

*Il pensiero  
musicale:  
le ragioni  
dell'emozione 2*



**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 177 (dicembre 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](mailto:redazione@musicadomani.it) 

Editore  
[segreteria@siem-online.it](mailto:segreteria@siem-online.it) 

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

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

Modalità di iscrizione  
Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le  
procedure indicate qui 

A questo numero hanno collaborato:

Paola Anselmi  
Ellade Bandini  
Remo Bodei  
Carlo Delfrati  
Franca Ferrari  
Rossana Gesuato  
Manuela Litro  
Luca Marconi  
Carlo Mattiuzzo  
Rita Nuti  
Pierluigi Politi  
Amalia Lavinia Rizzo



In copertina  
*Musici – Scultura in pietra ollare (2011)*  
Gino Daguin (Bard 1935)  
**«C'è qualcosa di speciale e di inconfondibile nelle sculture  
di Gino Daguin, un disincanto ironico, un riso sottinteso o  
appena accennato, uno scarto dal realismo narrativo che  
affascina e rende unica e inconfondibile la sua produzione.»**  
(BIXIO Vincenzo, DE MUNARI BIXIO Gabriella, Sant'Orso di  
Donnas: la fiera, i volti, le storie. Rubano Padova, Edizioni La  
Selva, 2013)



# INDICE

Editoriale _____	4
<b>Il pensiero musicale: le ragioni dell'emozione 2</b>	
Musica, matematica e pathos _____	5
Festival della Canzone Italiana a New York _____	11
Le mie emozioni sono di tutti _____	15
Musica è Vita _____	24
<b>Altri temi</b>	
DO.MU.S. - donna musica scuola _____	30
L'Orchestra Invisibile di Cascina Rossago _____	38
Musica di relazione: le orchestre inclusive (seconda parte) _____	44
Cinquant'anni di passioni per la musica e la Storia _____	57
<b>Rubriche</b>	
<b>Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria.</b>	
La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon in Italia: prospettive _____	67
<b>Da non perdere</b>	
Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine _____	73
<b>Materiali</b>	
Dare i numeri _____	76
<b>Recensioni</b>	
Sistema linguistico e sistema musicale a confronto _____	84

## Editoriale di Gianni Nuti

Il secondo volume 2017 della nostra rivista dedicata ai legami tra musica ed emozioni si arricchisce di una lettura filosofica e una antropologica: la prima sottolinea il valore tra misura e passioni, tra mistero ed esattezza, attingendo a una storia del pensiero occidentale antica di millenni che tende un filo rosso ambivalente e insieme armonico dove scienza e arte sfumano, con naturalezza, i loro confini; la seconda riconduce la ricerca della vita emotiva di ciascun individuo in un altro gioco dialettico: quello tra interiorità e relazioni intersoggettive, tra immersione nel mondo e risonanze di pensieri personali e il proprio corpo. Qui, riti collettivi incarnati in forme diverse unificano intensi stati emotivi in corrispondenza delle tappe fondamentali della vita di una comunità, segni di identità sui quali le donne e gli uomini di ogni latitudine interpretano il senso del loro esclusivo modo di essere su questa Terra.

Tra due distinte polarità – concretezza e mistero, vita emotiva intima e di gruppo – si gioca la forza della musica, capace di far pulsare questi antipodi e di emanare un'energia policroma e a intensità così variabili da catturare tutti e ciascuno in una danza di infinite morti e risurrezioni in cui si respira qualcosa di eternamente presente.

Il 2018 sarà l'ultimo anno di lavoro per questa redazione e per chi la dirige: chi avrà sentito soffiare tra le pagine in questi anni un discreto, silenzioso flatus ispiratore non sarà sorpreso di trovare come tema di congedo quello della relazione tra musica e spiritualità.

Remo Bodei

# Musica, matematica e pathos

*L'idea della calcolabilità del bello in musica*



**R E M O B O D E I**, nato a Cagliari il 3 agosto 1938, è uno dei filosofi più importanti dell'età contemporanea. Professore emerito dell'Università di Pisa, ha anche lavorato come docente alla Scuola Normale Superiore, al King's College di Cambridge (UK), alla Ottawa University e alla New York University. Attualmente è professore di Filosofia alla University of California, Los Angeles. Le sue opere sono tradotte in varie lingue.

In questo intervento che Remo Bodei ha tenuto a Roma, Auditorium di S. Cecilia, il 7 aprile 2017 nell'ambito di un convegno intitolato "Musica è emozione", il filosofo cagliaritano valorizza il ruolo della musica come teatro di sintesi dialettica tra calcolo e pathos, tra misura, proposizione e dimensione ineffabile dell'esperienza, portatrice di una irriducibile densità di significati, misteriosa e giusta.

Chi non ha provato, nell'ascoltare musica, un senso di profonda malinconia in alcuni casi, in altri di gioia esplosiva? Questo fa dire a un filosofo, studioso di musicologia come Adorno, che «l'atteggiamento estetico sarebbe da definire come la capacità di rabbrivire in un qualche modo, come se la pelle d'oca fosse la prima immagine estetica», significando che la bellezza consiste in una specie di fremito e quando si prova questa emozione c'è qualcosa che somiglia alla percezione del sacro, del numinoso trovandoci noi di fronte a ciò che appare tanto familiare e profondo da non permettere alle parole di esprimerlo.

Ma è veramente così, si può ridurre la musica a semplice emozione? Credo che a questo proposito occorrerebbe riprendere nella critica una tradizione che prende avvio da Pitagora, si sviluppa nel Rinascimento ed estende le sue propaggini fino alla contemporaneità. E cioè che la musica incarna qualcosa di miracoloso, esprimendo nel contempo il massimo di rigore matematico e il massimo di pathos, di emozione, il massimo di esattezza e il massimo di vaghezza, quando per "vaghezza" non s'intende qualcosa di nebuloso ma, come descritto in Leopardi – "vaghe stelle dell'Orsa" – a una bellezza mobile, qualcosa di percettibile che si trasforma. Il Pitagorismo è una scuola filosofica che ha svolto una funzione essenziale non solo nel campo della musica o della matematica, ma ha determinato la nascita del Razionalismo occidentale, ovvero ha permesso

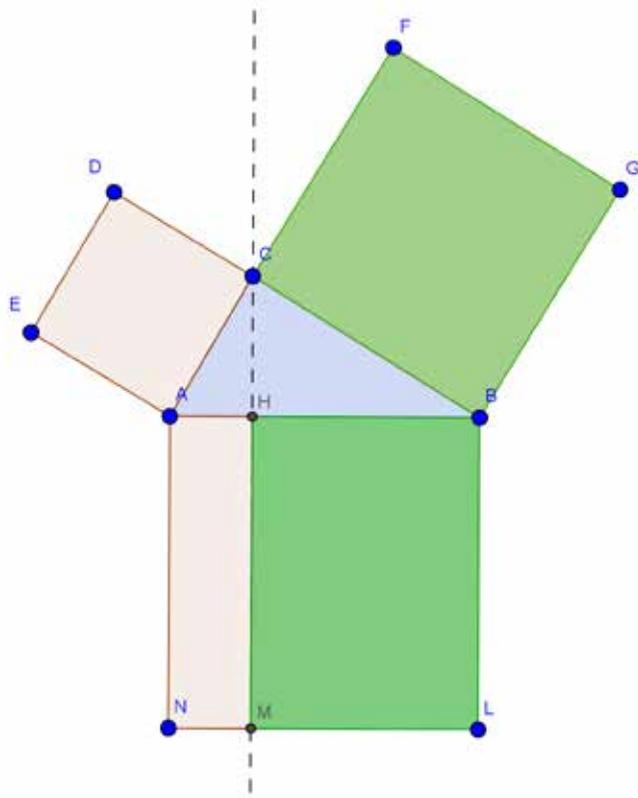
la traducibilità tra il sensibile – in particolare i sensi nobili ossia quelli della comunicazione, che prevedono reciprocità, ad esempio la vista e l'udito: io vedo, l'altro mi vede e viceversa – e l'intelligibile, le idee a loro volta applicabili al mondo dell'esperienza purché in possesso di una forma precisa, di proporzioni, di armonie. Non abbiamo evidenze sull'esistenza effettiva di Pitagora né se sia lui l'autore del celebre teorema, ma una certezza ereditiamo dalla sua scuola: il principio secondo il quale la bellezza è calcolabile. Nel nostro immaginario collettivo restiamo ancorati alla rappresentazione dell'arte come il risultato del michelangiolesco binomio tra "tormento ed estasi", dove concorrono a determinare la creazione il genio e la sregolatezza, dove è l'artista che crea le regole. In realtà non è così: la calcolabilità, il numero, l'aritmetica nel senso di ritmo non hanno solo un significato astratto, ma hanno piena corrispondenza con la realtà e il mondo dei sensi può essere capito in maniera intellegibile. Proponiamo un esempio: due triangoli hanno la base e il vertice in comune, sono attaccati l'uno all'altro; tracciando una bisettrice si divide l'angolo in alto di ciascuno dei due triangoli fino a raggiungere la base. I segmenti ricavati corrispondono alla lunghezza delle corde che oggi chiamiamo Do, Mi Sol, ossia un accordo maggiore. Cos'è questa traducibilità dal sensibile all'intelligibile e viceversa? Come posso io, prendendo una penna, tracciando l'immagine dei triangoli renderli sensibili con la vista e voi, indirettamente, con l'udito perché riesco a stabilire la lunghezza delle corde produttrici di un accordo perfetto maggiore di cui si ha una rappresentazione mentale del risultato sensibile? Il mondo è fatto di forme, di strutture presenti allo stesso tempo nella natura e nella mente umana; il razionalismo occidentale nasce dall'idea secondo cui il mondo è com-

prendibile attraverso le sue forme percettibili dai sensi e traducibili sia in termini matematici che estetici. Lo stesso concetto di bellezza greca ricalca questo principio: così in una statua la testa doveva essere un ottavo rispetto all'altezza complessiva del corpo umano, quindi con un preciso rapporto proporzionale, armonioso. Il termine "armonia" in musica deriva dal lessico dei costruttori di navi: quando non si utilizzavano i chiodi per costituire il rivestimento interno – il fasciame – delle navi, si adottava la tecnica a incastro delle tavole, l'armonia appunto, cioè il fare un'unità di ciò che è molteplice osservando principi di simmetria e di complementarità, di equilibrio e compiutezza. Questa idea della calcolabilità del bello forse è rimasta soltanto nella musica e nell'architettura, "musica pietrificata" secondo Schelling.

Vogliamo poi sfatare un altro pregiudizio: noi siamo abituati a considerare i sensi semplicemente come dei recipienti, ci commisuriamo al mondo pensando che noi dobbiamo, semplicemente, accettare qualcosa dall'esterno e farlo nostro, ma i sensi sono attivi, sono delle finestre limitate. Ho assistito tempo fa a un esperimento compiuto con uno strumentario povero: i ricercatori si sono procurati una stufa elettrica che emette dei raggi infrarossi non visibili dall'uomo, hanno illuminato un prisma newtoniano decomponendo il raggio di luce nei sette colori dello spettro, poi all'altro estremo hanno acceso una lampada abbronzante che emette raggi ultravioletti anch'essi per noi invisibili; sono state introdotte nel setting alcune galline e alcune api e formiche tenute a digiuno per diversi giorni, si è cosparsa tutto l'arco di raggi tra infrarosso e ultravioletto con dei chicchi di granoturco e dei fiori da impollinare. Ebbene, si è scoperto che le galline vedono solo i colori caldi dello spettro, ma anche gli infrarossi, le

api vedono tutti colori dell'iridee, assieme alle formiche, vedono i raggi ultravioletti; questo dimostra che i nostri sensi sono diversi da quegli di altri esseri viventi, per cui il mondo cambia secondo ciò che i sensi, del mondo, riescono a filtrare.

Dunque si impara coi sensi, perché questi non sono semplicemente parti anatomiche, ma anche quelle aree cerebrali che rielaborano i messaggi. Tuttavia, questo rapporto di piena traducibilità tra i sensi e l'intelletto a un certo punto s'incrina cambiando anche la percezione della musica perché ci si trova, con la rivoluzione astronomica iniziata da Keplero e prima ancora da Copernico e Galileo, di fronte all'incommensurabile. Il Teorema di Pitagora non dimostra solo come l'area del quadrato costruito sull'ipotenusa sia uguale alla somma delle aree dei quadrati costruiti sui cateti ma segna una vittoria storica sull'in-

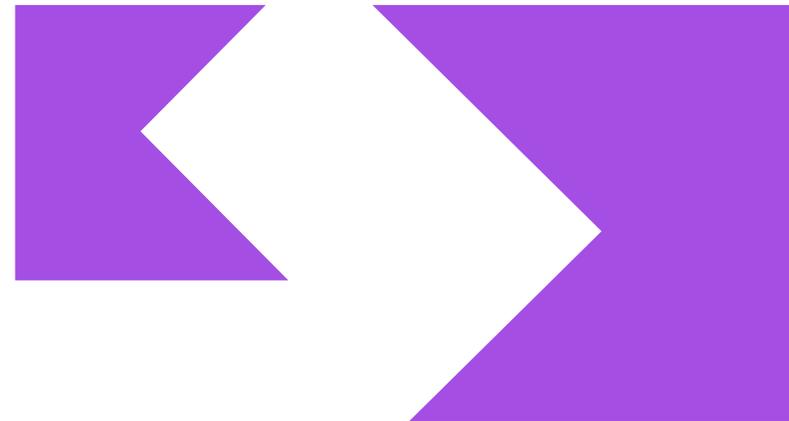
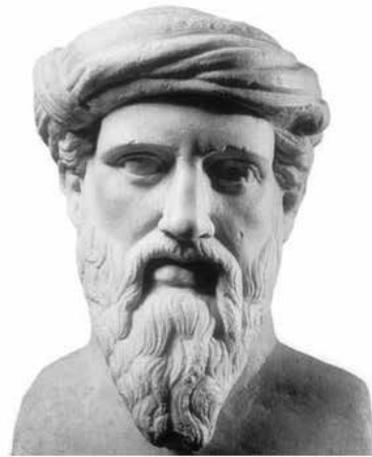


commensurabile che in greco si chiama *alogos*, cioè illogico, perché compara una somma (delle superfici dei cateti) a uno (quella dell'ipotenusa). E questo postulato non ammetteva confutazioni: chi, nella scuola pitagorica – che non era propriamente ispirata a principi democratici – dichiarava il fallimento nella capacità di concepire razionalmente l'incommensurabile veniva cacciato e messo a morte. Tuttavia questo sistema di rappresentazione del mondo calcolabile funziona quando si parla di figure geometriche esatte. Quando però l'Universo diventa infinito – oggi sappiamo che la nostra galassia ha cento miliardi di stelle – ritorna prepotentemente l'idea di incommensurabilità e quindi questo modello pitagorico della commensurabilità tra l'elemento razionale e l'elemento sensibile, in altri termini tra il rigore matematico e l'emozione, finisce. Resta qualche prodromo in studiosi come Leibniz, peraltro inventore dell'analisi infinitesimale, per il quale la musica calcola l'inconscio dell'anima che non sa di calcolare, quindi in Leibniz persiste ancora la visione della musica come matematica pura. Ma a partire da Kant, per il quale la musica è la lingua degli affetti per continuare con tutta la filosofia del romanticismo, fino ad arrivare a Schlegel che parla della musica come gioco di passioni che dialogano con loro stesse e Nietzsche, che contrappone il musicale dionisiaco all'apollineo della misurabilità, una nuova visione s'inizia ad affermare dove la grandezza della musica sta nella capacità di coniugare insieme l'elemento razionale e quello emotivo. E non è vero che, pensando all'arte moderna, l'elemento naturalistico si perde con l'evoluzione dei linguaggi delle avanguardie storiche e la decomposizione del sistema tonale a vantaggio dell'elemento casualistico: non c'è mai stato un elemento naturalistico senza la rielaborazione della mente umana che

evolve. Questa adattabilità ha permesso a John Cage di estetizzare i suoni della radio, a Luigi Nono di comporre musica intersecando suoni di strumenti della tradizione con suoni della natura; ma molto prima ha consentito all'umanità occidentale, a partire dal *Clavicembalo ben Temperato* di Bach, di accettare per convenzione che il Do diesis coincida con lo stesso tasto di un Re bemolle, sebbene questo non sia vero. I sensi imparano perché impara l'intelletto. Ecco, allora siamo arrivati a un punto apparentemente morto: se la musica non è solo pura emozione, non è "pelle d'oca", neppure è esclusivamente legata a delle strutture matematiche come sono conciliabili queste due dimensioni? Schopenhauer, per uscire da questa ambivalenza sostiene che, come il concetto è un universale rispetto al singolo esempio, ovverosia il concetto di triangolo comprende tutti i triangoli che io possa disegnare – sia esso scaleno, isoscele o equilatero – ma non coincide con nessuno di questi, la musica rispetto ai concetti è l'universale, comprendendoli tutti. Dunque l'universalità della musica ha origine dalla sua natura di linguaggio alto, onnicomprensivo, e tuttavia intraducibile: come ha detto Hanslick, la musica è fatta di aggettivi e non di sostantivi, si può sostanziare solo attraverso le sue qualità. Allora il problema si sposta: davvero la musica si può esprimere a parole? Una studiosa croata ha affermato che la musica è

l'effetto emotivo del nostro scontro/incontro con il mondo reale, ma è sufficiente? Certamente verbalizzare sulla musica è arduo, come già affermava Schopenhauer, non è facile. Allora si può dire che la musica è ineffabile? Ma ineffabile non significa che *non si può dire*, ma che *c'è troppo da dire*: come il P greco che è 3,14, ma essendo aperiodico si può passare l'eternità a trascrivere numerini... E in questo "troppo da dire" questa eccedenza di senso alberga la grandezza della musica, come della poesia e dell'arte in generale: non possiamo trovare un senso univoco come nelle scienze esatte, ed è quest'eccedenza che probabilmente provoca quella pelle d'oca, questo vibrare in noi di corde molto più profonde e più intime rispetto ai sentimenti ordinari della quotidianità. Vladimir Jankélévitch quando sente "In Paradisum ducant te Angeli", dal *Requiem* di Fauré, sostiene di non aver nulla da dire: esce dalla sala da concerto in silenzio ed è al contrario una profanazione quella di cercare parole per spiegare un simile tipo di esperienza. Quindi la musica ci porta, da una parte, in una dimensione in cui l'ineffabilità muove al silenzio, dall'altra trasmette abbondanza e ci interroga sulla pienezza delle nostre emozioni.

1 ●  
2 ● ●  
3 ● ● ●  
4 ● ● ● ●

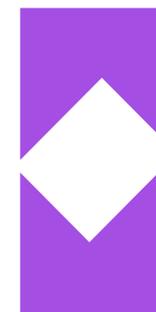


Devo precisare che non amo troppo la parola “emozione”: è un anglicismo emendato dalla meccanica del movimento, come se le passioni fossero trascritte in freccette, che sono dei vettori di forze e di energia. Prediligo invece il termine “passione”, perché deriva da pathos. Le pathe coniugavano un elemento di variabilità legandosi al tempo atmosferico – il caldo, il freddo, l’umido ecc. – con il concetto di passione come portatrice di sapienza. Il nostro modo di sentire la musica ha a che vedere con elementi di incommensurabilità: il tentativo di domare le passioni iscrivendole direttamente nella traducibilità della ragione non funziona. Si può dire che persiste un fattore di eccedenza rispetto alla razionalità. La mente è stata immaginata a lungo come uno specchio d’acqua che, quando non è turbato dalle passioni, riflette ciò che si vede. E quindi l’idea che le passioni restino un additivo non consentito della ragione è ancora oggi un’idea molto diffusa, perché sono un vento di tempesta che increspa la superficie di questo specchio d’acqua e la intorbida.

Purtuttavia, questa contrapposizione tra ragione e passione è figlia di un equivoco che vede la prima come portatrice di ordine e la seconda di disordine, mentre propongo in questa antinomia un nesso di *collaborazione antagonistica*. Richiamando la frase di un autore come Ovidio di cui quest’anno ricorre il bimillenario, «nec teo nec sine te vivere possum» cioè «né con te né senza di te posso vivere», noi non possiamo vivere né con la sola ragione senza passione né con le sole passioni senza ragione. Noi pensiamo che le passioni non abbiano alcuna intelligibilità, che siano qualche cosa di incomprensibile, al punto tale da ritenere che un omicidio della moglie da parte del marito possa avvenire “per futili motivi”. Non esistono motivi futili quando un’azione è mossa da passione, da ira

sproporzionata perché in quel momento, raccogliendo tutte le delusioni, le amarezze, le frustrazioni, il gesto estremo e appassionato acquisisce un valore simbolico. In greco il “simbolo” (Συμβολον) era inizialmente un coccio che due persone in procinto di separarsi per lungo tempo si dividevano a metà per potersi un giorno riconoscere: dunque non è l’episodio singolo che pesa, ma ciò che questi raccoglie dal passato, convogliandolo in un gesto o una parola risolutrici, come capita tra innamorati, quando si concentrano in alcuni momenti o parole tutte le emozioni negative o positive accumulate nel tempo. Se vogliamo richiamare ancora l’etimo greco, la parola logos λόγος in greco, è la sostantivazione di *légein* umile radice di “legume”, cioè raccogliere, ordinare le cose, mentre la passione è diabolica, accusa, è ciò che separa l’uomo da Dio. Eppure queste due dimensioni coesistono nell’uomo così come analizzare e fare sintesi sono due azioni solo apparentemente antagoniste, mentre sono invece complementari. Un matematico che perde il sonno per sviluppare un nuovo sistema di calcolo è animato da una passione che si chiama epistemofilia, passione per il sapere; un grande musicista non suona in preda all’esaltazione, ma impara ad alimentare la sua tensione verso l’esattezza con una passione intensa, consapevole del fatto che quanto più si esprime con sobrietà e misura, tanto più evoca pathos nei suoi spettatori.

Noi dobbiamo riprendere quest’idea del miracolo musicale in cui l’esattezza e la vaghezza, il rigore e il pathos possono coesistere armoniosamente.



**I LIBRI DI REMO BODEI**

*Sistema ed epoca in Hegel*, Bologna, Il Mulino, 1975. Riedizione ampliata con il titolo: *La civetta e la talpa. Sistema ed epoca in Hegel*, Bologna, Il Mulino, 2014.

*Hegel e Weber. Egemonia e legittimazione*, (con Franco Cassano), Bari, De Donato, 1977

*Multiversum. Tempo e storia* in Ernst Bloch, Napoli, Bibliopolis, 1979 (Seconda edizione ampliata, 1983).

*Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Torino, Einaudi, 1987. Riedizione ampliata, Bologna, Il Mulino, 2016.

*Hölderlin: la filosofia y lo trágico*, Madrid, Visor, 1990.

*Ordo amoris. Conflitti terreni e felicità celeste*, Bologna, Il Mulino, 1991 (Nuova edizione ampliata 2015).

*Geometria delle passioni. Paura, speranza e felicità: filosofia e uso politico*, Milano, Feltrinelli, 1991 (Settima edizione ampliata, 2003).

*Le prix de la liberté*, Paris, Éditions du Cerf, 1995.

*Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino, 1995.

*La filosofia nel Novecento*, Roma, Donzelli, 1997.

*Se la storia ha un senso*, Bergamo, Moretti & Vitali, 1997.

*La politica e la felicità* (con Luigi Franco Pizzolato), Roma, Edizioni Lavoro, 1997.

*Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1998.

*Le logiche del delirio. Ragione, affetti, follia*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

*I senza Dio. Figure e momenti dell'ateismo*, Brescia, Morcelliana, 2001.

*Il dottor Freud e i nervi dell'anima. Filosofia e società a un secolo dalla nascita della psicoanalisi*, Roma, Donzelli, 2001.

*Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Milano, Feltrinelli, 2002.

*Una scintilla di fuoco. Invito alla filosofia*, Bologna, Zanichelli, 2005.

*Piramidi di tempo. Storie e teoria del déjà vu*, Bologna, Il Mulino, 2006.

*Paesaggi sublimi. Gli uomini davanti alla natura selvaggia*, Milano, Bompiani, 2008.

*Il sapere della follia*, Modena, Fondazione Collegio San Carlo per FestivalFilosofia, 2008.

*Il dire la verità nella genealogia del soggetto occidentale* in A.A. V.V., Foucault oggi, Milano, Feltrinelli, 2008.

*La vita delle cose*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

*Ira. La passione furente*, Bologna, Il Mulino, 2011.

*Beati i miti, perché avranno in eredità la terra* (con Sergio Givone), Torino, Lindau, 2013.

*Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*, Milano, Feltrinelli, 2013.

*Delirio e conoscenza*, Remo Bodei, Il Vaso di Pandora, Dialoghi in psichiatria e scienze umane, Vol. X, N. 3, 2002.

*Limite*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Rossana Gesuato

# Festival della Canzone Italiana a New York

Racconti di musica, emozioni e intrecci di culture

Giunto al suo decimo anniversario, il Festival della Canzone Italiana si è svolto anche quest'anno a New York lo scorso 10 settembre. La manifestazione, trasmessa in mondovisione da Rai Italia, ha visto competere cantanti provenienti da tutto il mondo. Un'occasione per comprendere come la cultura musicale italiana viene recepita all'estero.



La canzone italiana nel mondo ha il sapore di ricordi e di emozioni, di viaggi e di storie, di persone che lasciano il loro paese per una nuova vita alla ricerca di fortuna e successo. Ma la nuova canzone italiana nel mondo come si è trasformata? Com'è cresciuta? Chi canta la nuova canzone italiana nel mondo?

Tante domande che mi passano per la mente quando inizio il mio viaggio per arrivare a New York, per assistere al Festival della Canzone Italiana in programma domenica 10 settembre 2017 al Master Theater (Millennium) di Brooklyn a New York. Sì, proprio nella "Grande Mela" ogni anno si svolge infatti questo grande festival dove giovani da tutto il mondo e giovani italiani si incontrano per raccontare la "loro" canzone italiana.

Questo festival nasce per il grande impegno di un gruppo di Italiani che vivono in America, uomini che hanno vissuto, insieme ai loro genitori, la grande sfida di voler emigrare in paesi nuovi cambiando la propria vita. Uomini e donne che vivono con successo la realizzazione dei propri sogni. È in questo contesto che nel 2007 nasce l'Associazione Culturale Italiana di New York, un'organizzazione che ha l'obiettivo di diffondere la cultura e le tradizioni italiane in terra d'America.





Giunto alla sua decima edizione, il Festival aderisce quest'anno alla campagna internazionale "VIVEREALLITALIANA" ideata e promossa dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Ministero che ha deciso di selezionare la manifestazione ed inserirla nel programma ufficiale degli eventi previsti nel mondo.

Alla serata hanno presenziato Giovanna Giordano (presidente del Com.It.Es-Comitato Italiani all'estero di Montreal), Angelo Viro (vice presidente della "Casa de Italia" di Santo Domingo) e Silvia Limoncini (dirigente del MAECI-Movimento Associativo Italiani all'Estero e vice console aggiunto presso il Consolato Generale d'Italia a New York).

La manifestazione è trasmessa annualmente in mondovisione da Rai Italia (con la regia di Michele Viola) e in diretta radio da ICN Radio International (nella trasmissione condotta da Antony Pasquale).



Nato per iniziativa dell'Associazione Culturale Italiana di New York, il Festival ha rappresentato fin dalle origini un veicolo per la promozione della cultura italiana e per l'interscambio culturale con gli Stati Uniti attraverso una delle più importanti e apprezzate forme d'arte del "Bel Paese": la musica.

L'indubbio successo raggiunto dalla manifestazione è dovuto al lavoro e alla passione dei membri dell'Associazione Culturale Italiana di New York, fra cui il Chairman del Festival Tony Di Piazza, il Presidente Tony Mulè, il Direttore artistico Stefano Santoro e il co-direttore Sal De Castro. Ecco ciò che mi dice con orgoglio il presidente Tony Di Piazza: «Il Festival oggi è arrivato a un traguardo di grande livello e professionalità: quando abbiamo iniziato nessuno dell'Associazione Culturale Italiana avrebbe mai pensato di ottenere questi risultati creativi e professionali».

La competizione canora si svolge in un'unica serata, con un intervallo tra la prima e la seconda parte: da quest'anno la post-produzione prevede il montaggio di una prima e di una seconda parte, per consentire la messa in onda del Festival a RAI Italia in due distinte, ma consecutive trasmissioni.

Ma come funziona la selezione dei concorrenti?

Al Festival partecipano dieci cantanti: cinque sono stati selezionati attraverso concorsi in Italia, gli altri cinque – provenienti da tutto il mondo – vengono scelti da un comitato artistico dell'Associazione Culturale Italiana di New York. Il concorso è aperto a cantanti o gruppi fino ad un massimo di tre persone che presentano un brano inedito cantato in Italiano. Il vincitore del Festival è proclamato da una giuria composta da esperti.

L'aria che si respira durante la manifestazione è di cordialità e professionalità. Riesco a parlare con il direttore artistico Stefano Santoro e con il co-direttore Sal De Castro per saperne di più sia sul regolamento che sulle modalità di selezione. Al concorso possono essere presentate soltanto musiche inedite (originali) e durante la gara i brani devono essere eseguiti rigorosamente dal vivo: il brano indicato al momento dell'iscrizione non può essere sostituito per alcun motivo, pena l'esclusione dal concorso. Le canzoni proposte non devono contenere termini o frasi sconvenienti che offendano il senso del pudore, le persone, la religione o le istituzioni. Alla gara non sono ammesse band ma gruppi di cantanti fino a un massimo di tre persone e l'iscrizione è gratuita. Al momento dell'iscrizione il concorrente è obbligato a far pervenire all'organizzazione il seguente materiale in busta chiusa: la base musicale – di buona qualità – della canzone; la base musicale della canzone con in più la voce; il testo della canzone. Viene poi richiesto il nulla osta per la privacy con la liberatoria per le riprese fotografiche e audio-video effettuate durante il concorso.



Ogni anno al Festival sono invitati ospiti che hanno fatto la storia della canzone italiana: quest'anno hanno presenziato Riccardo Fogli e Gianni Nazario, che ha avuto anche il compito di condurre il festival.

Chiacchierare con Gianni Nazario è stato molto interessante: un uomo brioso, di spettacolo, favoloso intrattenitore e cantante creativo. Nei Festival passati ricordiamo la presenza di Ron, Vince Tempera, Pupo, Paolo Vallesi.

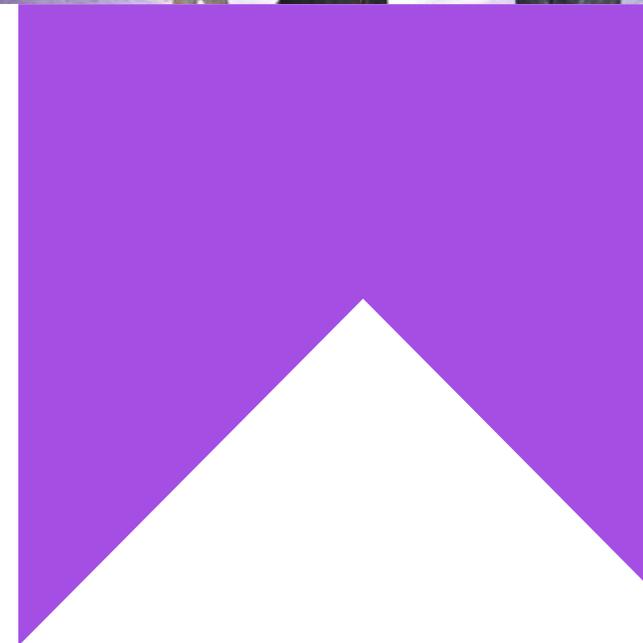
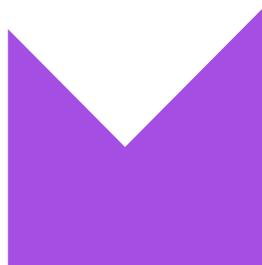
Uno spettacolo a sé avviene dietro le quinte, con tutte le sue regole, i preparativi, il "traffico organizzato" che impone di rispettare le regole dello spettacolo dal vivo ma anche la tempistica televisiva della produzione RAI Italia, gestita con maestria, professionalità e creatività dal regista Michele Viola.

Tra i giovani cantanti pronti per esibirsi c'è chi si riscalda la voce, chi controlla e dà gli ultimi ritocchi al trucco e all'acconciatura o al proprio abito; e poi ecco: qualcuno chiama e arriva il proprio turno, si sale in scena e in pochi minuti si deve dare il massimo di se stessi. In questi attimi di attesa ho potuto chiacchierare con i concorrenti. I cinque ragazzi non italiani vengono da Canada, Australia, Belgio, Spagna e Stati Uniti. Tutti e cinque parlano la nostra lingua con disinvoltura. Sono italiani di terza o quarta generazione, i loro nonni hanno lasciato l'Italia in cerca di fortuna. Questi ragazzi conoscono le tradizioni della cultura italiana, una cultura che richiama però un'Italia che, in questo momento, non si ritrova nel nostro Paese. Ho chiesto loro perché hanno scelto di cantare in italiano. L'aspetto che li affascina è la struttura della canzone classica, quella non solo del folklore delle varie regioni italiane (che rappresentano i loro nonni) ma anche quella della canzone italiana degli anni Ottanta/Novanta. Il sound delle loro canzoni richiama la moda attualmente in auge a livello internazionale ma la vocalità dei concorrenti è molto ricercata, con una buona tecnica e una struttura metrica chiara e pulita.

Al termine dell'edizione di quest'anno, sul podio dei vincitori sono state premiate: dall'Italia Rita Minelli (1<sup>a</sup> classificata); dall'Australia Claudia Migliaccio (2<sup>a</sup> classificata); da Detroit (USA) Cristina Caro (3<sup>a</sup> classificata).

Al Master Theater (Millennium) di Brooklyn – un teatro da mille persone attento ad ogni sfumatura dello spettacolo – ho visto un pubblico gioioso che ama interagire con gli ospiti e con i concorrenti del Festival, un pubblico pronto a collaborare con la regia Rai per le riprese televisive.

Alla fine anche qui il sipario si è chiuso, lasciando il ricordo di un'esperienza magnifica ma anche una riflessione e un interrogativo sul nostro "Bel Paese": l'Italia è "più" Italia all'estero che da noi? La cultura Italiana viene coltivata in Italia o viene preservata all'estero?

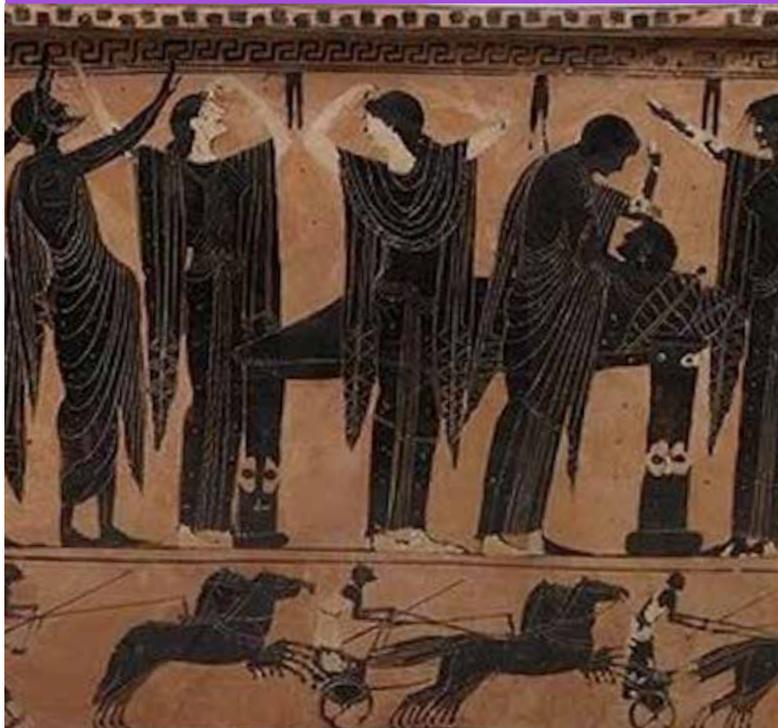


Gianni Nuti

# Le mie emozioni sono di tutti

*Antropologia e musica*

Vogliamo affrontare il tema delle emozioni nella musica anche con la lente dell'antropologia sociale e culturale, ovvero quella che scopre mondi di idee e sistemi di vita in ogni luogo della Terra indagando sulle ragioni della nascita e del loro sviluppo, identificando i tratti comuni, tracciando confini e identità. Questo per cercare elementi familiari, ma soprattutto per scardinare le vacue certezze delle culture nelle quali siamo immersi, permettendo di discutere sull'universalità dei modi di esistere e di relazionarsi vicendevolmente, facendo emergere la ricchezza che le diversità portano all'intero genere umano e superando il rischio di assecondare «una forma di imperialismo occidentale sulle emozioni degli altri» (Lynch, 1990: 17)



## *Conoscere per impregnanza*

Lo sguardo dell'antropologo inaugura sul tema emozioni e musica un approccio che è interessante anche per chi si occupa di educazione: Leonardo Piasere (2002: 142-166), introduce il concetto di «perduzione», che rimanda a una conoscenza della vita dei popoli «acquisita per interazione, per iterazione, per approssimazione [...] per risonanza impregnante quando si attua intenzionalmente e coscientemente una curvatura dell'esperienza» (2002: 164). Nella stessa linea d'onda Jean-Pierre Olivier de Sardan chiama *imprég-nation* (1995), ciò che si impara essenzialmente attraverso processi di ripetizione, empatia, attenzione fluttuante, abduzione e mimesi, o meglio: «si impara ripetendo, si impara osservando e riosservando scene simili tra loro, si impara facendo allo stesso modo, o quasi. Si impara ottenendo il consenso, da parte di coloro che si imita, che quello che si fa va bene, o quasi» (Piasere 2002: 165). La comprensione degli altri passa per la coltivazione di un'esperienza di risonanza, di feeling ma anche di cognizione incarnata, il combinato disposto sincronico tra pensiero e sentimento, uno strumento di relazione di scambio non esclusivamente verbale, che consente di superare il senso di alterità, favorendo una de-esotizzazione di coloro con i quali si prende contatto nel caso di uno studioso di antropologia, favorendo azioni pienamente inclusive e autenticamente partecipate per chi si occupa di educazione.





### *Io sono, perché noi siamo*

Guardiamo anzitutto il fenomeno dell'emozione da un punto di vista meno psicologico e centrato sulle reazioni dell'individuo rispetto all'ambiente, per abbracciare una tesi che vede la coscienza dell'esistere e dell'evolvere dell'individuo non scindibile da quella degli altri: *io sono, perché noi siamo*. Secondo una prospettiva costruttivista – della quale il testo *The Social Construction of Emotions* (Harré, 1988) costituisce il manifesto – l'emozione è un fenomeno sociale che deriva dall'interpretazione e dalla valutazione di uno stimolo, ossia da un processo di attribuzione di senso e di valore a un fenomeno psicocorporeo: secondo questa lettura maturata negli anni Ottanta del secolo scorso, queste sono “manufatti o costruzioni culturali”, ovvero schemi appresi e consolidati da esperienze sociali, collocate all'interno di un sistema di rappresentazioni, di

scale etiche, di idiomi linguistici propri di una particolare comunità e variabili come qualsiasi altro fenomeno culturale. Non si può dunque parlare di emozioni innate e universali, identiche a ogni latitudine, così come Eckman e altri hanno sostenuto e molti sostengono ancora oggi, né si può parlare di quello che i filosofi della scienza chiamano una “classe naturale” (*a natural kind*; Rorty 1980: 104-105; de Sousa 1986: 19, 185), ovvero un corpus coerente di elementi che porta a generalizzazioni esplicative e predittive; non è oltremodo possibile intercettare stati emotivi unicamente nelle reazioni corporee di un individuo senza che questi sia visto all'interno di un preciso contesto di vita. È quindi ragionevole pensare alle emozioni come fenomeni sociali al di là di riferimenti biologici di ordine genetico.



### *Il linguaggio delle emozioni*

La più logica affinità che si possa tracciare è quella tra codici emozionali e linguaggi: esistono centinaia di lingue umane oggi conosciute, molte si sono estinte nel corso della storia, e le possibilità combinatorie tra fonemi permetterebbero la creazione di molte altre: questa varietà non è riconducibile a un tronco linguistico comune dal quale si ramificano tutti gli altri idiomi, ma esistono limiti e caratteristiche comuni (come alcune proprietà sintattiche e fonologiche) nelle componenti costitutive della comunicazione verbale che hanno anche radici biologiche: analogamente, le reazioni emotive dell'uomo all'ambiente (Ortony e Turner 1990: 329) partono da potenziali d'azione e di reazione psicofisiologicamente predeterminati – attivazione motoria, conduttanza cutanea, variazioni nella pressione sanguigna e nella frequenza del battito cardiaco ecc. – ma si dettagliano, codificano ed evolvono sulla base di quanto avviene intorno.

Il riconoscimento delle emozioni implica la presenza di un «discorso» – secondo l'accezione di Michel Foucault – ovvero di una relazione intersoggettiva non necessariamente di natura verbale che veda il concetto e la natura dell'emozione come frutto di una pratica sociale, come la musica, all'interno di un determinato contesto etnografico. I maggiori esponenti di questo filone dell'antropologia culturale convenzionalmente definito «antropologia delle emozioni» sono Michelle Rosaldo ([1984] 1997), Lila Abu-Lughod (1986) e Catherine Lutz (1988).

Siamo di fronte a un processo di specializzazione che passa attraverso un repertorio di esperienze più o meno ricche e variegate di affettività alle quali il bambino correla determinati stati emotivi e, come afferma Catherine Lutz, non si tratta di «essenze che devono essere raggiunte sotto la pelle o dentro la testa» (1988 p.7) entrando in una dimensione intima esotericamente occultata ai più, ma piuttosto profili combinati di azioni, relazioni sociali, norme, giudizi e concezioni morali, tutte sistematicamente e strategicamente messe in gioco in una trama che costituisce la storia reticolare e in divenire di ciascuno e di tutti.



Secondo Clayton Robarchek (1979) alla nascita di un essere umano è attivabile una forma di reazione fisiologica indeterminata (*generalized arousal reaction*) che solo la vita sociale e le trame adattive messe in campo dall'individuo contribuirà a distinguere e ad affinare in emozioni: si tratta di riconoscere il valore dell'apprendimento – soprattutto informale e talora implicito – come scultore di storie e di destini emozionanti.

Se la tavolozza di espressioni facciali di cui un neonato può disporre, grazie a un apparato muscolare e a un'epidermide estremamente elastica, è pressoché infinita, la gamma di combinazioni realmente esperite sarà limitata dalle forme della relazione con l'ambiente circostante, così la sensibilità ai suoni, la calibratura delle reazioni multimodali dunque risonanti sugli altri canali sensoriali e la progressiva costruzione di categorie estetiche personali dipenderà dalla qualità e dal numero delle esperienze uditive di senso cui egli sarà esposto.

Nella Guinea Bissau, isola di Bijagó, l'udito è il senso sociale per eccellenza (Pussetti, 2015): in una società in cui l'agire, il partecipare, l'esperire e l'essere immerso in un mondo specifico prevale nettamente sulla rappresentazione linguistica e dunque simboliz-



zata del mondo stesso, l'ascolto che è proprio dell'uomo maturo, padrone di uno spirito identitario riconosciuto dalla collettività non è del suono o dell'idioma, ma degli umori che stanno intorno, dei contorni fatti di energia, potere, azioni e che lo rendono edotto su ciò che accade davvero e corpo-mente-habitus sono visti nella loro natura consustanziale. Sono lenti ma obbligati i tempi che richiede

questo lungo processo antropo-poietico verso la consapevolezza pubblica di sé, e passa per le stagioni del vigore, delle energie per la lotta, la conquista, l'accoppiamento e terminano con il commiato dal mondo. Sembra quindi che, laddove la comunicazione verbale è limitata, la musicalità dei comportamenti umani, lo stile corporeo che ognuno esprime perché possiede certe fattezze e assor-



be modelli dall'esterno facendoli propri permetta la comprensione reciproca in un modo olistico e pregnante. Qui le recenti ricerche neuroscientifiche rispetto alla presenza di una predisposizione incarnata del cervello a reagire alle percezioni spazio-temporali per rispecchiamento (Gallese, 2009), con l'obiettivo implicito di apprendere e consolidare una modalità di adattamento e di scambio con l'ambiente umano circostante affettivamente significativo (Stern, 2013) dimostrano come la dimensione dell'affettività sia quella che apre alla conoscenza e costituisca l'indispensabile premessa per la culturalizzazione delle esperienze future, le quali, peraltro, non saranno meno intrise di energie emotive.

Niente stimolazioni fredde quindi per i bambini, ma dialoghi, niente carillon se non sono ripresi e cantati da chi ama i bambini, non sono legati a volti aperti e rassicuranti e a braccia protettive, ma neppure insegnamenti privi di coinvolgimento affettivo-emotivo nelle età successive della vita perché fragili e transeunti.

### *Musica e riti contro l'ignoto, il pericolo, le pene...*

Dunque le emozioni fanno parte del repertorio comunicativo e relazionale che adatta predisposizioni personali all'empatia e al moto dei sentimenti espliciti e impliciti, affina maggiori o minori sensibilità nell'intreccio tra la vita propria e la realtà dei simili e delle cose circostanti per prolungare il più possibile stati di benessere, per esorcizzare dolori e perdite, per celebrare i passaggi tra una consumata e una nuova condizione sociale coralmente riconosciuta, alleggerendo la trepidazione per l'ignoto destino che si affaccia all'orizzonte e lo struggimento per l'abbandono di una rappresentazione di sé sulla quale si era poggiata una serie di ragioni – ancor prima che di modi – di vivere.

Così, per molti popoli della terra si consolidano, nella dimensione grupale, forme convenzionali di espressione dei sentimenti individualmente e socialmente "pericolosi", destabilizzanti: il dolore, il desiderio, la gelosia, trovano voce attraverso profili energetici ed estetici che li conformano orientandoli lungo canali appropriati, arginando i rischi del mancato controllo: il canto, la poesia, la danza le performance rituali, in generale, assolvono a questo compito,



osservando dei criteri comunemente riconosciuti dal contesto sociale di appartenenza di equilibrio, bellezza e ordine. Per contro, la totale assenza o perdita di controllo comporta non solo l'esaurimento dell'energia vitale, ma anche delle proprie caratteristiche più prettamente umane, ovvero quelle che riguardano il senso di sé, le relazioni con il mondo, i legami affettivi e il ruolo ricoperto nel gruppo stesso.

Il dolore, nella sua natura emotiva, non è mai un fenomeno individuale: risuona nei corpi e nei destini altrui, nelle cose della natura e negli oggetti di cui si fa uso; nessuna emozione, neppure la più intensa e lancinante è fatta di un colore solo, è un mélange intricato di sfumature diverse, talora opposte e sono tanto profonde quanto la cultura di un popolo e la capacità di ogni uomo di scavare dentro il suo vivere per cercare gli ultimi, confinati "perché"...

Le donne del Mediterraneo, nel momento del lutto, incarnano la voce dolorante dell'intera collettività cantando una lamentazione: per esempio in Grecia, la *traghouthara* mette in scena in sequenza vari stati emotivi correlati al lutto: negazione, rabbia, nostalgia, risoluzione (Auerbach, 1987) canta per esorcizzare la perdita e permettere ai superstiti di liberare catarticamente nuova linfa vitale per il domani della sua gente e della specie.

Anche le cerimonie di iniziazione sono pericolose, rischiano di trovare impreparato il giovane verso l'adulthood: quella di Bijante, sempre in Guinea, è per esempio ritenuta la più lunga e severa dell'isola di Bijagó e l'*oum*, il suonatore di tamburo sacro, che accompagna in foresta gli iniziandi, il più importante di Bubaque.

Soprattutto quando muoiono i giovani, è necessario trovare ragioni consolatrici evocando antenati e appartenenze ancestrali, riallacciando fratture traumatiche: tra gli Indios Mapuche delle Ande centrali e in Argentina la donna quando intona il *Tayl* è come se partorisce tutti i vivi e i morti del clan (Robertson, 1993), riallacciano legami infranti, recuperando il filo della vita segmentato dal fluire del tempo, mescolando il piacere del ritrovarsi uniti allo struggimento per la caducità dei vivi.

La pizzica vede la musica coprire ruoli dapprima diagnostici, laddove gli strumentisti chiamati a casa della presunta tarantolata pro-

vano più brani alla ricerca di quello che la "muove" maggiormente, toccando le corde emotive più compatibili con il tipo di morso subito; poi terapeutica, quando musica suscita la danza più efficace per impersonificare il ragno e poi vincerlo ritrovando pace e, soprattutto, una piena reintegrazione nella propria rete sociale.

La forma poetica attribuisce, quindi, una provvisoria ragione ai sentimenti che potrebbero causare instabilità al singolo individuo e alla comunità. Essa è ritualmente rinnovata per dare a Chronos momenti di tregua, nei quali il tempo interrompe la sua corsa e cuce intorno al forte sentire dell'uomo istanti di eternità, si struttura ed evolve nel rispetto di criteri estetici specifici per luogo e cultura ma che seguono tutti un'idea di coerenza, di controllo e di bellezza. Questi linguaggi permettono dunque di esprimere affetti personali, intensi e destabilizzanti, attraverso simboli e significati pubblicamente accettati: un processo che è stato definito da Obeyesekere (1985, 1990) "work of culture". Naturalmente, la musica non dà voce e forma solo agli stati emotivi esperiti durante i momenti chiave della vita personale rispetto alla collettività, suggellati da riti collettivi,



ma mette in scena anche i profili narrativi, le storie che si dipanano lungo il tempo ordinario dell'esistenza con le piccole, cangianti e ambivalenti emozioni d'ogni giorno: nel Burundi i ragazzi ascoltano un' *amazina* dove si narrano le gesta di un *intore*, eroico cacciatore aristocratico declamate in modo ritmico, per un tempo lunghissimo e fitto di parole e un'intonazione che prende slancio dall'acuto e scende gradualmente fino a i registri gravi come una precipitazione (Facci, 1997: 52-53). Moltissimi oggi sono gli studi antropologici che affrontano le relazioni tra musica ed emozioni: citiamo Steven Feld (1982) e Edward Schieffelin (1976) che hanno trattato dei sentimenti espressi nelle canzoni e nella musica dei Kaluli della Nuova Guinea e, più recentemente, Joanna Overing e Alan Passes (2000), che hanno curato un volume dedicato all'estetica della convivialità tra i nativi dell'Amazzonia.

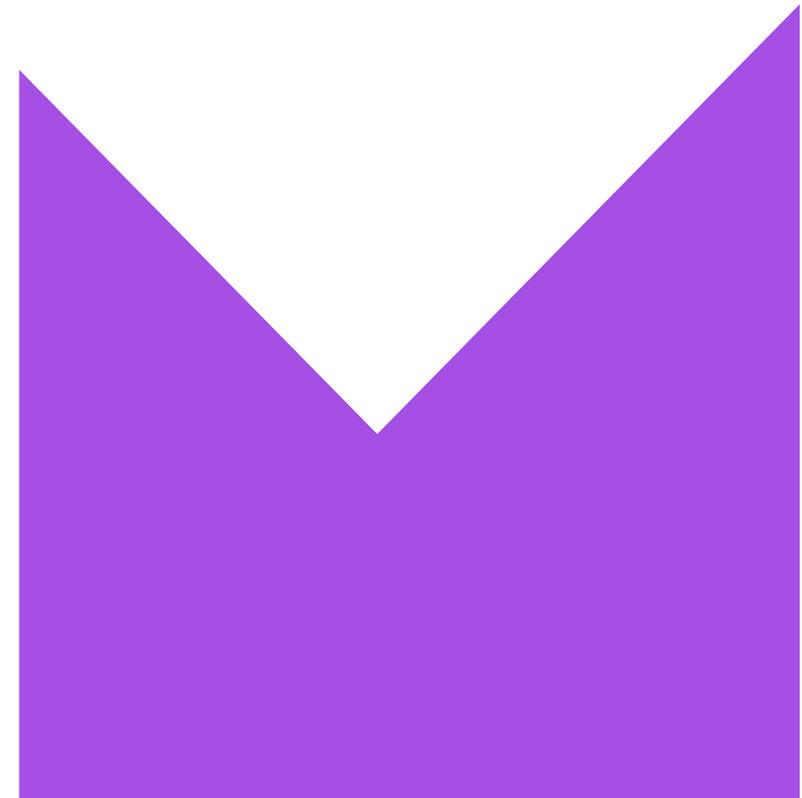
#### *Le emozioni dei popoli nell'educazione musicale*

Dunque cosa possiamo ricavare di utile, come educatori, da questo tipo di approccio culturale a grandi linee sopra descritto? Abbiamo accennato a come alcune emozioni, manipolate a fini strategici, rappresentino dei costituenti attivi della struttura sociale, strategie per promuovere armonia sociale o per rafforzare differenze di status e caratterizzazioni di genere, luoghi di resistenza e mezzi di ribellione e quindi come pratiche culturali – in primis la musica – servano a patteggiare con emozioni potenzialmente trasgressive o pericolose tentando di dominarle, di orientarle e modificarle attraverso veicoli performativi. Allora, se non vogliamo far crescere dei cittadini sudditi, che ripetono gli errori dei padri e possibilmente li amplificano, servendosi di strumenti tecnologici e organizzativi più sofisticati, ma aspiriamo a costruire spiriti liberi, capaci di convivere pacificamente e di cooperare in modo costruttivo in particolare a vantaggio dei più fragili, dobbiamo promuovere la costruzione di una vita affettivo-emotiva plurale, ricca e sfaccettata, come una forma di pensiero. Questo vede l'arte – e la musica in particolare – strumenti elettivi proprio perché meno scolpiti del linguaggio verbale, meno irrigiditi dentro accezioni universalmente condivise dal gruppo.



Per ciò non esiste una lettura univoca *a priori* delle emozioni per chi appartiene a mondi diversi e vive realtà differenti: le reazioni emotive agli stessi eventi non sono automaticamente omogenee tra gli appartenenti a un gruppo se si sono vissute storie che hanno scolpito altre correlazioni tra fatti e corpo. Dunque, non pensiamo che il valore espressivo di un brano musicale occidentale lento, compreso dentro uno spettro diastematico stretto, eseguito con intensità basse evochi stati emotivi legati all'immobilità, alla catatonìa, alla tristezza ecc. tanto a un bambino italiano quanto a uno di Bali; per contro, non pensiamo che il sorriso sfingeo di un orientale equivalga sempre a un sentimento di apertura, disponibilità e piacere. Occorre uscire dagli stereotipi con i quali predeterminiamo i codici emozionali, spesso organizzati per diadi antitetiche: triste-allegro, pauroso-quieto ecc. sulle quali pretendiamo che tutti convergano forzatamente, banalizzando i propri moti complessi; evitiamo di rappresentare i nostri flussi emozionali come quelle che Solomon definiva «metafora idraulica» (1984: 273), come entità fluide, dotate di una loro temperatura e pressione, che pompano all'interno di noi o ancora come un'energia in prossimità di esplodere, che ci riempie e poi trabocca, ci invade e ci soggioga. È importante anzitutto acuire la capacità di intercettare stati emotivi misti (Wittgenstein diceva che di immagini sfocate abbiamo bisogno, 1980: 49) che gli allievi manifestano con reazioni corporee sottili, minimali ma eloquenti e cercano una risonanza in noi affinché le rafforziamo come elementi identitari: la vita emotiva è un patrimonio personale, così come lo è il pensiero che sentiamo come originale sebbene sia simile a quello di milioni di altri uomini e donne... I gesti, i comportamenti, le danze esplicite o implicite e i suoni che ne derivano, e che i bambini di tutto il mondo compiono insieme, sono la testimonianza viva di stati emotivi unici e irripetibili, eppure possono trovare un terreno comune per armonizzarsi, senza prevalenze o stonature: sincronizzarsi su un *tactus* ritmico, intonare insieme una melodia, costruire poliritmie e intrecci polifonici perfetti come un meccanismo a orologeria non deve essere conseguenza dell'appiattimento univoco su una condotta imposta dal capo branco, ma deve permettere a ciascuno di suonare con il massimo dell'intensità emotiva propria, che si

esprimerà attraverso un particolare tocco, un impasto timbrico, una lieve intensità, una carica intenzionale uniche, ma perfettamente compatibili con lo scopo espressivo comune, ritrovando una unità nelle differenze. Solo in questo modo un crescendo travolgente in uno scherzo di una sinfonia beethoveniana sarà emotivamente colorato di vitalismo per qualcuno, di inquietudine per qualcun altro, di umorismo per un altro ancora e così via: se tutti i musicisti fossero ugualmente tristi o allegri, non ci sarebbe un vero spazio per la musica. Analogamente, se le emozioni sono il risultato di un processo di adattamento tra uomini e ambiente, una società pienamente democratica sarà fatta di cittadini emotivamente ricchissimi, ma capaci di condividere eventi, situazioni comuni che faranno convergere i colori emotivi di ciascuno dentro un'enorme mescolanza caratterizzata da una dominante cromatica nuova, non posseduta da nessuno individualmente, risultato prodigioso dell'insieme, potente e bellissimo.



## BIBLIOGRAFIA

- ASHLEY MONTAGU (ed.). *Learning non-aggression: The experience of non-literate societies*. USA: Oxford University Press, 1978.
- AUERBACH Susan. *From singing to lamenting Women's musical role in a Greek village*. In FACCI S., COLAIANNI A. TREGLIA E. *Capre, flauti e re: musica e confronto culturale a scuola*. Torino, EDT.
- HARRÉ R. *The social constructionism of emotions*, Oxford 1986, pp.32-56.
- KOSKOFF, Ellen (ed.). *Women and music in cross-cultural perspective*. University of Illinois Press, 1987.
- LUGHOD, Abu. *Lila. Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society*. Berkeley and Los Angeles: U. of California P, 1986.
- LUTZ, Catherine A. *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. University of Chicago Press, 2011.
- LYNCH M.O. *Divine Passions. The Social Construction of Emotion in India*. Oxford, University of California Press, 1990, pp. 3-34.
- OBEYESEKERE, Gananath. *The work of culture: Symbolic transformation in psychoanalysis and anthropology*. University of Chicago Press, 1990.
- OLIVIER DE SARDAN J.P. *Possession, affliction et folie: les règles de la thérapisation*, in «L'Homme», 131, 34, 3, 1994, pp. 7-27.

- ORTONY A. E TURNER T. *What's Basic About Basic Emotions?*, in «Psychological Review», 97, 3, 1990, pp. 315-331.
- OVERING J. e PASSES A. (a cura di). *The Anthropology of Love and Anger. The Aesthetics of Conviviality in Native Amazonia*. London-New York, Routledge, 2000.
- PIASERE L. *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Roma-Bari, Laterza, 2002.
- PUSSETTI C.G. *Le piroghe d'anime. L'iniziazione dei defunti presso i Bijagó della Guinea Bissau*, in «Africa», Rivista Trimestrale dell'Istituto Italo Africano, 2, 1999, pp. 159-181.
- PUSSETTI, Chiara. *Poetica delle emozioni: i Bijagó della Guinea Bissau*. Laterza & Figli Spa, 2015.
- ROBARCHEK, Clayton A. *Learning to fear: A case study of emotional conditioning*. American Ethnologist, 1979, 6.3: 555-567.
- ROSALDO, Michelle. *Toward an anthropology of self and feeling*. Culture theory: Essays on mind, self, and emotion, 1984.
- SCHIEFFELIN E.L. *The Sorrow of the Lonely and the Burning of the Dancers*. New York, St. Martin's Press, 1976.
- SOLOMON C.R. *Andare in collera. La teoria jamesiana delle emozioni in antropologia*, in LeVine A.R. e Shweder A.R. (a cura di) [1984], trad. it. 1997, pp. 273-292.
- WITTGENSTEIN L. *Ricerche Filosofiche*. Torino, Einaudi, 1980.

Manuela Litro

# Musica è Vita

La musica come bene comune e ancora di salvezza



**M A N U E L A L I T R O**  
ha studiato al Conservatorio Niccolò Paganini di Genova e Santa Cecilia di Roma, diplomata in canto lirico e teatro musicale, laureata in Management Musicale. Svolge una importante attività concertistica con il Ring Around Quartet ensemble vocale di polifonia rinascimentale e contemporanea con il quale si esibisce nelle principali stagioni di musica da camera e festival, con il plauso dei più accreditati critici musicali, e con il quale ha inciso vari CD, si è esibita alla Cappella Paolina nell'ambito dei "Concerti del Quirinale" trasmessi da RadioTre. Ideatrice e curatrice del progetto *Carillon* - Musica per prevenire e contrastare fenomeni di disagio giovanile - del Ministero Pubblica Istruzione in collaborazione con il Conservatorio Santa Cecilia; Ha diretto il coro di voci bianche dell'istituto Manin di Roma in occasione di numerose cerimonie istituzionali del Miur e Presidenza della Repubblica italiana, in diretta Rai, Fondatrice e Presidente dell'Associazione no-profit Musica Bene Comune, membro del Comitato Nazionale Musica del Ministero dell'Istruzione, referente artistico Regione Lazio del Sistema Orchestrale e Cori Giovanili in Italia, progetto fortemente voluto dal M° Claudio Abbado; Socia e volontaria di Progetto Itaca Roma. Inoltre è esperta di antiquariato e dipinti del XIX-XX secolo ed è autrice, con il fisico nucleare Marco Capponi, del romanzo UT (il principio e il fine) nel quale si intrecciano temi scientifici e musicali. Presidente dell'Associazione MUSICA BENE COMUNE - Roma [✉](#) | [📱](#)

L'intervento di Monica Litro è una testimonianza autobiografica di come la musica salvi rispetto alle forme di discriminazione sottile e crudele che la scuola italiana ancora oggi, nonostante tutti gli sforzi normativi e gli ancora insufficienti percorsi di formazione continua per gli insegnanti, esercita a danno di molti giovani e delle loro famiglie. L'ancora della musica ha costituito per Monica l'appiglio per uscire dal gorgo delle difficoltà quotidiane dovute a una forma di dislessia diagnosticata tardivamente, e anche il luogo di riscatto, ora che la sua professionalità è unanimemente riconosciuta e apprezzata. La sfida ulteriore è quella di contribuire a evitare che altri patiscano ciò che Monica ha dovuto subire sulla sua pelle, e l'impegno associativo è preziosa semina per i giovani di oggi e di domani che potranno tradurre le fragilità in una porta spalancata sul futuro.



Il mio primo incontro con la Musica si può descrivere come la fuga dalla Matematica anzi dall'Aritmetica.

Alle Scuole Elementari, pur di non vedermi costretta a seguire l'ora di aritmetica, che era in concomitanza con quella del Coro scolastico, scelsi quest'ultimo e nonostante fossi estremamente timida, decisi, incoraggiata dalla maestra, che cantare nel coro sarebbe stato il male minore e così mi trovai, senza saperlo, a incontrare il prodigioso mondo delle note musicali invece delle note di rimprovero per essere poco brava nell'affrontare e risolvere addizioni e sottrazioni.

L'educazione musicale è per la mia esperienza personale e professionale, uno strumento potentissimo capace di rendere meno difficili i processi di integrazione sociale, non solo multietnica, ma anche per tutti coloro che hanno difficoltà a relazionarsi e a condividere esperienze, sia perché soffrono di qualche patologia o disturbo del comportamento, sia perché il contesto sociale o familiare ha reso impossibile una normale socializzazione.

Questa propensione alla musica, che mi ha permesso di incontrare almeno in quella dimensione il mio prossimo, non c'è dubbio che derivi principalmente dal fatto che soffro di dislessia, disturbo che nei vari livelli della sua gravità, può dare un senso di incapacità e inadeguatezza, tale da rendere difficili i rapporti interpersonali (fortunatamente le diagnosi oggi sono molto più tempestive che anni fa).

Personalmente ho trovato nella musica, in una prima fase della mia esistenza certamente in modo inconsapevole e dopo la diagnosi in modo chiaro, il mezzo che mi ha consentito "di comunicare", di includere e quindi essere inclusa. La diagnosi, avvenuta in età adulta, mi ha aperto gli occhi e fatto capire come, pur essendo la mia forma di dislessia piuttosto importante, io sia riuscita grazie alla musica e attraverso il circuito professionale a costruire una autostima, capace di rendermi "uguale e non più in difficoltà con gli altri". Così successivamente sono stata in grado di terminare il mio percorso di studi, fino al diploma del Conservatorio e la laurea in Management Musicale. Ma solo dopo un lungo periodo di risultati scolastici e musicali incerti e oscillanti, fra alti e bassi, senza mai avere la certezza del buon esito del mio studio e con la sensazione che ogni volta dovessi ricominciare da capo. Oggi che ho capito le cause, sono decisamente più sicura di me ed ho imparato a gestire le mie difficoltà accettando di buon grado che mentre i miei colleghi leggono gli spartiti a prima vista, io devo preventivamente studiarli per gradi: ritmica, intonazione delle note e infine il compito più arduo, mettere le parole, insomma devo ricostruirli e impararli a memoria prima di potermi davvero dedicare alla musica.

Negli anni ho compreso che la musica e la sua carica emotiva mi hanno dato una forza straordinaria. Il numero esorbitante di ore che passavo ad imparare a memoria gli spartiti per superare esami di solfeggio e pianoforte complementare era reso sopportabile dalla certezza che la musica e il canto creavano in me un'armonia tale da ripagare ogni fatica della mia mente, all'epoca inspiegabilmente confusa. Devo ammettere che tutto questo studio intenso alla fine mi ripaga e mi dà qualche possibilità in più di lasciarmi andare nell'interpretazione, soprattutto per comprendere il vero senso musicale di un brano. Senza il limite della notazione grafica e con un'esecuzione libera, spesso l'intuizione e la forza dell'autore compaiono naturalmente nel loro significato. Parlo soprattutto di brani scritti nel XV e XVI secolo, in epoche molto lontane dalla nostra, e ovviamente non si tratta di una manipolazione personale, ma il frutto di un attento studio fatto anche sulle prassi esecutive riportate sui trattati teorici dell'epoca che regolarmente svolgiamo con il Ring Around Quartet [🔗](#), l'ensemble vocale con cui è iniziata la mia attività di cantante concertista nel 2006 quando sono stata chiamata a sostituire la mezzo-soprano.

Il Ring Around Quartet è un quartetto vocale genovese specializzato in polifonia antica e contemporanea, con dei trascorsi jazz molto interessanti, che io all'epoca seguivo e amavo moltissimo per la squisita eleganza del repertorio e della qualità vocale. Quando ho fatto l'audizione, ho provato subito una sensazione di leggerezza, di comodità e di benessere nell'immergermi in quel morbido tappeto sonoro che si generava dalla fusione delle voci degli altri tre componenti del quartetto: Vera Marengo la soprano, Umberto Bartolini il tenore e Alberto Longhi il basso. E' stata subito magia e da quel giorno non ne ho più potuto fare a meno. Quando prepariamo un concerto, cerchiamo di alternare composizioni ironiche, spiritose e brillanti a componimenti lirici e raffinati, se possibile alternati con brani che richiedono un impegno virtuosistico. Il nostro pubblico di affezionati è molto eterogeneo e va dall'intellettuale raffinato e competente ai bambini molto piccoli che si dilettono nell'ascoltare i nostri intrecci polifonici anche senza capirne il significato e l'elemento che più ci entusiasma è scoprire dal palcoscenico le espressioni sorridenti e un po' incantate di chi ci ascolta. Insomma cantiamo desiderando che la nostra emozione anche solo per qualche minuto, arrivi a tutti, nessuno escluso.

Nonostante tutte le difficoltà riscontrate, la musica ha sempre rappresentato un rifugio sicuro, un punto fermo della mia vita, uno spazio tutto mio dove sentirmi protetta da ogni incomprensione e delusione.

Il passo poi verso gli altri meno fortunati fu automatico. Così nel 2012 sono entrata a far parte del **Sistema delle Orchestre Giovanili**, voluto fortemen-

te dal Maestro Claudio Abbado per dare la possibilità di avvicinare alla musica tutti i giovani, anche coloro che non ne hanno le possibilità economiche.

Oggi vivo questa esperienza della musica soprattutto se è indirizzata ad un bene comune. Non a caso ho fondato nel 2016 una associazione no-profit e che si chiama appunto "MUSICA BENE COMUNE" [🔗](#) [🔗](#)

L'ho creata assieme alle amiche e colleghe Francesca Pellifroni, musicista (pianista e fagottista) e insegnante milanese di origine, e con la giovane violinista venezuelana Karen Velazquez che ha iniziato con il Maestro venezuelano Abreu ne El Sistema Venezuelano ("Il Sistema").

La Musica per me, per noi dell'associazione, dovrebbe essere un Diritto Umano come l'acqua, l'aria, il cibo. La Musica fa bene. Non può essere considerata e vissuta solamente come un di più, un divertimento o passatempo o una espressione artistica d'élite.

Oggi proviamo con tutte le nostre forze a portare la musica dove non c'è la possibilità di farla, perché la mia esperienza musicale positiva non è un caso unico o eccezionale, ma ho riscontrato che funziona davvero anche sui grandi numeri. Negli anni mi sono confrontata con analoghe esperienze nazionali ed europee, creando connessioni importanti e generando, con la collaborazione di docenti professionalmente preparati e appassionati, una vera e propria rete musicale, per valorizzare progetti nelle periferie o nelle piccole province che non avrebbero avuto la stessa forza se vissuti singolarmente.

Con Musica Bene Comune stiamo attivando numerosi progetti coinvolgendo centinaia di giovani e giovanissimi. Il nostro primo incontro per presentare il progetto è un entusiasmante laboratorio, ideato dal Maestro Andrea Gargiulo, nostro punto di riferimento per la didattica e la formazione, dal titolo **Violinista in un'ora**, che consiste in un divertente percorso articolato per sviluppo della musicalità, dell'intonazione, del senso ritmico attraverso il movimento, la body percussion, i giochi musicali, al termine del quale i partecipanti riescono a suonare il violino in orchestra dopo soli 60 minuti. Il nostro lavoro in pochi mesi, produce il risultato di far suonare i bambini in orchestra, con l'atteggiamento compiaciuto di veri musicisti.

L'associazione MBC è nata da poco meno di due anni ma la mia attività sociale, è iniziata nel 2011 prima dell'associazione MBC, nel quartiere Esquilino dietro Piazza Vittorio nella Scuola Manin dove c'è una forte presenza di figli di immigrati stranieri. Era un progetto contro il Bullismo: 3 anni (2011-2014) in 3°-4°-5° Elementare. La proposta di realizzare Musi-

ca di insieme ha provocato il totale azzeramento del bullismo, l'inclusione dei bambini con diverse abilità oltre agli altri effetti benefici culturali per i bambini che hanno partecipato. Proprio il fare Musica suonando e respirando insieme, imparando ad aiutarsi reciprocamente in un ambiente non competitivo e per un obiettivo comune musicale, è stato ed è la base del successo pedagogico educativo.

Nell'anno scolastico 2016-7 con MBC abbiamo realizzato ben 17 eventi fra corsi di formazione, concerti ed eventi per le famiglie, con bambini e giovanissimi che all'inizio del percorso non avevano alcuna competenza musicale. Un risultato artistico sorprendente, riconosciuto da importanti istituzioni culturali. Il tutto sempre mantenendo fermo il principio della gratuità dei corsi e dove non abbiamo trovato finanziamento o sponsor abbiamo chiesto un piccolo contributo volontario alle famiglie. Da ottobre abbiamo attivato un progetto di cui siamo molto orgogliose "Note di Luce", nelle scuole del cratere sismico di Amatrice. Il progetto voluto per cercare di alleviare in qualche modo le sofferenze dei bambini del luogo, comprende la creazione ex novo di un Coro di voci bianche e mani bianche ed una piccola Orchestra Sinfonica, con gli allievi dalla Scuola Materna alla Secondaria di Primo Grado. Il progetto rappresenta anche un importante laboratorio sperimentale per la formazione dei docenti, per perfezionare i metodi di approccio necessari per avvicinare con naturalezza i bambini alla musica delle realtà musicali. Il corso, in collaborazione con il Conservatorio Santa Cecilia di Roma che ha un distacco a Rieti è gratuito ed è rivolto ai musicisti, alle Istituzioni Musicali del territorio in modo da fornire loro gli strumenti per poter continuare in autonomia il progetto nei prossimi anni. Il percorso sarà monitorato nei suoi effetti dal progetto Europeo di Urbact III - e rientrerà nel **"Music 'n' Play: An orchestra for social inclusion, using music to bring diversities together and break down prejudice Adelfia/Italy"** tramite MusicainGioco di Bari, risultata "best practice" in Europa.

E poi ancora i progetti speciali di musica d'insieme che stiamo avviando per far suonare i bambini ricoverati all'Ospedale Bambin Gesù di Roma, il progetto orchestrale con Surf4Children che propone un programma musicale per far suonare il violino in orchestra a bambini affetti da sindrome di Down, autismo, fibrosi cistica e sindromi rare, organizzato e con la presenza di personale medico volontario.

Questa ultima parte della mia esperienza musicale è quella più bella perché più completa e costruttiva. La grande forza della musica può davvero aiutare, a integrare a coinvolgere, a far crescere ed educare alla comprensione tutti coloro che per mille motivi non sono perfettamente inte-

grati. E non solo giovani stranieri che spesso arrivano nelle nostre scuole senza sapere una sola parola di italiano, ma anche ragazzi problematici che ripongono nella rabbia le loro angosce diventando bulli e violenti, e ancora tutti quelli che hanno diverse abilità che attraverso le attività musicali hanno la possibilità di condividere lo stesso progetto e la stessa emozione dei compagni, anche se hanno una motricità ridotta e riescono a suonare solo una campanella colorata. E sono moltissimi. Troppi e troppo spesso sottovalutati, che vivono in un contesto sociale che li potrebbe segnare per tutta la vita.

Cantare in coro e suonare in orchestra fa bene, anche gli studi scientifici sugli effetti biologici benefici del fare musica, misurabili sia sul fisico che sulla mente ormai sono noti. La gioia di cantare insieme ai compagni agisce davvero come una medicina, la sorpresa di sentire le vibrazioni che si irradiano dalla spalla sinistra mentre provi a far risuonare un violino è incredibile. Sono emozioni assolutamente da far provare a tutti, non solo ai bambini, perché quando ci si accosta per la prima volta alla musica giocando esplorando liberamente gli strumenti musicali, si prova un entusiasmo che non ha eguali in nessuna delle altre attività che si svolgono. Da qui nasce il proposito di desiderare una scuola dove tutti possano avere un'educazione musicale. Oggi per fortuna da parte delle Istituzioni vi è molta più attenzione nel contrastare fenomeni di disagio, di povertà educativa e la scuola di tutti promuove l'inclusione sociale a tutto tondo.

Sono orgogliosa di essere entrata nel 2016 a far parte del Comitato Musica del Miur. Da quest'anno scolastico per legge la Musica con le sue emozioni e i suoi benefici ha finalmente l'occasione di essere figlia di una scuola avanzata e aperta. Questo risultato riveste una notevole importanza perché rappresenta una vera e propria rivoluzione e pone dunque fine a quell'ideologia formativo culturale errata, per la quale la musica è stata sottovalutata per decenni nel nostro sistema scolastico nazionale, riservando questo eccezionale strumento di identità umana al solo appannaggio di chi voleva fare il musicista di professione. Dalla pubblica istruzione alla presa di coscienza delle famiglie e così via un circolo virtuoso che può davvero portare verso una armonia collettiva ampia e responsabile. In questo percorso ho incontrato persone splendide cariche di grande umanità e che ben prima di me avevano colto il messaggio della musica, una per tutte il Professor Luigi Berlinguer. Con loro continuo questo cammino portando con me intatta la mia emozione, il mio entusiasmo e la mia testimonianza. Sapere di non essere soli è importante quanto avere una visione, uno scopo e se poi questa compagnia e accomunata dalle emozioni della musica allora il viaggio è meraviglioso e sarà certamente una scoperta.



La mia esperienza e il mio impegno e la mia emozione di oggi è racchiusa soprattutto in una tenace volontà di superare i mille ostacoli e le mille burocrazie affinché in molti possano partecipare alle nostre attività e vogliano avvicinarsi alla musica con passione.

Per questo motivo ho voluto frequentare il biennio di Management Musicale al Conservatorio Santa Cecilia di Roma dove ho avuto occasione di conoscere le più grandi e illuminate personalità musicali in Italia come il Maestro Michele Dall'Ongaro, Presidente dell'Accademia Nazionale di Santa Cecilia, Cristiano Chiarot, all'epoca sovrintendente del Teatro a Fenice di Venezia ora del Maggio Fiorentino, Gisella Belgeri e molti altri, che hanno trasmesso con estrema generosità le loro competenze e mi hanno coinvolto in attività musicali dandomi fiducia nel mio lavoro. Il nome dell'associazione MBC è nato dalla mia tesi sul Management Musicale e da un convegno del Comitato per l'apprendimento pratico della Musica del Ministero della Pubblica Istruzione "Musica e bene comune".

Il corso di management mi ha fatto riflettere sul problema molto sentito in Italia di come far arrivare il nuovo pubblico nelle sale da concerto senza necessariamente abbassare il livello culturale della proposta musicale. Dunque per completare questa parte del mio percorso di formazione musicale, ho lavorato per un anno con il Maestro Cesare Mazzonis nella direzione artistica di un importante ente musicale come l'Accademia Filarmonica Romana, dove ho compreso le problematiche che si riscontrano nell'organizzare una stagione di concerti e dove ho avuto la conferma che senza un autentico progetto culturale, la musica nel nostro Paese è destinata ad essere archiviata.

Penso che oggi si focalizzi troppo l'attenzione sull'originalità delle proposte artistiche, sul marketing e sulla comunicazione. I pianisti che suonano appesi a una gru, le promozioni sulla riduzione dei biglietti, i bonus cultura sono tutti elementi certamente validi al fine di attrarre momentaneamente del pubblico, ma per costruire un autentico progetto culturale musicale a lungo non bastano.

Non è sufficiente portare i bambini a teatro una volta perché se ne innamorino, per costruire un vero bagaglio culturale, occorre che gli studenti vivano la musica in prima persona e con un insegnamento efficace.

E allora spero vivamente che agli **Stati generali della Cultura del 2018** per la prima volta venga invitato anche il Ministro della Pubblica Istruzione e che il Mibact pensi di finanziare un progetto congiunto con il Miur che possa prevedere delle esperienze musicali strutturate all'interno della scuola, iniziative che tengano conto delle pedagogie musicali adatte alle

esigenze e all'età degli alunni, non lasciate al caso o alla buona volontà delle fondazioni liriche, degli enti musicali, dei dirigenti scolastici o dei singoli maestri. Troppo spesso vengono proposti progetti scadenti o del tutto inadatti, ottenendo l'effetto contrario di allontanare i bambini dalle scuole che rappresentano il potenziale pubblico delle sale da concerto dei prossimi anni.

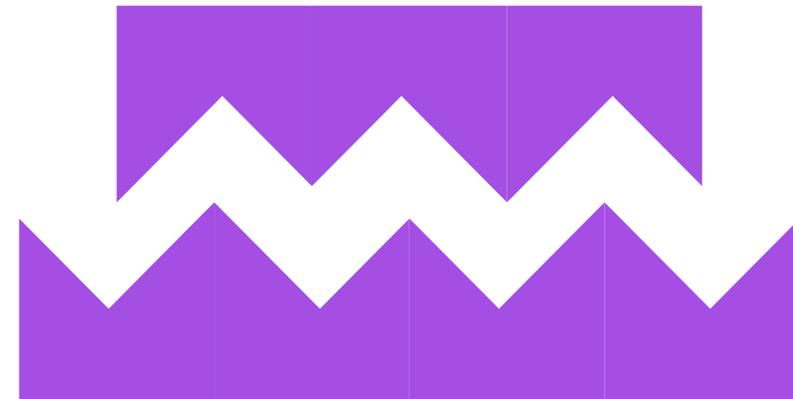
Quello che più sento dopo tanti anni e che ho capito è che senza una missione sociale, la sola musica rischia di diventare una aulica palestra per appassionati cultori e non un fenomeno di costume come dovrebbe essere. La mia esperienza musicale oggi è ricca di orizzonti umani, è l'incontro di tutte queste esperienze con le loro innumerevoli sfaccettature e non rimane imprigionata in uno spartito, nelle cappelle o nei teatri, ma è la musica di tutti, che esce da quel mondo rarefatto e si introduce nelle scuole, nei luoghi di ritrovo e nella vita di ognuno di noi.

Con la cognizione della complessità insita in un autentico progetto culturale musicale e nonostante tutte delle difficoltà che si possono riscontrare, la viva sensazione di benessere che è capace di trasmettere la musica, mi consente di superare tante asperità.

Oggi voglio dare il mio contributo per provare ad offrire tutto questo a chi ne potrà trarre grande giovamento, cercando di consentire a chi ne ha bisogno, di trovare in sé stessi quella bellezza che tutti abbiamo, ma spesso non ci hanno insegnato a coltivare.

Come cita l'Articolo 4 dei Principi Fondamentali della nostra Costituzione: "Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società".

Con il mio progetto cerco di dare il mio contributo, con la consapevolezza che è l'armonia della vita stessa coniugata con il senso di giustizia e lealtà a rendere questo mondo migliore.



Rita Nuti

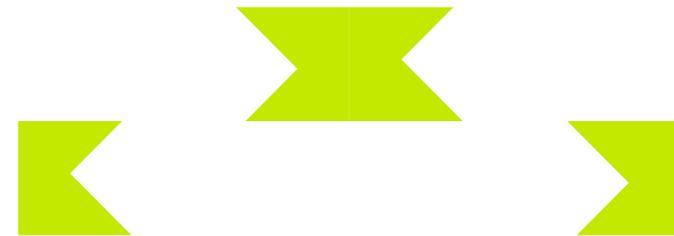
## DO.MU.S. - donna musica scuola

*Una buona pratica progettuale contro la discriminazione di genere*

**R I T A N U T I**, pianista, direttore di coro, didatta, è nata e vive ad Aprilia (LT). Laureata in Pianoforte al Conservatorio "Morlacchi" di Perugia e in Didattica della Musica presso il Conservatorio "Respighi" di Latina, si specializza in "Educazione Musicale Elementi di Didattica" presso l'Università Tor Vergata di Roma; ha studiato composizione con il M° J. Solè Paradell e P. Caraba e con il M° Piazza ha frequentato presso la Scuola Donna Olimpia di Roma il Corso Nazionale Metodologia Orff-Shulwerk. Come direttore di coro ha partecipato a seminari e corsi di perfezionamento con docenti di fama internazionale e frequentato corsi presso la Fondazione Italiana per la Musica Antica e presso il Pontificio Istituto di Musica Sacra di Roma. Nel 2001, ha creato all'interno dell'Istituto Orazio di Pomezia, il coro di voci Bianche "Cantintondo", con il quale ha vinto numerosi concorsi nazionali. Dal 2014 è direttore dei cori di voci bianche "Nuovi Armonici", del coro scolastico dell'Istituto Comprensivo G. Pascoli. Con il Coro Liberi Cantores, del quale è direttore sin dalla nascita, ha eseguito numerosi concerti in Italia e all'estero. Nel 2006, in qualità di direttore, ha inciso con l'orchestra Nuovaklassica e il Coro polifonico "Liberi Cantores", il CD "Concerto per la pace"; con il coro di voci bianche "Cantintondo" ha inciso i cd "Cantintondo 2004" nel 2004 e nel 2010 "Suoni e canti oltre i confini". A novembre del 2014 ha fondato il coro di voci bianche Giovanni Pascoli dell'omonimo Istituto Comprensivo di Aprilia, con il quale ha vinto la Fascia oro al XXIV Concorso Regionale "E.Macchi" ed è stata premiata dal Ministro della Pubblica Istruzione per il secondo posto al Concorso Nazionale "Indicibili In...canti". È membro in giuria di concorsi corali e musicali e formatrice di insegnanti. Docente di ruolo di Musica, ha svolto attività didattica in ogni ordine di scuola, attualmente insegna presso l'I.C.G. Pascoli di Aprilia.



Le differenze di genere sono parte della varietà che all'interno del genere umano rappresentano una ricchezza e un pericolo insieme: causa di divisioni, violenze, discriminazioni, ma anche condizione indispensabile per lo sviluppo, l'evoluzione dell'umanità su questa terra. La musica è strumento eccellente di conciliazione tra molteplicità: risolve i contrasti, attribuisce ruoli complementari a tutti, organizza in sequenze narrative le individualità che rischierebbero l'isolamento, dimostrando il loro valore nell'attribuzione di un senso collettivo. Per ciò utilizzare la musica per rendere possibile l'unità di ciò che appare distante, irrimediabilmente separato è un'operazione etica e valoriale prima che disciplinare. Qui si racconta di un progetto che, con il concorso di molte formule didattiche, incontri e seminari che hanno visto coinvolte professionalità, sensibilità e umanità differenti, ha permesso a molti giovani di capire quanto serva intelligenza, misura e padronanza di sé nel corpo e nella mente tanto per poter suonare quanto per amare liberi da quegli stereotipi che riducono la realtà a schemi già vissuti, a prigionie già patite.



**Musica a scuola... Musica come occasione di riflessione...  
Musica come educazione...Musica per tutti...**

L'Istituto Comprensivo "Giovanni Pascoli" di Aprilia ha avviato in quest'ultimo anno scolastico 2016-2017, un percorso di sensibilizzazione rivolto agli studenti e non solo, sui temi legati alla condizione della donna, relativamente alla prevenzione e al contrasto del fenomeno della violenza, all'abbattimento degli stereotipi, che sono alla base di comportamenti di intolleranza e discriminazione.

Il progetto, nella sua complessità, ha perseguito il raggiungimento di una serie di obiettivi formativi, cognitivi e metacognitivi, quali: promuovere una cultura di parità come premessa alla prevenzione, promuovere il rispetto reciproco, oltre che sensibilizzare sul tema della violenza di genere e in particolare ai danni della donna, al fine di contrastare comportamenti negativi.

In questo contesto la musica, integrate con l'esperienza del teatro musicale, ha rappresentato il collante, l'occasione per riflettere sulle relazioni interpersonali tra uomo e donna improntate al rispetto e all'attenzione, è stata il mezzo per alimentare la reciproca conoscenza e a confrontarsi, nel pieno rispetto delle singole individualità, in una produzione di gruppo.

Nell'ambito di questo percorso, voluto dal Dirigente Scolastico Giorgio Giusfredi, l'Istituto Comprensivo Giovanni Pascoli, è risultato vincitore ad un bando Ministeriale indetto dal Ministero delle Pari Opportunità, e da questo bando è nato il progetto D0.MU.S.: "Donna - Musica - Scuola...", che ha visto la scuola protagonista accanto al MIUR, al Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della Musica, all'ARCL (Associazione Regionale Cori del Lazio), al Conservatorio di Musica di Latina nello sviluppo di una progettualità articolata e coinvolgente.

Il primo asse sul quale si è mossa la progettazione riguarda la realizzazione del musical dal titolo "Solo... per amore" liberamente tratto dalla novella Carmen di Prosper Mérimée sulle musiche dell'opera lirica di Georges Bizet messo in scena il 19 maggio 2017. si è trattato di una vera e propria produzione di teatro musicale che



ha visto collaborare insegnanti di diverse discipline impegnati in un lavoro cooperativo che ha portato valore aggiunto a ciascuno di loro nelle rispettive attività curriculari ordinarie.

Nelle rappresentazioni teatrali tradizionali, l'opera racconta le storie affidando tutti i ruoli ai cantanti lirici, a un coro, mentre la musica è ad appannaggio esclusivo di una grande orchestra. In questo musical "Solo per amore", la formula è diversa, tutto risulta più semplice e facilmente trasferibile. La musica viene eseguita con l'utilizzo di basi preregistrate, i ruoli sono affidati ad attori, cori, a cantanti lirici e ballerini e, in egual misura, tutti partecipano al solo obiettivo di rendere attuale e dinamica un'opera che ha fatto la storia della lirica, ma va adattata a un contesto scolastico facendo, della povertà di mezzi, un'inedita risorsa espressiva conservando e, se possibile, esaltando il cuore del lavoro di Bizet.

I cantanti utilizzano le parole del libretto originale, gli attori un testo creato e reinterpretato con un linguaggio accessibile, aggiornato, capace di coinvolgere il pubblico mentre, in sottofondo, i cori cantano i brani dell'opera di Georges Bizet. La costruzione del testo recitato è occasione per riflettere sugli stereotipi di genere e sulle rappresentazioni che la società ottocentesca coltivava attorno al ruolo della donna e su quanto resta ancora oggi nell'immaginario collettivo. Uno spettacolo nuovo che ha unito lirica, drammaturgia e balletto e che ha visto coinvolti i ragazzi dell'Istituto Pascoli di Aprilia, sia in qualità di attori che di coristi, accanto a cantanti ed attori professionisti, docenti dell'Istituto, genitori, scuola di danza e coro polifonico unitamente a realtà culturali e musicali tra le più importanti del territorio. Un'occasione unica e forse irripetibile per molti ragazzi che hanno avuto modo di "toccar



con mano" l'opera lirica, il canto, il ballo, la recitazione. Occasione di crescita per tutti, un confronto tra ragazzi e adulti sul piano emotivo, percettivo, emozionale.

Ospite d'onore, l'Onorevole Luigi Berlinguer, Presidente del Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica per tutti gli Studenti ed ex Ministro dell'Istruzione che, insieme alla Dott.ssa Annalisa Spadolini, ha presenziato anche le altre giornate di "maratona" dedicate proprio alla musica, alla condizione della donna in tutte le sue sfaccettature, compresa quella di vittima di violenze.

Il 20 maggio è stato poi il momento del *Convegno Nazionale*, in collaborazione con il MIUR - Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica per tutti gli Studenti, l'AR-CL - Associazione Regionale Cori del Lazio, il Conservatorio di Musica "O. Respighi" di Latina, il Liceo Musicale "Manzoni" di Latina.

In questo contesto Luigi Berlinguer ha fatto luce sull'ultimo Decreto Legislativo 60 del 13 aprile 2017, in cui si parla della Promozione della cultura umanistica e la valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali, di musica come sapere artistico e sapere universale. "La novità approvata in questo decreto – relaziona l'ex Ministro – è che il praticare le arti deve essere garantito agli alunni come espressione di cultura universale ed è compito delle istituzioni scolastiche promuovere la pratica artistica per conoscere il mondo, apprezzare i valori della complementarità tra i generi, alimentare culture di pace, a complemento di quanto il logos ha garantito fino a oggi in modo troppo esclusivo nella scuola italiana e in taluni casi con effetti divisivi. Il rapporto con la questione femminile e sapere artistico come sapere universale è stato affrontato in modo diverso dai vari relatori: *Gianni Nuti*, ricercatore e psicologo della musica docente all'Università della Valle d'Aosta, ha sottolineato come

le relazioni tra la musica e l'esistenza dell'uomo da una parte rispecchino gli stereotipi di genere come tutte le rappresentazioni culturali e i modelli di convivenza sociale che si sono avvicendati nei secoli in occidente, influenzando i comportamenti di intere generazioni, ma dall'altra possa anche diventare occasione per educare all'integrazione tra differenze, anche quelle di genere.

*Pino Nazio* giornalista Rai, autore di un libro su Yara Gambirasio ha parlato di violenza e di femminicidio senza scandalismo, dimostrando piuttosto come anche la cronaca possa veicolare messaggi educativi se descritta in modo appropriato; *Patricia Adkins Chiti*, Presidente della fondazione "Donne in musica", ha documentato con puntualità la forte partecipazione femminile nella storia della musica europea ancor prima dell'Impero Romano, auspicando una nuova lettura storiografica che riequilibri la prevalenza maschile nei repertori; *Cecilia Gobbi*, Presidente dell'Associazione Musicale Tito Gobbi, ha descritto un interessante progetto di avvicinamento dei bambini e delle bambine nelle scuole primarie al teatro musicale attraverso un format collaudato nel quale le classi costruiscono scene, costumi ripensano trame, rielaborano arie facendo loro capolavori del patrimonio lirico italiano; *Chiara Chialli*, Mezzosoprano, docente di canto presso il Conservatorio Statale di Musica "Nicola Sala" di Benevento, si è soffermata sul ruolo della donna nell'opera lirica, intraprendente ispiratrice, compositrice cantante e attrice. Poi è stata la volta dell'etnomusicologa *Serena Facci* insieme a *Gabriella Santini*, esperte sulla pratica e l'ascolto della musica al femminile nelle varie civiltà extraeuropee; *Silvana Noschese*, Musicoterapeuta, il canto come gioco condiviso: dall'accoglienza sonora al canto familiare; *Cinzia Merletti*: Donne e musica nel mondo arabo-islamico e mediterraneo. Ad *Annalisa Spadolini*, Coordinatore del nucleo tecnico ope-

rativo in seno al Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, il compito di illustrare lo stato dell'arte delle politiche educativo musicali e normative in Italia e delle norme attuative della legge 107/2015.

E infine le padrone di casa, le docenti dell'Istituto Giovanni Pascoli la sottoscritta e *Paola Peditti*, hanno illustrato il progetto artistico multidisciplinare "Solo...per amore", descrivendone le varie fasi organizzative e le forti ricadute didattiche sugli alunni.



Il terzo asse sul quale si è sviluppato il progetto è costituito da *laboratori di formazione formatori*: il 21 maggio e il 4 novembre, più di duecento docenti hanno partecipato ai laboratori di formazione, veri e propri luoghi di apprendimento di pratiche didattico/musicali dove sperimentare e giocare con la musica, con il canto, la body percussion, la danza, il movimento secondo un'immagine dell'espressività musicale del tutto antiaccademica.

I docenti di didattica musicale ingaggiati sono di caratura nazionale:

*Stefano Baroni - Body Percussion & Drum Circle Facilitator, Esperto Certificato Orff-Schulwerk che ha collaborato con Albert Hera, Roger Treece, Guillermo Rozenhuler, Uirà Kuhlmann, Franco Fussi e tanti altri ed ha in attivo la pubblicazione "Questione di Stile" insieme a Ciro Paduano, pubblicata nel 2014 da OSI-MKT Brescia.*

Il suo Laboratorio: *"Ritmo - Corpo - Relazione* affronta il valore del corpo e della voce, primi strumenti per comunicare e per fare musica. Attraverso la body percussion si rafforza la concentrazione, la memoria, la coordinazione, l'autostima, la capacità di relazionarsi agli altri oltre a sviluppare competenze musicali specifiche. Il workshop si articola in una serie di attività ritmiche di gruppo aventi difficoltà progressive concepite in modo tale che l'ambiente di apprendimento creato stimoli ogni partecipante a migliorarsi e a esprimersi e relazionarsi con gli altri membri del gruppo, un'occasione per sviluppare nuovi strumenti da adottare in classe".

*Michele Cappelletti - Docente in corsi di formazione e di aggiornamento per insegnanti della scuola Primaria e dell'Infanzia sul territorio nazionale e in Finlandia (Kultanuotti, Hannelandia e Toolon Musiikkikoulu). Trombonista ed esperto di metodologie quali Kodaly, Dalcroze, Orff-Schulwerk, Gordon, lavora in diverse scuole dell'Infanzia e scuole Primarie della provincia di Como e MonzaBrianza oltre a svolgere attività di educatore di musica presso l'asilo Nido aziendale della Chicco Artsana di Grandate Como.*

Il suo primo laboratorio *"Body Percussion: Giochiamo con il corpo"* riprende il tema della corporeità partendo dai movimenti vitali e dalle esperienze sensoriali connesse: non c'è musica senza movimento, non c'è movimento senza musica. Il nostro corpo che si muove, che cammina, che respira è una musica che si guarda. Il nostro corpo che suona è una musica che si tocca. Il nostro corpo che canta è una musica che si ascolta.

Il nostro corpo che danza è una musica che si odora. Il nostro corpo che si relaziona è una musica che si gusta. Il nostro corpo è espressione. Il nostro corpo è ritmo. Il nostro corpo è emozione. Il nostro corpo è musica. Spesso a scuola il corpo viene dimenticato... rimane solo una mano che scrive. La riscoperta di questa dimensione prevede anche l'impiego di strumenti musicali "non convenzionali" e strumenti didattici come prolungamento dei gesti. "Ogni oggetto, come noi, ha dentro di sé dei suoni da tirar fuori, ogni oggetto vive... se ci pensiamo bene tutto il mondo intorno a noi è un mondo che suona, è un mondo di musiche... basta fermarsi e ascoltare".

Nel secondo Laboratorio, Cappelletti *"Giochiamo con la Musica"* utilizzando -senza parlare- strumenti aperti quali percussioni, tubi e altri oggetti produttori di suono come proiezioni del corpo vibrante e vivente si vive la bellezza e la piacevolezza dell'apprendimento attraverso il gioco.

Il gioco con le sue regole. Il gioco che comporta anche fati-



ca e rappresenta il contesto in cui si svolge l'azione. Il gioco dove si ride e dove si vivono le prime esperienze aggreganti e socializzanti.

Non è che la riscoperta di quel Giocare che nelle accezioni presenti in altre lingue – Play, Jouer, Tocar, Leikin ovvero “giocare/cantare/recitare/suonare” – contiene tante forme di espressività e organizzazione del tempo simbolico che, per natura, stanno insieme e sono difficilmente separabili.”

*Chiara Chialli – Mezzosoprano aretino, docente di canto presso il Conservatorio Statale di Musica “Nicola Sala” di Benevento il Corso di Alta Formazione in Vocologia Artistica di Ravenna, l’Accademia Musicale di Tarquinia.* Il suo laboratorio sulla vocalità affronta il tema dell’uso corretto della voce nel cantato e nel parlato, come esaltarla individualmente, uniformarla nel coro e “lavorarci” nelle diverse fasce d’età. Tutti cantano, semplicemente perché per cantare basta intonare qualcosa, e il passo dal parlato al cantato è breve. Tuttavia è difficile per chi canta spesso, ma non ha mai studiato canto, smontare i riferimenti che l’istinto si è creato per supplire alla carenza di tecnica. Con i giovani e, soprattutto, i giovanissimi, occorre prestare un’attenzione particolare all’utilizzo ripetuto e professionale dello “strumento voce”; si deve tener conto del fatto che la loro laringe è ancora in formazione e dunque va accompagnata nelle sue tappe di crescita, al fine di avere dei giovani cantori esperti e responsabili con una voce squillante e corposa senza compiere alcuno sforzo.

*Cinzia Merletti - Pianista-compositrice, scrittrice, formatrice, didatta. Oltre alla carriera artistica, è ideatrice e direttrice artistica di eventi musicali ed esperta di cultura musicale nel mondo arabo-islamico; è autrice di numerose pubblicazioni edita da MMC Edizioni di Roma sul tema dell’intercultura.* Il suo laboratorio “Donne e società attraverso ninna nanne, fiabe, racconti, danze” fa riferimento a documenti ed esperienze della tradizione in cui, nel mondo arabo e nel Mediterraneo, la figura femminile si fa emblema dell’identità culturale di un popolo, è custode di patrimoni e beni comuni tramandati di generazione in generazione per il tramite dei loro canti, delle loro danze, delle fiabe, dei racconti. La vivezza di un simile modo di parlare della storia incuriosisce gli alunni e i loro docenti permettendo loro di partecipare attivamente ad attività laboratoriali ed interattive, calibrate in modo differente per i vari ordini di scuola, su questo tema.

*Silvana Noschese - Sociologa, musicista, musicoterapeuta, direttore di coro ed esperta di psicofonia. Docente di storia della musica presso il Liceo Musicale Alfano I di Salerno e coordinatore scientifico del Master per operatori in musicoterapia del Conservatorio di Salerno, conduce gruppi di Canto prenatale e Canto familiare e Corsi di aggiornamento e formazione sui linguaggi non verbali.* Dirige inoltre il coro di voci bianche del Teatro G. Verdi di Salerno. Nel laboratorio: “Io mi canto: l’approccio psicofoneticamente all’uso della voce” si parte dall’assunto secondo il quale nell’espressività vocale si manifestano il ritmo e la profondità della respirazione, il tono muscolare, la postura del corpo, l’energia vitale, le emozioni, la carica, così come l’intenzione di essere nel mondo di ciascuno. La nostra voce è nel nostro corpo, è il nostro corpo, ed è possibile”, esplorandola, scoprire un livello espressivo capace di dare nuovo suono e nuovo valore al canto e alla parola. La voce chiede di essere libera, armonica, profonda, leggera, efficace: accoglierla significa sciogliere il corpo dalle sue tensioni, liberarla è affermarsi, riuscire a sentire la corrispondenza tra la voce interiore e la voce udibile è percepirsi in un’unità.



*Tullio Visioli - Compositore, flautista, cantante e didatta italiano. Insegna Flauto dolce e Coro dei bambini alla Scuola Popolare di Musica di Testaccio, Musicologia e didattica della musica all'Università Lumsa di Roma, Esperienza del canto per la Scuola di Artiterapie diretta da Vezio Ruggeri (Aepcis) e l'Associazione Mani Bianche Roma.*

Nel suo *Laboratorio: "La voce vista e sentita dai bambini"* Visioli constata come i bambini sentano la propria voce, le voci, i rumori del proprio contesto di vita, ma non abbiano la percezione della relazione tra la voce e l'ambiente. Non hanno neppure una chiara consapevolezza di ciò che potrebbe produrre l'affaticamento vocale... Possono rendersi conto di una perdita della voce dopo un martedì di Carnevale, trascorso a gridare, a fare festa, correre e gridare a più non posso, anche a bordo di un carro mascherato, come accadde a lui all'età di sette anni... un'esperienza documentabile..."

Non a caso un progetto sull'identità di genere e in particolare sulla valorizzazione del ruolo della donna nella società contemporanea ha trovato un cuore pulsante nella vocalità, prima finestra musicale dell'uomo sulla vita, quando la donna è rivelatrice di realtà, di essa illustra i contorni, fraseggiando, descrivendo con la voce ricca di intonazioni come mai più nella sua vita, tutta la gamma delle forme del vivere; quando la donna è la costruttrice di legami e di relazioni tra sensi e corporeità espressive attiva un rapporto esclusivo, scambia odori, sapori, contatti, pressioni e leggerezze, distanze e fusioni... Quando la donna è protettrice dal male del mondo, protegge dai pericoli, incanta il tempo interrompendo il suo scorrere, trasformandolo in un eterno presente. Un sistema integrato di eventi, formazione per docenti, didattica interdisciplinare e produzione musicale che ha seminato valori oltre che cultura: la sfida più grande ora è far crescere frutti duraturi nella quotidianità della vita scolastica ordinaria dai semi fecondi gettati con questa iniziativa felice.



A cura di Pierluigi Politi

# L'Orchestra Invisibile di Cascina Rossago

Playing with Autism 

**P I E R L U I G I P O L I T I**  
 è Professore di Psichiatria e Responsabile del Laboratorio Autismo dell'Università di Pavia. Nel 2005 ha fondato l'Orchestra Invisibile, riunendo musicisti con autismo, studenti e docenti. 

**E L L A D E B A N D I N I**  
 suona con l'Orchestra Invisibile, batterista di Paolo Conte, Fabrizio De André, Francesco Guccini, Mina e molti altri.

Ha una dozzina di anni l'*Orchestra Invisibile* , gruppo musicale nato *in seno alla Cascina Rossago (PV)*, prima *farm community* ovvero una residenza rurale per persone con disabilità, le loro famiglie, operatori e volontari che permette a tutti di realizzare progetti di vita attiva e integrata. In questo caso, per la prima volta in Italia, la cascina nella quale si svolgono attività agricole, di trasformazione e commercializzazione di prodotti della terra è pensata appositamente per le possibilità e le esigenze delle persone con autismo. Il gruppo prende corpo dunque nel 2005 per volontà di persone già residenti a Cascina Rossago insieme ad alcuni studenti, specializzandi e docenti dell'Università di Pavia, e si arricchisce progressivamente nel tempo fino a raggiungere l'attuale composizione, con 25 orchestrali, 12 dei quali sono affetti da autismo. L'organico include 14 percussionisti, 5 saxofonisti, 3 trombettisti, 3 trombonisti, un suonatore di basso-tuba e uno di contrabbasso, insieme a diversi pianisti: l'invisibile sta sullo sfondo a ispirare un inedito ruolo del gruppo, defilato rispetto alle relazioni con il pubblico, sporadico affinché non turbi la serenità di alcuni elementi dell'Orchestra e forse anche a testimoniare la pressoché totale assenza della forma di comunicazione in uso tra gli uomini ossia il linguaggio verbale,

che tante divisioni, lacerazioni e guerre produce nel mondo: meglio parlarsi con un dialogo più aleatorio come quello musicale... Ciononostante, l'Orchestra Invisibile ha partecipato ad alcune manifestazioni pubbliche e tenuto concerti nei teatri di città come Torino, Pavia, Tortona, Como, e Viterbo. Il genere prediletto dal gruppo è jazz mainstream: varie sperimentazioni ed esperienze hanno portato a questa scelta per le caratteristiche di continuità, stabilità delle strutture armoniche di base e discontinuità improvvisative, spazi di libertà e assenze di elementi stressanti, quelli che determinano, in tutti noi, ansie performative e paure dell'errore.

Altro elemento di originalità che merita sottolineare è la disposizione circolare degli elementi sia durante le prove che in concerto: i musicisti così comunicano con il corpo l'uno rispetto all'altro attivando una forma di scambio energetico potenziato dagli sguardi possibili tra tutti. Esemplificativo del processo di costruzione della compagine sotto il profilo artistico è il primo album, pubblicato nel 2012 dall'etichetta indipendente *Etichette Invisibili*: un'aggregazione di strumentisti inizialmente disarmonica si va componendo verso un risultato eufonico d'insieme. A questa prima uscita discografica ne sono seguite altre, che valorizzano il talento compositivo di una componente del gruppo, Simona Concaro e si impreziosiscono di collaborazioni prestigiose come quella di Hanna Shybayeva. Nel 2015 è stato pubblicato il libro fotografico *Orchestra Invisibile* (Jaca Book 2015). L'avventura continua ancora oggi, rappresenta una possibilità ripetibile in altre realtà italiane simili a Cascina Rossago che sono nate o stanno per nascere a favore delle persone con autismo e delle loro famiglie, degli amici, degli estimatori: ci auguriamo, un giorno, di assistere a innumerevoli falò musicali come quelli di questa Orchestra affinché emani, in ogni parte d'Italia, quella luce che solo una invisibile, particolare energia musicale può accendere.

GN

L'intervista che segue è la trascrizione del testo di un filmato inedito, una grande sorpresa di Natale, per le famiglie dei componenti de l'Orchestra Invisibile.

Ci è sembrato un ottimo strumento per dare visibilità agli Invisibili.



**Pierluigi Politi:** «Oggi è la Giornata Mondiale per la Consapevolezza dell'Autismo e l'Orchestra Invisibile è composta per almeno metà dei suoi componenti da persone che appartengono allo spettro autistico. Concerti come questo sono eventi speciali, piuttosto faticosi da gestire, perché spostare i ragazzi dalla loro routine, allontanarli dalla loro sede è sempre un'impresa impegnativa.

Per questo all'inizio noi ci eravamo chiamati invisibili, perché volevamo suonare lì – a Cascina Rossago – e basta.

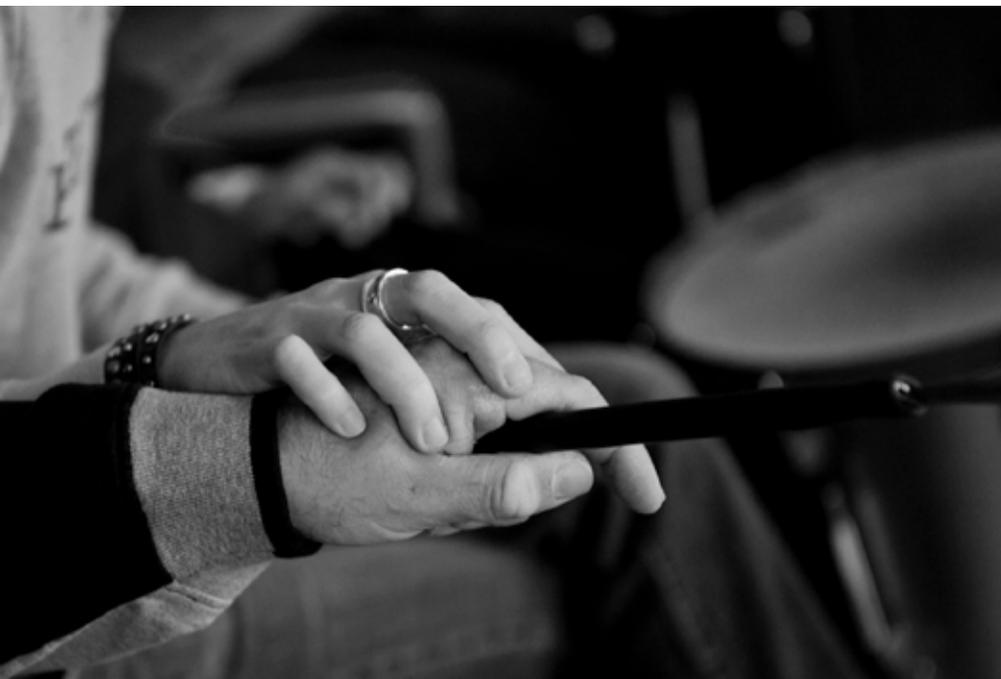
Poi ci fu un concerto pubblico e alla fine Giovanni, uno di loro scrisse: voglio ancora applausi per musica.

L'Orchestra nasce da Cascina Rossago, la prima fattoria sociale italiana, per molto tempo è stata anche l'unica, disegnata sulle esigenze delle persone con autismo.»

*Le persone con autismo hanno una grossa difficoltà nell'interazione sociale, nella comunicazione e anche nell'andare a tempo.*

**Ellade Bandini.** «Andai a Cascina Rossago circa due anni fa. Mi proposero di andare su senza dirmi che cosa avrei trovato, "ma ci sono degli strumenti, suoneremo". E poi è stato un momento bellissimo quando entrarono i ragazzi. La sensazione fu di una cosa quasi spirituale, perché si diffuse una grande energia. Loro entrarono in silenzio, mi guardarono e poi si misero tutti in cerchio e cominciammo a suonare.

È proprio un trasmettersi l'energia che gira e poi delle volte succede che funziona o che non funziona. Quando funziona è una cosa meravigliosa.»



*Pierluigi Politi.*

*È un'esperienza di comunicazione... comunicazione  
forsennata, ma non verbale.*

### **I protagonisti: *Fede J.***

Segue la presentazione del Concerto dal parte di un ragazzo dell'orchestra, Federico, detto Fede J.

**Fede J.:** «Buongiorno signore e signori, mi chiamo Federico, detto Fede J.

Vorrei raccontarvi la mia storia de *La Bella e la Bestia*. Venti anni fa andavo al Cinema con i miei pupazzi detti *I quattro bambini Doraimon*, che si chiamavano Doraimon Squisito, Doraimon Ridere, Doraimon Sorridere e Vola Giallo, Bambino Piccolo, Doraimon Figlio e andavamo a vedere i classici Disney tra cui *La Bella e la Bestia*. Poi i miei pupazzini bambini li ho regalati a due piccoli gemellini che li hanno portati a vivere con loro a Vercelli. Oggi l'Orchestra Invisibile vi suonerà un brano de *La Bella e la Bestia*, un brano che suoneremo mescolando le bacchette sui tamburi e io sono molto felice. Grazie e buon ascolto.»



**Ellade Bandini:** «Federico mi fa capire quando la cosa gira. Quando la cosa funziona me ne accorgo perché lui sorride ed è il segno che dice “Così va bene”. Se non sorride vuol dire che non stiamo suonando bene, vero?»

**Fede J.:** «Non stiamo suonando bene.»



**Ellade Bandini:** «E invece quando sorride, tutto funziona. E allora ci guardiamo e cerchiamo di coinvolgere il pubblico. Lui comincia a sorridere, comincia a suonare e poi comincia a imitare quello che faccio io, chiaramente.»



### I protagonisti: **Simona Concaro**

**Pierluigi Politi:** «I brani che saranno presentati nel corso del concerto sono tutti suoi. Simona<sup>1</sup> non parla - ha detto cinque parole nella sua vita e poi ha smesso -, come può confermare la sua famiglia. Simona sa leggere la musica, non la sa scrivere, tutti i tentativi per coinvolgerla nel gruppo sono stati vani, funzioniamo così: noi siamo la spalla e lei è la star.»

<sup>1</sup> Le esecuzioni di Simona Concaro sono state recentemente registrate in studio ed incise come *Playing with Autism 2.0 (Etichette Invisibili, INVI1401)*. Dal suo talento compositivo e grazie alla collaborazione della concertista internazionale [Hanna Shybayeva](#), è nato il disco *Playing with Autism 1.0 (Etichette Invisibili, INVI1301)* e il libro *Playing with Autism 1.1 - Encountering Simona Concaro by Her Music (PUP 2014)*.

Simona da subito si avvicinava al pianoforte quando noi smettevamo e quando lei smetteva noi riprendevamo. Suona da quando aveva tre, quattro anni ma non ha mai accettato alcuna educazione musicale. Suona questi brani, in parte ripetitivi, che ricordano alcuni aspetti dell'autismo, ma in parte assolutamente innovativi.

**Ellade Bandini:** «Le musiche di Simona sono per me come delle colonne sonore di film. E questa cosa matematica, questi disegni ritmici che si ripetono sono le colonne sonore, non so, di un suo film, della sua immaginazione. Fischia, canta, cambia, io vedo immagini. Anche lei vede delle cose, questa è la realtà.»

*Pierluigi Politi.*

*È tutta, come dire, una finestra su un mondo  
a noi assolutamente sconosciuto.*

**Ellade Bandini:** «Non posso dire che è un genio, però lo posso pensare.»

**Fede J.:** «Torniamo a Cascina Rossago, mangiamo patatine e acqua.»



A cura di Franca Ferrari

## Musica di relazione: le orchestre inclusive (seconda parte)



Il focus sulle orchestre inclusive iniziato nello scorso numero della rivista prosegue con la presentazione di altre due esperienze significative.

Una è romana: è in corso in queste settimane, per il quinto anno consecutivo, il laboratorio orchestrale condotto dalla Scuola Popolare di Musica "Donna Olimpia" per la ASL Roma 1. Il progetto, cercato e sostenuto da due dirigenti della ASL e finanziato annualmente dal Comune di Roma, si è progressivamente trasformato e definito dando vita ad una vera e propria orchestra integrata, i cui risultati sono straordinari sia sul piano relazionale e del benessere che su quello propriamente musicale. Franca Ferrari ha redatto l'articolo a seguito di una conversazione con tre docenti del team: Paolo Pecorelli, Emanuela De Bellis e Federica Galletti. Il testo non fornisce informazioni precise sulle patologie, dunque sui problemi, dei musicisti che formano buona parte dell'orchestra. I testimoni interpellati non le hanno passate perché, ci piace pensare, questi deficit non sono rilevanti, a fronte delle risorse emerse e progressivamente affinate nel tipo di relazione proposta.



L'altra orchestra inclusiva su cui vogliamo puntare il faro è quella che nasce nel corso del Campus Musicale organizzato ogni estate sul Simplon Pass svizzero, da quasi vent'anni, da una associazione di genitori nata tanti anni fa dal laboratorio musicale della scuola di Osio Sopra (BG). Il campus viene vissuto tanto dagli organizzatori quanto dai partecipanti quale esperienza significativa sia per lo sviluppo di competenze musicali specifiche per la musica d'insieme sia sul piano umano e sociale. Francesco Chigioni, insegnante di TAC (Teoria, Analisi e Composizione) al Liceo Musicale "Secco Suardo" di Bergamo, nonché ideatore del progetto e docente – che Lavinia Rizzo ha intervistato durante l'ultima edizione del campus – ha infatti tenuto a sottolineare la duplice valenza delle attività proposte, in cui la musica diventa vero e proprio linguaggio di accoglienza e mezzo per la costruzione di relazioni autentiche che durano nel tempo. Nell'edizione dell'agosto 2017, questa accoglienza ha riguardato anche giovani strumentisti della scuola secondaria di primo grado di Amatrice.



Franca Ferrari

***Ritmi corsari: un'orchestra integrata per una ASL romana***

L'orchestra di cui raccontiamo è nata da un progetto della Scuola Popolare di Musica "Donna Olimpia" di Roma in risposta ad una richiesta specifica del personale della ASL Roma 1/U.O.C. "Tutela Salute Mentale Riabilitazione Età Evolutiva e Disabili Adulti". Il laboratorio musicale era già stato attivo per quattro anni di seguito, in precedenza, a cura di altre associazioni, tra cui "Musica per Roma". La scuola popolare "Donna Olimpia" ha scelto di affidare il suo progetto ad un team composto da Paolo Pecorelli, musicista professionista privo di una formazione specifica in campo socio assistenziale ma ricco di esperienza in progetti con minori a rischio, e da alcuni docenti della scuola con una formazione sia psicopedagogica che musicale e specializzati nei corsi dell'Orff Schulwerk Italiano.

Oggi il team è composto dunque, abbastanza stabilmente, da Pecorelli, Emanuela De Bellis, Federica Galletti e Alessandro De Angelis. Il legame con la scuola è tutt'altro che secondario perché, nella sua fase ultima, il laboratorio si avvale sempre della collaborazione musicale di docenti o allievi dei corsi avanzati, che, in qualche modo *inclusi* dal gruppo e resi sensibili ai suoi obiettivi, intervengono nelle fasi di costruzione dello spettacolo finale, per di più allestito in buona parte grazie al lavoro organizzativo della direzione della scuola. Nonostante sia ben lungi dal rappresentare *in toto* ciò che avviene durante il laboratorio – perché la densità di comunicazione espressiva che si realizza a volte durante gli incontri rischierebbe di far "saltare" la tenuta della performance – questo spettacolo finale è molto importante, perché assicura in qualche modo, attraverso una restituzione dei risultati che sia probante e convincente per tutti (*in primis* per i rappresentanti delle isti-

tuzioni), il prosieguo del progetto. Di fatto, la performance finale trova sul palco, oltre ai venticinque utenti del progetto e ai loro operatori, coinvolti alla pari insieme ai loro docenti strumentisti, anche una ventina di altri coristi e strumentisti. Il laboratorio annuale vive un percorso che, benché si sia trasformato continuamente nei quattro anni, prevede alcuni momenti stabili. C'è una fase di progettazione preliminare, predisposta dal team, con l'individuazione di una tema forte che funzionerà come connettore per tutta l'attività: un tema musicale, come i *Ritmi corsari* dell'ultimo progetto realizzato, oppure un tema di evocazione intorno alla musica, come quello del primo anno, *I ricordi, le persone*, oppure, ancora, un argomento che diventi anche un aspetto specifico della performance, come le colonne sonore della cinematografia italiana, cui è stato dedicato il secondo progetto.



Ogni volta il progetto inizia con una scadenza e un obiettivo musicale abbastanza precisi, che vengono definiti prima. «Certi aspetti – sostiene Pecorelli – non sono negoziabili. Mi sono reso conto lavorando con gli adolescenti che, se io cominciavo a chiedere “Cosa volete suonare? Che brano preferite?” l'attività non partiva. Siamo noi del team a scegliere il materiale musicale, in base al tema del progetto e in base, ovviamente, a quelle che sappiamo essere le caratteristiche dei presenti». C'è poi una serie di incontri preparatori, in cui tutto il gruppo condivide ed elabora una serie di pratiche musicali ritenute propedeutiche e funzionali rispetto allo studio e all'acquisizione del repertorio. Nella terza fase, verso la fine del progetto, vengono inseriti i musicisti che aiuteranno ad assemblare lo spettacolo. In tutto, si tratta normalmente di 22-25 incontri a cadenza settimanale. Purtroppo, il progetto non costituisce un servizio stabile della ASL, ma deve essere presentato e approvato annualmente e, ovviamente, la lunga pausa estiva che si inserisce tra una ripresa e l'altra delle attività costituisce, per un gruppo di musicisti utenti rimasto in buona parte stabile, salvo le entrate o uscite suggerite dal personale medico di zona, un problema non da poco.



Lo scorso anno, una serie di circostanze ha consentito di connettere due annualità e di lavorare per buoni otto mesi consecutivi, con circa quarantacinque incontri: i risultati non sono mancati.

Il gruppo è composto da persone provenienti dal quadrante nord ovest di Roma, selezionate dagli operatori sanitari in

base alle loro necessità. Alcune frequentano i centri diurni o le strutture residenziali del territorio, altre sono in grado di raggiungere il luogo del laboratorio autonomamente. Lo spazio di lavoro resta fisso per tutto l'arco di un progetto ed è scelto con cura; da due anni è interno a Villa Pamphili, presso le scuderie Corsini.





Lì i ragazzi trovano ogni volta le loro postazioni e gli strumenti d'orchestra: quasi tutti strumenti a percussione: *shaker*, sonagli di vario genere, piastre, strumenti a barre, compreso un glockenspiel cromatico, e in più alcuni grossi tamburi, per alzare – alla bisogna – il livello di coinvolgimento e di forza sonora. Alcuni degli utenti hanno delle abilità musicali pregresse. Uno di loro, autodidatta al pianoforte, dotato di musicalità straordinaria, fino a poco tempo fa suonava tutto in DO maggiore o in La minore, ma recentemente ha comunicato di aver deciso di usare anche i tasti neri. C'è poi una ragazza in grado di suonare tutti gli strumenti a percussione con una precisione ritmica eccellente e un altro, provvisto di grandi abilità vocali, che ha il karaoke a casa ed è stato molto stimolato in questa direzione dai genitori. Il gruppo è molto importante e il progetto dell'ultimo anno è molto diverso da quello del primo, proprio perché si sono pian piano trasformate le prospettive, il tipo di approccio alla musica, le relazioni dei componenti del gruppo, tra loro e con gli operatori. Sono state attuate anche alcune scelte piuttosto coraggiose: se il primo anno il repertorio era molto vicino ai gusti dei fruitori del laboratorio, per cercare di *andare dalla loro*

*parte*, già nel secondo si è deciso di lavorare sulle colonne sonore della cinematografia italiana, molto meno famose e meno in linea con quello che loro amavano. La scelta ha in realtà prodotto un grande interesse: i ragazzi andavano da soli a cercare musiche da altri film degli stessi autori. Si è chiaramente percepito che l'allargamento degli orizzonti stilistici, e delle stesse abilità musicali, è strettamente connesso, e si si trasforma progressivamente, con il consolidamento e l'affinamento della relazione, della fiducia. Clima musicale e clima relazionale, soprattutto in un gruppo di questo tipo, viaggiano di pari passo.



Nel corso del progetto, il lavoro sullo sviluppo delle competenze musicali si ispira largamente all'esperienza dell'Orff Schulwerk Italiano. Ben tre su quattro dei conduttori, del resto, vengono dai corsi O.S.I., anche se ognuno ne ha sviluppato e articolato i tratti caratteristici secondo i suoi studi e la sua formazione. Alla base dell'Orff Schulwerk c'è l'idea che la musica si impari facendola; questa prospettiva porta con sé

alcune buone pratiche nell'elaborazione musicale, che riguardano da un lato la composizione elementare e dall'altro il passaggio tra le varie modalità espressive. Il lavoro con gli utenti si sviluppa spesso secondo queste linee: un frammento, un inciso, una linea melodica o un passaggio armonico vengono separati, scomposti, passati in varie modalità, e assimilati dagli utenti che, a loro volta, se ne appropriano, riproponendole in forme inedite e ricomponendole in un tracciato completamente diverso dall'originale. In ogni incontro, della durata di due ore abbondanti, c'è una fase preliminare di riscaldamento vocale, con arpeggi, lallalazioni, solfeggi cantati ecc., e di riscaldamento ritmico corporeo, con esercizi coreutici e di body percussion. Pian piano, sulla base di questi esercizi, che sono stati pensati in relazione al repertorio, si lanciano le sequenze dei pezzi veri e propri. La costruzione progressiva del repertorio si avvale largamente di pratiche improvvisative: una improvvisazione che è, come nelle pratiche orffiane, sempre *contenuta* da regole musicali, per non correre il rischio – con la forte carica emotiva che l'esperienza del suonare in tanti e insieme comporta – di “perdersi” qualcuno. In genere, l'operatore propone un'idea musicale, la fa sperimentare in modi diversi e, in base alle risposte, costruisce gli arrangiamenti del brano su cui si è deciso di lavorare (da cui quell'idea proveniva), cercando di coinvolgere i vari strumentisti e alzando sempre il tiro rispetto al loro contributo possibile. Per fissare le idee, ci si avvale di forme di prescrizione, con schemi di notazione ritmica (segni, palline ecc.).

Una preoccupazione costante è che gli strumentisti siano autonomi. Così, l'utilizzo di schede con grafici di notazione è funzionale all'autonomia nella memoria delle sequenze. Anche per la messa a punto del gesto strumentale, si chiede agli operatori sanitari che evitino di affiancare i ragazzi con consegne verbali: ognuno deve aver modo di trovare la sua

relazione con le bacchette, per esempio, senza che qualcuno accanto a lui lo bersagli di spiegazioni. La direzione dell'ensemble si avvale sempre una gestualità molto ampia e dinamica, sia per mantenere alto il livello attentivo, sia per agevolare l'organizzazione percettivo-motoria, dando così modo di preparare il gesto esecutivo, tenendo conto di eventuali difficoltà psicomotorie e del diverso “tempo personale” caratteristico di alcune patologie. Questa modalità di conduzione e direzione, che si trasforma a volte in una sorta di notazione cinesico-gestuale, è il prodotto di un equilibrio di comunicazione costruito durante il percorso e che diventa linguaggio comune riconosciuto e condiviso da tutto il gruppo.

Un carattere distintivo del laboratorio è la relazione di orizzontalità musicale che tiene insieme tutti i componenti dell'orchestra, senza distinzione, per esempio, tra operatori e utenti. Se uno dei docenti sta guidando l'attività, gli altri del team sono



in mezzo al resto del gruppo, alla pari con tutti gli altri. Anche gli operatori sanitari, a volte presenti come accompagnatori di alcuni utenti, suonano con il gruppo: non ci sono livelli diversi. Questo sollecita e genera un'interazione espressiva molto forte, realizzata completamente a livello non verbale: un tipo di comunicazione che non viene resa esplicita se non, a volte, con immagini, perché passa soprattutto attraverso le sensazioni. Il progetto coinvolge persone che hanno difficoltà soprattutto a livello di espressione, di simbolizzazione. La comunicazione musicale diventa un filo sotterraneo che, tanto più nei soggetti con difficoltà di verbalizzazione, ha dei risvolti psicologici ed emotivi importantissimi. Paolo Pecorelli ricorda il fatto che i membri del team hanno sempre partecipato al laboratorio e alla performance finale come strumentisti: lui suona il basso, Alessandro, Federica ed Emanuela il pianoforte. Questa competenza strumentale li ha di fatto collocati in posizione leggermente diversa rispetto agli altri. Per questo il progetto del quinto anno prevede di "orizzontalizzare" ancora

di più il rapporto, affidando ai musicisti esterni gli strumenti d'orchestra veri e propri, perché il team degli operatori stabi- possa trovarsi insieme ai ragazzi suonando i loro stessi strumenti: gli *shaker*, gli strumenti a barre e le altre percussioni dell'ensemble Orff.

Di fatto, la qualità della relazione musicale interna al gruppo costituisce l'elemento di attrazione più forte che il team offre ai musicisti esterni coinvolti nella fase finale. Pecorelli ci tiene a sottolineare che il progetto, in questi quattro anni di vita, ha inserito una quantità di musicisti. Quando va a contattarli, lui spiega loro che la partecipazione allo spettacolo – nonché alla fase finale della sua preparazione – non costituirà solo un'esperienza d'aiuto, bensì un vissuto musicale profondo, anzi, uno dei vissuti musicali più forti della loro vita: coglieranno immediatamente, suonando con l'orchestra, il potere formante e fondante che la musica ha nella relazione.

Pare tutti abbiano riconosciuto che così effettivamente accade.



Amalia Lavinia Rizzo

### **Suonare costruendo relazioni autentiche: il campus musicale estivo sul Simplon Pass**

In uno scenario stupendo, a 2.000 metri di altitudine, sorge il Simplon Hospiz, imponente costruzione voluta da Napoleone per ospitare migranti e pellegrini di transito sul passo del Sempione nel Canton Vallese. Dal 1999, nel mese di agosto l'Hospiz diventa un grande strumento musicale, gli spazi comuni e le stanze si trasformano in sale prove; la cappella, ma anche gli atri, le scale e i corridoi sono palcoscenici in cui si ascoltano performance musicali di qualità da formazioni tra loro diversissime: dai quartetti classici con archi o fiati, alle orchestre barocche, ai gruppi jazz, alle klezmer band.

Circa 2.000 persone, tra bambini, adolescenti e adulti, hanno vissuto nel corso degli anni questa esperienza e molti di loro (scrivente compresa) sono tornati più volte per ritrovare "lo spirito del Sempione", ovvero una situazione molto particolare in cui la ferrea organizzazione delle attività e l'impegno di uno studio serio e continuativo si intrecciano con un clima emozionante in cui ciascuno si sente benvenuto, ci si aiuta, ci si rispetta, si collabora e ci si sostiene reciprocamente. In altre parole, un contesto realmente inclusivo in cui ogni partecipante compie i propri progressi "musicali" sentendo che la musica è un'esperienza davvero speciale per comunicare con gli altri e nella libertà di essere se stessi.

Per una verifica degli aspetti positivi tanto musicali quanto comunicativo-relazionali che ho direttamente osservato nel campus svolto dal 20 al 27 agosto 2017, ho chiesto ai partecipanti di scrivere le caratteristiche del contesto che a loro avviso erano maggiormente significative dell'esperienza. Tali caratteristiche (v. Tabella) sono relative ad aspetti emozionali, sociali, di crescita personale, ludici e musicali. Leg-



gendole, emerge chiaramente che la forza del campus è tutta nel riuscire a coniugare le sensazioni di libertà interiore, di benessere e di fiducia con lo sviluppo delle risorse personali (in particolare con la percezione del proprio apprendimento, di un'autoefficacia e dello sviluppo della creatività) e con la convinzione di appartenere ad una comunità in cui l'impegno,



l'accoglienza e il reciproco aiuto sono valori molto importanti. Qualcuno ha scritto «Se il mondo fosse uno spartito e le persone fossero le note, non ci sarebbe il male, tutti si sentirebbero al posto giusto, come succede qui», ribadendo la testimonianza di un rapporto con la musica allegro, costruttivo, gratificante e foriero di ottimismo.

<p><b>Aspetti emozionali, sociali e di crescita personale</b></p>	<p>Miglioramento, amicizia, gioia, soddisfazione, piacere, passione, cambiamento, fiducia, speranza, trasformazione, scoperta, libertà, coinvolgimento, interesse, scoperta di un'umanità profonda, star bene, amore, esperienza costruttiva, indipendenza, essere liberi, aggregazione, senso di appartenenza, responsabilità, creazione di legami con persone sconosciute, condivisione, solidarietà, comunità, leggerezza, unione, sorriso, voglia di amicizia, crescere insieme, imparare a stare con gli altri, simpatia, complicità, spirito di squadra, sintonia, unione, collaborazione, responsabilità, persone meravigliose, mettersi in gioco e al servizio, teamwork, coinvolgimento, disponibilità.</p>
<p><b>Aspetti ludici</b></p>	<p>Divertimento, rilassante, montagna, natura, ambiente incontaminato, panorami, camminate.</p>
<p><b>Caratteristiche della musica</b></p>	<p>Formativa, improvvisazione, composizione, studio, fatica ripagata, realtà musicali diverse, fantasia, occasione unica di vivere i rapporti con gli altri, coinvolgente, inclusiva, pentatonica, tritoni, fusione con il proprio strumento, opportunità, interessante, didattica coinvolgente, soddisfazioni, meravigliosa, insieme, sperimentazione di nuove forme, trarre il meglio da tutti, repertorio.</p>

Tabella: Caratteristiche del contesto rilevate dai partecipanti al campus 20-27 agosto 2017

Al campus si accede senza selezione: è aperto a persone di tutte le età e di qualsiasi livello strumentale (è possibile trovare principianti come studenti del liceo musicale e del conservatorio); in molte edizioni hanno partecipato persone con disabilità sensoriale, motoria e cognitiva. Finito il campus, i primi giorni di settembre si esegue il repertorio appreso di fronte al pubblico in territorio bergamasco.

«Qui – racconta Francesco Chigioni – tutti trovano posto. Spesso arrivano ragazzi che avevano smesso di suonare, o che l'anno prima erano stati bocciati e ritrovano la voglia e la motivazione. Dopo una settimana, ognuno torna avendo imparato qualcosa».

La domenica, giorno di arrivo e di inizio, gli insegnanti fanno il punto della situazione, conoscono gli allievi nuovi e ipotizzano formazioni e repertori che nei primi due giorni vengono messi alla prova. La padronanza di un repertorio molto ampio, la capacità di adattare o di comporre nuovi pezzi per vari organici è fondamentale per consentire a tutti di inserirsi al meglio delle proprie possibilità.

Da qualche anno, data la grande richiesta e la necessità di venire incontro alle esigenze dei partecipanti, il Campus è stato raddoppiato: una settimana è dedicata agli allievi più piccoli (prevalentemente delle scuole secondarie di I grado, ma anche della scuola primaria) e una settimana ai ragazzi più grandi, adattando le strategie ai vari fronti rappresentati dalla diversa età e esperienza musicale pregressa.

Per i più piccoli la gestione del repertorio implica un maggiore "rimaneggiamento" da parte del gruppo dei docenti, che quest'anno comprendeva Federica Poletti e Cristina Magli (flauti), Laura Bettani e Pamela Singuaroli (clarinetti e sax), Francesco Panico e Angelo Magli (ottoni), Emanuele Magli (pianoforte), Andrea Zecchini (chitarre), Raffaele Di Gioia, Lorenzo Roncelli e Simone Carminati (percussioni). Inoltre, il

tempo del campus va scandito con grande rigore per tutta la giornata. Ad esempio, la mattina tutti vengono energicamente svegliati da gruppi di ottoni o percussioni e dopo pranzo e la sera vengono garantiti spazi per l'animazione ludica (tornei di carte, scacchi, tennis da tavolo, calcio e basket ecc.) con il coinvolgimento di ragazzi e docenti.

Con i più grandi, è molto diverso.

I ragazzi provenivano quest'anno in gran parte dai licei musicali di Bergamo e Rieti o dal conservatorio: posseggono un bagaglio musicale già più sicuro, sono più autonomi nell'approccio con lo spartito e nell'organizzazione dello studio, richiedono spazi e tempi in cui misurare la loro autonomia.

«Gli adolescenti vedono nella musica un terreno privilegiato, dove potersi incontrare e coltivare amicizie condividendo le stesse emozioni. Ma se pensiamo a una dimensione musicale fatta di suoni vissuti da protagonisti, diventa essenziale poter





disporre di un ambiente idoneo alla produzione musicale: spazi, attrezzature, strumenti musicali, ma soprattutto occasioni che sappiano motivare e valorizzare l'iniziativa individuale – dice Francesco. Quest'anno alcuni alunni del liceo, con ottime competenze, hanno autogestito gruppi rock e jazz e si sono avventurati nella sperimentazione di brani da loro composti. Sicuramente, tutti sono certi che i docenti sono sempre a loro disposizione. Quindi, oltre alle lezioni, individuali e di musica d'insieme, già programmate, c'è sempre la possibilità che qualcuno chieda a un professore o a qualcuno di più grande o più bravo di essere aiutato a studiare un pezzo o un passaggio. Spesso, mi è capitato di entrare in una stanza anche dopo cena e di vedere i ragazzi che stavano studiando insieme. Questo fa bene a tutti. A scuola, capita di far fatica a far studiare i ragazzi: qui non succede... non smettono mai di suo-

nare e chiedono continuamente altro repertorio. Sicuramente il mutuo aiuto e la totale disponibilità di ognuno dei partecipanti al campus ad incoraggiare ogni motivo di soddisfazione e progresso a fronte di eventuali sbagli o difficoltà, gioca un ruolo importantissimo nel motivare tutti all'impegno. Studiare e suonare insieme, con compartecipazione e rispetto permette di maturare la sensazione di essere un po' responsabili tutti di tutti, e anche i ragazzi in genere meno attivi danno il massimo. Il concetto più importante che si cerca di trasmettere è che il far musica non sia il fine, ma semmai un potentissimo mezzo per ottenere il benessere di ognuno, o se preferiamo "il piacere e il godimento", parafrasando il regolamento della Thomasschule di Lipsia del 1634. Ho la sensazione che questa dimensione sia la dimensione vera dei rapporti tra le persone, e la cosa che mi rende orgoglioso è che questa disponibilità reciproca non rallenta gli apprendimenti e non va mai a discapito della qualità musicale. Il livello che si raggiunge ogni anno è molto buono».

L'obiettivo del campus, infatti, è la musica d'insieme da eseguire per gli altri su un repertorio saggiamente scelto e in clima di grande serenità. Dopo un paio di giorni, infatti, iniziano i concerti che, come detto, si tengono ovunque, anche all'aperto se il tempo lo consente. Ad ogni esibizione, i ragazzi arrivano giustamente concentrati, ma non tesi. Sono contenti di suonare e tranquilli di non essere giudicati e di poter contare su un organico in cui ci sono sicuramente dei punti fermi. I gruppi, infatti, sono spesso eterogenei e dove necessario, suonano anche i docenti, che per questa edizione sono stati Francesco Chigioni (musica corale, esercitazioni orchestrali, laboratorio di composizione), Gianbattista Grasselli (flauto traverso e musica da camera), Bernardino Zappa (musica corale e musica da camera), Thomas Chigioni (violoncello, realizzazione del basso continuo, musica da camera strumentale

e vocale), Jérémie Chigioni (violino e musica da camera), Riccardo Sanna (fisarmonica).

I docenti che com'è facile immaginare sono coinvolti fino a tardi (quest'anno dopo cena è stato organizzato anche il coro), prestano il loro servizio gratuitamente e, dopo la riunione organizzativa che si tiene a fine giugno, in seguito alla conferma delle iscrizioni, dedicano molto tempo estivo alla preparazione dei materiali da cui attingere i brani da proporre.

«La domenica – dice Francesco – è la giornata più critica perché fai delle scelte e, se sono sbagliate, non c'è tempo di tornare indietro. Chi viene qui come insegnante, deve essere disposto a mettersi in gioco e non è facile: diversamente che a scuola qui tutto si gioca sulla responsabilità, sulla competenza, su relazioni impostate tra pari, senza voti o registri. Tutti i ragazzi devono sentire di stare con qualcuno che a loro ci tiene. Se questo funziona, essi diventano estremamente di-



sponibili e rendono molto di più. È capitato spesso che siano venuti ragazzi del Liceo con gravi lacune, i cosiddetti BES, ritrovando fiducia e motivazioni che li hanno aiutati nell'anno successivo sul piano del coinvolgimento e quindi del rendimento scolastico. Ovviamente, la scelta del posto è vincente: circondati da un paesaggio bellissimo, nell'Hospitz abbiamo la disponibilità completa degli spazi e anche della cappella, con un suggestivo organo. Ci sono tanti locali in cui si può suonare a tutte le ore. Una dimensione essenziale da coltivare nell'animo dell'adolescente è il sentimento di vivere un'esperienza bella e privilegiata che, come ogni cosa bella, non si può tenere solo per sé ma va condivisa con gli altri.

Per questo il campus ha rappresentato quest'anno il momento conclusivo di un progetto che l'Associazione "Musica Ragazzi" ha seguito per tutto l'anno. Il progetto *Note di speranza per Amatrice* era nato nella mente e nel cuore di Francesco durante il campus 2016, a causa delle terribili conseguenze del terremoto di Amatrice in cui aveva perso la vita anche Filippo, «giovane musicista conosciuto dai coetanei bergamaschi nel corso di precedenti scambi musicali e figlio di cari amici». In questa occasione, la musica è stata il motore di un sostegno forte sul piano emotivo ed anche concreto che si è articolato in tre azioni.

Superando ad una ad una, con estrema tenacia, innumerevoli difficoltà e sempre in lotta con il poco tempo a disposizione, il progetto ha innanzitutto consentito di riacquistare e consegnare strumenti musicali ed attrezzature a gruppi musicali di Amatrice (tra cui la banda che al momento, purtroppo, ancora non è attiva a causa delle lentezze della ricostruzione) e di creare un ponte Bergamo-Amatrice di cui la musica rappresenta il pilastro portante.

Come seconda azione, è stato preparato un programma musicale dal titolo *Meditazione musicale sul tema della Morte e*

*della Resurrezione*, che è stato eseguito ad Amatrice il giorno di Pasqua e a Rieti il giorno successivo con la partecipazione di 75 giovani musicisti. Il programma è stato anticipato a Bergamo il 7 aprile con la partecipazione di un coro di quasi 100 studenti e un'orchestra di circa 45 persone in una rassegna bergamasca di tre giorni che ha visto coinvolti, oltre all'associazione "Musica Ragazzi", anche il Conservatorio di Bergamo, i due licei musicali e diverse tra le formazioni musicali storiche bergamasche. Il progetto prevedeva anche la partecipazione, a Bergamo e poi nel Lazio, di una delle formazioni musicali di Amatrice che era stata rifornita completamente di strumenti e attrezzature. Ma i componenti della formazione, dispersi dal terremoto in luoghi molto lontani tra loro (Ascoli Piceno, San Benedetto del Tronto, L'Aquila, Rieti), a causa dei ritardi di consegna delle case continuano a incontrare enormi difficoltà per incontrarsi e provare.

La terza azione si è svolta proprio al campus dove un gruppo di circa 20 tra amatriciani e reatini, del quale facevano parte i familiari di Filippo e una decina di studenti del Liceo musicale di Rieti, hanno potuto unirsi ai musicisti e docenti bergamaschi condividendo con loro attorno a tanta musica momenti indimenticabili di serenità e gioia. Non è facile esprimere la potenza delle emozioni che tale presenza, a un anno esatto dalla tragedia, ha portato nella vita del campus. Sicuramente, di tali emozioni la musica ha consentito l'espressione, la condivisione e il contenimento.

In tutta questa situazione così forte, la musica ha creato legami che hanno agganciato persone molto lontane e prima sconosciute, le ha avvicinate, le ha aiutate a condividere insieme e ad elaborare i propri vissuti profondi e adesso le unisce nella distanza fisica e nell'intento, come dicono Stefania e Mario, i genitori di Filippo, di perseguire altri progetti e, da questo grande dolore, far nascere la bellezza.

Intervista a Carlo Delfrati - di Gianni Nuti

## Cinquant'anni di passioni per la musica e la Storia



C A R L O D E L F R A T I

Padre fondatore della SIEM (1969) e della rivista che state leggendo (1971), Carlo Delfrati è stato insegnante di Educazione musicale e Lettere nella scuola media (1963-1969), di Didattica musicale nei Conservatori di Parma e Milano (1969-2000), e nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università di Pavia (Sede di Cremona; dal 1999). Ha fatto parte di Commissioni ministeriali per la stesura dei programmi scolastici (1978-79; 1999-2001). Membro del Direttivo dell'International Society for Music Education (1970-1980), del Comitato scientifico del Centro di ricerca e sperimentazione per la didattica musicale di Fiesole (1991-2000), dell'Accademia Teatina per le Scienze. Consulente della Provincia Autonoma di Trento per le Scuole musicali; del Centro INVALSI (Frascati) per i progetti Muse, Adas, Valmuss, Indire; del Comitato Nazionale per le Celebrazioni Verdiane (Parma); della Scuola di Musica Sinfonia di Lucca; dell'Accademia Arti e Mestieri dello Spettacolo al Teatro alla Scala. Ha coordinato il Piano integrato per l'istruzione musicale del Comprensorio di Rovereto. Ha tenuto corsi d'aggiornamento in tutte le regioni italiane, nel Canton Ticino, in Spagna. Cura il progetto Opera Domani dell'Associazione Lirico-Concertistica di Milano. È collaboratore stabile della rivista Amadeus. Tra i suoi libri ricordiamo i più recenti *Fondamenti di pedagogia musicale* (EDT, Torino, 2008) e *Il maestro ben temperato. Metodologie dell'Educazione Musicale* (Curci, 2009), *Il Pensiero Musicale*, Curci, 2011 e il suo romanzo *Il Violino di Schellembach* (DecaLibri, 2014).



Abbiamo chiesto a Carlo Delfrati di parlarci del suo recente eBook *Storia Critica dell'Insegnamento della Musica in Italia* (Studio Digitale, 2017) e, più in generale, di leggere la realtà dell'istruzione musicale nell'Italia di oggi con gli occhi di uno storico raffinato, che ha vissuto e raccolto cinquant'anni di educazione musicale per indicare, come tutti i veri storici hanno il dovere di fare, qualche prospettiva per il futuro di questo antico popolo di poeti e navigatori. L'autore traduce il nostro mandato attingendo alla sua cultura tutta ambrosiana con la vivacità intellettuale che lo contraddistinguono e un linguaggio sagace, ironico eppur sempre rigoroso: dimostrazione di come profondità e leggerezza non solo siano compatibili, ma possano alimentarsi vicendevolmente per il puro piacere dei lettori, in particolari dei nostri che lo riconoscono per ciò che ha rappresentato e rappresenta nella SIEM.



**Carlo, il tuo libro sull'insegnamento della musica in Italia è una sorta di epitome della tua ricerca storica, con un taglio critico rigoroso e uno stile letterario sagace e colorato al punto da rendere la lettura scorrevole come quella di un buon romanzo. Quando si decide di scrivere un'opera così, di solito, si percepisce il bisogno di fare il punto sia nella propria vita di studioso che nella società in cui si vive ma per rilanciare una prospettiva di sviluppo e di innovazione di cui si avvertono le premesse e che interessi entrambe i soggetti, quello individuale, tu stesso, e quello collettivo: ci racconti l'orizzonte da entrambi i fronti?**

*Con quel libro ho sentito il bisogno di raccogliere e unificare le riflessioni sui precedenti storici della nostra disciplina. Le*

*prime, acerbe, le avevo avviate nel pleistocene (il 1965!) analizzando quanto ero riuscito a scovare di documenti prodotti in Italia dalla fine della guerra: ahimè ben poco (la rassegna fu pubblicata l'anno dopo nella rivista bibliografica del Ministero, Cultura e Scuola). Più che un punto fermo, questa Storia critica è piuttosto un'altra virgola: la tappa di un cammino da continuare fin che i neuroni lo consentono. A livello individuale, è il dovere che sento nei confronti di una passione, seconda per me solo alla Musica: la Storia. A livello collettivo – una collettività che so bene costituita dal sempre più sparuto manipolo di topi di biblioteca, pardon di online – è il modesto contributo personale a quello che considero nevralgico nella maturazione di una disciplina: la conoscenza del suo passato.*



**Hai scelto la formula dell'ebook in luogo del formato cartaceo: cosa hai perso, cosa hai guadagnato nel passaggio, difficile, di solito, per persone come noi, nate con l'odore della carta di giornale e di libro che aleggiava nelle stanze dei nostri padri? Aleggiava?! Tu spari su un ferito! Ho diecimila e più pezzi nella mia libreria. Mi guardano dagli scaffali con aria supplichevole. Cambierai prima o poi dimora, ora che figli e nipoti vivono altrove. Che farai di noi? So già che i primi pezzi che finiranno ordinatamente negli scatoloni sono le riviste, le compagne amoroze e amate delle mie circumnavigazioni intorno alla musica e al suo insegnamento. Ci fossero state le versioni online, ora le terrei tutte a portata di polpastrelli. Lo stesso vale per la quantità di libri, che acquisti per dovere, leggi per arricchire le tue conoscenze, sai che non riprenderai in mano se non per il vizio di fare una citazione, e che poi non aprirai mai più. Sugli scaffali resteranno, e continueranno ad aggiungersi, solo le opere che ami, quelle che non finiscono mai di regalarti pensieri, emozioni, stimoli a fare, e torni ad aprirli, a rileggere ora questa pagina ora quell'episodio, il romanzo, la poesia, il capitolo della storia del Novecento, l'illuminante provocazione del filosofo, la musica al tempo del Re Sole, l'analisi delle sinfonie di Mahler, il monumentale Handbook of Research in Music Education... Questi non li accetterei come e-book, anche se dovessi stiparli sotto il letto o in mezzo ai tegami della cucina. Ma un libercolo come la mia Storia critica può vivere serenamente dietro lo schermo del computer. Dopo questo beneficio pratico, l'e-book mi permette di esplorare il testo come si fa con un file di scrittura, per esempio cercare una frase o un nome, o fare copia e incolla se devi riportare una citazione, e così via. Aggiungi le comodità date dall'assenza di peso e dalla reperibilità eterna. E infine quell'altra comodità che è il prezzo: quattro euro li puoi buttare per il libercolo che poi magari ti delude, venticinque no, ci pensi.**

**Tu contestualizzi l'educazione musicale nel sistema scolastico italiano in lenta evoluzione, con alcuni momenti di accelerazione normativa, frenata spesso dal territorio: in alcuni casi giustifichi la scarsità di musica nei programmi – in particolare nella seconda metà dell'Ottocento – nella complessiva fragilità del tessuto culturale italiano: secondo te oggi l'educazione musicale e l'istruzione in generale stanno seguendo percorsi evolutivi tra di loro omogenei, coerenti? Perché?**

*Se ti riferisci allo statuto che si riconosce alle discipline come componenti basilari del sistema educativo, direi che questo alla musica sembra ormai conquistato. Superata la ghettizzazione ottocentesca. Se però guardiamo dall'alto il rapporto tra vita e pensiero della scuola in generale e quanto gli corrisponde nell'educazione musicale mi sento un po' più a disagio. La nostra scuola non è come una flotta di imbarcazioni che procedono in file ordinate per i mari, tranquilli o agitati che siano, dell'educazione del cittadino. A guardarla dall'alto sembra piuttosto come un formicaio convulso, dove ogni unità procede lungo un circuito suo proprio, tracciato lì per lì oppure antico, ereditato dai secoli. Un ufficio ministeriale, un gabinetto amministrativo, una commissione autoproclamatasi di "Studio e Ricerca", un comitato pro-curricula, una corporazione, un nato mentre sto scrivendo, ognuno spara i suoi proiettili di esortazioni che arrivano al destinatario, l'amministratore locale, il dirigente, l'insegnante, dopo essersi incrociato e scontrato con quelli lanciati dal nemico del piano di sopra. Quando poi i documenti arrivano, a volte leggibili a volte no, al banco dell'amministratore locale, del dirigente, eccetera, si scatena, con la libertà didattica, l'anarchia interpretativa e applicativa. Persino quello che una volta le maestre chiamavano "il bidello" trema quando le sente in corridoio bisticciare su PC, PO, POF, OF, PECUP, UDA, TC, CDR, BES, DSA, unite, le maestre, solo nel contestare i gravami*

*che dietro quelle sigle ardiscono inibire la propria vocazione al sorriso e al benessere dei bimbi. Chiedo venia. Alla tua domanda sulla corrispondenza dei percorsi evolutivi risponderai sì se ti riferisci all'inclusione, al sostegno, all'attenzione per gli alunni con problemi, all'opportunità di programmare in modo ragionevole il lavoro scolastico invece di procedere empiricamente; insomma quelle sane abitudini che ogni insegnante, dirigente, amministratore scolastico dovrebbe coltivare. E che spesso coltiva, nonostante il ben noto misconoscimento economico e professionale. Sarei invece portato a rispondere sì se ci riferiamo allo specifico rapporto fra la musica e il resto. Non mi sentirei di dire che l'educazione musicale segua i percorsi evolutivi dell'istruzione generale, per il semplice motivo che la nostra disciplina, e forse, ma non so, anche le altre, preferisce seguire percorsi suoi propri, collaudati e irrigiditi indipendentemente dal nuovo diktat che periodicamente le arriva dall'alto.*

**Nella società complessa tu auspichi l'apertura definitiva verso la pluricoltura, i nuovi mestieri: pensi che i conservatori, le università siano ormai pronte per questo salto? Rischiano di perdere qualcosa, e se sì, cosa?**

*Se la scuola generale è come una flotta di velieri in balia dei venti, il Conservatorio, o AFAM che dir si voglia, ma fammi aggiungere buona parte delle maggiori Scuole locali di musica, è come una flotta di nano-corazzate, dalla cui gragnola di proiettili di carta non è sempre facile per l'osservatore critico che invochi cambiamenti forti uscire incolume. Oggi però sono in tanti, negli ambienti dell'istruzione musicale, a invocare una pluralità di indirizzi professionali, e quindi di insegnamenti, accanto a quelli tradizionali di strumento, canto, composizione... Convinti dagli studi di settore? Da un illuminato ripensamento dell'intero sistema scuola vs musica? Qualche maligno osa dire convinti piuttosto dalla necessità di*

*conservare la cattedra davanti alla moria crescente di iscritti ai corsi più tradizionali. Fatto sta che se non pochi, sicuramente competenti, coprono ora cattedre impensabili almeno fino alla chiusura del millennio, la cosa non si può sicuramente far valere per la totalità. I Conservatori sono pronti al salto? Qualcuno immagino più che parecchi altri; probabilmente a macchia di leopardo nel Paese. Lo conferma proprio un fatto più generale, su cui torno poi. Quando si avverte la necessità di un cambiamento radicale nella vita di un'istituzione, si mette in atto prima di tutto un piano rigoroso di studi e ricerche. Non mi pare che questo sia avvenuto di fronte alla desiderata trasformazione dei Conservatori in Università aperte a pluralità di percorsi. Il dibattito che ha preceduto e accompagna la trasformazione mi pare si sia ridotto a un non sempre garbato scambio di opinioni occasionali, uscito su quotidiani o riviste di divulgazione. La ricerca non prospera nel nostro Paese, come sappiamo, e come dimostra la fuga all'estero dei nostri migliori cervelli. Senza ricerca non si formano i quadri, e senza quadri non si promuove la crescita sana e robusta di un'istituzione. Nel nostro campo, quello dell'educazione musicale, non corriamo nemmeno il rischio di veder fuggire i ricercatori: perché non sapremmo dove trovarli. Permettimi di dire che quel poco di ricerca sull'insegnamento musicale che in questi ultimi decenni si è prodotta nel nostro Paese, la si trova documentata soprattutto nelle pubblicazioni della SIEM, e in particolare nelle quasi cinquanta annate della rivista che tu dirigi, Musica Domani. La ricerca, infine, è la fucina in cui si forgia lo strumento altrettanto nevralgico nella vita di un sistema: la formazione del docente. Condotta da sempre, mi vien da dire, con la strategia che conosciamo, la strategia, se questo termine si può usare per un'azione affidata al caso e più ancora alla difesa del posto di lavoro: la strategia della sanatoria. La crisi che colpisce oggi le scuole di Didattica del-*

*la musica è un segno di quanto incapace sia la politica della nostra scuola di mettere la competenza effettiva del docente al centro del sistema di reclutamento. Se queste cose si possono dire per l'educazione musicale nella scuola dell'obbligo, il quadro cambia se ci riferiamo ai Conservatori/AFAM. Perché qui, come sappiamo, la questione non si pone nemmeno. Non esiste formazione didattica per il docente di strumento, di canto, di composizione e aggiungiamo per tutte le nuove scuole che questo e/o quell'istituto ha messo in cantiere. Non esiste perché continua imperterrito il mito della coincidenza tra il saper fare e il saper insegnare. Se vuoi insegnare il violino a un bimbo di otto anni quel che ti basta e avanza è che tu sappia suonare i Capricci di Paganini; se vuoi svegliare la creatività musicale di un adolescente, basta e avanza che tu sappia comporre una fuga o un quartetto d'archi.*

*Di segno tutto diverso dai precedenti è invece un altro spazio nevralgico di quella che nel libro chiamo la pluricoltura: lo spazio da assegnare al dilettantismo, all'amatoriato. Parole tabù in un Conservatorio, dove continua a dominare ferrea la difesa a oltranza del "professionismo", in ogni tempo e in ogni aula. Se nessuno chiamerebbe aspirante professionista la bambina entrata nell'istituto a suonare l'arpa o il violoncello, tutti però sono pronti a sottoscrivere che nessuna distinzione è accettabile nella metodologia e nel repertorio, quale che sia l'intenzione dell'allievo. La meta è pur sempre una: il diploma, o*

*come altro oggi vogliamo chiamarlo, con quelle prove, collaudate da un secolo di normativa. Una la meta, e rigorosamente uno il percorso, con le sue tappe obbligate per chiunque. Ora che il Conservatorio è diventato Università, e sappiamo che ogni facoltà universitaria è finalizzata a preparare una rosa di professionisti, mai e poi mai lo si vorrebbe vedere "umiliato" a scuola per dilettanti, per amatori! Un marziano che capitasse fra noi osserverebbe che ottanta Conservatori sono forse troppi per alimentare il professionismo tradizionale, e che forse qualcuno potrebbe dedicarsi a formare il buon dilettante. La levata di scudi, o piuttosto di armi mortali, lo costringerebbe a far fagotto e a tornarsene nel suo pianeta rosso.*

**Ci racconti quali sono le tappe principali del percorso storico che hai voluto sottolineare, quelle che segnano svolte epocali, se mai ci sono state? Alcuni passaggi – penso ad esempio a quello sulla riforma gentiliana – rivedono alcune rappresentazioni del nostro immaginario rispetto al passato dell'educazione musicale: quali altri momenti sono entrati nelle nostre immagini stereotipate in modo improprio?**

*Comincio alla larga, da quell'Ottocento in cui si porta a termine la monocultura, l'orientamento professionalizzante degli insegnamenti: checché tu voglia farne della musica nella tua vita, il curriculum che devi seguire, ripeto, è uno solo, uguale per tutti. La sua meta ultima non è definita dall'articolato identikit dell'allievo, dalla varietà delle sue competenze, ma semplicemente dalla massima complessità del repertorio. Corollario nefasto: tutto ciò che non punta a quella meta è da considerare inutile, e per qualcuno fin dannoso. Per cui è lapalissiano che un diplomato poniamo in pianoforte non abbia mai cantato, e non sappia cantare; o che il laureato in violino non sappia combinare due note per cullare la sua bimba con una ninnananna da esso medesimo inventata. Chiusura stagna fra*



*le aule, fra gli insegnamenti. Su questo punto credo che oggi siamo ancora fermi ai giorni di Porta Pia. Aggiungo che anche le scuole nate con intenti amatoriali si lasciano assorbire dalla logica della monocultura. La chiusura delle scuole musicali alla pratica amatoriale fa nascere il bisogno sociale di trovare altri luoghi in cui imparare a far musica. L'Ottocento è anche il secolo in cui si fa sentire energicamente il bisogno di acculturare la popolazione. Il mio maestro di Roccacannuccia da cui muove la Storia critica apre una scuoletta per insegnare musica, ma anche per leggere e scrivere. Qui la storia si biforca: una storia del professionismo, diciamo dell'istruzione; e una dell'educazione di ogni cittadino. La prima è presto detta: ben poco succede! O piuttosto, quel poco che increspa la gora stagna della didattica conservatoriale ne rafforza la sclerotizzazione. Ed è legato a eventi che considero nevralgici per la storia dell'educazione musicale in Italia. Li lego al nome di Ildebrando Pizzetti. So di essere poco "storico", voglio dire lucido e obiettivo, come spero invece di essere stato nel libro. Ma in una conversazione fra amici come questa rassegnò le dimissioni da "puro storico" e mi abbandono alla tentazione di forzare la lettura degli eventi: paragonando il regime dittatoriale imposto all'istruzione musicale da Ildebrando da Parma, come lo chiamava il suo amato e amante D'Annunzio, al regime dittatoriale imposto da Mussolini sull'intera vita civile del Paese. Dedico molte righe al personaggio, e qui mi fermo. Senza però dimenticare che proprio Pizzetti fu il deus ex machina della riforma del 1930. Così spesso contestata, addirittura sbeffeggiata a parole nei decenni successivi alla seconda guerra, quando nei fatti l'impalcatura era la sola che ogni conservatorio era disposto a riconoscere conveniente all'istituto nel quale si trovava ad operare. I fatti, in sintesi. Appena dopo la fine della prima guerra si era levata la richiesta appassionata di Giacomo Orefice, docente di composizione a*

*Milano, perché il Conservatorio si aprisse a una concezione più alta della sua missione, aperta ai bisogni di musica della società e rinnovata nei curricoli e nelle metodologie. Pizzetti gli sferrò un attacco frontale, in luoghi pubblici e attraverso la rivista di un caro amico. La contesa si esaurì presto per la morte di Orefice. E per il fatto che nessuno ne raccolse la fiaccola. Quanto al vincitore, mostrò subito il suo metodo littorio quando, diventato direttore del Conservatorio di Milano, liquidò senza esitazioni e senza spiegazioni la cattedra aperta dal suo predecessore, dedicata a far conoscere in Italia il lavoro metodologico di Jaques-Dalcroze. Luigi Ernesto Ferraria il nome del coraggioso e poco amico delle alte sfere che si vide cacciato da chi aveva saputo prosperare – senza dimenticare i suoi meriti di compositore – all'ombra del Duce. Il quale Duce lo chiamerà a porre la pietra tombale sull'istruzione musicale conservatoriale, affidandogli la presidenza della Commissione che stilerà proprio i programmi del 1930. Il resto delle sue imprese è da scorrere nella Storia critica. Il 1930 è l'anno in cui si completa, sul terreno dei Conservatori, la legge che nel 1923 aveva fissato i programmi dell'intera scuola italiana. Data cruciale anche il 1923. Per la musica, un momento felice nelle intenzioni, disastroso nella realizzazione. Quale didattica poteva mai essere applicata, da musicisti che volenti o nolenti erano pur figli della mentalità monoculturale che ormai era l'unica concepita dagli addetti? Se il curriculum è uno solo, dai primi balbettamenti solfeggistici ai Capricci di Paganini, cosa si poteva proporre ai maestri elementari (allora c'erano molti maestri maschi!) se non i primi passi della scuola di solfeggio? Fino a far scrivere a uno di loro: se i bambini sono stonati come capre almeno imparino a solfeggiare. E proprio questo troviamo scritto nella legge del 1923: uno spazio congruo, tenendo conto che si veniva dal quasi niente; ma riempito da nozioncine di teoria e solfeggi (parlati). Fra parentesi,*

*alla faccenda di come si è arrivati ai curricoli che portano alla vetta sfolgorante di Pasquale Bona, ho dedicato un secondo libriccino, dormiente nel cassetto dell'editore, che ho voluto intitolare Processo al solfeggio.*

*Quella del 1959 è una terza data apparentemente insignificante per quel che può essere capitato alla nostra storia. Mi piace però prenderla a segno di una situazione diffusa, che era andata incancrenendosi a partire dagli anni immediatamente successivi al '23. Il disgusto per quell'assurdo modo di avvicinare gli alunni alla musica, e l'irritazione dei colleghi delle altre discipline per il modo (ben prevedibile!) con cui gli smalzati ragazzini accoglievano in classe il maestro solfeggiante, fecero sì che quel poco di musica che rimaneva dopo una prima purga alla fine degli anni Quaranta venisse del tutto cancellato dai programmi. Cosa che non si verificò perché cadde il governo che aveva in agenda l'operazione "salviamo i bambini dalla musica". Quando poi nel 1963 si mise mano alla riforma della scuola media, il programma che dimenticava le sconcezze del precedente e lanciava la musica come "utile parentesi" fra le serie fatiche dello studio riconciliò la scuola con la nostra arte, e un'oretta settimanale almeno in prima gliela concedeva. Possiamo prendere la data del 1969 come anno di svolta verso quel cambiamento radicale che condurrà dieci anni dopo non solo a raddoppiare l'orario nelle tre classi, ma a offrire al mondo della scuola un'immagine completamente diversa dell'educazione musicale, tale da non sfigurare a fianco delle antiche canoniche discipline dell'italiano o delle scienze. È l'anno quello, lasciami gongolare un poco, della nascita della SIEM.*

**Il testo è prodigo di citazioni e testimonianze storiche alcune delle quali profetiche, altre paradigmatiche, altre ancora divergenti: quali ricordi con particolare affezione intellettuale?**

*Qui faccio in fretta a risponderti: mi sento vicino e solidale con gli sconfitti, a cominciare dai citati Orefice e Ferrara, per continuare con quel singolare prolifico apostolo di una Nuova Pedagogia e Didattica Musicale, come intitolava una rivista da lui stesso fondata, che si chiamava Ermenegildo Paccagnella. E in mezzo tutti coloro che si sono battuti negli ultimi centocinquanta anni – io ho trovato informazione di alcuni; altri sicuramente sono esistiti – per rinnovare l'insegnamento della musica, e il cui lavoro si è spento, dimenticato da chi pure l'aveva conosciuto dal vivo, chiusi i documenti negli scantinati di vecchie biblioteche, votato all'oblio il loro generoso e creativo impegno. Fin dall'Ottocento non pochi musicisti avevano cominciato a contestare i modi in cui la loro disciplina s'insegnava nelle scuole di musica, anche se personalmente non portavano contributi al rinnovamento. Voglio ricordare, amato se non altro per le sue saporite bacchettate a Pizzetti, Gianfrancesco Malipiero: anche se nei giorni che precedevano la nascita della SIEM, all'amico Alfonso che ebbe l'ardire di invitarlo a farci da padrino, o qualcosa del genere, rispose: ma "questi" vogliono promuovere l'educazione musicale o devono loro stessi essere educati? La schiera di chi seppe vedere i mali dell'insegnamento musicale è nutrita. Prima e dopo Orefice e Paccagnella avevano predicato e operato per il rinnovamento musicisti come Guido Tacchinardi, Bruno Mugellini, Pietro Boccaccini, Gino Ubertone, e tanti altri. La domanda che allora s'impone è: perché mai non sortirono effetto duraturo? Perché sono in tanti oggi al punto in cui quegli stessi pionieri si trovavano al momento di lanciare le loro generose proposte? La storia, scriveva Croce, è sempre storia del presente. Se scrivi la storia del piccolo rosario di innovatori che*

*sono vissuti prima di te è perché hai gli occhi sul presente, e ti brucia scoprire che le nostre vocazioni innovative avevano avuto già corso anticamente. Un corso precario, finito con l'uscita di scena dei proponenti. Quante volte l'idea che nasce originale nell'aula del docente creativo, in Conservatorio o nella scuola dell'obbligo, non fa che ricalcare a sua insaputa l'idea che già il secolo prima era nata nella mente e nel lavoro del suo antenato, per finire poi nel dimenticatoio? Se perdoni la metafora, il sistema della scuola musicale assomiglia a uno stagno nel quale ogni tanto qualche coraggioso creativo lancia il suo sasso. Non c'è bisogno di aspettare per vedere la superficie tornare immobile. Oppure penso alla nostra scuola di musica come a un motore in perenne avaria. Dunque ecco il bisogno – oggi, negli anni della riforma AFAM e della Buona Scuola – che i nostri bei propositi non finiscano come sono finiti quelli antichi. Serve un marchingegegn che tenga l'acqua dello stagno in perenne movimento. Serve un ingranaggio che impedisca al motore di bloccarsi appena l'hai fatto partire. Quali possano mai essere provo a immaginarmelo in coda alle tue domande. E se a qualcosa spero che possa mai servire quella piccola Storia critica è che si senta il bisogno di non chiudersi schiacciati sul presente, e si avverta l'importanza di coltivare la storia per andare alle sue radici.*

**Nel tuo volume parli del valore della ricerca e della formazione permanente come condizioni imprescindibili per un'evoluzione positiva e auspichi il sostegno pubblico a questo processo: vedi nella riforma della Buona Scuola spiragli di luce o l'ennesima scatola normativa vuota? Cosa mancherebbe ancora?**

*Quando leggo il documento fondante della Buona Scuola resto anch'io come tanti colpito dal quadro ricco, intelligente, armonioso del suo dettato. Poi so di vivere in un Paese dove si*

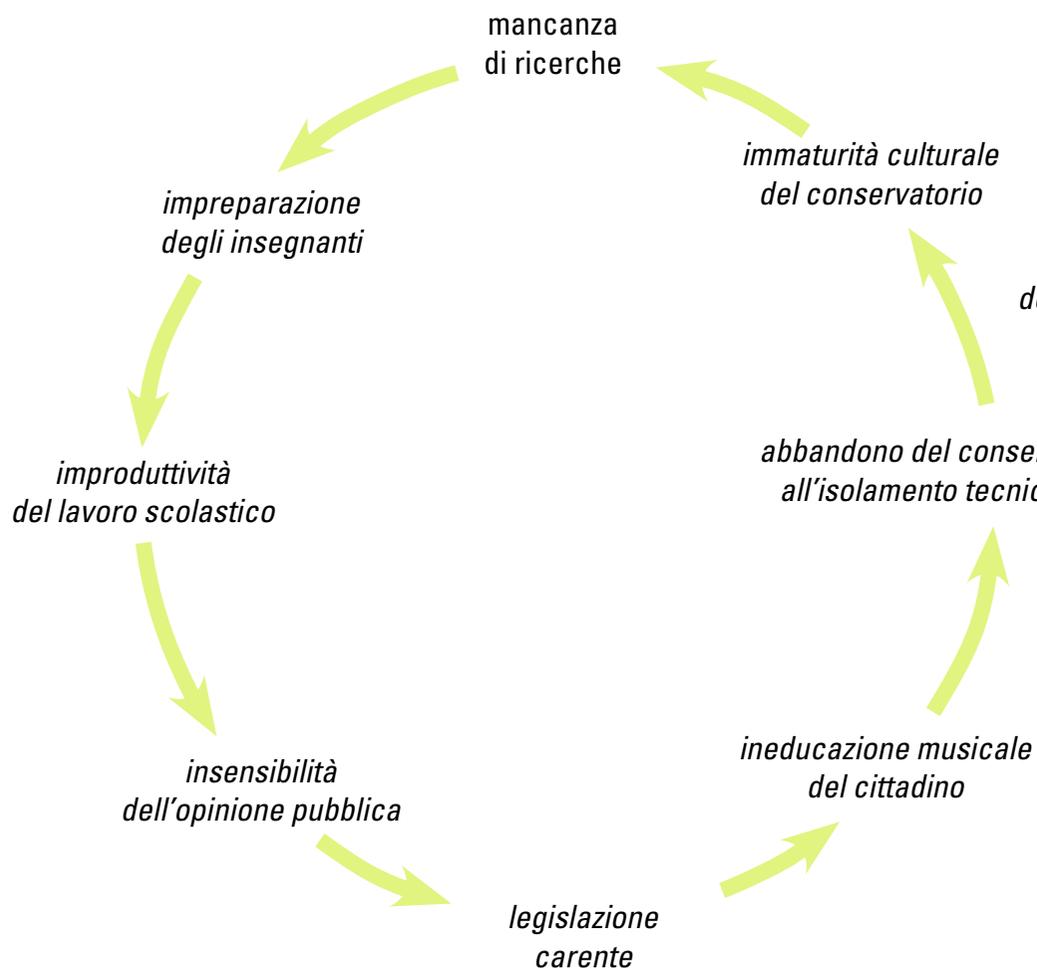
*è autori tanto generosi di bei propositi quanto poveri nel darvi corso pratico, coraggiosi nel postulare buone riforme, e rassegnati a ritrovarsele nei cassettei trasteverini sigillate dalla montante e massiva invasione dei difensori dello statu quo. Un'invasione che si colora di clientelismo, di disprezzo della ricerca e della competenza professionale, di rifiuto di qualsiasi forma di verifica della qualità del lavoro, e via continuando con le caratteristiche che distinguono il sistema della nostra scuola da quello dei Paesi in cima alle classifiche internazionali delle qualità culturali. Cosa mancherebbe ancora, mi chiedi. Direi il coraggio di andare a colpire quei punti nevralgici, la ricerca, la formazione eccetera, così lontani dalla percezione che ne può avere il comune cittadino. Il coraggio di sfidare diciamo il corso populistico e opportunistico della bassa politica. Ricerca e formazione, l'endiadi forse capace di sbloccare l'immobilismo, il marchingegegn che tiene vive le acque, l'ingranaggio che impedisce al motore di arrestarsi.*

**Nell'edizione 2050 del tuo ebook, cosa saresti felice di raccontare del periodo 2017-2049?**

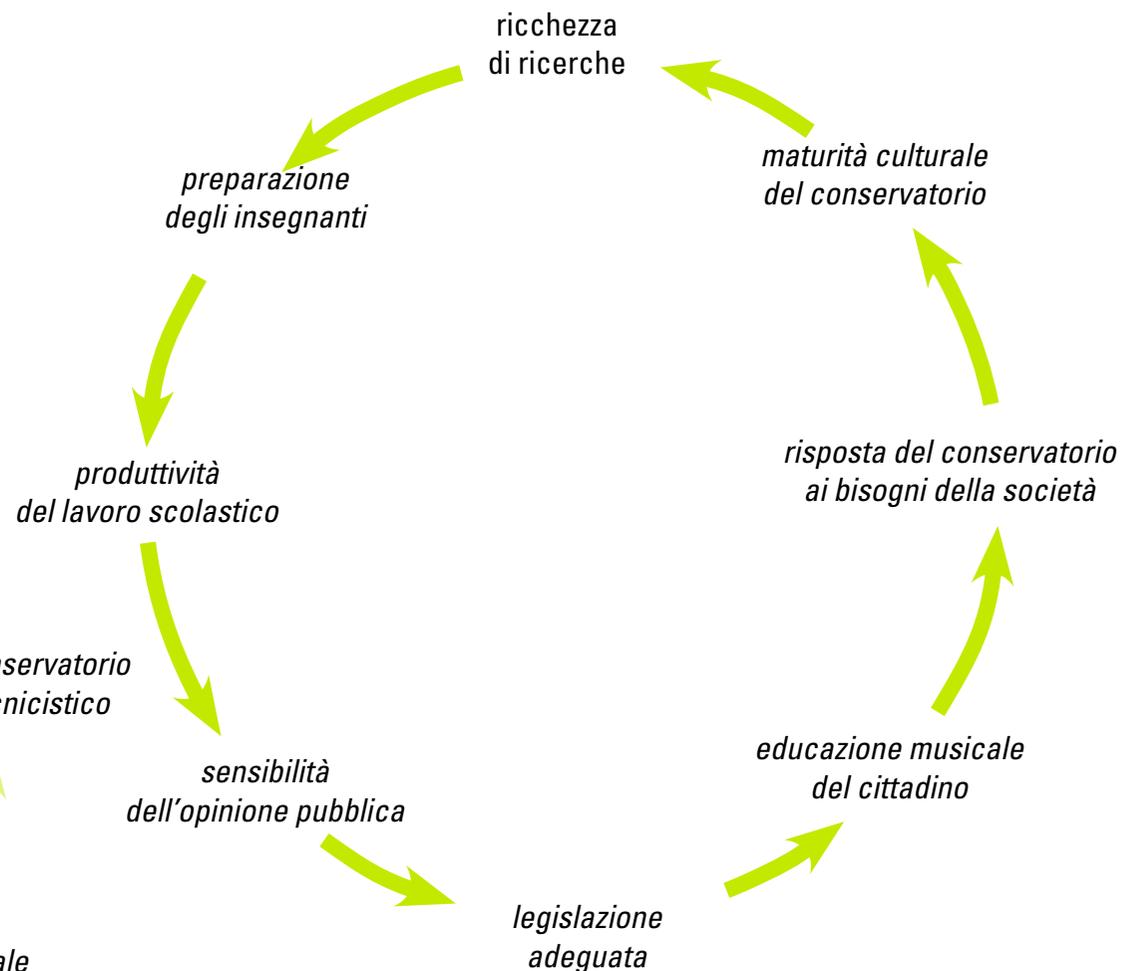
*Per prima cosa mi piacerebbe poter raccontare che le tante belle esperienze innovative fiorite anche prima del 2017, a cominciare da quelle raccontate fin dal 1971 in Musica Domani, non si sono spente dopo il loro primo promettente apparire, ma sono diventate alimento vivo nel menù sempre più ricco del banchetto musical-didattico. Ma perché questo succeda credo occorra un investimento di risorse culturali e morali di cui purtroppo non riesco oggi a vedere nel nostro Paese l'esistenza. Doppiamente felice sarei se chi davvero vivrà in quel futuro possa drasticamente smentire il mio "pessimismo della ragione". Lo raccolgo in uno schemino senza pretese che proiettai in un lontano convegno, nella forma di un ottagono, i lati del quale vorrebbero rappresentare la dinamica*

*di causa-effetto che caratterizza la vita musicale (o forse più generalmente scolastica) del Paese: un circolo oggi almeno parzialmente vizioso che nei trent'anni del lasso di tempo da te immaginato la tua generazione potrebbe vedere diventato virtuoso se sarà stata capace di trasformare il negativo in positivo, la negligenza in operosità, il vizio in virtù:*

**IL CIRCOLO VIZIOSO**



**IL CIRCOLO VIRTUOSO**



## 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
- Insegnamento musicale, strumentale e vocale nella scuola secondaria di primo e secondo grado
- Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica
- Studio e pratica musicale nell'età adulta
- Musica per l'inclusione
- Letture concertate
- Da non perdere

Paola Anselmi

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

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



Seppur con un salto temporale rispetto all'intervento di Arnolfo Borsacchi apparso sul n. 175 del Novembre 2016, con piacere do il mio contributo alla finestra aperta dalla redazione sull'influenza gordoniana nel panorama dell'educazione musicale in età prescolare e scolare; e ringrazio la redazione di *Musica Domani* dell'opportunità di raccontare la prospettiva dell'Associazione Musica in Culla in campo educativo musicale, a partire dagli studi che ho seguito anni fa presso le Università statunitensi. Università in cui Edwin Gordon e i suoi assistenti (tra cui la professoressa Beth Bolton<sup>1</sup>) diffondevano la Music Learning Theory (MLT) di Edwin Gordon stesso.

Spero che questa finestra aperta possa accogliere folate di vento provenienti da correnti diverse, in un clima di comprensione e sano spirito critico nei confronti di opinioni, pensieri e prospettive differenti.

<sup>1</sup> Beth Bolton rappresenta, nella mia opinione, una delle studiose che maggiormente ha sviluppato e diffuso, in termini di adattamento culturale ed evoluzione legata alla ricerca scientifica e al cambiamento dei contesti storici e sociali, le linee guida della MLT.

Philadelphia, luglio 1999:

**«È tutto così affascinante in queste Università statunitensi: grandi stanze illuminate in maniera naturale, docenti distaccati ma sorridenti e gentili, famiglie con bambini allegri che aspettano la classe di musica compostamente e telecamere a circuito chiuso da cui gli studenti possono osservare ciò che accade negli incontri di musica; e poi supporti didattici, strumenti e giochi colorati di ogni genere perfettamente ordinati, compagni di corso di ogni parte del mondo, generi di conforto a disposizione di tutti, spogliatoi e armadietti per gli studenti e per i bambini, grandi parchi pieni di alberi, aria fresca (quasi troppo) per tenere la mente lontana dall'affaticamento provocato dal caldo insopportabile fuori... Tutto così affascinante, tutto così perfetto, tutto così profondamente diverso.»**

Ecco, questo è l'impatto emotivo di tanti anni fa, che mi ha portato a fare le mie riflessioni sull'influenza che l'esperienza della MLT avrebbe esercitato su di me, sul mio lavoro e anche sull'ambiente educativo musicale nazionale in cui opero.



Il collega Borsacchi ha già esaustivamente scritto nel suo intervento<sup>1</sup> quanto importante sia il riadattamento delle pratiche suggerite da Gordon nei diversi contesti culturali e sociali nei quali ci troviamo a lavorare e a vivere, adattamento e ricontestualizzazione necessari sia per differenze socio-culturali sia per profonde differenze a livello di sistema musicale.

Da questa riflessione nasce la mia prima perplessità su una possibile definizione della MLT gordoniana.

Metodo?

Metodo è, per definizione letterale *il modo, la via, il procedimento seguito nel perseguire uno scopo, nello svolgere una qualsiasi attività, secondo un ordine e un piano prestabiliti in vista del fine che s'intende raggiungere.*

Attraverso questo tipo di approccio ho appreso la MLT, una teoria codificata in importanti testi teorici (già citati nell'articolo di Borsacchi) coadiuvata da supporti didattici<sup>2</sup> che, presi alla lettera, poco spazio lasciano alla personalizzazione e alla ricontestualizzazione in un'utenza didattica poco avvezzata alla pratica creativa, *come spesso notavo nell'ambito del mondo studentesco accademico nordamericano durante il mio percorso di studi in Università*

1 Arnolfo Borsacchi, *La Music Learning Theory di Edwin Gordon*, in *Musica Domani*, n. 175 (2016), pp. 53-57.

2 Cfr. Reynolds, Valerio, Bolton, Taggart, Gordon, *Music play. Guide for parents, teachers and caregivers*, Gia Publications, Inc, 1997.





Ma anche nel panorama didattico italiano, maggiormente aperto all'esercizio creativo per necessità sociali e culturali, la teoria gordoniana corre dei rischi: essere vissuta come una "dottrina" da seguire pedissequamente (compito estremamente più confortevole), o come una vaga linea educativo/musicale a cui ispirarsi per percorsi che poco hanno a che fare con le linee guida delle pratiche gordoniane stesse. In entrambi i casi emerge la difficoltà di cogliere l'essenza profonda di un percorso teorico e renderlo praticabile immergendosi pienamente nella realtà sociale, storica e culturale in cui si opera in piena consapevolezza.

Potremmo quindi immaginare che la MLT non nasca specificamente come metodo in termini di significato assoluto, ma che venga applicata e diffusa come metodo da persone bisognose di utilizzarla in maniera pedissequa. Ipotesi percorribile e supportata dalla sistematizzazione rigorosa che Gordon propone nel suo percorso di apprendimento, consapevole dei bisogni del panorama didattico nordamericano.

Ma oggi alcuni degli stessi assistenti di Gordon praticano la MLT non come metodo rigido ma come *pensiero* ampliabile ed in continua evoluzione<sup>3</sup>. La stessa prof.ssa Bolton, una delle assistenti del cui operato Gordon si è avvalso per diffondere il suo lavoro, oggi gira il mondo tenendo conferenze e seminari in ambienti accademici, musicali: e in tutte queste occasioni presenta arricchimenti, evoluzioni, nuovi sviluppi dell'approccio gordoniano, sia in termini di ricerca scientifica che di evoluzione pedagogica e didattica.

<sup>3</sup> Nell'ultima conferenza del GIML-Gordon Institute for Music Learning, tenutasi nell'agosto scorso a Chicago, la Bolton ha presentato la possibilità di ampliare le esperienze legate all'Audiation gordoniana prendendo in considerazione il concetto di *abilità artistica* (*artistry* in inglese) di ogni bambino, connessa all'interpretazione musicale.



Condivido pienamente il suo lavoro, sintetizzabile in una delle sue ultime affermazioni: «Il lavoro di Gordon ci fornisce una formula molto interessante e coinvolgente per l'apprendimento della musica, ma alcuni educatori musicali sembrano essere così impegnati nel perfezionare ogni passo di questo metodo che perdono di vista la condivisione della "natura della musica"... l'educatore musicale deve andare oltre un metodo applicabile a tutti perché ognuno di noi lavora con esseri umani diversi».

Umanità, natura della musica, termini ascrivibili a concetti antropologici; oggi l'educazione musicale deve necessariamente essere scardinata di un significato prettamente accademico e privilegiante a favore di una definizione di più ampio respiro e applicabile alla natura umana stessa.

Il nostro contesto socio-culturale dovrebbe infatti invitare gli educatori musicali a trarre ispirazione anche dalle linee guida gordoniane per ampliare, aggiornare, arricchire le stesse con ciò che di più attuale e rispondente alle esigenze dei bambini e ragazzi di oggi lo studio, la ricerca e la pratica educativa in senso più ampio ci offre, comparandole con altri approcci educativo-musicali altrettanto validi.

In questi anni il progetto Musica in Culla [🔗](#) ha cercato di ridimensionare e a volte combattere la sensazione di "integralismo" che spesso prova nei confronti di chi applica in maniera pedissequa la teoria gordoniana (così come di chi lo fa con altre teorie o pratiche educative); non per il fatto che sia legata al personaggio Gordon, ma perché rifugge fortemente da tutto ciò che si ispira a sentimenti assolutisti, lavorando invece a favore di atteggiamenti di integrazione, che presuppongono da parte degli educatori musicali approfondite conoscenze e capacità di costruire una propria via didattica frutto di studi e conoscenze integrate, appunto. Delle *personalità didattiche*, insomma, per citare Giovanni Piazza e le linee guida dell'approccio schulwerkiano in Italia.



Borsacchi rileva, giustamente, che l'opera gordoniana viene molto più spesso abbinata all'età prescolare, mentre contiene in sé principi e processi specificatamente dedicati ai bambini scolarizzati, sia in termini di apprendimento musicale generale che in termini di approccio alla pratica di uno strumento e alle pratiche di improvvisazione musicale.

Ma sono convinta che bisogna riconoscere che l'avvento della MLT abbia dato inizio ad un interesse più ampio per la primissima infanzia e all'apertura di una nuova "conversazione" intorno all'educazione musicale intesa in senso più profondo. I primi anni di vita del bambino non sono più ambito di adattamenti delle attività musicali dedicate a bambini più grandi, ma meritevoli di un processo cognitivo e socio-educativo musicale specifico e dettagliato.

Nel mio caso l'incontro con la MLT ha rappresentato un'opportunità e un trampolino di lancio: ha stimolato infatti uno studio più approfondito di elementi diversi, come l'ambiente affettivo sociale e culturale in cui il bambino può crescere nella musica e l'importanza della figura familiare come fattore amplificante della pratica musicale; la possibilità di fornire al bambino stimoli adatti alla sua plasticità neuronale e la differenza profonda tra quello che il bambino nei primissimi anni può comprendere e quello che può produrre o come il rilevamento di comportamenti musicali spontanei e il potenziamento del processo creativo e artistico nella pratica musicale.

Il termine "musica" ha assunto nel nostro lavoro un significato plurimo: come un'attrice capace di interpretare ruoli differenti e molteplici, ma sempre riconosciuta e riconoscibile come linguaggio espressivo umano primario.

Musica in Culla ha scelto di focalizzare il proprio operato sulla prima infanzia, ovvero sui bambini da 0 a 6 anni, nella speranza di poter, insieme a tante altre realtà che si occupano di educazione musicale per la prima infanzia, cambiare l'attua-

le corso delle cose a livello politico e istituzionale; la musica *deve* essere riconosciuta elemento fondante per un completo sviluppo del bambino, in età prescolare e scolare; e quindi debitamente supportata e considerata in ambienti pubblici e aperti a tutti.

Mi auguro che il prezioso lavoro di Gordon e dei molti altri che di educazione musicale per la prima infanzia si sono occupati e si occupano, continui a spingere verso un cambiamento radicale del significato attuale dell'espressione *educazione musicale per la prima infanzia*.

E mi unisco a tutti quelli che in questo cambiamento già si riconoscono e operano.



*Da non perdere*



Luca Marconi

*Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine*

Luca Marconi

# Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine

*Computers & Education. An International Journal. Volume 73, Aprile 2014 - ISSN 0360-1315*

Il presente contributo propone la presentazione di uno studio sperimentale su un tema di grande attualità e di sicuro interesse e utilità per l'insegnamento dello strumento musicale, oltre che per una più ampia riflessione sul campo dell'educazione musicale.

L'articolo *Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine*, pubblicato nel 2014 sulla rivista internazionale *Computers & Education*, e disponibile sul sito [🔗](#), presenta la sperimentazione di uno studio longitudinale in risposta alla domanda: «possono essere utili le tecnologie interattive per l'educazione musicale»? Si tratta di una domanda semplice, ma senz'altro non banale, tantomeno ingenua. Gli autori, Luc Nijs e Marc Leman, studiosi della Ghent University, riflettono su questo interrogativo, articolando il loro studio in una sperimentazione empirica, nella quale un gruppo di 12 bambini di sei e sette anni imparano a suonare il clarinetto; in questo piccolo gruppo, una metà si avvale del programma *Music Paint Machine*, l'altra metà non si avvale di alcun mezzo tecnologico.

Il *Music Paint Machine* è un sistema musicale interattivo, che permette la rappresentazione grafica in digitale di ciò che si suona, in tempo reale. Gli obiettivi generali della ricerca sono:

- 1) individuare buone pratiche di insegnamento con l'utilizzo del mezzo tecnologico;
  - 2) approfondire la consapevolezza dell'efficacia dell'utilizzo del mezzo tecnologico nel processo di apprendimento.
- I risultati di questo percorso didattico, della durata di nove mesi, sono stati quantificati in base al monitoraggio dei *Primary and Intermediate Measures of Music Audiation* (Gordon, 1986), effettuati prima e dopo l'esperienza. Oltre questo, sono state monitorate importanti variabili, sempre presenti in un ambiente naturalistico di ricerca, quindi nel mondo reale della didattica, quali: caratteristiche della personalità degli studenti, abitudini e contesto musicale individuali, abilità motorie e di auto-regolazione.

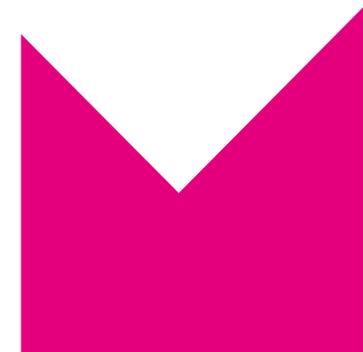
Ormai da anni si discute dell'uso della tecnologia nella didattica musicale, ma solo di recente si discute dell'impatto dei sistemi interattivi in questo campo: infatti, come specificano gli autori, tecnologie stanziali rappresentate da monitor, mouse e tastiere, sono affiancate e spesso sostituite da sistemi interattivi, che consentono mobilità e immediatezza nell'interazione e nel feed-back. Questi sistemi sono stati protagonisti di sperimentazioni in ambiti specifici, quali la tecnica strumentale, con la visualizzazione in tempo reale della gestualità in 3D mediante la *motion capture* (AMIR-system, Larkin, Koerselman, Ong & Ng, 2008), e la vocalità, con la visualizzazione estemporanea di vari tipi di spettro sonoro (Winsingad-system, Welch, Himonides, Howard & Brereton, 2004), per citarne alcuni che precedono la sperimentazione con il *Music Paint Machine*.

La caratteristica peculiare dell'utilizzo della tecnologia interattiva è la valorizzazione di un approccio multimodale alla didattica musicale, in quanto intrinseco in questo tipo di tecnologia. Questo porta, di conseguenza, a un impianto didattico decisamente costruttivista, in cui il corpo ha un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento, secondo le teorie cognitive del *multimedia learning* (Mayer, 2001), e dell'*embodied learning* (Bowman, 2004; Leman 2007).

Il *Music Paint Machine* rientra in questo quadro, e con la possibilità di rendere nell'immediato un'immagine digitale della musica prodotta, in questo contesto viene sfruttato per incrementare l'azione creativa, mediante il feed-back visivo subitaneo, e per rendere il corpo protagonista non solo di un movimento funzionale alla produzione sonora, ma anche estetico e finalizzato al risultato complessivo in interazione con la macchina; oltre questo, il sistema si presenta adattabile a diverse situazioni didattiche, e funzionale a diversi aspetti sia motivazionali e di attenzione, che di agio, benessere e divertimento.

I risultati dello studio presentano dati statisticamente poco significativi, visto l'esiguo numero di partecipanti alla procedura, ma importanti spunti di riflessione per ciò che riguarda l'analisi qualitativa dell'esperienza. Il potenziale della tecnologia interattiva nella didattica si è infatti esplicitato con potenza trasformativa nell'impatto stesso della concezione sia di trasmissione dei contenuti, sia di ambiente didattico e prossemica, oltre che per le dinamiche di pratiche individuali e collaborative nell'apprendimento.

Lo studio rappresenta quindi un importante elemento nella riflessione sull'applicazione pratica delle tecnologie interattive nell'ambito dell'insegnamento di uno strumento musicale, come pure dell'educazione musicale in genere. La coniugazione di dati quantitativi e qualitativi è vista nel senso di raffigurazione reale della situazione didattica, e non come resoconto di calcolo da laboratorio, così come i test utilizzati nelle varie fasi di monitoraggio sono discussi e valutati nell'ottica di un'applicazione funzionale a situazioni specifiche e originali. Dallo studio presentato nell'articolo emerge inoltre un coinvolgimento dell'insegnante che, mediante l'uso di questo tipo di tecnologia, rimette in discussione in modo dinamico e creativo vari aspetti del *modus operandi* di una didattica tradizionale, acquisendo una mentalità di ricerca quantomai necessaria per l'evoluzione e per l'attualizzazione del pensiero pedagogico musicale, nella sua applicazione professionale quotidiana.



## MATERIALI

*Schede operative per educare al suono e alla musica*

- Carlo Mattiuzzo: *Dare i numeri*  
*Riflessioni sulla diteggiatura della mano sinistra nella didattica chitarristica di base*

Carlo Mattiuzzo

## Dare i numeri

Riflessioni sulla diteggiatura della mano sinistra nella didattica chitarristica di base



CARLO MATTIUZZO, trevigiano, è laureato con lode in Filosofia (Università Ca' Foscari, Venezia) e in Chitarra (Conservatorio di Venezia). Deve la sua formazione musicale a Maurizio Neso, Florindo Baldissera, Andrea Dieci e Oscar Ghiglia (Accademia Chigiana di Siena). Attualmente approfondisce la prassi esecutiva antica studiando liuto con Tiziano Bagnati. Si esibisce come solista e in contesti da camera, dedicando particolare interesse nei confronti della musica contemporanea. È docente di chitarra alla Scuola Secondaria di Primo Grado "Ippolito Nievo" di San Donà di Piave (Venezia) e in vari istituti musicali del territorio. Costantemente alla ricerca di nuove strategie per l'insegnamento del proprio strumento, ama sperimentare prassi didattiche modellate sulle esigenze e le peculiarità di ciascun allievo.

Nel presente articolo, riguardante l'insegnamento della chitarra classica ad allievi di ogni età, viene analizzato il ruolo della diteggiatura della mano sinistra nella letteratura didattica e nello studio delle scale, mostrando come un suo uso eccessivo possa impigrire la lettura del testo musicale e diminuire la consapevolezza di ciò si sta eseguendo. La proposta è quella di limitare l'utilizzo della diteggiatura allo stretto necessario, per garantire l'ordine di azioni indispensabile a una corretta lettura strumentale: ossia in primo luogo la decifrazione del segno, la formazione di un'immagine mentale del suono, e infine l'esecuzione tramite il gesto. In tal modo può anche essere conseguita, fin dai primissimi anni di studio, una maggiore consapevolezza tonale e una capacità più spiccata di produrre musica indipendentemente dalla lettura.

Nella produzione musicale a cavallo tra Sette e Ottocento, il peso strutturale della modulazione e della dialettica tonica-dominante nella costruzione della forma dimostra il ruolo centrale che il concetto di tonalità riveste non solo a livello di produzione, ma anche sul piano della percezione delle opere musicali. È apparso ormai che gli ascoltatori dell'epoca fossero nettamente più sensibili di quelli odierni agli spostamenti di centro tonale, e una modulazione veniva avvertita come una transizione ben più significativa rispetto a quanto non accada ora. Non è un caso dunque che tre dei più fortunati Metodi per chitarra del primo Ottocento, quelli di Ferdinando Carulli (1770-1841), Matteo Carcassi (1792-1853) e Francesco Molino (1768-1847), siano basati sull'esplorazione progressiva delle tonalità più utilizzate sullo strumento, nelle quali è stata scritta la quasi totalità del repertorio di quel periodo. Scrive Carulli: «Ciascun istrumento ha i suoi toni favoriti: si può suonare sulla Chitarra in tutti i toni, ma quelli che le convergono, meglio sono La Maggiore e Minore, Re Maggiore e Minore, Mi Maggiore e Minore, Do, Sol, Fa. Gli altri sono difficili: quindi ho dato le Scale, gli Accordi, gli Esercizj, ed i pezzi seguenti nei toni più usati e più facili pei principianti.»<sup>1</sup> Partendo da Do maggiore, i tre Metodi esplorano progressivamente le possibilità della chitarra prendendo in considerazione una tonalità alla volta, proponendone prima la relativa scala, poi qualche formula di arpeggio in un giro armonico elementare, e terminando con uno o due piccoli brani. Anche Johann Kaspar Mertz (1806-1856) adotta parzialmente questa impostazione,

<sup>1</sup> Ferdinando Carulli, *Metodo Completo per Chitarra*, F. Lucca, Milano s.d.

inserendo nella sua *Schüle fur die Gitarre* una sezione con scale e cadenze nelle tonalità più consuete. Credo che questo approccio trovi la sua ragione nella funzione di strumento eminentemente accompagnatore che la chitarra riveste tra i dilettanti negli anni del Classicismo e del primo Romanticismo: innanzi tutto suonare la chitarra significa sostenere il canto, per cui l'obiettivo principale di chi si cimenta senza velleità professionistiche nello studio di questo strumento (e di conseguenza acquista i vari Metodi dei compositori in questione), rimane sostanzialmente quello di avere una certa dimestichezza nell'armonizzazione delle tonalità più consuete. I Metodi che si sono succeduti nel Ventesimo secolo e molti di quelli oggi pubblicati – che hanno giocato un ruolo innegabile nel rinnovare l'approccio didattico adattandolo alle esigenze della prassi esecutiva moderna, contribuendo così al vistoso progresso tecnico che la chitarra sta vivendo ormai da svariati decenni – partono invece quasi sempre da presupposti differenti. La prospettiva tonale è infatti del tutto scomparsa, a mio parere per quattro motivi. In primo luogo la primavera chitarristica inaugurata da Segovia all'inizio del secolo scorso ha (ri)proiettato lo strumento nell'ambito del concertismo, e chi oggi scrive un Metodo si propone di porre le basi per la formazione, se non di un professionista, almeno di un musicista in grado di eseguire brani complessi. (*En passant*, è interessante notare come l'irriducibile natura accompagnatrice delle sei corde, legata alle sue caratteristiche intrinseche che uniscono possibilità polifoniche e maneggevolezza, non sia andata perduta, ma solo trasferita ad altri tipi di chitarra che si sono diffusi proprio mentre lo strumento classico cercava con ogni sforzo di acquistare il proprio titolo nobiliare.) Il secondo motivo è che, a differenza di Carulli e dei suoi allievi, oggi un chitarrista affronta un repertorio che spazia da Francesco da Milano a Berio, e per questo non può essere troppo

intimamente legato al linguaggio tonale, che costituisce la principale ma non l'unica realtà linguistica in cui si trova ad esprimersi. Terzo, il pubblico a cui un Metodo per chitarra si rivolge è decisamente diverso rispetto a quello di due secoli fa. Se un tempo infatti consisteva per lo più di giovani adulti benestanti, oggi la grande maggioranza di chi si avvicina allo studio è ben lungi dal raggiungere il pieno sviluppo delle proprie potenzialità fisiche e cognitive. L'impegno necessario a decifrare e tradurre in suoni ciò che sta leggendo sullo spartito è quindi già di per sé enorme. Di conseguenza chiedere a un bambino o a un ragazzino di padroneggiare fin da subito il concetto di tonalità si dimostrerebbe una richiesta decisamente eccessiva. Infine, le mutazioni organologiche hanno probabilmente giocato la loro parte: rispetto a uno strumento antico, con la chitarra moderna è molto più difficile, specialmente se si è ancora fisicamente minuti, mantenere le posizioni standard anche dei più comuni tra gli accordi. Per tutti questi validi motivi, nel normale iter di studio un bambino o un ragazzino affronta il concetto di tonalità, sia a livello teorico che pratico, in una fase piuttosto avanzata, e per molto tempo l'armatura in chiave rimane una mera prescrizione esecutiva di cui l'allievo non capisce il senso. Ma anche una volta inquadrato teoricamente l'argomento, molto spesso il collegamento con la concreta pratica strumentale rimane piuttosto oscuro.

Forse sarebbe auspicabile far tesoro della lezione dei didatti dell'Ottocento, pur nella consapevolezza della diversità linguistica, storica, culturale e sociale in cui un insegnante opera al giorno d'oggi. Mettere in pratica un approccio che tenga conto del concetto di tonalità fin dai primi contatti con lo strumento può infatti avere effetti benefici anche sul chitarrista moderno. Non si tratta di introdurre un epocale cambiamento di paradigma nelle metodologie della didattica di base: come

sicuramente non esaustivo ma al tempo stesso fondamentale primo passo, può rivelarsi molto utile riconsiderare l'utilizzo della diteggiatura della mano sinistra, sia nei brani didattici che nell'esecuzione delle scale.

### Studi e pezzi didattici

Ritengo che la grande maggioranza dei Metodi e delle antologie di studi e pezzi didattici oggi in circolazione, per molti motivi da considerarsi più che valida, presenti un utilizzo eccessivo di diteggiature della mano sinistra. Nei primissimi pezzi monodici capita molto spesso che addirittura ad ogni cambio di nota venga associato un numero, con effetti negativi.

Facendo un passo indietro, possiamo definire la diteggiatura come l'insieme dei segni preposti a indicare l'esecuzione di una determinata altezza con un dito piuttosto che con un altro. Vorrei ora mettere in rilievo il fatto che, nella quasi totalità degli approcci convenzionali, al chitarrista principiante viene in un primo momento giustamente insegnata una corrispondenza univoca tra il dito della sinistra e la nota da produrre: il Do sulla seconda corda (②) si esegue sempre con il primo dito, il La ③ con il secondo dito, il Re ④ sempre con il terzo (o quarto), e così via. Risulta chiaro di conseguenza che la diteggiatura della sinistra, a questo livello elementare, risulti superflua: a cosa serve indicarla se l'associazione dito-nota è (per il momento) scontata? Nonostante questo, però, troppo spesso il numero del dito viene associato alla corrispondente nota sul pentagramma, ottenendo come unico risultato quello di abituare l'allievo a leggere il primo e non la seconda. A quale insegnante non è mai capitato di avere a che fare con un allievo che puntualmente, in un brano in Sol maggiore, suona Fa naturale al terzo tasto della ④? Per ovviare a questo errore diffuso, la maggior parte delle edizioni appone il numero 4 vicino alla nota: se solitamente il Fa naturale si suona con

il terzo dito, una volta visto il "4" l'allievo relizzerà che si tratta di un Fa#. E nel caso non sia presente alcuna indicazione, per evitare errori sono spesso gli insegnanti stessi ad aggiungerla, magari preventivamente, ancora prima di sottoporre il brano all'allievo. In tal modo, però, avendo sempre a disposizione l'aiuto visivo costituito dalla diteggiatura, egli faticherà ad abituarsi a prendere in considerazione l'armatura in chiave e ad ascoltare il risultato *sonoro* di quello che sta eseguendo, e una volta posto davanti a un pezzo sconosciuto pur semplice ma privo di diteggiatura verrà inevitabilmente tratto in inganno (che sia forse da ricercarsi anche qui, parzialmente, la proverbiale inettitudine dei chitarristi nella lettura a prima vista?). Anche il seguente esempio è certamente un'esperienza condivisa da molti docenti: in un brano che passa dalla prima alla terza posizione, il Re in seconda corda viene suonato non più con il terzo o quarto dito, ma con il primo, e spesso per chiarezza l'edizione riporta il simbolo "②". Quante volte accade però che, leggendo "1" e "②" di fianco al Re, lo studente rimanga in prima posizione ed esegua automaticamente un Do? Questo succede perché fin dal principio è stato abituato ad associare l'indicazione del numero 1 al Do, tralasciando di appurare se la nota da realizzare sia effettivamente quella. In altri termini, quando hanno a che fare con edizioni eccessivamente diteggiate gli allievi tendono a far riferimento ai numeri e non alla posizione del segno sul pentagramma, riscontrando grosse difficoltà nel momento in cui ad esempio vengono posti di fronte a una copia di edizione originale dell'Ottocento scarsamente o per nulla diteggiata. Se invece i numeri delle dita della sinistra sono fin da subito ridotti al minimo indispensabile, l'allievo è costretto a rifarsi all'armatura in chiave, prendendo dimestichezza con la tonalità in cui il brano è scritto. Di più: nei primissimi brani la diteggiatura della mano sinistra può essere completamente omessa, fatti salvi gli spo-

radici casi in cui serve a evitare probabili fraintendimenti o a suggerire una modalità di esecuzione non ovvia. Ciò non comporta alcun problema evidente, nemmeno differito nel tempo, e gli allievi ricevono un imprinting corretto nella lettura che si rivelerà vantaggioso anche negli anni successivi.

In seguito è riportato l'intero *Studio* op. 60 n. 15 di Fernando Sor (1778-1839), in due versioni. La prima [es.1] reca la diteggiatura normalmente presente in un'edizione moderna. Nella seconda [es. 1bis] al contrario sono presenti solamente i numeri strettamente necessari a una corretta esecuzione del pezzo. Si tratta, quest'ultimo, di un voluto caso-limite a cui ogni insegnante di sicuro aggiungerebbe qualche altra indicazione a seconda delle esigenze dell'allievo.

Example 1: Musical score for Fernando Sor's Studio op. 60 n. 15. The score is in G major (three sharps) and 6/8 time. It consists of four staves of music. The first staff (measures 1-7) shows a sequence of chords and eighth notes with various fingering numbers (0, 1, 2, 3, 4) and slurs. The second staff (measures 8-13) continues the melody with slurs and fingering. The third staff (measures 14-20) features a mix of chords and eighth notes with slurs and fingering. The fourth staff (measures 21-24) concludes the piece with a final chord and a fermata.

Esempio 1

Example 1bis: Musical score for the same piece as Example 1, but with minimal fingering. Only the most essential numbers (0, 1, 2, 3, 4) are present to guide the performer, with many slurs and rests. The notation is identical to Example 1, but the detailed fingering is removed.

Esempio 1bis

Posti di fronte al primo esempio, grazie alla diteggiatura moltissimi studenti in possesso di una minima dimestichezza con il linguaggio del primo Ottocento eseguirebbero lo *Studio* così come scritto da Sor anche se in chiave non fossero indicati i tre diesis. Ciò dimostra che la lettura della diteggiatura *si sostituisce* alla lettura delle note. Nel secondo caso invece, già dal primo bicordo l'esecutore è costretto a controllare l'armatura e a rendersi conto di essere nel modo maggiore e non in quello minore. A battuta 9, poi, l'indicazione di utilizzare il quarto dito sul Re# è tanto diffusa nelle normali edizioni didattiche quanto superflua: la posizione fissa sul Fa# tenuta dal terzo dito forza infatti l'utilizzo del quarto sul Re#, una volta presa coscienza che quest'ultimo è alterato in quanto facente parte della tonalità di Mi maggiore.

## Scale

Nello studio delle scale vale, forse addirittura a maggior ragione, lo stesso principio. Spesso vengono affrontate tenendo in eccessiva considerazione la successione dei numeri della diteggiatura, che infatti solitamente viene riportata dalla prima nota fino all'ultima. In questo modo, nella mente dello studente la scala di Sol maggiore in prima posizione si trasforma, nella peggiore delle ipotesi, in una successione di 3-0-2-3-0-2-4-0-2-0-1-3-0-2-3; nella migliore, in una sequenza di gradi congiunti in cui ci si accorge che il Fa è diesis solamente perché c'è un "4" nei paraggi. A cosa serve studiare le scale in questo modo? Di certo si migliora digitalmente, ma cosa si impara *musicalmente*? Da qualche decennio a questa parte la letteratura tecnica della chitarra pullula di esercizi esclusivamente meccanici, che si basano sui movimenti delle dita sulla tastiera piuttosto che su elementi dotati di senso musicale. La "ginnastica" fa bene, si sa. Ma forse potremmo rinunciare a questa meccanicizzazione almeno nel momento in cui affrontiamo i mattoni con cui è costruito il nostro linguaggio sonoro. Per essere anche musicalmente utili, le scale, soprattutto quelle più semplici di due ottave in prima posizione e con le corde a vuoto, andrebbero eseguite senza lo spartito fin da subito. Non in seguito dunque a una memorizzazione dovuta allo studio e alla ripetizione, ma perché – semplicemente – per eseguire una scala lo spartito *non è necessario*. Non esiste una valida ragione per leggere scale di due ottave in prima posizione come quella di Sol maggiore, Fa maggiore o Mi minore. A volte capita di chiedere a un allievo di eseguire ad esempio una scala di Fa maggiore di due ottave. Spesso la risposta è "non la so a memoria". Ma per eseguirla non basta forse ricordare tre semplicissime informazioni, ovvero quale sia la nota di partenza (Fa ⑥), quella di arrivo (Fa ① al primo tasto) e quale l'armatura in chiave? La scelta delle dita della

mano sinistra da utilizzare è ovvia, trattandosi di una scala in cui vale la regola base "un dito un tasto" (ossia primo tasto premuto con il primo dito, secondo tasto con il secondo, ecc.) – regola che giunti a questo punto dovrebbe essere oramai consolidata. Suonando senza leggere l'allievo è *costretto* innanzi tutto ad ascoltare i suoni che produce sullo strumento e, in secondo luogo, a considerare gli accidenti in chiave, abituandosi di conseguenza ad associare la presenza del Sib con la tonalità di Fa maggiore. In questo modo, il riconoscimento delle tonalità attraverso l'armatura in chiave e la loro memorizzazione avviene grazie a una prassi quotidiana, e non come mero esercizio teorico privo di conseguenze esecutive.

Ancora più valido, anche se decisamente più complesso, è l'allenamento mentale offerto dal suonare senza leggere le tre specie di scale minori. Per esempio, Mi minore melodica abitua ad eseguire il Re# salendo e il Re naturale scendendo non perché di fianco alla nota sia indicato prima "4" e poi "3" (cosa che puntualmente accade affrontando le scale attraverso la lettura), ma perché si è obbligati ad essere consapevoli di suonare il settimo grado, prima alterato con funzione di sensibile e poi non più.

In tal modo lo studio delle scale maggiori e minori diventa anche il momento di assimilazione delle tonalità più comuni, affinando la percezione di ogni suono non solo *per sé*, ma all'interno del contesto tonale cui appartiene (sviluppando quindi l'orecchio relativo). Dopodiché, una volta stabilita tramite lo studio della scala la gamma di suoni utilizzabili, l'allievo può servirsene per riprodurre o trasportare a orecchio melodie conosciute o crearne di nuove.

Per questi motivi, in un primo momento lo studio delle scale forse andrebbe limitato alle tonalità effettivamente più utilizzate sulla chitarra, come ci insegnano i didatti dell'Ottocento, al fine di non rendere troppo complesso il procedimento mentale sottostante alla loro esecuzione.

La memorizzazione muscolare avviene solo in seguito, come conseguenza di un processo di presa di coscienza prima musicale e poi visiva sulla tastiera, e questa consapevolezza poggia sulle solide basi di un'esplorazione *attiva* della tonalità in questione.

Le pagine dedicate alle scale in appendice ai Metodi dovrebbero quindi limitare la presenza della diteggiatura esclusivamente ai casi in cui questa svolga la sua *reale* funzione, ossia fungere da suggerimento e promemoria per i passaggi non scontati, come ad esempio il cambio di posizione sulla prima corda per completare la seconda ottava delle scale di Do maggiore o di La minore melodica.

### Scale Maggiori

Do maggiore

Re maggiore

La maggiore

Sib maggiore

*Alcune scale maggiori con diteggiatura essenziale. Sono state omesse le scale che, pur molto usate sulla chitarra, essendo in prima posizione non necessitano di alcuna diteggiatura, come Sol maggiore, Mi maggiore e Fa maggiore.*

Per questi motivi, da un punto di vista squisitamente musicale le scale che partono in prima posizione e utilizzano corde a vuoto

sono più difficili e più interessanti di quelle generalmente affrontate più tardi e considerate maggiormente impegnative, ossia le scale nella massima estensione consentita dallo strumento. Queste, in ultima analisi, si risolvono infatti in una manciata di modelli di diteggiatura trasportati, una volta memorizzati i quali si corre costantemente il rischio di smettere di pensare alle note e alla tonalità applicando pedissequamente successioni di numeri legate alla memoria digitale. Tale approccio però, come sappiamo tutti, diventa molto pericoloso nel momento in cui il meccanismo mnemonico-muscolare si inceppa.

Un rischio simile a questo viene corso sovente qualche anno dopo, quando si intraprende lo studio delle scale per terze, seste, ottave e decime, eseguendo le quali è facile perdersi in un momento di tensione o di distrazione come può essere quello di un esame. Quante volte capita che uno studente non riesca a terminare una scala doppia, una volta sbagliato un passaggio? Anche in questo caso ciò accade perché il suo studio è stato ancorato a una fragilissima base "numerica" in cui si limita a leggere coppie di cifre senza aver chiaro quali siano le note che appartengono alla scala che sta eseguendo. Pertanto anche le scale doppie dovrebbero essere eseguite fin dalla prima volta senza leggere, sforzandosi di ragionare su quali siano i suoni da ricercare all'interno della tonalità. Anche in questo caso le diteggiature scritte dovrebbero limitarsi a dirimere eventuali ambiguità e mostrare quali siano i movimenti più efficaci. È innegabile che questo approccio implichi una non indifferente mole iniziale di lavoro aggiuntiva, ma comporta incalcolabili vantaggi sotto molteplici punti di vista: abitua a ragionare sulle tonalità e a prendere confidenza con la posizione delle note lungo tutta la tastiera, e ovviamente aiuta ad evitare *traccolli* in seguito a un piccolo lapsus in sede di esame (conseguenza, quest'ultima, tutt'altro che disprezzabile).

Vorrei concludere con un altro esempio pratico. Si tratta di un esercizio per la mano sinistra basato sulla scala di Do minore tratto dal *Metodo razionale* di Pujol<sup>2</sup>. La sua finalità è evidente anche senza bisogno della relativa presentazione, che recita «indipendenza, sicurezza e agilità delle dita 1, 3 e 4». Non è qui in discussione l'utilità dell'esercizio in sé, ma la scelta di diteggiarlo per intero. Quasi certamente chiunque lo esegua, arrivato alla seconda battuta, comincerà a leggere i numeri e smetterà di pensare agli accidenti in chiave (posto che abbia mai iniziato a farlo: nel caso di un principiante il dubbio sarebbe più che fondato). Ora, risulterebbe forse sminuita l'utilità meccanica dell'esercizio se questo si presentasse completamente privo di diteggiatura e l'esecutore fosse perciò obbligato a ragionare costantemente sull'armatura e sulla tonalità? O forse in quel caso l'esercizio potrebbe anche dare degli spunti per esercitarsi sul tono di Do minore, oltre che sulla capacità di muovere il mignolo indipendentemente dall'anulare?



Emilio Pujol, Lezione XXXIII dal Metodo Razionale per chitarra.

<sup>2</sup> Emilio Pujol, *Escuela Razonada de la Guitarra*, Ricordi Americana, Buenos Aires 1952. Ed. it. *Metodo Razionale per Chitarra*, Ricordi, Milano 1961, vol. II, p. 45.

## Conclusioni

Nella mia esperienza, l'unico effetto collaterale riscontrato in questo tipo di questo approccio consiste nella tendenza iniziale a ignorare la diteggiatura anche quando indicata ed effettivamente utile. Se paragonata ai grandi vantaggi offerti, si tratta però solo di una difficoltà trascurabile e transitoria, facilmente affrontabile con un nutrito set di matite colorate.

Accade spesso che i concetti di tonalità e di modo introdotti durante le lezioni di teoria musicale rimangano nozioni fini a se stesse, avulse dalla concreta attività strumentale. Riconsiderando il ruolo della diteggiatura, un più alto livello di consapevolezza tonale può essere raggiunto già prima che l'argomento sia affrontato sulla carta. E anche successivamente all'inquadramento teorico, questo diverso approccio può essere il primo passo verso l'acquisizione di una familiarità *strumentale* e non solo astratta con la tonalità. La conseguenza fondamentale è una maggiore conoscenza di ciò che si esegue, scongiurando così quella "trance dattilografica" in cui spesso cadono gli studenti ai primi anni di corso, il cui modo di suonare tradisce come essi si stiano limitando, magari con buona padronanza tecnica e grande passione, a tradurre in suoni il codice costituito dalla notazione musicale, senza afferrare il senso di quel che stanno facendo. Da questa conoscenza più approfondita derivano a loro volta due aspetti che dovrebbero essere a mio parere prioritari nell'auspicabile opera di aggiornamento delle prassi didattiche: un miglioramento evidente della prima vista e la creazione – fin dalle primissime lezioni – della *forma mentis* adatta ad un successivo e meno traumatico allontanamento dalla lettura, in qualsiasi modo questo possa essere declinato: dalla realizzazione di un basso continuo all'improvvisazione libera.

# Recensioni



Manuela Filippa

# Sistema linguistico e sistema musicale a confronto

*Un'opportunità speciale per le scienze cognitive*

Music, Language & Brain, pubblicato in inglese nel 2008 e tradotto in italiano nel 2014 è certamente un testo fondamentale per studiosi e studenti che vogliono avere un quadro completo, ragionato e dettagliato di ciò che è conosciuto, di ciò che è stato affermato o frainteso e delle direzioni possibili di ricerca in questi due temi fondamentali dell'esperienza umana: la musica e il linguaggio.

Ogni capitolo inizia con una dettagliata descrizione del suo contenuto e riporta spesso approfondimenti specifici che consentono ai linguisti di avvicinarsi alla musica e ai musicisti di non perdersi nella trattazione linguistica. Nulla è superficiale in un testo che, ci ricorda l'autore, "è scritto per essere accessibile alle persone con formazione principale sia negli studi musicali che in quelli sul linguaggio" (p. 3).

In un sito internet dedicato, si trovano inoltre utilissimi materiali multimediali (audio e video) a titolo di esempio e di approfondimento.

Il libro di Patel, tuttavia, non è un manuale, ma una presentazione manualistica delle sue riflessioni personali. Il lettore non deve farsi ingannare dalla struttura del testo: a una prima vista infatti gli elementi chiave di un manuale non mancano. Un capitolo sugli elementi sonori (timbri e altezze), uno sul ritmo, sulla melodia, per aprire poi alla sintassi, al significato e al tema dell'evoluzione dei due sistemi.

L'obiettivo principe del testo non è infatti un'esposizione organica e esaustiva delle scoperte e delle posizioni degli studiosi, ma è una comparazione fra due sistemi, quello linguistico e quello musicale, nell'idea che questi si comprendano meglio

quando messi in relazione l'uno all'altro piuttosto che se studiati come sistemi isolati.

Questo obiettivo porta Patel a scegliere con cura gli argomenti da trattare e da non trattare: la musica oggetto delle sue riflessioni, per esempio, è principalmente strumentale. Questa e altre scelte gli consentono di operare chiari distinguo fra due fenomeni, ci dice l'autore, chiaramente diversi, distinguo che pone l'accento sulle loro somiglianze piuttosto che sulle differenze.

Dopo aver esplorato in parallelo nei due sistemi alcuni dei parametri del suono, la struttura musicale e linguistica e, in maniera molto elegante e ben argomentata dal punto di vista scientifico, il significato, Patel si interroga sull'evoluzione dei due sistemi.

Comincia col notare che sia linguaggio che musica sono propri degli esseri umani, analizzando nel dettaglio le espressioni canore di alcune specie animali e distinguendole dalle esperienze musicali umane. Un semplice esempio, questo, della ricchezza argomentativa che Patel utilizza in ogni passo del suo saggio.

L'autore difende poi la posizione secondo cui sia la musica che il linguaggio sono universali umani e procede a discutere una distinzione che trae spesso in inganno: secondo Patel, il fatto che una capacità cognitiva si manifesti universalmente non significa che sia un prodotto della selezione naturale. Non gli resta che svelare (l'apparente) contraddittorietà di alcune prove a sostegno della musica come adattamento biologico, e quindi come attività, esperienza indispensabile per la riproduzione della specie umana.

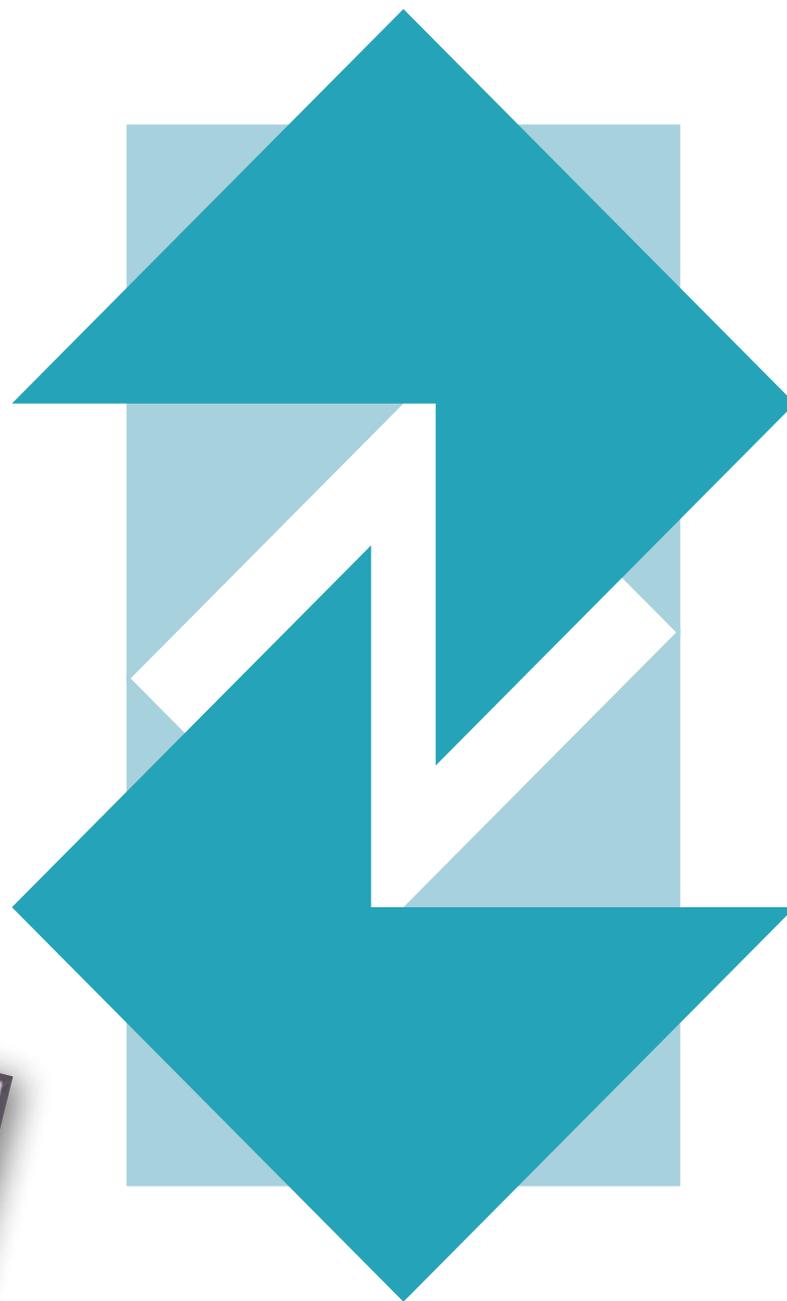
Il lettore prenderà posizione rispetto alle singole argomentazioni dell'autore, ma, al termine dell'appassionante lettura, avrà gli strumenti e i riferimenti necessari per formulare il proprio giudizio nel dibattito.

Per concludere, ci sembra che *La musica, in linguaggio e il cervello* sia un testo esemplare per chiarezza di pensiero, approfondimento argomentativo e sforzo didattico.

Al lettore spetta il ragionamento e il proprio, individuale, giudizio rispetto ai temi più salienti trattati dalle scienze e neuroscienze cognitive nello studio comparato fra musica e linguaggio.



PATEL, Aniruddh D. *La musica, il linguaggio e il cervello*.  
Roma: Giovanni Fioriti Editore, 2014



# Musica DOMINANTI

178

*Umana musica e spiritualità:*

*percorsi educativi*

*consapevoli*

1