparentemente quindi, finiranno per essere elementi di disturbo rispetto all'obiettivo principale che ci eravamo posti: quello tecnico.

Una distrazione che risulterà solo apparente. Innanzitutto perché dobbiamo considerare che l'utilizzo delle acquisizioni tecniche deve comunque fare riferimento ad un utilizzo in ambito esecutivo e, quindi, in concomitanza con le altre componenti dell'esecuzione, ma anche e soprattutto perché si tratta di un segnale positivo, di crescita, rivelatore del passaggio da un'esecuzione meccanica ad una consapevole e motivata, che implica la partecipazione ed il controllo cosciente della

performance esecutiva e la cui importanza nel miglioramento della capacità di autocontrollo, così come della valenza metacognitiva, produrrà, dopo l'iniziale scompiglio, l'acquisizione di un reale controllo anche sugli aspetti tecnici di cui lo studio delle scale è portatore.

Sin dalle prime fasi, la possibilità di sviluppo dello studio tecnico in ambito collettivo può essere notevolmente ampliata tenendo presente che tali processi non sono sostitutivi dello studio tradizionale (anche individuale) ma rappresentano una sua estensione. Conseguentemente sono auspicabili tutti gli intrecci immaginabili. Il ruolo del docente diventa perciò meno passivo e ripetitivo: egli è chiamato ad assumere il ruolo di leader del gruppo di lavoro, deve essere colui che indica un percorso in continua evoluzione e che di volta in volta pone la propria attenzione ai particolari tecnici dell'esecuzione di ognuno degli alunni al fine di poter loro suggerire quelle modifiche dell'impostazione tecnica più idonee al raggiungimento del risultato prefisso.

L'alunno troverà in ciò l'individuazione di obiettivi facilmente controllabili e verificabili, e conseguentemente più motivanti, ed il docente potrà inquadrare tali apprendimenti ed obiettivi in un percorso di studio tecnico a più lunga gittata, senza temere che ciò non sia compreso dall'alunno.



Sidsel Karlsen

Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency

International Journal of Music Education, 2014, 32.4: 422-436

Lecture Concertate

Il saggio in esame (Karlsen, 2014) affronta un problema scottante: cosa è opportuno fare quando si insegna musica in classi con ampia presenza di studenti migranti? Vengono esposti i risultati di una ricerca condotta intervistando 3 docenti esperti che hanno insegnato in Scandinavia con classi con studenti dai 13 ai 16 anni con numerosi adolescenti migranti, intervistando 30 loro studenti e osservando 24 loro lezioni di musica.

Gli insegnanti intervistati trovano assai utile far capire ai loro studenti il contributo fornito dalle attività musicali da loro compiute (non solo con le musiche da loro più amate) nell'ambito delle relazioni interculturali; spesso le musiche delle culture giovanili vengono prese come punto di partenza, ma i loro sforzi vanno di solito al di là di questa partenza, mirando a creare contesti educativi che favoriscano il rispetto e la tolleranza, anche in ambito musicale. Nel farlo, non è stata però considerata la capacità della musica di aiutare a "dar forma alla costruzione della propria identità" (shaping self-identity) e ad "autoregolarsi" (self-regulation).

Nei tre commenti qui raccolti, emergono posizioni discordi, riconducibili al dibattito italiano sull'opportunità di mettere in relazione lo sviluppo di competenze che hanno a che fare col mondo musicale del discente, con opportuni e concreti agganci alla dimensione storica delle musiche.

Anche in relazione a tale dibattito, sarebbe auspicabile che le questioni sollevate dal saggio di Karlsen venissero approfondite in Italia, a partire dalla riflessione su interventi didattici del tipo di quelli da questo considerati.

Gabriella Santini, Docente di Musica, ricercatrice e formatrice sui temi della didattica interculturale

Ho letto con molto interesse i risultati di questa ricerca etnografica multisituata condotta dalla Karlsen, che sottolinea come la pratica musicale svolga un ruolo molto significativo nell'insegnamento della Musica, anche in classi frequentate da studenti immigrati. Infatti, oltre a sviluppare conoscenze, abilità e competenze musicali degli allievi, li guida a divenire consapevoli di se stessi come agenti sociali, ampliando, allo stesso tempo, le loro capacità individuali e collettive per agire come cittadini-attori-protagonisti nell'attuale mondo globalizzato. Quindi, attraverso la pratica musicale, la classe può diventare veramente una "palestra" di vita per tutti gli studenti ma, ancora di più, per quelli immigrati, perché questi ultimi devono imparare a negoziare e ri-negoziare giornalmente tra le abitudini e i valori del precedente e del nuovo contesto socio-culturale in cui vivono. Del resto, io stessa posso confermare che la promozione della pratica musicale nei percorsi di didattica interculturale, che ho avuto l'opportunità di sperimentare come docente di Musica e come ricercatrice di Etno-antropologia in classi romane di scuola secondaria inferiore e in corsi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda – frequentati da adolescenti e adulti immigrati – effettivamente contribuisce a far lavorare gli studenti (non solo stranieri) alla costruzione della propria identità, al controllo delle proprie emozioni e delle proprie azioni ma li guida anche a regolare e strutturare le relazioni sociali.

Soprattutto, però, in questo articolo la studiosa si interroga anche sul grado di consapevolezza degli insegnanti di Musica rispetto alla valenza educativa e formativa della pratica musicale per gli studenti immigrati e non.

E le conclusioni alle quali giunge la Karlsen, dopo aver analizzato le interviste ai sei docenti di Musica coinvolti nella ricerca, mi sembrano trasferibili anche alla realtà italiana: è necessaria una formazione adeguata degli insegnanti di Musica affinché possano attivare percorsi di didattica interculturale promuovendo la pratica musicale con la piena consapevolezza che questa non solo sviluppa le abilità e le conoscenze musicali degli studenti ma è un esercizio di democrazia, che forma cittadini capaci di agire in una società in cui bisogna essere capaci di gestire i conflitti e di confrontarsi con le "diversità" fino a saper trasformare la propria identità.

Maurizio Disoteo, insegnante, Centro Studi Maurizio Di Benedetto

L'articolo di Sidsel Karlsen, pur riferendo di una ricerca condotta in Finlandia, Svezia e Norvegia, si ricollega al recente dibattito in corso soprattutto nel mondo anglofono e segnatamente nordamericano sullo sviluppo della democrazia e della giustizia sociale in Educazione Musicale. Di particolare interesse è la dimostrazione che, riflettendo su come accogliere e valorizzare le identità musicali dei giovani migranti e a includerli nelle attività, gli insegnanti siano costretti a riflettere sulla loro prassi educativa e a progettare nuove esperienze di democrazia nella pratica musicale e nella scuola in generale. In tale contesto, entrano in gioco le identità e le disponibilità sociali dei giovani migranti, ma anche quelle dei giovani originari del paese. In questo senso, l'articolo contribuisce a meglio definire cosa significhi l'affermazione, più volte ripetuta, ma spesso non dimostrata, che il multiculturalismo a scuola



sia una ricchezza per tutti. Per il resto, l'articolo conferma alcune ricerche e osservazioni empiriche già presenti nel dibattito non solo italiano sull'educazione alla diversità in ambito musicale. Anzitutto che i giovani migranti non sono in genere interessati a marcare, almeno in una prima fase, la loro diversità parlando della loro cultura musicale d'origine ma preferiscono applicare strategie identitarie che li rendano "adatti" al nuovo contesto culturale. In secondo luogo si insiste sul ruolo di formazione e negoziazione delle identità individuali e collettive che può avere la musica nella scuola. Rispetto a quest'ultima osservazione, sarebbe stato interessante che l'articolo descrivesse meglio quali pratiche i tre insegnanti intervistati hanno proposto nelle loro classi, per capire meglio quale sia il concreto terreno su cui si svolge tale negoziazione. Impossibile capire, per esempio, se tra le attività destinate a creare un clima democratico e l'accettazione delle diverse identità musicali, sia stata, per esempio, proposta la pratica dell'improvvisazione (individuale e collettiva) che tra tutte rappresenta, probabilmente, il principale esercizio d'identità.



Anna Scalfaro, Ricercatore TDB in Musicologia e Storia della musica

Dalla lettura del saggio di Karlsen ricavo *in primis* che, in un contesto scolastico multietnico, si può favorire l'inclusione sociale indirizzando l'*agentività* musicale del gruppo classe verso forme di cooperazione paritaria; in altre parole il docente può promuovere attività musicali d'insieme in cui ciascun allievo sia indotto da un lato ad acquisire consapevolezza della propria unicità e del proprio valore, e dall'altro a rispettare l'unicità e il valore degli altri suoi compagni. È un assunto generale acquisito più che condivisibile.

Se però vogliamo spostare il discorso dall'ambito psicologico a quello pedagogico, non si può trattare il tema dello sviluppo dell'*agentività* musicale nel gruppo classe senza sviscerare chiaramente quale sia l'intenzionalità formativa del docente. Così come, se ci si riferisce al solo aspetto esecutivo (a rigor di logica potremmo parlare anche di *agentività* uditiva o compositiva), non si può prescindere dall'esplicitare concretamente quali siano le competenze musicali di base

possedute dai ragazzi, o con quali musiche essi si confrontino. Nelle tre esperienze d'insegnamento, così come riportate da Karlsen, emerge un generico riferimento alla cosiddetta 'musica giovanile', un altrettanto generico invito alla valorizzazione del 'mondo musicale del discente, l'assenza di concreti agganci alla dimensione storica delle musiche (tanto più necessario se parliamo di culture e mondi diversi). Il che, a mio avviso, non contribuisce a impostare un chiaro e trasparente discorso pedagogico musicale. Si potrebbe obiettare che non è questa l'intenzione di Karlsen; tuttavia penso si debba diffidare ugualmente di qualsiasi discorso generale sulla scuola e sul cosiddetto mondo dei ragazzi che non risulti chiaro negli scopi o nelle intenzioni. Da studiosa di pedagogia musicale, auspicherei la progettazione di itinerari educativi in cui i singoli soggetti siano indirizzati a costruire attivamente il proprio sapere, in una corrispondenza non rigida, ma necessaria, tra contenuti, obiettivi ed esiti attesi. Auspicherei altresì un insegnamento pluralistico che induca la studentessa e lo studente a comprendere che l'identità di ognuno è frammentaria e in perenne divenire, che le 'azioni' del singolo o del gruppo non necessariamente devono essere lette nell'ottica della 'riuscita', poiché ciò che conta, oltre al risultato, è la direzione che si sceglie di imprimere alle azioni.


Ritengo che per promuovere realtà autenticamente inclusive sia essenziale sviluppare un tipo di *agentività* problematica e complessa, in relazione alla musica come ad altre discipline.

KARLSEN, Sidsel. *Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency*. International Journal of Music Education, 2014, 32.4: 422-436.

Luca Marconi

For those who have ears to hear

Da non perdere

[IASPM@Journal, Vol. 5, n. 1 \(2015\), numero monografico "Popular Music and Education", a cura di Lucy Green, Don Lebler e Rupert Till.](#) 

[Vox Popular, Vol. 1, n. 1 \(2016\), numero monografico "Poesia e canzone dalla Francia all'Europa", a cura di Jacopo Conti e Jacopo Tomatis.](#) 

Due riviste on-line "open access" (e dunque con contenuto leggibile e scaricabile gratuitamente) legate alle attività della più importante associazione internazionale di studiosi della popular music, IASPM (International Association for the Study of Popular Music), hanno recentemente pubblicato un numero monografico che merita l'attenzione dei lettori di *Musica Domani*.

IASPM@Journal, pubblicata a partire dal 2010, è la rivista on-line della IASPM; il suo numero monografico in esame è integralmente dedicato alla riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento della popular music.

Una prima strategia didattica considerata di notevole interesse favorisce un tipo di apprendimento chiamato "Improvisatory Integrative Learning", ed è affrontata da Liz Przybylski e Nasim Niknafs in un saggio intitolato "Teaching and Learning Popular Music in Higher Education through Interdisciplinary Collaboration: Practice What You Preach". Tale strategia è praticata soprattutto in corsi dove si insegna a eseguire, improvvisare e comporre popular music nelle università americane, quali quelle di Chicago e Toronto, dove operano i due autori: consiste nell'applicazione in ambito didattico di alcuni

principi, quali soprattutto l'autonomia, il giocare, l'apprendimento tra pari ("peer learning") e l'insegnamento da parte dei pari ("peer teaching"), che guidano sia l'apprendimento informale che l'interazione nella popular music.

Assai interessante è anche "Beyond Adorno: Post-Critical Teaching of Popular Music in the German Educational System and Its Theoretical and Practical Challenges", di Christofer Jost, che considera le concezioni sulla collocazione dell'insegnamento della popular music nel sistema educativo sviluppate in Germania in relazione alle ricadute in questo ambito delle teorie di Adorno.

Un altro studioso tedesco, Michael Ahlers, in "Opening Minds: Style Copies as Didactical Initiators", presenta alcuni metodi didattici attuati nell'insegnamento della popular music in Germania, concentrandosi soprattutto sulle funzioni didattiche del guidare gli studenti a realizzare brani che imitano lo stile di esempi da loro analizzati.

Il terzo e ultimo scritto della raccolta proposto da autori europei è "El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: estudio de caso de aprendizaje musical constructivo", degli studiosi spagnoli Amalia Casas-Mas, Ignacio Montero e Juan Ignacio Pozo, che si interrogano su come l'analisi delle riflessioni di uno studente sul suo apprendimento di competenze nel suonare il jazz con la chitarra possa fornire spunti per la metodologia d'insegnamento di tali competenze.

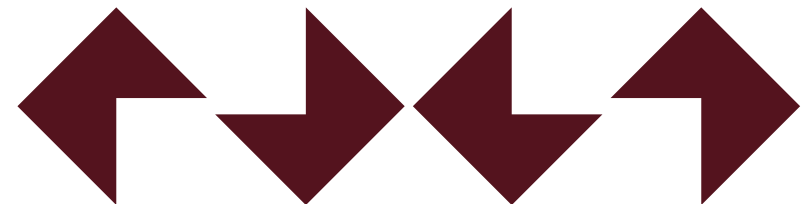
Alcuni punti di contatto con questo saggio si trovano in "Teaching and Learning the Electric Guitar: A Case Study in a Singaporean Higher Education Teacher-Preparation Institution", scritto da Eugene Dairianathan e Larry Hilarian Francis, che considerano un caso di insegnamento della chitarra elettrica in un'università di Singapore. Completano la raccolta tre scritti di autori australiani e tre di autori americani.

In due dei tre saggi australiani emerge la questione della relazione tra l'insegnamento ad alto livello della popular music e gli sbocchi professionali degli studenti coinvolti: Don Lebler e Donna Weston, in "Staying in Sync: Keeping Popular Music Pedagogy Relevant to an Evolving Music Industry", riflettono sulle metodologie adottate dall'insegnamento della popular music presso la Griffith University di Queensland per preparare gli studenti a sapersi adattare ai cambiamenti che caratterizzano l'industria musicale. In modo ancora più dettagliato, in "Creative Conceptualisation: Nurturing Creative Practice Through the Popular Music Pedagogy of Live Recording Production", Brendan Anthony, anch'egli un docente di quell'università, mostra come al suo interno si sviluppino le capacità che consentono di realizzare al meglio registrazioni di performance dal vivo.

Tra gli autori americani, Bryan Powell, Andrew Krikun e Joseph Michael Pignato, in "Something's Happening Here!: Popular Music Education in United States", dopo una breve storia della presenza dell'insegnamento della popular music nel sistema educativo statunitense, descrivono in quali ambiti tale insegnamento si è maggiormente sviluppato. In "Activism, Authority, and Aesthetics: Finding the Popular in Academies of *Música Popular*", Michael S. O'Brien considera invece la presenza dell'insegnamento della popular music in Argentina. Infine, Almir Cortes Barreto e Hafez Modirzadeh, in "A Discourse on Brazilian Popular Music and U.S. Jazz Education"

confrontano come viene insegnato a improvvisare negli Stati Uniti e in Brasile.

Il secondo numero monografico sul quale ci concentreremo è il primo numero di *Vox Popular*, rivista on-line della sezione italiana della IASPM, dedicato a un tema che potrebbe essere affrontato interdisciplinariamente dall'insegnante di storia della musica di un liceo musicale, da un insegnante di lettere e da un insegnante di francese di tale liceo: il ruolo giocato dalla *chanson* francese nello sviluppo in Europa, a partire dagli anni '50 del '900, di canzoni dotate di una notevole qualità musicale e letteraria. A chi voglia approfondire tale questione si consiglia soprattutto la lettura di tre saggi contenuti nel numero qui esaminato: "Generi come desideri: qualità musicale e qualità letteraria", di Franco Fabbri, ripercorre la storia, a partire dall'Ottocento, del desiderio di inventare canzoni di qualità più elevata di quelle ad esse precedenti, confrontando lo sviluppo delle canzoni "d'arte" con le vicende di chi ha voluto "nobilitare le canzoni di intrattenimento"; "Le Mal de Paris: influenza della canzone francese su quella italiana", di Enrico De Angelis, presenta numerosi esempi di canzoni di cantautori italiani che hanno tratto spunto da canzoni realizzate da "Auteurs-Compositeurs-Interprètes" francesi quali George Brassens, Jacques Brel e Léo Ferré; "Chansonniers, esistenzialisti, trovatori, e cose pericolose: la «francesità» dei primi cantautori italiani", di Jacopo Tomatis, ricostruisce come negli anni '60 è stata costruita l'identità "artistica" di alcuni cantautori italiani, quali Fabrizio De André, Gino Paoli, Luigi Tenco e Umberto Bindi, usando la loro ispirazione francese insieme a un fascio di stereotipi nazionali, dalla *bohème* ai poeti maledetti, dall'esistenzialismo alla figura del "trovatore".



MATERIALI

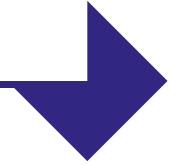
Schede operative per educare al suono e alla musica

- Ana López García: *Suona cosa vuoi. Un invito impegnativo*
Metodologia IEM, nuovi approcci all'insegnamento della musica nel XXI secolo

Ana López García

Suona cosa vuoi. Un invito impegnativo

Metodologia IEM, nuovi approcci all'insegnamento della musica nel XXI secolo



A N A G A R C I A L Ó P E Z
 è diplomata in pianoforte, teoria musicale e accompagnamento. Ha seguito corsi di pedagogia musicale e di specializzazione in metodologie Dalcroze e Chevais. Insegna linguaggio musicale, pianoforte, accompagnamento e improvvisazione. Professore onorario presso l'Università Autonoma di Madrid (UAM) è insegnante di pianoforte al Conservatorio di Musica nei Paesi Baschi. È Socia fondatrice dell'IEM, Istituto di Educazione Musicale creato da D. Emilio Molina e collabora con il CIEM "Federico Moreno Torroba", centro integrato di musica di Madrid.

Quest'articolo affronta uno dei problemi più comuni tra gli studenti dei Licei Musicali: la difficoltà di usare il pianoforte per puro divertimento e di poter suonare ciò che uno vuole, indipendentemente dal momento e dal contesto.

La nostra visione metodologica parte dalla conoscenza delle nozioni di base e si concentra sugli obiettivi e sui metodi di lavoro della Metodologia IEM, al fine di arrivare alla soluzione della problematica sopra esposta e alla formazione di musicisti sempre più completi.

Offriremo una visione pratica del metodo partendo da due Piccoli Preludi di J.S. Bach in Do M: BWV 924 e BWV 924^a. (Klavierbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach).

Prenderemo spunto dalla "Teoria dei livelli e dei processi di sintesi" del Dr. Emilio Molina e applicando le linee interpretative della Metodologia IEM, proporremo esercizi mirati alla comprensione, memorizzazione e stimolo della creatività; il tutto, per ribadire l'intenzione del nostro articolo: godere della musica ri-creata o improvvisata in qualsiasi momento e contesto.

La mia esperienza

Quando ero piccola, a settembre, quando iniziava la scuola, i professori ci chiedevano di fare un resoconto scritto di come era andata la nostra estate.

In altre parole, ci chiedevano di improvvisare un testo che raccontasse i momenti salienti delle nostre vacanze: ognuno era libero di scegliere il frangente più significativo.

E così da alcuni anni, il primo giorno di lezione invito i miei studenti di accompagnamento e di pianoforte complementare a suonare un pezzo a piacere.

A distanza di anni sono arrivata alla conclusione che questo genere di invito può risultare realmente impegnativo se rivolto agli studenti a metà settembre quando la scuola è appena iniziata.

Le reazioni degli studenti sono in genere queste:

Cosa potrei suonare?

Non ho lo spartito

Adesso non ricordo niente

È da settimane che non suono niente dell'anno scorso

Non mi hanno ancora consegnato il nuovo programma

Mi vergogno, ecc.

Alcuni sono in grado di eseguire almeno un pezzo del programma di pianoforte dell'anno prima, ma la maggioranza, dopo aver suonato ciò che ricordava, afferma di aver scelto quello poiché non era in grado di suonare altro. Altri provano a improvvisare il *Per Elisa* di Beethoven con risultati poco soddisfacenti... Finalmente qualcuno riesce a suonare a orecchio o su una partitura trovata in internet la melodia di un gruppo moderno: si tratta tuttavia di una minoranza.

Per incoraggiarli un po' propongo loro di suonare un motivo da sempre amato, una loro composizione, un'improvvisazione, semplicemente qualcosa a orecchio. Al cospetto di questo nuovo invito, molti soffrono un'autentica frustrazione dovuta all'incapacità di non poter fare né una cosa né l'altra.

Non solo gli studenti, anche molti docenti, me compresa, conosciamo questa sensazione di vuoto. Chi come me ha dovuto accompagnare una coreografia, sa che a un certo punto il professore di danza ci dirà: «Musica maestro!», invitandoci a creare l'atmosfera sonora che più si adatti ai passi accennati in precedenza agli studenti. Salvo nei tipi di danza in cui è previsto un repertorio musicale ben determinato, quest'espressione significa generalmente: «Maestro scelga lei la musica più adatta a quest'esercizio e che sia espressione del genere, dell'accento del movimento, del tempo, del discorso formale, ritmico, melodico, e soprattutto, per quanto possibile, che sia divertente, non ripetitiva; in una parola: musica fatta su misura.»

Una volta una maestra di danza, alla fine di un esercizio che io stavo accompagnando, mi disse che aveva trovato il mio pezzo eccellente e me ne chiese la partitura per proporlo ad altri pianisti. Le dissi che non potevo aiutarla perché avevo improvvisato il brano. Mi sorpresi, non tanto del fatto che le paresse strano che avessi improvvisato, ma quando mi disse che avrei potuto mettere per iscritto il frammento. La maestra dava dunque per scontato che potessi improvvisare musica

per i suoi studenti e che inoltre fossi in grado di "trascrivere" la mia musica in formato partitura, manoscritta o digitale (lascio a un'altra occasione il dibattito sulle nuove tecnologie applicate all'educazione musicale).

Tutti i musicisti hanno sperimentato cosa significhi trovarsi tra amici non musicisti in una festa e sentirsi chiedere con curiosità: «Suoni il pianoforte? Allora facci sentire qualcosa». Chiaramente in simili contesti non sempre si addice un repertorio classico, pertanto ricorriamo all'orecchio per suonare le melodie che ci vengono proposte, improvvisiamo accompagnamenti o reinterpretiamo il linguaggio musicale per accompagnare il *Tanti auguri a te* in una tonalità diversa dal do maggiore affinché si possa cantare comodamente.

Tornando al punto di partenza, i problemi principali che impediscono agli studenti di suonare quello che vogliono sono:

- cedimenti di memoria nell'eseguire quanto appreso, trascorso un certo periodo di tempo. Alla base di questo problema c'è sempre un apprendimento basato esclusivamente sulla ripetizione quotidiana. Nel momento in cui la reiterazione dei concetti si interrompe diventa difficile ricordare. Un apprendimento basato sull'analisi, la comprensione e la creazione non dipende unicamente dalla memoria.
- Problemi per creare/improvvisare. Se il sistema di apprendimento si fonda essenzialmente sull'interpretazione di opere sempre più difficili, non rimane spazio per la creatività e l'improvvisazione. Lo sviluppo di queste due ultime competenze fornisce agli studenti gli strumenti atti ad affinare le loro capacità di ascolto e gli elementi del linguaggio musicale per esprimersi liberamente o decifrare una musica ascoltata e non letta su uno spartito e trasferirla quindi sul proprio strumento.

Si tratta pertanto di potenziare quella “formazione musicale” che con il trascorrere dei secoli si è andata perdendo. I musicisti, sino agli inizi del Novecento, possedevano gli strumenti e la preparazione che consentivano loro di far musica in qualsiasi frangente. Perché non imparare da loro?

Cosa penserebbe di noi Bach se, dopo aver studiato 9-10 anni di pianoforte, non riuscissimo a suonare in qualsiasi circostanza e al cospetto di qualsivoglia pubblico uno dei suoi piccoli preludi in tonalità originale o trasportata, manipolandone i parametri musicali e non fossimo capaci di una “ri-creazione” secondo criteri esclusivamente nostri? Bach compose i suoi piccoli preludi affinché i suoi studenti prendessero familiarità con tonalità, serie armoniche, principi armonici e melodici della sintassi musicale barocca. Egli scrisse solo UNA delle molte versioni possibili di questi preludi¹ e credeva che ogni musicista sarebbe stato poi capace di creare-improvvisare un preludio tutto suo, secondo il suo stile.

Mi capita spesso di domandare ai miei studenti di accompagnamento di quinto e sesto anno, che studiano pertanto pianoforte da 9-10 anni, che preludio stiano suonando e in che tonalità. Ho appurato che può essere una domanda scomoda e inopportuna. Nel caso in cui sappiano rispondere o lo intuiscono mentre stanno rispondendo ricordando l’armatura di chiave, li invito a suonare una piccola struttura armonica in quella tonalità, imitando se vogliono i principi armonici di Bach o utilizzandone uno per loro più semplice. Raramente ci riescono.

Tutte queste riflessioni mi portano a ripensare e a mettere in discussione la formazione musicale dei nostri licei musicali e

¹ In alcuni casi, J. S. Bach fece due versioni molto simili: ad esempio quelle dei Preludi BWV 924a e BWV 924, entrambi in Do M, o quelle del Preludio n° 1 in Do M del Clavicembalo ben temperato (Preludio. Noten-Büchlein vor Anna Magdalena Bach, Nr. 28 BWV 846) e il Preludium 1 Clavier-Büchlein vor Wilhelm Friedemann Bach, Nr. 14 BWV 846a. J. S. Bach- Petits preludes pour clavier. Les Éditions Outremontaises-2006

a cercare nuove metodologie che educino i nostri musicisti a leggere, scrivere e parlare oltre che a interpretare.

Dal 1984, anno in cui iniziai la docenza nel Liceo Musicale di Pozuelo de Alarcón², ho avuto l’opportunità e la “necessità” di conoscere diverse metodologie e nuove tecniche mirate all’apprendimento della musica: Willems, Kodaly, Dalcroze, Suzuki, Orff, Chevais, Wuytack. Ognuna di queste ha significato un enorme passo avanti nella maniera di impostare l’apprendimento musicale. Soprattutto nella prima fase pre-concettuale (dai 3 ai 7 anni). Ne scaturisce dunque la necessità di trasmettere i contenuti didattici, verbali e musicali in modalità diverse: utilizzando come strumenti di base il movimento corporeo, gli strumenti di piccola percussione, le capacità di ascolto, e la voce.

Tuttavia, a partire dalla fase concettuale, dopo gli 8 anni, la grande maggioranza di queste metodologie vengono abbandonate. Le attività proposte nella prima fase non bastano più e nasce l’esigenza di “teorizzare, ripetere e memorizzare”.

L’Istituto di Educazione Musicale (IEM)

Nel Corso di Formazione Docenti IEM³ che offre l’istituto omonimo (IEM) dal 2011, sorge logicamente con frequenza questo dibattito. Molti di noi docenti conoscono questi metodi, li abbiamo utilizzati per le fasce di età per cui erano stati sperimentati, ma li abbiamo poi abbandonati nel momento in cui si è imposto un “programma” da portare avanti per obbedire al dettame accademico, in questo caso, quello del “Programma ufficiale dei Conservatori”. Tra i principi fondamentali che regolano la metodologia IEM ce ne sono due essenziali e strettamente connessi a ciò che stavamo dicendo: la Coerenza e la Globalità; ciò significa che il metodo si adatta perfettamente

² Scuola Municipale di Musica e Danza di Pozuelo de Alarcón (Conservatorio di primo livello dal 1986 al 1997)

³ <http://www.aulademusica.iem2.com/formacion-profesorado-iem/>

te a tutte le discipline che fanno parte del curriculum della formazione musicale (Linguaggio, Coro, Strumento, Armonia, ecc.) e si può applicare a qualsiasi livello: dai 3-4 anni fino alle ultime classi della formazione superiore.

La miglior dimostrazione di tutto ciò è l'applicazione quotidiana iniziata nel 1979 dall'ideatore del metodo, il Dottor Emilio Molina Fernandez⁴, e portata poi avanti da tutti i docenti che hanno cominciato a far parte dell'IEM in istituzioni differenti, con materie e livelli specifici di ogni centro: dal Fasolet (3-4 anni) sino all'ultimo anno delle Scuole Superiori, nei Conservatori o nei Centri di Eccellenza come La Scuola Superiore di Musica Reina Sofia.

La metodologia IEM⁵ contempla tra i suoi obiettivi:

- La capacità di godere della musica;
- Utilizzare lo strumento per capire il linguaggio musicale;
- Potenziare la Creatività, l'Analisi e la Capacità di Ascolto;
- Potenziare la lettura, la memorizzazione e l'interpretazione;
- Collaborare con l'interprete nella comprensione dei processi compositivi della musica.

I suoi principi fondamentali sono:

- La visione coerente e globale dell'insegnamento musicale come principio essenziale e prioritario della formazione musicale. Affinità e Connessione stretta tra le materie in nome di obiettivi, contenuti e processi che rendono lo studente cosciente della propria partecipazione in un progetto unico;
- L'improvvisazione è una conseguenza pratica della conoscenza del linguaggio musicale e al contempo, lo stimola e lo sviluppa;

⁴ Direttore dell'Istituto di Educazione Musicale (IEM) e Dottore presso l'Università Rey Juan Carlos di Madrid. <http://emiliomolina.com/>

⁵ <http://www.iem2.com/sistema-pedagogico/>

- L'analisi e la capacità di ascolto sono imprescindibili alleati dell'improvvisazione al fine di ottenere un'educazione musicale a tutto tondo;
- La tecnica strumentale deve fondarsi sulla comprensione del linguaggio musicale;
- La ricerca del materiale proposto dall'insegnante e la creazione che da essa ne scaturisce permettono una corretta comprensione e assimilazione del linguaggio;
- L'impulso alla creatività dello studente è il fondamento da cui prende le mosse il suo processo formativo, sia quale sia il tipo di specializzazione e il livello;
- L'interpretazione e la composizione si completano a vicenda. Ogni interprete dovrà essere un po' compositore e viceversa. Una buona interpretazione implica la comprensione del linguaggio anche solo intuitivamente;
- Il docente riveste un ruolo di guida e punto di riferimento essenziale all'interno del processo insegnamento-apprendimento.

La Metodologia IEM prevede l'impiego di due Metodi di lavoro complementari:

- La partitura come punto di partenza. Il professore presenta la partitura all'inizio del processo di studio e utilizza gli elementi in essa analizzati per organizzare il lavoro;
- La partitura come obiettivo. Il professore guida e invita lo studente alla composizione di brani simili a quello oggetto di studio. La partitura viene consegnata e analizzata soltanto alla fine del processo.

Gli aspetti che accomunano i due metodi sono:

- Selezione e analisi dell'opera adattata a una materia e a un livello educativo specifici;
- Estrazione degli elementi melodici, ritmici, armonici e formali che saranno sviluppati posteriormente;
- Proposta di esercizi tecnici scaturiti dall'analisi;
- Improvvisazione e composizione di nuove opere o frammenti sulla base degli elementi analizzati.

Questa metodologia contempla la partitura come unità generatrice di materiali, ma non sono le note scritte sul pentagramma a promuovere il processo educativo bensì l'afflato creativo dello studente accompagnato dall'insegnante.

La metodologia IEM fornisce:

- Globalizzazione, coerenza e visione integrale. Le idee proposte sono applicabili in ugual maniera a tutti i livelli e a tutte le materie dell'educazione musicale;
- Applicazione dell'improvvisazione come punto di vista interno e inerente a tutti i processi educativi. L'improvvisazione non è solo un obiettivo in sé, ma fornisce una visione più ampia e variegata a ognuna delle materie oggetto di insegnamento;
- Introduzione dell'armonia anche nei primi anni di studio. I mezzi armonici, come quelli ritmici, melodici e formali sono indispensabili al lavoro creativo;
- Potenziamento dell'analisi e della capacità di ascolto per un'assimilazione ottimale dei processi musicali. Immediato impiego a livello pratico degli elementi analizzati;
- Sviluppo di tutti gli aspetti creativi e della ricerca dello studente come strumento di apprendimento.

La metodologia IEM: un esempio

Allo scopo di poter dare una visione pratica di quanto sopra esposto, e vista l'audacia nel menzionare Johann Sebastian Bach all'inizio dell'articolo, vi proponiamo qui di seguito uno dei suoi piccoli preludi in do maggiore BWV 924a, facente parte del Klavierbüchlein für Wilhelm Friedmann Bach. Applicheremo la Metodologia IEM partendo dalla partitura, con l'obiettivo di fornire passo dopo passo gli strumenti che ci permettano un apprendimento consapevole, ragionato e creativo. Lavoreremo inoltre su "La Teoria dei livelli e i Processi di sintesi" formulata dal Dottor Emilio Molina Fernandez nel suo libro *Analisi e improvvisazione nella formazione del pianista interprete: il modello degli Studio p. 25 di Chopin*⁶. Partendo dalla partitura seguiremo i seguenti passi:

1. Selezione e analisi dell'opera: Preludio BWV 924^a in do maggiore di J.S. Bach;
2. Processi di sintesi e assestamento dei Livelli di Studio;
3. Estrazione degli elementi melodici, ritmici, armonici e formali che siano di interesse per un loro successivo sviluppo;
4. Proposta di esercizi tecnici derivanti dall'analisi;
5. Improvvisazione e composizione di nuove opere o brani partendo dagli elementi analizzati.

⁶ MOLINA, E. "Análisis, Improvisación e interpretación". *Aproximación a una pedagogía global de la música. Enclave Creativa. Madrid, 2015.*

Bach, Piccoli Preludi. Analisi e Metodologia di lavoro⁷

Preludio · BWV 934

BWV 934a
 I: Do Mayor VI: La Mayor
 I V VI III IV V I-III
 4 I: Do Mayor IV: Fa Mayor
 IV V I-VI VII III IV V I-V VI (V)
 7 I: Do Mayor
 I-IV (V) V I V I IV V I V
 10 I V Im (H)
 12 IV V I V I

CGS-104

23

Una volta selezionato il pezzo e dopo una prima rapida lettura che ci approssimi allo stile dell'opera, spiegheremo, sulla base dei diversi livelli sonori, i procedimenti di sintesi sui quali si basa essenzialmente tutto il pezzo.

L4 Semifrase
 PS3
 N3 Motivo
 PS2
 N2 Cellula
 PS1 Cellula generatrice
 N1 Partitura
 I 6 (4) V +

⁷ GARCÍA VÁZQUEZ, J. R. *Enclave Creativa*. Madrid, 2010.

Nel primo livello (L1) troviamo la partitura originale, dalla quale ricaveremo la prima battuta che servirà da punto di partenza. A partire da L1 si stabiliscono i Procedimenti di Sintesi (PS1, PS2, PS3, ecc) grazie ai quali si semplifica il materiale per facilitarne la comprensione. Questi serviranno a fissare nuovi Livelli di Sintesi (L2, L3, ecc) obbedendo al Pf (Principio formale)⁸ per il quale “l’articolazione formale è la responsabile finale dell’equilibrio del raggruppamento realizzato per ogni battuta, a ogni livello”.

Per ottenere il secondo Livello (L2) abbiamo applicato il seguente procedimento di sintesi (PS1):

1. Raggruppiamo la “cellula generatrice” in un blocco verticale: le sue caratteristiche ci permettono questo tipo di conversione durante tutta l’opera;
2. Otteniamo un’armonia di base con un ritmo di superficie⁹ costante di semiminime.

Per ottenere L3, abbiamo applicato il PS2 che prevede:

1. Rimuovere gli accordi che si ripetono ed eliminare le note del basso in posizione metrica debole, seguendo il Pr (principio ritmico)¹⁰ per il quale “Una parte o frazione forte è strutturale rispetto a una parte o frazione debole”;
2. Rimuovere gli accordi di abbellimento, secondo il Pa (principio armonico)¹¹ per il quale “un accordo strutturale appartiene a un livello superiore rispetto a un accordo di abbellimento”;
3. Otteniamo un’armonia di base con un ritmo di superficie costante di minime.

Per ottenere L4 abbiamo applicato un PS che contempla:

1. Il Pa (principio armonico)¹² per il quale “un accordo di tonica è strutturale rispetto al suo corrispondente accordo di dominante”;
2. Il Pr (principio ritmico) per il quale “Una parte o frazione forte è strutturale rispetto a una parte o frazione debole”;
3. Otteniamo un’armonia di base con un ritmo di superficie costante di semibreve.

Una volta applicati a mo’ di esempio i processi fondamentali di sintesi alla prima battuta del nostro frammento di studio, passeremo a sintetizzare e a cifrare tutta l’opera da L1 (la partitura) sino all’ultima sintesi L4 (semifrase).

8 MOLINA, E. (2015) pg. 43.

9 ROCA, D. y MOLINA, E. (2006).

10 MOLINA, E. (2015) pg. 46.

11 Op. cit. Pg. 47.

12 Op. cit. Pg. 48.

7 7 7 7 6 7 (6) 7
 + + + + 5 + (4) (4) +
 V I V I IV V I V I V Im (H) II V V V I
 Ped V

La cifratura che vediamo dettagliata sopra è la cifratura completa di L1 (partitura). Partendo da qui, attraverso un procedimento riduzionista, possiamo iniziare a semplificarla man mano che avanziamo da un livello all'altro. È chiaro dunque che l'approccio all'opera può essere realizzato da qualsiasi Livello in rapporto al grado di competenze dell'allievo. Stando così le cose, appare chiaro che se procediamo da L4 a L1 (la partitura) potremo manipolare ogni elemento in maniera semplice e tentarne una rielaborazione più complessa posteriormente, in maniera graduale, dando tempo e spazio alla memorizzazione, alla creazione e all'improvvisazione.

Proponiamo, in seguito, un approccio all'opera partendo da L4. Sugeriamo un avvicinamento al brano da diverse prospettive: dal punto di vista ritmico, per suonare con la mano destra e la mano sinistra, partendo dalla visione più verticale dell'accordo (in semibreve) sino alla più orizzontale (in semicroma), e dal punto di vista degli "schemi ritmici" partendo dall'accordo, procedendo con l'accordo spezzato per arrivare poi all'ar-

peggio. Vedremo come l'applicazione di questi procedimenti alla battuta 1 prevede un crescendo graduale e ponderato delle difficoltà.

N4

M. Destra
 opzione a
 opzione b

M. Sinistra
 opzione a
 opzione b

L'allievo potrà suonare L4 con una delle due opzioni (per la mano destra e per la mano sinistra), mischiarle tra loro a proprio piacimento, oppure "generare" formule nuove dando libero sfogo alla propria creatività e partecipando fin dall'inizio al processo di apprendimento.

Continuando con la traccia che ci propone la Metodologia IEM affrontiamo il passo successivo:

2. Sintesi degli elementi e proposta di esercizi derivanti dall'analisi.

In questo piccolo preludio, come negli altri d'altra parte, Bach conferisce massima espressione a una cellula ritmico-melodica come elemento melodico generatore. Questa è quella utilizzata in questo caso:



Dal punto di vista melodico, questa cellula si fonda su un accordo che segue andamento ascendente. Dal punto di vista ritmico contiene 4 semicrome, di cui la prima è una pausa con scansione del basso che la trasforma in una "cellula acefalica" nella mano destra, cioè senza testa (accento), suonando quindi continuamente a contrattempo.

Una volta analizzato il materiale su esposto, prendiamo in considerazione queste altre cellule:



A questo punto inviteremo l'allievo a inventarne una sua:



Con essa potrà suonare L4 completo seguendo la partitura sintetizzata in accordi di semibreve. Potremmo continuare a complicare l'esercizio gradualmente in molti modi diversi.

Vi proponiamo questi due esempi:

1. Creare cellule più complesse usando ad esempio note di abbellimento.

Nota di passaggio



Abbellimento



Inventa



2. Passare da ognuno dei seguenti livelli (3, 2, 1) con la cellula ritmica scelta.

Ecco dimostrato come, partendo dalla "creatività" dell'allievo, possiamo valutare il suo livello di apprendimento e accrescerlo in maniera coerente.

In questo modo, stiamo lavorando non soltanto con il preludio "scritto", ma con molte altre "versioni" create dallo studente stesso.

Possiamo proporre inoltre questi esercizi:

- Trasposizione di qualsiasi Livello ad altre tonalità maggiori, seguendo la cifratura specifica di ogni livello;
- Impiego del preludio come base di accompagnamento affinché l'allievo possa creare una melodia semplice, proprio come fece Gounod con il Preludio in do maggiore del Clavicembalo ben temperato di Bach per comporre la famosissima "Ave Maria".

Ecco dunque esaurito anche l'ultimo punto del nostro programma di "improvvisazione e composizione di nuove opere o brani sulla base degli elementi analizzati", come indicato dal processo metodologico di riferimento.

Confronteremo adesso le due versioni che compose Bach affinché il suo esempio serva da fondamento a questo nostro procedimento metodologico.

Prel 26 BWV 924a

Prel 2 BWV 924

Qualcuno forse si chiederà che utilità abbia creare o improvvisare altri brani potendo suonare quello che scrisse Bach. Ecco, la mia risposta è all'inizio di quest'articolo...

Recensioni



Annibale Rebaudengo

Da Johann Sebastian Bach a François Delalande

Insegnanti e allievi: fare musica senza una partitura predefinita

François Delalande ha trascritto per due tastiere i 45 Corali dell'*Orgelbüchlein* di J. S. Bach. Trepidazione prima di aprire il libro, sorpresa e meraviglia nello sfogliarlo, leggerlo e analizzarlo, desiderio infine di trovare un partner per suonarlo.

L'originale

Piccolo libro d'organo. Dove si offre a un organista principiante il metodo per sviluppare in tutte le maniere un Corale, in cui possa anche perfezionarsi nello studio del pedale, perché nei Corali che qui si trovano il pedale è trattato in modo strettamente obbligato.

All'Altissimo Iddio solo per onorarlo e al prossimo perché si istruisca.

Titolo e sottotitolo di pugno dell'Autore Johann Sebastian Bach. L'*Orgelbüchlein* è costituito da 45 Corali scritti a Weimar in gran parte negli anni 1713-1716 (BWV 599-644), di cui 4 per l'Avvento, 13 per il Natale e il Capodanno, 2 per la Purificazione, 13 per la Settimana di Passione e la Pasqua, 3 per la Pentecoste e 10 per la Fede. La segnalazione delle occasioni liturgiche a cui le esecuzioni sono destinate non è pedanteria, è utile - come opportunamente segnala Delalande - per comprendere alcuni procedimenti compositivi, e di conseguenza suggerirne l'interpretazione a chi suona e chi ascolta. Tutti i Corali dell'Avvento e del Natale hanno movimenti melodici discendenti a glorificare "la discesa in terra del Salvatore". Così come le scale cromatiche del Corale del tempo della

Passione, numero 24 in questa raccolta, "sono la strada per il supplizio". Nel numero 38 *La caduta di Adamo* è sonorizzata con settime discendenti, tritoni e false ottave. E così via. A differenza dell'originale bachiano, in cui le corrispondenze simboliche non erano segnalate, nei commenti della trascrizione di Delalande sono ben presenti. Nell'*Orgelbüchlein* la melodia del Corale appare quasi sempre alla voce superiore, come affidata alla voce di un soprano. Le parti interne e il pedale forniscono un "accompagnamento" polifonico che esprime il sentimento, il contenuto emotivo e simbolico dell'occasione liturgica.

L'Autore della trascrizione

Chi s'interessa di didattica musicale ha letto di François Delalande almeno *Le condotte musicali*, Clueb 1993 e *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli 2001. Chi s'interessa in maniera specifica di didattica degli strumenti musicali non può non tener in conto le sue riflessioni su chi suona come in un gioco motorio, o simbolico, o di regole. Ai convegni della SIEM è stato invitato come un caposcuola innovativo che ha sperimentato e documentato con video suggestivi la creatività dei bambini. D'improvviso arriva la sua trascrizione per due tastiere di Corali di Bach in cui le competenze pedagogiche del trascrittore s'intrecciano in maniera feconda con le proprie conoscenze musicologiche, analitiche e compositive.

La trascrizione che si recensisce

Tante le sorprese da sottolineare. Su 90 pagine per ognuno dei due volumi (uno per ogni tastierista), 40 sono destinate alle spiegazioni del lavoro. Sona guida per l'insegnante e per gli interpreti. Il testo è in quattro lingue, due per ogni volume, francese, inglese, spagnolo, italiano (fluida traduzione di Manuela Filippa).

*Perché trascrivere il "Piccolo libro d'organo"? È il primo capitolo della parte introduttiva di Delalande: "per consentire a un ampio pubblico di musicisti l'accesso a questi Corali". Ascoltarla non è sufficiente, sembra dirci, per aumentare l'emozione la musica possiamo toccarla e, suonandola, la sentiamo come nostra. La musica originale è destinata agli organisti, la platea si allarga con questo lavoro, anche la platea dei principianti di qualsiasi strumento a tastiera è coinvolta, visto che Delalande segnala per ogni Corale da una a quattro stelle **** i livelli di difficoltà. All'emozione estetica si aggiunge la conoscenza analitica anche grazie a pregnanti osservazioni guidate dall'autore francese.*

Quali strumenti utilizzare? Non solo il tradizionale pianoforte, ma il "sintetizzatore, senza privarsi di dare diversi colori a uno stesso brano", la fisarmonica, il bandoneon o il clavicembalo. Ma due o tre volte viene suggerito il flauto dolce che evidenzia la melodia del corale, o un paio di sassofoni per dare un timbro o due voci che meritino attenzione.

L'utilizzo didattico o amatoriale del lavoro sembra preminente nelle intenzioni del trascrittore, ma non avrei difficoltà a immaginare anche un utilizzo concertistico in quei contesti dove alla filologia si affianca la sperimentazione. Direi la stessa destinazione che hanno le trascrizioni di alcune composizioni organistiche di Bach realizzate da G. Kurtág per pianoforte a quattro mani e due pianoforti. I *Commenti all'attenzione degli interpreti* declinano per ogni Corale analisi, interpretazioni e suggerimenti esecutivi. Per finire, prima della musica scritta, l'Indice che

presenta gli incipit musicali, i titoli originali e tradotti, le già citate stellettes ** per indicare i livelli di difficoltà, e i suggerimenti sulle tastiere meglio utilizzabili. Proporrei, se non si ha fretta, di trovare la soluzione ideale per prove ed errori.

Ringraziamenti

Quando scrivo qualcosa che verrà pubblicato, non so mai chi mi leggerà, ma sempre imparo. In questo caso per scrivere queste righe, con piacere e profitto ho riletto tratti della biografia di J. S. Bach, ho acquistato l'originale *Orgelbüchlein* confrontandolo con le mirabili trascrizioni di Delalande e le soluzioni visionarie di Kurtág. Bene, il libro recensito è consigliato ai tastieristi (pianisti, clavicembalisti, organisti, tastieristi di ogni genere di musica) professionisti e amatori, insegnanti e allievi.



BACH, Jean-Sébastien, *Le petit livre d'orgue. Orgelbüchlein, Transcrit pour deux instruments à un seul clavier par François Delalande*, Sampzon, Delatour France, 2016. 📖

Anche i non tastieristi sono invitati a fare un'incursione sul link dell'editore, o su Youtube digitando le parole chiave "Bach Le petit livre d'orgue transcrit". Ascolteranno 6 dei 45 Corali trascritti da Delalande. La combinazione tra l'organo e una seconda tastiera come il pianoforte digitale è mirabile. Nella pagina online delle edizioni Delatour, il libro viene presentato e venduto a € 30, € 29 in formato pdf. Per ora è meglio acquistarlo online. Il mio negoziante di fiducia milanese mi ha detto che aveva difficoltà ad ordinarlo.

Manuela Filippa

Che cos'è la musica?

Dialogo tra un neurobiologo, un musicologo e un Maestro

Che cosa accade quando un neurobiologo pone domande sulla musica a un compositore e direttore d'orchestra? Le neuroscienze cognitive si trovano sempre più a dover dialogare con definizioni di bellezza musicale, quando ne indagano i correlati neurali; viceversa, sarebbe ancora completo, oggi, un discorso su bellezza e consonanza se non sapessimo che cosa accade nel cervello quando, a poche settimane di vita, un neonato viene esposto a un frammento dissonante? E ancora, fino a che punto ha senso parlare di musica ed emozioni, senza adottare una prospettiva interculturale che ne valuti le differenze anche a livello cerebrale? Allo stesso modo, le neuroscienze cognitive hanno bisogno di sapere che uno stesso intervallo di seconda maggiore in Bartòk non ha lo stesso significato che in Bach. Ecco allora che si creano alleanze virtuose: i centri di ricerca si spostano nei Conservatori e nelle sale da concerto fanno il loro ingresso strumenti di *motion capture*, per l'analisi del gesto musicale, e strumentazioni per l'EEG.

Ecco allora che libri come questo vengono concepiti, per dare diffusione a nuovi e necessari dialoghi.

Il testo che vede protagonisti Pierre Boulez, Jean Pierre Changeux, neurobiologo, e Philippe Manoury, musicologo, è una conversazione, non un trattato, volto a trovare punti di dialogo fra discipline, punti d'incontro rari ma preziosi.

Tutti e tre conoscono molto bene i pensieri, le "partiture" dell'altro: Jean-Pierre Changeux si è già interrogato dei rapporti fra l'estetica e la neurobiologia nel suo testo *Il bello, il buono, il vero* e Boulez e Manoury sono ben lontani dal presentare solo il loro volto di musicisti, ma anche quello di teorici e pensatori.

Il libro esce nel 2014 in Francia per la casa editrice Odile Jacob sotto il titolo affascinante di *Les neurones enchantés*, e suscita subito grande curiosità, almeno fra gli addetti al mestiere.

Il libro si snoda attorno ad alcuni quesiti centrali, sette temi fondamentali per le scienze e neuroscienze cognitive, vere e proprie sfide al sapere scientifico e musicale. Il primo capitolo apre con la domanda *Che cos'è la musica?* A dispetto di una questione tanto difficile da dirimere, gli autori riflettono sul rapporto fra musica e linguaggio, e sull'esistenza di un linguaggio musicale. Viene allora discusso il rapporto fra la produzione musicale contemporanea, spesso giudicata come razionale e disincarnata, e il corpo.

Un vivace dibattito si apre quando i tre autori si confrontano sui *paradossi del bello*: lo scienziato, da una parte, deve fornire una modellizzazione dell'esperienza artistica, vuole trovare le costanti, le regole dell'esperienza estetica e il compositore, dall'altra, propone riflessioni divergenti.

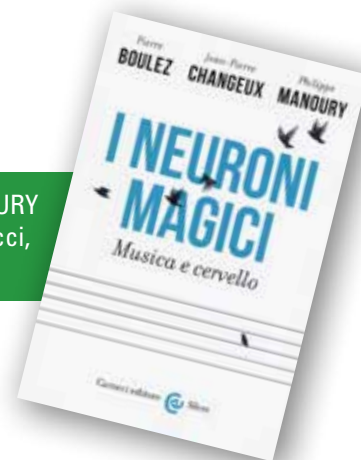


Segue un sunto della *fisiologia dell'esperienza musicale*. Su questo punto sono tutti d'accordo: il cervello non è solo "orecchio", è un organo attivo, che fa delle scelte e sulla base di queste ricostruisce un'organizzazione percepita del brano musicale. Appassionato è il dibattito che segue sul possibile successo evolutivo della musica, nel senso darwiniano del termine: ancora una volta non si arriva a conclusioni, ma chi la musica la fa (Boulez e Manoury) e chi la musica la studia nel cervello delle persone (Changeux) dibatte, discute e lascia strade aperte alla riflessione di chi legge.

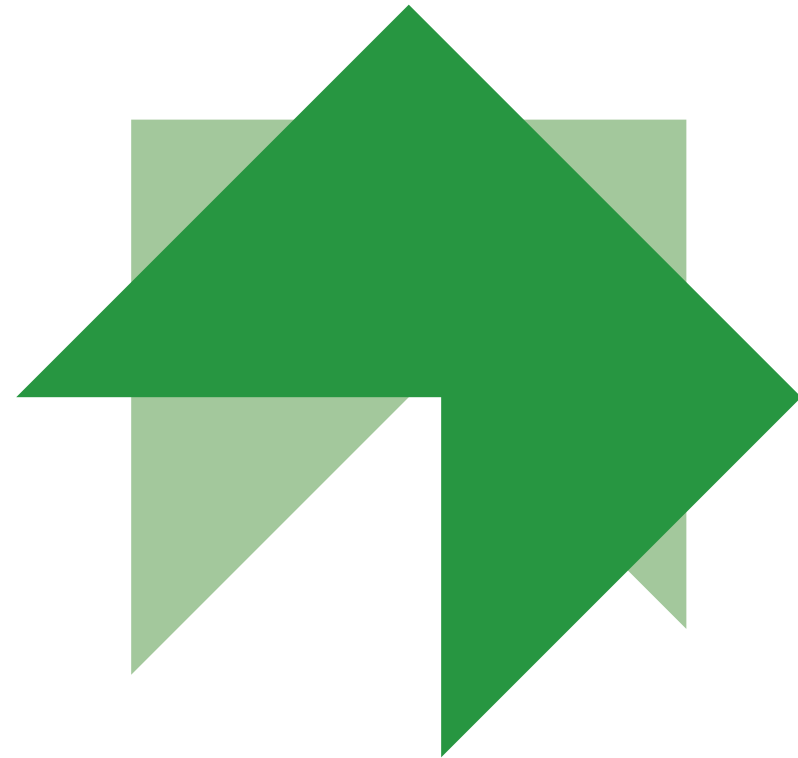
Il testo si fa molto interessante quando gli autori tentano di entrare nel cervello del compositore, esplorando anche il rapporto fra coscienza e inconscio nell'invenzione musicale.

Il capitolo finale potrebbe essere di notevole interesse per il lettore, perché dedicato all'apprendimento musicale: affronta il dibattito aperto fra competenze innate o apprese e discute delle potenziali ricadute dell'apprendimento musicale su altre sfere della conoscenza.

Il lettore se ne accorgerà fin dalle prime righe: il libro presenta un dialogo ricco, anche se a volte non semplice da seguire; non un lineare e organico trattato, dunque, ci offrono gli autori, ma un appassionato dibattito che segue le divagazioni del pensare. A tutti, buona lettura.



BOULEZ, Pierre, CHANGEUX, Jean-Pierre, MANOURY Philippe, *I neuroni magici. Musica e cervello*. Carocci, 2014.



Gianni Nuti

Al di là del testo

Insegnanti e allievi: fare musica senza una partitura predefinita

Antonio Giacometti è un insigne compositore bresciano, con un curriculum di caratura internazionale, infarcito di riconoscimenti, esecuzioni e incisioni come pochi suoi coetanei possono vantare. Eppure, invece di chiudersi nell'Olimpo dei puri, degli artisti disinteressati alle sorti del mondo, si sporca le mani da sempre nella educazione musicale (per moltissimi anni insieme alla SIEM), consapevole dell'importanza di mantenere un equilibrio tra ricerca e diffusione delle pratiche musicali coinvolgendo il numero maggiore di persone possibili, soprattutto tra le giovani generazioni, affinché tutto il patrimonio di cultura occidentale accumulato in secoli di storia non sia disperso, ma soprattutto continui a evolvere. Non solo, ha fatto tesoro del patrimonio di conoscenza accumulato in anni di studi da compositore per rendere accessibile a tutti quell'arte fatta di combinazione di gesti e vibrazioni invisibili attraverso la sua liberazione da dogmi accademici che hanno reso per secoli la grande musica un codice segreto per pochi iniziati, in particolare dimostrando con i fatti che si può comporre e improvvisare da subito senza neppure prendere uno strumento in mano, semplicemente muovendo il corpo per produrre suoni organizzati, insieme.

Gianni Rugginenti per parte sua non è nuovo a intraprendere scelte coraggiose, che scardinano consuetudini consolidate alle quali gli insegnanti si appellano quando l'inedito impegna e incrina certezze.

Da questo incontro tra temerari nasce un volume corposo corredato di dvd che rappresenta una sorta di epitome del pensiero didattico-pedagogico giacomettiano.

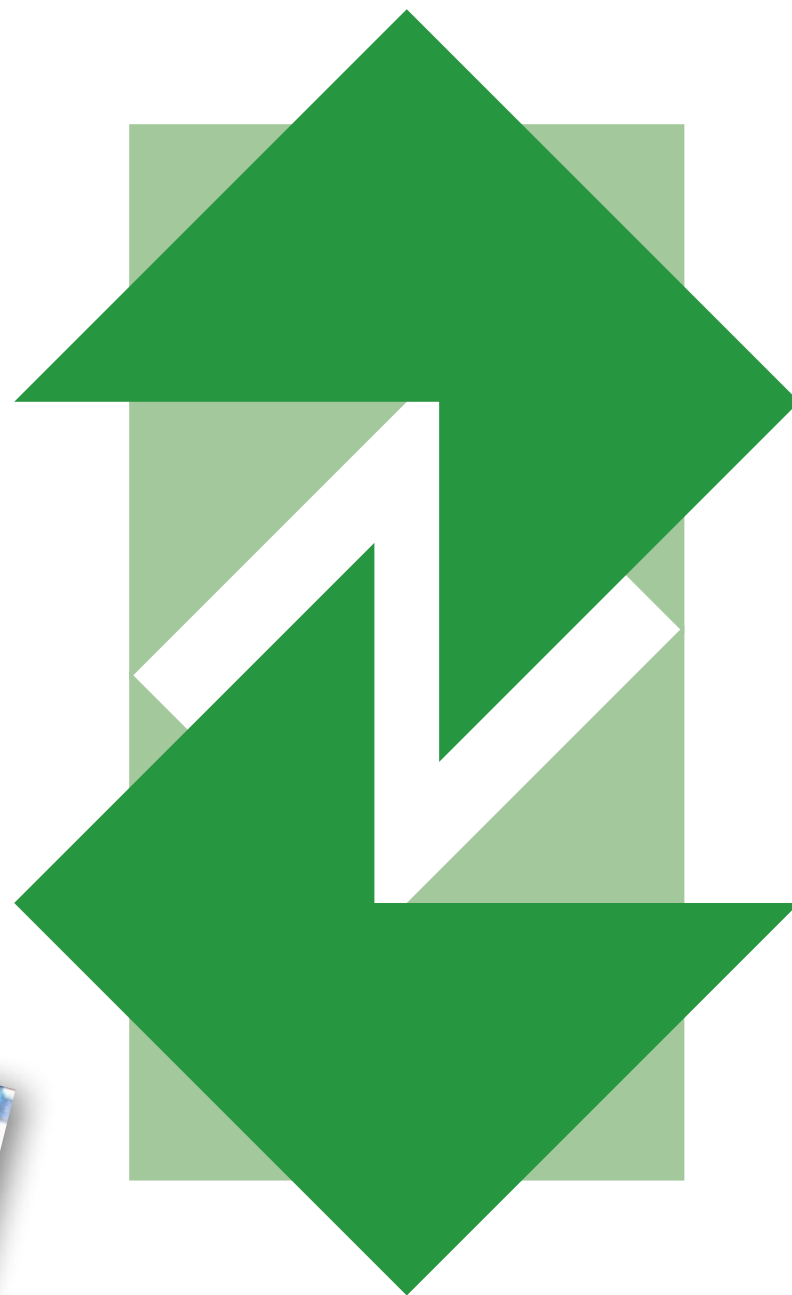
Il volume è suddiviso in sei capitoli ciascuno dei quali affronta aspetti differenti del fare musica insieme, lasciando uno spazio alla creatività, ma raccogliendo una tale messe di idee, spunti e materiali ampiamente collaudati – sebbene modificabili in modo personalizzato da ogni insegnante – da far salutare il progressivo slittamento dell'età pensionabile di ciascuno di noi come una buona opportunità per ambire a finirlo tutto, una volta iniziato...

Così si affrontano i temi della conduzione del gruppo, dell'improvvisazione, della trascrizione, della composizione e della costruzione di drammaturgie musicali didatticamente mirate in modo aperto, modulabile secondo le esigenze che ogni didatta intercetterà nel suo gruppo di appartenenza, senza attingere a un ricettario, senza imbottigliarsi dentro a schede didattiche preconfezionate.

Tra i tanti aspetti pregevoli di questo volume vogliamo sottolineare: la praticabilità concreta di tutte le proposte, non si fa letteratura pedagogica, ma si entra in laboratorio e si rubano le idee al capomastro solo per farle nostre, per rigenerarle; la lingua rigorosa, ma accessibile a tutti gli operatori musicali che si occupano in particolare di didattica strumentale, traversata da quello spirito squisitamente didattico di chi cerca di far elevare il livello generale delle conversazioni verso standard un po' superiori alla media; un ancoraggio alle letterature consolidate dalla storia occidentale, ma anche dalle culture del mondo, dai patrimoni popolari, dalle tradizioni che possono suggerire materiali preziosi sui quali imparare

a padroneggiare uno o più strumenti, uno o più idiomi, stili, modelli di costruzione. Proprio a questo proposito, si esprime il valore attribuito alla composizione e all'improvvisazione didattica come esperienze fondative dell'apprendimento musicale. È una impresa titanica quella di far lavorare insegnanti e allievi senza la barriera della partitura davanti predeterminata, con una relazione con il tempo musicale e il suo modo di costruire forme meno stereotipato, convenzionale, *déjà entendu*, ma va perseguita con caparbia e risulta vieppiù convincente quando è promossa e tradotta in proposte didattiche da un artista che è così padrone dell'arte di comporre. Ma soprattutto, aleggia attorno a questo libro l'umore fresco del racconto vivace di chi ha sperimentato ogni passaggio sul campo, ha raccolto i suggerimenti dei ragazzi, ha gioito con loro per la bellezza del conoscersi reciprocamente attraverso le intensità sensoriali che i corpi in movimento scatenano fino a far musica insieme, come un corpo solo che pulsa e respira.

GIACOMETTI, Antonio, *Musica d'Insieme, anche senza leggio*. Milano, Rugginenti, 2017.



Notizie SIEM

Elena Ferrara - Senatrice della Repubblica
Da presidente nazionale della SIEM a parlamentare "per la musica"

Elena Ferrara - Senatrice della Repubblica

Da presidente nazionale della SIEM a parlamentare “per la musica”

Da semplice iscritta alla SIEM quale sono ora, e sempre convintamente, ringrazio per l'ospitalità su queste pagine di Musica Domani. Da diversi associati ho ricevuto la richiesta di raccontare la mia esperienza di parlamentare, l'impegno per la musica e dare un aggiornamento sui risultati. Raccolgo con piacere l'invito permettendomi di fare un passo indietro ricordando, e non solo per dovere di cronaca, che quarant'anni fa, era l'11 giugno 1987, fondai, con un gruppo di colleghi docenti di educazione musicale, la sezione SIEM di Novara. Carlo Delfrati ci onorò della sua presenza alla presentazione ufficiale. Sono grata a lui e a tutti coloro che diedero vita alla nostra associazione!

Ho intrapreso la mia esperienza amministrativa mentre rivestivo la carica di Presidente nazionale SIEM a metà degli anni '90 e non nascondo di aver maturato, proprio in quel periodo di volontariato culturale, un'esperienza significativa. Il confronto con il mondo politico e amministrativo mi aveva convinta di quanto fosse importante avere dei referenti a cui rivolgere le nostre istanze associative in ambito locale e nazionale. Mi capitò l'occasione e mi misi in gioco cominciando dalla mia Città. Per diversi anni, nel ruolo di assessore e di sindaco mi sono cimentata con le politiche territoriali dove ho maturato la consapevolezza della necessità di creare positive interconnessioni tra formazione e mondo della cultura e delle arti. Oltre alle progettualità di rete tra servizi educativi, socio-culturali e terzo settore ho ritenuto di valorizzare occasioni di alternanza scuola-lavoro, tirocini universitari, di servizio civile, ma anche offrire opportunità occupazionali. Quello che si vive e si matu-

ra nelle realtà territoriali non è spesso percepito (e forse non del tutto compreso) a livello nazionale. Questa è stata la sensazione una volta arrivata a rivestire il ruolo di parlamentare.



Dal 2013 in commissione Diritti umani, dal 2014 in Istruzione e cultura al Senato e dal 2015 come componente della Commissione bicamerale infanzia e adolescenza ho cercato di dare il mio contributo con l'ottica, qualcuno potrebbe dire "partigiana", di chi si adopera per valorizzare l'esperienza musicale ed artistica nella scuola e negli Enti Locali. E non devo spiegare su Musica Domani quanto la disattenzione per questi linguaggi abbia invece penalizzato la nazione a cominciare dalle bambine e dai bambini che non si sono visti riconoscere un diritto sancito dalle convenzioni internazionali e dalla nostra Costituzione. Non sembra vero che ci sia-

no stati Ministri della Repubblica che abbiano teorizzato quanto la cultura fosse estranea alla crescita culturale e socio-economica del nostro Paese e altri che abbiano depennato la musica nei licei delle scienze umane o arte in altri percorsi formativi!

Rendere esigibile per tutti il diritto alle arti e alla creatività in un'ottica di educazione permanente penso sia un dovere delle istituzioni ormai inderogabile. Il mio impegno parallelo per un uso consapevole delle nuove tecnologie mi ha indotto ad un impegno ancora più convinto nel cercare in Parlamento di spingere sull'acceleratore.



Per tenere alta l'attenzione parlamentare sul tema da una parte promossi l'intergruppo parlamentare "Per la musica" che raccolse nel 2014 oltre 50 adesioni di tutte le forze politiche; oltre ad un confronto sulle questioni normative, in qualità di coordinatrice dell'intergruppo, organizzo tutti gli anni la Festa Europea della musica in Senato.

Ringrazio i tanti soggetti, singoli e associati, che hanno dato vita e sostegno tramite una petizione lanciata sul blog Faremusicatutti al disegno di legge 1365 "Disposizioni in materia di valorizzazione dell'espressione musicale e artistica nel sistema dell'istruzione" dedicata allo scomparso senatore a vita Claudio Abbado¹, depositato a mia prima firma nell'aprile del 2014 a poche settimane dalla scomparsa del Maestro. Frutto di un lavoro collettivo, nonostante avesse trovato il consenso di tutti i gruppi parlamentari e dei senatori a vita, non ha però avuto un iter legislativo autonomo per il sopraggiungere della legge di riforma del sistema di istruzione.

Proposi in commissione una serie di audizioni proprio sull'esperienza e la formazione musicale nell'ambito dell'affare assegnato La buona scuola² e promossi un'indagine conoscitiva incentrata sulla produzione musicale che avesse come obiettivo quello di mettere in luce le carenze formative in un settore dalle sottostimate potenzialità come quello della musica ma anche le proposte al Governo. La risoluzione³ fu approvata in data 7 maggio 2015 in settima commissione all'unanimità.


¹ Del ddl S.1365 assegnato alla 7ª Comm., non è mai iniziato l'esame.

² Cfr. Atto. N. 386, Senato, XXVII Leg. (Att. Non legislative): Affare sulla scuola, con particolare riferimento alla valutazione del riordino della scuola secondaria di secondo grado, all'impatto del precariato sulla qualità dell'insegnamento e alle recenti iniziative del Governo concernenti il potenziamento di alcune materie e la situazione del personale. Al termine dell'esame, il 14.01.2015, è stata approvata dalla 7ª Comm. la risoluzione doc. XXIV n. 44.

³ Doc. XXIV, n. 47 a conclusione dell'Affare assegnato Atto n. 409 - XVII Leg. Senato - sull'offerta culturale nel settore musicale, al fine di identificare delle strategie in grado di mantenere vivo l'immenso repertorio italiano e di attivare processi virtuosi di creazione e innovazione musicale, permettendo l'accesso e il confronto con la realtà internazionale

Il risultato di questo lavoro fu quello di inserire nella Legge 107/15, in fase emendativa alla Camera, la delega riguardante disposizioni sulla cultura umanistica, la valorizzazione del patrimonio culturale e le produzioni artistiche e il sostegno alla creatività che risultò poi costituire la lettera g) del comma 181. Nel settembre 2015 a Ferrara durante la Festa dell'Unità rafforzai la rete di soggetti istituzionali e del terzo settore con l'iniziativa "Una nuova musica a scuola" proprio per iniziare un confronto sui contenuti della delega. Il percorso di elaborazione del testo del decreto legislativo non è stato lineare. Sono stata relatrice dell'Atto Governo 382⁴ e ho lavorato molto per acquisire suggerimenti migliorativi con audizioni che hanno visto l'apporto del Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti rappresentato dal Presidente Berlinguer. Il mio parere⁵ è agli atti sul sito del Senato.

Oggi è il decreto legislativo, approvato dal Consiglio dei Ministri in data 7 aprile è in attesa di pubblicazione sulla gazzetta ufficiale. Cosa prevede il decreto legislativo? Sancisce il diritto all'esperienza artistica in tutti gli ordini di scuola a partire dall'infanzia di una formazione artistica che ricoprendo la pratica e la cultura della musica, delle arti dello spettacolo, delle arti visive sia nelle forme tradizionali sia in quelle innovative. Prevede un sistema coordinato tra MiBACT e MIUR per un'integrazione tra esperienza pratica e conoscenza del patrimonio artistico con un Piano delle arti che si prefigge di sostenere le progettualità delle scuole anche costituite in rete. Prefigura la possibilità di costituire "poli ad orientamento artistico e performativo" per le realtà scolastiche che offrano almeno tre dei temi delle arti (coreutico/musicale, teatrale-performative, artistico-visivo, linguistico-creativo).

⁴ AG 382: schema di decreto recante "Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio culturale e sul sostegno della creatività" 

⁵ Allegato 2 

Se nella 107/15 era prevista un'implementazione dell'offerta formativa musicale a partire dalla primaria con personale del potenziamento appositamente formato⁶ 5, nel decreto si precedono percorsi ad indirizzo musicale nelle scuole secondarie di primo grado che rappresentano una evoluzione delle SMIM per una più diffusa ed omogenea distribuzione sul territorio nazionale della possibilità di imparare a suonare uno strumento. Tutte le scuole secondarie di secondo grado possono attivare percorsi curricolari o extrascolastici dedicati allo sviluppo dei temi delle arti.

Ai licei coreutici e musicali e alla necessità di armonizzazione della filiera formativa si è provveduto con la previsione di corsi propedeutici nei Conservatori; il decreto legislativo, rimandando ad un decreto ministeriale successivo, individua i criteri per la definizione di requisiti di accesso, di durata dei corsi propedeutici erogati dall'Afam, dei requisiti per l'eccesso ai corsi accademici, delle convenzioni per permettere a studenti del secondo ciclo di frequentarli e percorsi personalizzati per i giovani talenti. Le risorse sono 2 milioni strutturali per il piano delle arti e il 5% del personale di potenziamento. È certamente la nota dolens del provvedimento, ma penso che sia corretto sostenere che tutte le reti istituzionali nonché enti pubblici e privati nel settore artistico debbano essere coinvolte per ottimizzare le risorse. Tra le risorse non poco rilevanti, oltre a quelle che il Miur già mette a disposizione sulla Legge 440/97, sono da considerare quelle derivanti da normative del MiBACT: la Legge sul cinema⁷ mette a disposizione ogni anno un minimo di 12 milioni di euro per progetti nelle scuole sull'audiovisivo e il Nuovo codice dello spettacolo dal vivo, in questo momento in fase emendativa in 7 Commissione al Senato, prevede la medesima misura per le scuole che organizzeranno attività performative⁸.

6 V. L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 181, lettera g), n. 2

7 Cfr. L. 14 novembre 2016, n. 220 (GU Serie Generale n. 277 del 26-11-2016)

8 DDL 2287-BIS - Delega al Governo per il codice dello spettacolo

Sul sistema dell'alta formazione musicale ed artistica la settima commissione al Senato è da tempo impegnata per la statizzazione degli Istituti superiori ex pareggiati e nella riorganizzazione del sistema che possa portare a compimento molte delle misure previste dalla L.508/99⁹.

Vorrei segnalare che ho potuto dare il mio contributo in Commissione bicamerale infanzia e adolescenza dove è stata realizzata un'indagine conoscitiva sulla Fruizione dei minori al patrimonio culturale ed artistico nazionale. Sono stata infatti nominata relatrice per l'estensione del documento conclusivo che è stato presentato in Senato l'11 aprile scorso. Oltre ad una ricognizione della normativa nazionale e internazionale la relazione offre alcuni dati interessanti sull'accesso ai minori dei beni culturali. La povertà educativa è un fenomeno preoccupante perché genera a sua volta povertà. L'Italia e l'Europa devono riconoscere tra le priorità il diritto alla conoscenza e lo sviluppo della creatività e della sfera estetica¹⁰.

Al termine della legislatura il quadro risultante potrebbe essere quello di una messa a sistema del curriculum formativo che possa permettere ad ogni studente di sperimentarsi quale produttore e fruitore critico di linguaggi espressivi.

Sarà mia cura segnalare i provvedimenti attuativi delle norme che hanno già visto la luce e, mi auguro, di poter dare notizia di nuove disposizioni legislative in questo settore. Sarà importante affrontare il prossimo 2018 come Anno europeo del Patrimonio, consapevoli di un percorso che ha segnato qualche passo in avanti.

9 Legge 21 Dicembre 1999, n. 508 "Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati"

10 [Doc. XVII-bis, n. 9 Documento approvato dalla commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza -seduta del 4 aprile 2017](#)

Musica
DOMANI

Il pensiero musicale: 177
le ragioni dell'emozione
2