

Musica DOMANI

 SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE | ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE | ANNO XLIX | DICEMBRE 2019

CORPO
E/È
MUSICA

n. 181

Indice

EDITORIALE

Un corpo che arricchisce la conoscenza

Alessandra Anceschi ■ p. 3

Attività corporea e abilità cognitive

Paola Gherardi ■ p. 6

Le giostre e la lirica.

Corpo a corpo con Rigoletto
Antonella Caputo ■ p. 16

Corpi Sonanti.

Ripensare l'orchestra
intervista a Gabrielangela Spaggiari
di Roberto Neulichedl ■ p. 26

Il tocco del suono. La Ritmica Dalcroze come pratica somatica

a cura di Lara Corbacchini ■ p. 34

La musicalità del movimento.

Appunti di espressione corporea
Susanne Martinet ■ p. 41

Il prender corpo del suono

Carlo Serra ■ p. 48

RILETTURE

Armonie della dissonanza: attualità delle idee di Lapierre e Aucouturier

Melita Cristaldi, Patrizia Fenaroli,
Maria Brigida Ochoa ■ p. 59

DIGRESSIONI

Meglio il trattore.

Riflessioni sulla musica d'insieme e i repertori "etnici"

Claudio Dina ■ p. 65

CORPO E/È MUSICA

Su www.musicadomani.it

DOCUMENT-AZIONI

Corpi Sonanti.

Ripensare l'orchestra

Gabrielangela Spaggiari

Can I dance with my flute?

a cura di Mariacarla Cantamessa

VIEWPOINTS

Il pensiero del corpo. Prospettive della Embodied Music Cognition

a cura di Lara Corbacchini

LIBRI

a cura di Mariateresa Lietti

(RECENSIONI: Roberto Neulichedl su *Suoni Uomini e Dei* di M. E. Bucci; la Redazione su: *Corporeità* a cura di M. Gagliardo – S. Rizzo – T. Tarsia – E. Vergani; *Il corpo della voce* di AA. VV.; *Piedi per terra e testa fra le nuvole* di R. Schmid; *The Moving Body in the Aural Skills Classroom* di D. J. Urista; *Quaderno del pianista al ballo* di B. Cocconi. RILETTURE: la Redazione su: *La valigia dei suoni* di D. Bartolini; *Musica Corpo Espressione* di C. Serra; *La musica del corpo* di S. Martinet. SCONFINAMENTI: Franca Mazzoli su *Mamamusica*; Lorella Perugia su *Canti per giocare* di R. Goitre – E. Seritti; la Redazione su *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene* di A. Calvani – R. Trincherò)

NOTIZIE

a cura di Anna Maria Freschi

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 XLIX, numero 181 (dicembre 2019)

Direzione responsabile

Alessandra Anceschi

Redazione

Luca Bertazzoni, Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi, Mariateresa Lietti

Impaginazione e grafica

Erica Spadaccini, La Nuova Tipolito snc - Felina (RE)

Segreteria di redazione

e-mail: redazione@musicadomani.it

La rivista è disponibile gratuitamente, in formato Pdf, per i soci ordinari SIEM in regola con l'iscrizione. Ai soci SIEM è data la possibilità di acquistare copia cartacea (con interno in b/n) scrivendo a info@lanuovatipolito.it per un costo di € 6 + spese di spedizione entro il 31 gennaio 2019. Oltre questa data le condizioni di vendita potrebbero modificarsi sulla base degli aggiornamenti dei costi di stampa.

Quote associative SIEM 2020

Soci ordinari e biblioteche (annuali): € 25,00

Soci sostenitori (annuali): da € 70,00

Soci ordinari e biblioteche (triennali): € 70,00

Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le procedure indicate su <https://siem-online.it/siem/>

In copertina

Corpi Sonanti. In-canto. Performance del marzo 2019. Foto di Elia Ferretti.

Hanno collaborato al numero

Mariacarla Cantamessa, docente di Flauto traverso (Ic Quartiere Moretta, Alba, Cuneo)

Antonella Caputo, docente di Musica (Ic Leonardo da Vinci, Senago, Milano)

Melita Cristaldi, pedagogista e psicomotricista (Ic Fontanarossa, Catania)

Claudio Dina, direttore artistico e musicale della Coróchestra del Piemonte (Torino)

Patrizia Fenaroli, psicologa, psicoterapeuta, terapeuta familiare (Catania)

Paola Gherardi, psicomotricista, insegnante metodo Feldenkrais (Bologna)

Susanne Martinet, docente di Ritmica e di Espressione corporea (Padova)

Franca Mazzoli, pedagogista (Bologna)

Roberto Neulichedl, docente di Pedagogia della Musica (Conservatorio di Alessandria)

Maria Brigida Ochoa, terapeuta della Neuro e Psicomotricità dell'età evolutiva (Catania)

Lorella Perugia, presidente del Centro Studi di Didattica musicale "Roberto Goitre" (Avigliana, Torino)

Carlo Serra, docente di Teoria delle Arti, delle Immagini e del Suono (Università della Calabria)

Gabrielangela Spaggiari, direttrice delle orchestre giovanili (ISMM di Reggio Emilia)

Supervisione abstract in inglese

Alessandra Confetta, Marco Rapetti

Un corpo che arricchisce la conoscenza

«[...] Fino a quando noi possediamo il corpo e la nostra anima resta invischiata in un male siffatto, noi non raggiungeremo mai in modo adeguato quello che ardentemente desideriamo, vale a dire la verità. [...] E nel tempo in cui siamo in vita, come sembra, noi ci avvicineremo tanto più al sapere quanto meno avremo relazioni col corpo e comunione con esso [...]»¹.

La separazione dell'anima dal corpo, la *liberazione* dell'anima dal corpo (a inseguire la vera conoscenza) è la linea di continuità che, a partire dal pensiero dei filosofi greci e dei testi biblici, rimane in traccia sino ai giorni nostri.

Infatti, lungo l'intero secolo di fine millennio scorso, anche la scuola ha continuato a subire le cattive influenze attribuite alla presenza del corpo e alla sua motricità, e ha faticato non poco a conferire piena cittadinanza cognitiva – non solo espressiva – alla corporeità e al suo sentire.

A ricongiungere corpo e mente ci aveva provato il pensiero montessoriano. La sua eredità è stata raccolta in tempi non lontanissimi da vari movimenti pedagogici popolari, tra cui il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Su quelle sensibilità e modalità di approccio, in apertura degli anni Settanta, si sono innestate anche le nascenti linee metodologiche del fare e ascoltare musica.

A quel tempo sembrava che proprio la musica potesse aprire al corpo una breccia nell'educazione, tanto che nei programmi della scuola elementare del 1985 di Educazione al Suono e alla Musica il lemma "corpo" compariva quattro volte a fronte di nessuna ricorrenza nei programmi di Educazione Motoria.

Ai giorni nostri, gli efficaci paragrafi introduttivi alle Indicazioni Nazionali del 2012 sono a suggerirci la ricomposizione dei grandi oggetti della conoscenza, tra cui è compreso il dualismo *mente-corpo*. Poi, nelle pagine successive, quel filo del discorso perde coerenza. Del corpo si parla ampiamente nella scuola dell'infanzia. Per la scuola primaria lo si fa invece in modo un poco più disorganico, benché ancora evidente: qui il

¹ PLATONE, *Fedone* 66 B-67 A, (trad. Giovanni Reale), Rusconi Libri, Milano 1997, pp. 113; 115.

corpo è un bene di cui prendersi cura; si introducono obiettivi di relazione del corpo con lo spazio e il tempo; si assume il linguaggio del corpo come modalità di gioco e comunicativo-espressiva; l'esecuzione musicale, oltre che con la voce e gli strumenti, è esplorata anche con il corpo. Per la scuola secondaria di primo grado, invece, l'unico accenno lo si ritrova all'interno delle indicazioni di Educazione Fisica. Più nessuna relazione viene individuata tra la musica e il corpo. Relazione ancora assente nel documento rinnovato del 2018 denominato Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.

Cosa sia dunque rimasto nelle nostre scuole e nell'esperienza musicale del tentativo di vivere appieno i fatti musicali (e i fatti culturali tutti, diremmo) attraverso il corpo, è il compito affidato a questo numero tematico.

Il contributo di Paola Gherardi ce lo racconta in modo vivido, ripercorrendo le tracce esperite e mostrandoci cosa si è perso per strada. A questo fa da compendio, in chiusura di numero, la rilettura dei testi di André Lapierre e Bernard Aucouturier, opere per certi versi apripista rispetto al ruolo della psicomotricità a scuola. Tre attente studiose ci mostrano cosa di quell'approccio può essere rilanciato nelle azioni future.

La conferma che gli insegnanti, tutto sommato, continuano a far leva sulle potenzialità del corpo arriva da Antonella Caputo. Benché quell'approccio non sia pratica diffusa nella scuola, le sue iniziative valgono quale incoraggiamento a chi lavora sul campo. Le potenzialità del movimento, ci dice Caputo, possono costituire l'aggancio ma anche il consolidamento dell'esperienza musicale in tutte le sue declinazioni. Una ulteriore esperienza didattica che pone in relazione la pratica strumentale e il corpo è documentata nell'apposito spazio in rete a cura di Mariacarla Cantamessa.

D'altronde, la riflessione didattico-pedagogica e filosofico-antropologica su quanto la corporeità nella musica sia elemento costitutivo e generativo è ben illustrata dai contributi di Susanne Martinet e Carlo Serra. Due prospettive diametralmente opposte per linguaggio e per contenuto che tuttavia sottolineano entrambe la centralità del corporeo nel pensare e vivere la musica.

L'impossibilità a includere per intero un interessante studio di Karin Greenhead ci ha fatto propendere per offrirne una sintesi a cura di Lara Corbacchini. Nel saggio si considera la ritmica dalcroziana come pratica somatica e si indaga la natura tattile della visione e del suono. Con questa modalità divulgativa, con la quale si ripropone in versione più estesa ciò che Luca Marconi usava fare nella storica rubrica "Da non perdere" ospitata in passato dalla nostra rivista, vogliamo salutare la scomparsa di un attento e prezioso collaboratore.

Il nostro periodico, infine, accoglie una prospettiva del tutto originale del connubio tra espressione corporea e esperienza orchestrale. Si tratta di *corpi sonanti* che non solo fanno acquisire maggior consapevolezza delle

pratiche strumentali, ma consentono, sul piano performativo, di restituire con intensità commovente nuovi sguardi poetici.

“Fuori tema”, ma dentro a un dibattito che vale la pena rinnovare, è il contributo accolto nella sezione Digressioni. Claudio Dina ripropone ai lettori una riflessione sul valore formativo dei repertori cosiddetti etnici per la musica d’insieme.

Ma è il corpo, in questo numero, a chiederci di osservare la relazione tra musica e processi di apprendimento. Ci auguriamo pertanto che le direzioni suggerite diano conto del ruolo attivo che la corporeità può giocare nell’esperienza musicale e culturale in genere. Così che del *logos* (la parola è, nella scuola, attore troppo spesso indiscusso) si possa cogliere la sua gestualità e non solo «la sua intenzione *logica* [...] dimenticando il messaggio di Aragon: “le parole sono gesti, nient’altro che gesti” [...]»².

Alessandra Anceschi

Proprio in prossimità dell’uscita ci giunge notizia della scomparsa di Louisa Di Segni-Jaffé. Le dedichiamo pertanto il numero poiché su questo tema è stata per noi tutti un riferimento imprescindibile.

² UMBERTO GALIMBERTI, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 100.

Attività corporea e abilità cognitive

Paola Gherardi ■

L'autrice evidenzia, anche attraverso riferimenti storici, il profondo legame tra attività corporea e apprendimento. Partendo dalla sua esperienza nella scuola primaria propone una didattica incentrata sulla condivisione di percorsi che mettano al centro l'ascolto, l'attenzione e la valorizzazione della dimensione corporea.

Parole chiave: attività corporea – apprendimento – movimento – ascolto – cambiamento – percorso

The author outlines, even through historic references, the deep connection between body acting and learning. Starting from her experience in primary schools she suggests a teaching method based on the sharing of paths focusing on listening, attention and enhancement of body value.

Keywords: body acting – learning – movement – listening – change – paths

*Io disegno il mare,
e il mare appare
all'improvviso.
Posso nuotare tranquilla.*

*Io creo gli alberi e le foglie,
e striscio come un serpente
sopra i rami.*

*Salto nei colori,
respiro con il corpo
e creo la mia danza.*

Simona, 6 anni

Una testimonianza

Scelgo di aprire il mio intervento sul tema della corporeità nella scuola primaria mettendo in esergo le parole di una bambina – una mia alunna – perché vorrei che questa voce accompagnasse me nella scrittura, come voi nella lettura. Facesse da controcanto alle nostre elucubrazioni di adulti, così facilmente pronti a dimenticarci il “soggetto”, meglio ancora, “i” soggetti, plurali e concreti, dei quali intendiamo parlare.

È una poesia che questa bambina, come i suoi compagni e le sue compagne, scrisse alla fine di un anno di lavoro in classe prima: un lungo percorso dove l'attività corporea – insieme alla musica, al disegno, alla pittura – s'intrecciò costantemente all'apprendimento della scrittura e della lettura.

Introduce dunque al tema e lo fa egregiamente: Simona impara non “attraverso” l'attività corporea; tutto il suo agire si identifica in essa, come persona che sente, si ascolta, intera in ogni momento. Sensazione, emozione, azione, immagina-

zione, esperienza e pensiero, si pongono uno dentro l'altro, senza perdersi, anzi chiarendosi reciprocamente. Non secondo una successione lineare, come in pedagogia ci piace pensare che avvenga, ma con un movimento di continuo passaggio tra il dentro e il fuori e, in orizzontale, tra un elemento e l'altro.

Non è solo la bambina a muoversi, ma lo sono anche le “cose”, che le sue parole ci restituiscono vive, curiose, attratte le une dalle altre, disposte a toccarsi, mescolarsi.

La bambina disegna il mare e questo gesto genera una presenza, desiderata ma non scontata: difatti esso «appare all'improvviso».

In queste poche righe si mostra già la qualità della relazione all'ambiente, propria di noi umani: un Io che agisce con intenzione, rimanendo aperto a ciò che accade, all'apparizione di “altro”, un differente che diventa subito un Tu.

Tra i due c'è ora uno spazio sospeso, tra immaginazione e realtà; uno spazio di relazione, di gioco, di apprendistato e apprendimento, dove la bambina può «nuotare tranquilla».

Può passare dunque a una nuova creazione – di alberi e foglie – che diventa luogo per un'ulteriore esplorazione motoria: lo strisciare «come un serpente».

Una nuova apparizione: ora anche lei può divenire “altra”, sentire e accogliere il differente da sé – l'animale, il serpente – nel suo corpo, nel suo nuovo agire.

Incarnazioni che si succedono, innestandosi l'una sull'altra, con una loro poetica coerenza, rispondente tanto ai modi e ai tempi della bambina, come a un rapporto via via più consapevole con l'ambiente, la situazione vissuta.

Le risorse, le possibilità scoperte in essa diventano anche le sue, in un pro-

cesso d'incorporazione, di definizione e di cambiamento, inesausto e reciproco.

A questo punto, nel passaggio finale, l'azione e il movimento riprendono pienamente la scena e avvertiamo nella bambina sorgere e dispiegarsi un sentimento di pienezza: salta «nei colori» e respira «con il corpo», e così può creare infine, consapevolmente, quella che chiama «la mia danza».

I gesti, i movimenti scoperti, trovati ed esplorati, possono ora essere composti in una forma – nominabile, riconoscibile – che rappresenta l'entrata nel mondo delle rappresentazioni, della cultura, come testimonia del resto la scrittura stessa di questo testo.

La “danza” è l'esito finale di un percorso che può essere raccontato anche con le parole scritte: d'ora in poi, come i movimenti possono comporsi in una danza, così le parole possono diventare un testo. Testimonianza di un apprendimento (della lettura e della scrittura) che possiamo dire pienamente compiuto.

Tornando al nostro tema, la testimonianza della bambina, risponde implicitamente ad alcune domande ma al tempo stesso ne pone altre, cruciali.

Riconferma il legame profondo tra attività corporea e sviluppo di abilità cognitive: anche in un contesto di apprendimento formale, scolastico e pubblico, con contenuti e obiettivi definiti.

In questo caso l'attività corporea promuove e sostiene gli apprendimenti fin da subito, in particolare la prima, grande prova che attende i bambini e le bambine all'entrata nella scuola primaria, ovvero imparare a leggere e scrivere.

Inoltre, e qui dovete credermi sulla parola, non si tratta di un'eccezione felice limitata a quella bambina o a quella

classe, bensì di una modalità di lavoro da me adottata per molti anni con gruppi sempre diversi, a proposito dei contenuti più svariati, che ha sempre dato risultati eccellenti, spesso eccedenti gli obiettivi canonici di “programma”.

Nella risposta positiva si cela però un'ulteriore domanda: dato per assodato il legame di cui sopra, si apre la questione del *come* inserire, usare, valorizzare la dimensione corporea nei processi di apprendimento.

Già i tre verbi da me usati – inserire, usare, valorizzare – fanno riferimento a valori, concezioni non sovrapponibili o interscambiabili. Cercherò dunque di rendere chiare queste differenze perché solo così (per chi intende lavorare in ambito formativo, magari nella scuola pubblica) “seguire il corpo” da buona intenzione, petizione di principio, può diventare davvero una scelta, un modo di operare efficace e giusto.

Breve excursus personale e storico

Quando iniziai a lavorare come insegnante di ruolo nella scuola primaria – allora “elementare” – era il 1983. Si respirava ancora l'atmosfera del decennio precedente, durante il quale si erano ottenuti cambiamenti legislativi di grande impatto sociale: la legge sul divorzio, il nuovo diritto di famiglia, la legalizzazione dell'aborto, la chiusura dei manicomi e – per quanto riguarda la scuola – l'introduzione dei Decreti Delegati, nonché l'abolizione delle cosiddette “classi speciali” o “differenziali”. I primi davano la possibilità a insegnanti e genitori di partecipare alle scelte della scuola dove, rispettivamente, lavoravano e frequentavano i loro figli, mentre il secondo atto legislativo apriva alla completa integrazione degli alunni

disabili nella scuola pubblica, fatto che, vorrei sottolineare, resta ancora oggi un esempio pressoché unico in Europa. Collegialità e inclusione erano dunque i valori alla base di tale rinnovamento, frutto di mobilitazione e impegno politico, sociale e culturale.

Riguardo l'insegnare e l'apprendere la parola d'ordine era "riportare a scuola il corpo", per citare il titolo di un libretto allora famoso¹.

Che cosa significava? Aprire i confini, fino allora rigidi, tra la lezione in classe dove il corpo è fermo, attento, silente, quella in palestra dove si vuole che sia atletico, performativo, competitivo e il momento della ricreazione – termine interessante – dove è "libero" di fare, senza mai essere però veramente guardato, valorizzato. Rimettere al centro della pratica e della riflessione ciò che l'apprendimento formale tradizionale escludeva e separava: un corpo tutt'intero, sentito e vissuto nel gioco, nelle relazioni; espressione di emozioni, affetti e desideri; portatore di storie come di progetti.

Quella corporeità che identifica, qualifica la nostra stessa presenza al mondo e guida l'apprendere organico, spontaneo dei bambini fuori dalla scuola, ma anche degli adulti, lungo tutto il corso della vita: in questo senso vero terreno comune tra noi e loro, tra insegnanti e alunni, come tra i bambini stessi.

Esplorarlo insieme fa trovare i modi, i tempi giusti, le regole, nell'esperienza stessa, momento per momento: un modo di lavorare chiamato giustamente "ricerca-azione".

Come si stava "a scuola con il corpo", insegnanti e bambini, insieme? Uscendo

dai banchi e dalle cattedre, creando situazioni di carattere esplorativo, ludico, espressivo, dove il movimento incontrava la musica, la voce, i materiali, gli oggetti, gli altri. Qualsiasi contenuto poteva essere messo in movimento, in gioco, in relazione; animato e drammatizzato con la propria intera espressività corporea. Si poteva essere fiume, montagna, lettera o numero, fare il teatro della Storia, impersonare le categorie della Grammatica.

Sono esempi che traggio dalla mia memoria perché illuminano un altro aspetto del nostro tema: oltre al *come* e al *che cosa*, anche il *chi*. Erano gli insegnanti stessi, ovviamente non tutti, a farsi portatori di questo nuovo modo di far scuola e non c'era virtualmente area, tema o disciplina che non potesse esserne coinvolta: era meno un *fare* e più un *saper cogliere, ascoltare*.

Le connessioni, le idee, le pratiche emergevano dai bambini e dalle bambine stesse: diventava allora un lavorare assieme per percorsi, aspetto di cui parlerò più avanti.

Questo momento storico è un termine di paragone importante per valutare come cambierà in seguito la presenza dell'attività corporea nella scuola primaria fino ad arrivare all'oggi. Inoltre, mette in luce un fattore essenziale: la connessione tra rivendicazione del valore formativo dell'attività corporea e proposte di rinnovamento sociale e politico. La troviamo negli anni '70 del secolo scorso non come novità, ma come eredità di un momento storico precedente, di un discorso che circostanze avverse avevano interrotto.

Non dobbiamo infatti dimenticare che l'idea di mettere al centro dell'apprendere la corporeità, il movimento spontaneo, per come si presenta, al di fuori di codici e

¹ ALFIERI et AL. 1974.

modelli, è idea moderna che ha potuto essere pensata solo da un certo momento in poi, nella consapevolezza di andare contro un'intera tradizione culturale. Mi permetto di raccontare questo momento iniziale, pionieristico, perché fa comprendere cosa mette in gioco, non solo in termini di risultati ma anche di resistenze, opposizioni, riduzioni, l'operare seguendo la via del corpo, così globalmente inteso.

Non dico niente di nuovo se affermo che la tradizione culturale occidentale si caratterizza per un fondativo dualismo, quello tra corpo e mente. Dualismo dove però il valore positivo, superiore, sta dalla parte della *mente* – anima o spirito – a spese di quella del *corpo* e quanto ad esso associato: sensazione, emozione, passione, affetto, relazione con i pari... Un dualismo generatore di infinite coppie di opposti, che abitano il nostro pensiero, il nostro linguaggio, e indirizzano il nostro operare.

Nel campo del sapere gli elementi appartenenti all'ambito del corpo sono visti, in questa prospettiva, come disturbanti, portatori d'illusioni da abbandonare nel cammino verso la conoscenza che è – deve essere – certezza e verità.

Non sto parlando di astrazioni filosofiche lontane: ad esempio le frasi tipiche che accompagnano la lezione a scuola, credo presenti nella memoria di tutti (“stai fermo, composto”; “stai zitto”; “non parlare col compagno”; “no, questo non c'entra niente adesso”), la stessa disposizione classica dell'aula, con cattedra e banchi isolati, rivolti verso di essa, vengono da questa tradizione assunta quasi inconsciamente come ovvia, naturale. In molte situazioni, più di quante si possa pensare, è ancora così.

Il corpo a scuola doveva essere disciplinato, guidato, limitato e con “il corpo”

s'intende soprattutto il movimento libero, autodeterminato. Ed è proprio la riscoperta del corpo, ma soprattutto del valore del movimento naturale a guidare a un certo punto della nostra storia, una vera e propria rivoluzione, prima nel campo dell'arte – musica, danza, teatro, arti visive – poi nell'ambito formativo, educativo.

Quando avviene? Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.

È l'immane trasformazione portata dalla Rivoluzione Industriale, con il passaggio alla moderna società di massa nella quale tuttora viviamo, a rimettere sulla scena – insieme ad altri elementi – il movimento, come soggetto interessante, da indagare come da usare in modi nuovi. Nella società precedente esso trovava posto, ritmo e misura nei diversi momenti che scandivano la vita delle persone (il lavoro, il rito, la festa), declinato in attività differenti per le classi nobili e per quelle popolari. Un ordine preciso, scardinato, i cui elementi tornano a circolare, liberi, nuovamente visibili, pensabili.

È un cambiamento enorme, che travolge e stravolge, ma al tempo stesso è un'occasione per rimettere in discussione equilibri di potere presentati fino ad allora come immutabili. Dalla fine dell'Ottocento all'avvento dei fascismi, la riscoperta del corpo e il valore del movimento saranno dunque le parole-chiave di un vasto e complesso movimento culturale e artistico che si svilupperà in esperienze inedite. Un movimento composito, animato da istanze di riforma se non di rivoluzione sociale, ovvero dalla convinzione che, attraverso un'arte, un'educazione differente, possa nascere una società più giusta, libera, felice.

Il lavoro nelle fabbriche, nelle miniere mette difatti brutalmente in luce come

il movimento – condizione che ci pone e mantiene al mondo – possa essere fonte di gioia come di abbruttimento e sofferenza se imposto secondo modi, ritmi e finalità che contrastano le nostre possibilità, desideri, progetti.

Si rende visibile come attorno al movimento – ovvero all'intera persona – si gioca un potere da esercitare, contrattare, riprendersi come diritto umano, inalienabile.

Il cambiamento di prospettiva comincia proprio in ambito musicale, con il musicista francese François Delsarte (1811-1871), cantante e insegnante al Conservatorio di Parigi. Lo studio di come le persone si muovono, si comportano, reagiscono nelle diverse situazioni della vita reale e la presa in esame delle differenze che si manifestano nella voce, nella respirazione, in gesti e posture al variare dello stato emotivo, diventano un metodo nuovo d'insegnamento per cantanti e attori. Il suo lavoro influenza profondamente il mondo del teatro e in particolare della danza, dove avviene un'altra rivoluzione espressiva con Isadora Duncan (1877-1927) e Rudolf Laban (1879-1958).

L'estetica accademica del balletto classico è denunciata come inautentica, snaturante: dalla riscoperta dei movimenti naturali del corpo, della gestualità quotidiana, dalla valorizzazione della gravità, del peso, dalla possibilità di esplorare, provare senza un modello, un codice predefinito, nasce la danza moderna. Di questo si nutrono le avanguardie artistiche di questo periodo. Cambia il *training* per danzatori, cantanti, attori, ma al tempo stesso, poiché il movimento è il linguaggio stesso dell'esistenza umana, si tratta di principi operativi validi e applicabili all'ambito formativo, educativo di tutti.

Ed è ancora un musicista – Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) che sviluppa la Ritmica, una metodologia volta a percepire e insegnare la musica attraverso il movimento – a fare questo passaggio, con la magnifica esperienza della Scuola di Hellerau (1910).

Una città-giardino, nata come esperimento architettonico innovativo, diventa sede di un esperimento pedagogico: una scuola dove riconnettere l'arte alla vita, il pensiero al movimento, facendo comunicare tra loro i linguaggi espressivi in una visione globale in cui azione, immagine, suono e parola s'intrecciano nel processo quanto nel prodotto. La scuola, molto nota, visitata e celebrata da tutti i liberal-radicali dell'epoca, allo scoppio della Prima Guerra Mondiale, fu trasferita da Dalcroze – antimilitarista strenuo – in Svizzera, a Ginevra. Questo consente al suo metodo di sopravvivere fino a oggi mentre altre avanguardie artistiche e pedagogiche soccombono, avversate e interrotte dall'avvento del fascismo e del nazismo, poi dalla catastrofe della Seconda Guerra Mondiale. Alcuni protagonisti ed esponenti sopravvivono emigrando, in particolare negli Stati Uniti.

Nel secondo dopoguerra, nel ricordo ancora vivo del recente, disastroso passato, e poi negli anni '60 e '70, con la ripresa economica e l'allentarsi della Guerra Fredda, si crea una situazione favorevole alla ripresa di queste esperienze, al riaccendersi del desiderio di cambiamento, sociale e politico: in America come in Europa.

In ambito pedagogico si torna a guardare lo spontaneo che emerge nell'azione, nei gesti, nel gioco dei bambini come un sapere, una ricchezza che contiene un progetto di crescita. Può la scuola, posso-

no gli insegnanti, aiutare il farsi di questo progetto, mettendo a disposizione la loro esperienza e il loro sapere di adulti? Certamente sì ma “seguire il corpo” in questo modo, nella sua apertura, irriducibilità a tempi e modi prefissati, cambia tutti i fattori dell’azione pedagogica. L’adulto insegnante deve *fare* molto meno ma *essere* molto di più: testimone e garante della ricerca dei bambini, aperto e in ascolto delle esigenze via via emergenti, specchio e aiuto al bisogno, capace di leggere quello che accade in tempo reale, per proporre variazioni e cambiamenti di situazione. È necessaria una diversa formazione, largamente personale, che apra il futuro insegnante al linguaggio senso-motorio, relazionale, simbolico; una formazione basata sull’ascolto del corpo, in situazioni di gioco ed esplorazione di gruppo.

Si devono inoltre operare cambiamenti degli spazi scolastici, dei materiali, delle attrezzature, rivedendo tempi e modi delle attività come della posizione e delle mansioni di tutti quelli che sono parte dell’ambiente educativo.

Dare respiro e continuità alla ventata di rinnovamento, al patrimonio di esperienze positive di quegli anni, avrebbe richiesto scelte politiche precise, investire nell’educazione e nella formazione degli insegnanti, modificare profondamente le istituzioni – Accademie e Università – dove tale formazione deve avvenire. Interessi e gerarchie consolidate, vantaggi e privilegi, posizioni di prestigio sono messe inevitabilmente in discussione dalla prospettiva “corporea”. Chi si fa portatore di questa prospettiva nelle Accademie incontra ancora oggi forti resistenze e remore.

Resistenze e paure che sono anche quelle degli stessi insegnanti, non dimen-

tichiamolo: non è richiesta né prevista infatti, per il futuro insegnante di scuola primaria, alcuna formazione, *training* personale; solo un pallido tirocinio, vera Cenerentola del Corso di Laurea, necessario per accedere all’insegnamento.

E non è possibile abbandonare un certo modo di essere e di funzionare se prima non ne abbiamo maturato un altro, che sentiamo – non solamente pensiamo – migliore, in termini di efficacia e benessere. Questo tipo di formazione esiste, ma non dentro il circuito accademico ufficiale, a volte occorre anche uscire dai confini del nostro paese.

Lavorare per progetti, laboratori oppure... condividere percorsi

Cos’è accaduto invece? Una progressiva erosione, marginalizzazione, riduzione dell’attività corporea su tutti i fronti: da metodologia di lavoro trasversale, essa è stata pian piano riportata entro i ranghi di poche, specifiche discipline come l’educazione musicale e ovviamente l’educazione motoria che ultimamente è persino ritornata ad essere, anche per la scuola primaria, Educazione Fisica.

A ribadire che la mente, lo spirito stanno altrove. Nel migliore dei casi all’attività motoria, corporea, si riconosce un valore propedeutico o di supporto agli apprendimenti “veri” e importanti.

Riguardo al *come* e al *chi*, progressivamente le attività coinvolgenti in qualche modo il corpo sono state spostate fuori, non dall’orario scolastico, ma dal mansionario dell’insegnante, demandate a esperti esterni, specialisti: di musica, teatro, sport...

L’attività corporea rientra allora come progetto o laboratorio, con durata limitata a un certo numero d’incontri, finanziati un

tempo da fondi per il diritto allo studio, ora sempre di più pagati dai genitori, con le differenze immaginabili tra scuole poste in quartieri con diversa configurazione socioeconomica. Per non parlare delle diverse zone del nostro Paese.

Il laboratorio può essere un'esperienza positiva, di valore pedagogico? Certamente sì, a certe condizioni. Ho tenuto dal 2004 al 2012, nell'Istituto in cui lavoravo anche come insegnante di classe, laboratori di Danza Educativa per i bambini e le bambine, riuscendo anche, per un paio di anni, a proporre e realizzare una formazione per insegnanti. Ho potuto dunque vedere e sperimentare entrambi i fronti, quello interno e quello esterno, dell'insegnante e dell'esperto. Come insegnante dirò che nelle mie classi hanno dato buoni risultati i laboratori tenuti da persone passate attraverso formazioni caratterizzate da un profondo lavoro pratico, corporeo, personale. Guarda caso formazioni facenti capo proprio ai momenti storici, rievocati prima: metodo Orff, metodo Dalcroze, Psicomotricità, Teatrodanza, per fare alcuni esempi.

Come esperta posso dire che il laboratorio funziona laddove riesce ad agganciarsi alle attività di classe, le feconda e ne viene fecondato, non rimanendo un'isola – magari felice – contraddetta nei modi e nei fatti dal mare quotidiano delle lezioni, dove il corpo e con esso la globalità della persona, ancora una volta si riduce, scompare, annega. Aggiungo che, talvolta, sul laboratorio si depositano attese esagerate, richieste improprie, che vanno comprese e riportate entro i confini reali di questa esperienza.

Sicuramente con i suoi limiti e con le limitazioni che deve sopportare, il laboratorio può svolgere comunque l'importante funzione di mantenere aperto nella scuola

lo spazio del corpo, sperimentato, vissuto, pensato. E non è poco.

Nella migliore delle ipotesi se può aprirsi ad accogliere quanto emerge dai bambini e dalle bambine, il laboratorio può diventare percorso.

A questo punto è tempo di tornare alle parole di Simona, la bambina di 6 anni, con le quali ho aperto questo contributo. Simona non sa nulla di tradizioni culturali, interessi istituzionali, programmi e obiettivi, ordini d'importanza, gerarchie consolidate: arriva a scuola, nuova e ignara per così dire, con la *sua* particolare domanda – di crescita, di sviluppo – leggibile nel suo modo di muoversi, giocare, parlare, agire. Con il suo diritto ad *avere il meglio*, si dice: a essere, diventare se stessa al meglio, aggiungo. Questa è la domanda cui accennavo prima, così particolare, da non richiedere tanto una risposta, quanto di essere vista, accolta, insieme a quelle dei suoi compagni e compagne di viaggio.

Lavorare per percorsi permette tale accoglimento, crea le condizioni perché il modo di apprendere organico che è stato proprio della bambina fino a quel momento possa continuare anche dentro la scuola, informando della sua qualità anche gli apprendimenti formali cui la giovane allieva è chiamata: imparare a leggere, scrivere, far di conto per cominciare, e molti altri a seguire.

Che cosa significa lavorare per percorsi? Lo spiegherò dal mio punto di vista, quello dell'adulto, dell'insegnante.

Un percorso si fa, avviene. Posso prepararmi ad esso, immaginarlo ma so che non ne avrò il controllo. Mi pongo in atteggiamento di ascolto e di ricerca, consapevole che dovrò variare e modulare secondo il bisogno la qualità della mia

presenza nel gruppo dei bambini e delle bambine, la natura e il carattere delle proposte di lavoro. Il percorso comincia dalla domanda emergente, che si può cogliere osservando le loro azioni, i giochi, gli atteggiamenti, i discorsi, insomma tutte le produzioni; senza distinzioni e gerarchie tra cose serie o stupide, che “non c’entrano”, poiché ognuna ha un senso relativamente alle altre. Osservo partecipando, con la parte conscia e inconscia del corpo, rimanendo aderente all’evento, al fenomeno, ascolto le sue risonanze in me.

La mia proposta s’inserisce dunque sullo spontaneo che emerge dai bambini, qualunque esso sia, aiutandolo a prendere forma e consapevolezza, a divenire pensabile e condivisibile. Metto a disposizione la mia esperienza di persona adulta, la mia conoscenza e cultura: offrirò alla classe musiche, opere d’arte, testi, oggetti e materiali perché possano essere utilizzati, rielaborati dai bambini nella loro ricerca di senso, in momenti laboratoriali, attraverso un uso integrato di tutti i linguaggi espressivi, dando luogo a prodotti originali, nuove domande da cui ripartire.

L’adulto non preordina e scandisce contenuti e tempi ma funziona da catalizzatore di situazioni e di eventi, garantisce che essi si svolgano in condizioni di sicurezza, dentro una cornice di regole condivise, segue le dinamiche del gruppo intervenendo per tenere aperte le vie di scambio e di elaborazione.

E il programma, le materie, gli obiettivi? Un percorso attraversa diversi ambiti, si allarga come un fiume, prende talvolta con sé territori imprevisi. Rappresenta, all’interno dei tempi istituzionali, uno spazio/tempo con un carattere speciale di festa, di sospensione dell’ordinario, in cui ogni dettaglio prende rilevanza e colore.

Il resto del tempo si continua a fare esercizi, lezioni, studio... non tutto può entrare nel percorso ma sicuramente lo spirito del percorso entra pian piano nel tutto e anche la classica lezione prende un carattere diverso: per la partecipazione dei bambini, la loro curiosità, capacità di fare connessioni e accostamenti insoliti, di proporre soluzioni, di organizzarsi. Perché si è presenti, con la propria corporeità viva e intera, in ogni momento: il suo valore non termina all’uscita dalla palestra, o al suono della campanella che segna la fine della ricreazione.

Questo modo di lavorare è profondamente inclusivo ed è in grado di affrontare con successo sfide – quali l’integrazione degli alunni stranieri o dei bambini con dislessia – cui si è risposto invece con la moltiplicazione dei progetti, dei “piani speciali”, parcellizzando ulteriormente modi e tempi della didattica.

Mentre la risorsa vera è sempre lì, presente, ma trascurata: quel corpo così profondamente democratico, col suo modo di funzionare, tipicamente umano, creando legami, connessioni, tra dentro e fuori, con l’ambiente, il mondo.

Come ho detto in precedenza un tramite, un ponte, un terreno comune d’incontro e di lavoro. Portare, promuovere l’attività corporea nella scuola primaria può prendere dunque diverse strade e misure secondo la situazione, la posizione in cui ci si trova a operare, ma credo sia necessario entrare in questa scelta a occhi aperti, per così dire, ovvero consapevoli di cosa implica in termini di possibilità, quanto di resistenze.

Concludo allora come ho cominciato, con le parole di un altro bambino, compagno di Simona:

*Quando mi muovo,
tutto intorno a me inizia a parlare,
a creare:
i colori attorno a noi
e il tempo
che comincia lentamente
a scorrere.*

Tarik, 7 anni

Bibliografia

ANDREA CANEVARO, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

FIRENZO ALFIERI et AL., *A scuola con il corpo*, “Quaderni di Cooperazione Educativa”, 8, La Nuova Italia, Firenze 1974.

IVANO GAMELLI, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001.

UMBERTO GALIMBERTI, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983.

JADER TOLIA – TERE PUIG, *Essere corpo. Come ripensare lavoro, educazione, sport, architettura, design, moda, salute e spiritualità da una prospettiva corporea*, Tea Edizioni, Milano 2016.

Le giostre e la lirica. Corpo a corpo con Rigoletto

Antonella Caputo ■

L'autrice illustra un'esperienza di ascolto e comprensione di alcune arie tratte da Rigoletto di Giuseppe Verdi guidate da un approccio psicomotorio. Ne inquadra gli sfondi teorici a supporto e ne focalizza le valenze educative e formative.

Parole chiave: musica e movimento – ritratto motorio – sincronismo acustico-motorio (SAM) – Rigoletto

The author outlines an experience of listening and comprehension based on some arias from Verdi's Rigoletto guided by a psychomotricity approach. She sets the theoretical background and she focuses on the educational and formative values of it.

Keywords: music and movement – motor portrait – motor-acoustic synchronism – Rigoletto

«**A**me piace la lirica!»
Il titolo del mio contributo nasce da qui, da una frase pronunciata nello scorso giugno da un ragazzo appartenente a una famiglia di giostrai al termine del suo esame di terza media nella scuola in cui insegno Musica¹. Insieme al contenuto, mi sono rimaste impresse le qualità espressive della sua voce “nomade”, un misto di ferezza, pacatezza e sincerità. Nel corso del colloquio è emerso che per il ragazzo la “lirica” è una categoria vasta, che comprende tutta la musica colta. Le motivazioni di tale accostamento potrebbero essere approfondite, ma in questa sede è l’approccio didattico e alcune relative domande a orientare la riflessione: come avvicinare bambini e ragazzi alla musica in modo consapevole? Come proporre esperienze significative per la loro crescita globale? Come “alzare l’asticella” della cultura musicale? Questa è la pista su cui mi muovo, con l’intento di tenere costantemente viva la mia ricerca didattica.

Le risposte, punti di partenza per ulteriori itinerari formativi e professionali, mi hanno portato a elaborare strategie di lavoro fondate sulle relazioni tra musica e psicomotricità applicate nei settori socio-educativo, socio-sanitario e artistico. La finalità trasversale è quella di sviluppare la musicalità mediante la motricità e viceversa, in un flusso biunivoco costante.

Il fondale su cui agisco è composto da un doppio legame: mente-corpo e musica-movimento. Si tratta di una tra le possibili chiavi di lettura della formazione. Se dovessi tradurre in altre parole il termine metodologia, potrei usare la diade

¹ SMIM “Salvador Allende”, Ic “Leonardo da Vinci”, Senago (MI).

“flusso-rete”: cioè un evento dinamico che mette in relazione soggetti, elementi, processi. Da un lato, la strategia deve essere funzionale, indirizzata verso uno o più scopi; dall’altro, le sue connotazioni sono variabili: il raggiungimento di un fine può infatti essere perseguito con un determinato approccio, ma anche mediante innesti, intersezioni, sintesi tra diverse linee metodologiche.

Musica e movimento: cenni teorici

L’incontro tra musica e movimento, presente da secoli nelle diverse culture, è la cifra della Ritmica di Émile Jaques-Dalcroze che insieme ad altri metodi storici (Orff, Kodaly, Willems, Bassi) condivide da un lato la considerazione dell’arte come mezzo per l’educazione globale dell’essere umano e dall’altro l’importanza dell’esperienza diretta delle varie componenti musicali che precede e fa scaturire la formulazione delle regole teoriche, l’analisi e la codificazione². La valenza della motricità nell’esperienza musicale è stata confermata da altri autori, tra cui Michel Imberty³, Carlo Delfrati⁴, François Delalande⁵ e Anna Maria Freschi⁶, mentre sul versante della formazione e della riabilitazione motoria è nota l’incidenza degli aspetti e dei contenuti temporali, musica compresa⁷.

In relazione al legame mente-corpo, gli ultimi cinquant’anni hanno visto incrementare le conoscenze sul funzionamento del nostro sistema nervoso e in

² JAKES-DALCROZE 1986.

³ IMBERTY 2014.

⁴ DELFRATI 2009.

⁵ DELALANDE 1993.

⁶ FRESCHI 2006.

⁷ PIAGET 1979; LE BOULCH 1996; SACKS 2008; CASOLO 2011; WILLE 2016.

diversi ambiti è stato messo in evidenza il ruolo fondamentale del corpo e del movimento quali vettori di conoscenza e di consapevolezza.

Ad esempio, grazie alle neuroscienze sappiamo che il cervello è dotato di grande plasticità e che la sequenza percezione/cognizione/movimento rimanda a una visione semplificata del sistema motorio cerebrale; inoltre, ci è noto che la nostra specie non solo è dotata di razionalità pura, ma anche di una comprensione pragmatica, pre-concettuale e pre-linguistica, e che tale abilità (per la quale agendo comprendiamo) si situa alla base di alcune nostre capacità di adattamento all'ambiente, come l'imitazione e l'empatia.

L'azione è presente anche nei nostri processi percettivi: gli studi in neurofisiologia hanno permesso di sapere che ai nostri cinque sensi ne dobbiamo aggiungere un altro, quello del movimento, e che ogni attività percettiva (uditiva, visiva, tattile) è mediata dalla motricità. La percezione non è *solo* un'organizzazione di dati, ma anche anticipazione di configurazioni e conseguenza delle azioni⁸; queste vengono inserite in un contesto di «modellamento interno del futuro»⁹, che si fonda sui meccanismi neurofisiologici della memoria e del riconoscimento delle situazioni in tempo reale. La percezione, per il nostro cervello, è sempre multisensoriale. Sarebbe quindi un errore pensare ai nostri sensi (compreso quello del movimento) come a strumenti tra loro separati. Come nel gioco dell'oca, queste considerazioni riconducono alla casella precedente, riconducono cioè a intrecciare musica e movimento.

⁸ BERTHOZ 1998, p. 2.

⁹ LURIJA 1977, cit. in WILLE – AMBROSINI 2005, p. 110.

Ancora in ambito neuroscientifico¹⁰ è stato possibile comprendere meglio un fenomeno di cui è dotata la nostra specie, cioè il Sincronismo Acustico-Motorio (SAM). Vi siete mai trovati a schioccare le dita, battere le mani o i piedi mentre ascoltate la musica? Questi comportamenti sono possibili grazie alla capacità di integrare tra loro stimoli acustici e motorici. Il fenomeno è complesso, coinvolge corpo e mente e può essere spontaneo o intenzionale. Così come per le altre modalità percettive, si verifica sia se ascoltando ci muoviamo, sia stando fermi durante l'ascolto o solo immaginando la musica (cioè in assenza di stimoli esterni). Il SAM è dovuto al confronto simultaneo tra gli intervalli temporali dei movimenti e quelli degli eventi sonori. L'elaborazione comprende dati musicali e propriocettivi¹¹ nel quadro di un gioco continuo tra tempo, spazio ed energia corporea, in base al quale l'andamento musicale è elaborato come flusso motorio. Inoltre, il corpo è in grado di interpretare approfonditamente tutti gli elementi musicali, non solo quelli immediatamente percepibili (per es. scansione regolare del tempo, velocità, accenti). Ho avuto modo di tradurre nella pratica tali evidenze scientifiche durante una ricerca sperimentale realizzata come lavoro di tesi al termine della mia formazione psicomotoria¹².

¹⁰ CHEN – ZATORRE – PENHUNE 2006, cit. anche in SACKS 2008.

¹¹ Relativi a posizioni del corpo e dei suoi distretti nello spazio e a velocità dei movimenti.

¹² Si tratta di uno studio sulle strategie della percezione dinamica del tempo tra musica e movimento che mette a confronto ragazzi e professionisti utilizzando il Preludio della *Suite n. 1* per violoncello di J. S. Bach, durante esperienze di ascolto in SAM e nella prassi strumentale. La tesi è stata discussa presso l'Istituto di Psicomotricità di Anne-Marie

Nello scenario teorico che ho delineato, la psicomotricità entra occupando una zona interessante, perché sonda le connessioni corpo-mente avendo come oggetto di studio l'integrazione delle emozioni e delle funzioni della corteccia cerebrale (memoria, attenzione, linguaggio, capacità di ragionamento, percezione, controllo dei movimenti volontari) con la motricità. Si tratta di una disciplina giovane e le scuole di pensiero sono molteplici. Tutte però attribuiscono al movimento una funzione psichica e si fondano su un approccio olistico all'essere umano. Gli ambiti di utilizzo sono prevalentemente quello socio-sanitario e socio-educativo, con un'ampia gamma di applicazione degli interventi; tra questi, quelli relativi a: disturbi del movimento, dell'apprendimento, dello sviluppo (come l'autismo), ritardo mentale e alcune patologie degenerative del sistema nervoso (come il Parkinson o l'Alzheimer)¹³.

La metodologia che utilizzo si basa su due assi fondamentali, che rispondono ai quesiti "cosa" e "come"¹⁴.

Gli assi dell'azione psicomotoria: cosa e come

Cosa: sono le aree funzionali psicomotorie alle quali riferire la scelta dei conte-

nuti dell'intervento. Il movimento è energia, si svolge nello spazio e nel tempo, ha implicazioni affettive ed è cognizione. Ciò significa che questi aspetti vanno studiati, messi in relazione tra loro e correlati al quadro psicofisico dei diversi soggetti. Le aree sono un repertorio, un punto di riferimento validato da utilizzare per la stesura dei progetti psicomotori. Ognuna di esse è divisa in sezioni ed è bene chiarire che la suddivisione serve a indirizzare e a rendere efficace l'attività dello psicomotricista, il quale deve intendere il soggetto come un tutt'uno e la metodologia come un sistema cablato, cioè con fili interni di collegamento.

Per ogni area si offre una panoramica generale (definizione, descrizione, finalità, tecnica); per ciascuna sezione si precisano definizione, ontogenesi (relativa allo sviluppo dell'individuo) e indicazioni tecniche (scopi e procedimenti). Le aree comprendono dunque:

- motricità (coordinazioni cinetiche e regolazioni del tono muscolare);
- schema corporeo (corpo vissuto, percepito e rappresentato);
- spazialità (percezione visiva, relazioni spaziali, orientazione, strutturazione);
- temporalità (espressione del tempo, percezione uditiva, concetto di tempo, sviluppo di prassie, dialogo sonoro);
- prassie¹⁵ (gnosie digitali¹⁶, prassie con oggetti, prassie senza oggetti, riproduzione di modelli, prassie e linguaggio);

Wille a Milano nel 2006. Cfr. CAPUTO 2011.

¹³ La fascia d'età dei soggetti che possono usufruire di un programma psicomotorio va dall'infanzia alla vecchiaia. Un dato da tenere presente è che la formazione in psicomotricità richiede anche la conoscenza approfondita dello sviluppo del soggetto sano, in modo da acquisire un preciso quadro di riferimento per la valutazione dei casi. In Italia, le prime scuole di formazione sono nate negli anni Settanta; attualmente convivono due figure professionali: quella dello psicomotricista e quella del terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva.

¹⁴ WILLE – AMBROSINI 2005.

¹⁵ Azioni finalizzate al raggiungimento di uno scopo.

¹⁶ Capacità di riconoscere e localizzare le mani e le dita.

- grafomotricità (espressività grafica, controllo motorio del gesto, rieducazione della scrittura corsiva).

Come: consiste nell'insieme delle modalità interattive e comunicative dell'intervento psicomotorio. Alla conduzione viene dedicata un'ampia e dettagliata parte della formazione dello psicomotricista perché essa è un'assunzione di responsabilità nei confronti dei soggetti accolti in carico e presuppone un progetto, strutturato e motivato, che si concretizza nella preparazione delle sedute, nella loro realizzazione e nella verifica.

La musica, insieme al movimento, è il perno delle attività dell'area psicomotoria della temporalità¹⁷, e rinvia alla Ritmica Dalcroze. L'esperienza diretta (ascolto, motricità, uso della voce e di strumenti musicali) è alla base della strutturazione del tempo, della sua misurazione e simbolizzazione e della comprensione di relazioni temporali. Il SAM di cui si è parlato è inserito nella metodologia e fa parte della sezione dell'espressione del tempo, insieme a metrica, misura e ritmo.

Psicomotricità in classe

Nella mia attività scolastica utilizzo quotidianamente diversi aspetti dell'impianto psicomotorio con tutti i soggetti e considero un insieme di elementi sonori, motori, temporali, spaziali, cognitivi ed emotivi. La psicomotricità mi permette di integrare questo lavoro "multitraccia" con la metodologia scelta per promuovere ulteriormente un accesso vivo e partecipato alla cultura. Il processo è così teso, da un lato, a raccogliere e rielaborare in-

formazioni sulla musicalità e la motricità dei ragazzi, dall'altro, ad avere più chiaro il loro sviluppo generale e la loro interazione con l'ambiente fisico e sociale. La gioia del movimento che spesso si prova nel SAM può essere linfa e filo conduttore di un percorso indirizzato a diversi livelli di analisi e comprensione dei brani musicali, senza eludere il fatto che muoversi richiede sforzo, precisione, tecnica e resistenza; quindi necessita di formazione specifica e di tempi per il recupero delle energie, il riposo, la riflessione, il silenzio.

Per chiarire meglio l'approccio psicomotorio propongo l'esempio dell'ascolto di un brano musicale in SAM, finalizzato all'esplorazione di "ingranaggi" musicali. Questo approccio non esclude l'ascolto da fermi, anzi, le due modalità si integrano tra loro. Ecco alcune possibilità di lavoro:

- differenze di agogica e aspetti ritmici possono essere tradotti in coordinazioni cinetiche (marcia, salto, corsa ecc.) e movimenti dei diversi distretti corporei, con riferimento metodologico alle aree psicomotorie della motricità e dello schema corporeo;
- la percezione di sfumature dinamiche si può affinare mediante un training sulla regolazione del tono muscolare (aumento del tono = forte; diminuzione = piano), per esempio agendo sul controllo dell'intera postura e/o di segmenti del corpo, oppure sull'equilibrio;
- l'andamento delle linee melodiche si può esprimere con spostamenti nello spazio (ubicazioni, salite, discese ecc.) o movimenti di diversi distretti corporei, facendo riferimento rispettivamente

¹⁷ WILLE – AMBROSINI 2005; WILLE 2005.

te all'area della spazialità e dello schema corporeo;

- l'articolazione si può rappresentare con il carattere del flusso motorio (fluida e continua = legato; spezzata = staccato);
- anche l'espressione "forma musicale" richiama i legami con lo spazio, e il tempo. Si traduce in simboli spaziali nella rappresentazione grafica, coinvolgendo concetti come dentro, fuori, sopra, sotto, direzione, dimensione.

Se consideriamo che Jean Piaget (1896-1980) ha affermato che il tempo è lo spazio in movimento, il cerchio si chiude, ma contemporaneamente si apre, spostando il focus verso aspetti "drammatici"¹⁸: il movimento unito alla risonanza emozionale è fulcro della comprensione della musica, la quale «non è soltanto un sonoro, è un sonoro trasformato dall'esperienza umana [...]; la musica non si fonda su note, scale o regole di successione armonica ma su *schemi* che mescolano al sonoro il percettivo, il motorio, l'emozionale»¹⁹.

Proseguo con altre esemplificazioni:

- la regolarità della scansione temporale è fondamentale per suonare e cantare insieme (anche se non esiste solo il tempo *pulsato*) e il nostro corpo ha una ricca gamma di movimenti regolari, di cui la marcia (con il movimento pendolare delle braccia) è un caso tipico;

- la dialettica tonica-dominante della musica tonale può essere realizzata lavorando col corpo sul concetto di peso e di equilibrio (tenere l'equilibrio statico = tonica, uscire dall'asse di equilibrio = dominante), con riferimento incrociato alla regolazione del tono muscolare e allo schema corporeo;
- costrutti musicali come "apertura", "continuazione", "chiusura", "ritorno" possono essere rappresentati con diversi profili motori-energetici, coinvolgendo tutti i parametri del movimento (equilibrio, regolarità, scioltezza e dissociazione);
- i gesti della prassi (strumentale, vocale, direttoriale) fanno riferimento a ciò che in psicomotricità si chiama spazio gestuale, che è parte integrante della metodologia dello schema corporeo.

Parole chiave come sforzo, modulazione dell'energia, intenzionalità, direzionalità, decisione, anticipazione sono comuni a musica e movimento e l'interdisciplinarietà ne rafforza non solo la comprensione, ma anche il piacere di praticarli e l'esplorazione delle emozioni evocate.

Questo approccio può offrire un ulteriore vantaggio, cioè la possibilità di variare ulteriormente le attività scolastiche. Nel loro insieme le esemplificazioni elencate fanno affiorare tre aspetti già accennati: da un lato l'analisi di un brano è favorita da un training motorio mirato che diviene mezzo di comprensione teorica, sollecitando anche attenzione e memoria. Dall'altro questo arricchimento analitico ha positive ricadute sull'interpretazione musicale e il movimento

¹⁸ La parola "dramma" deriva dal greco *drama*, che significa azione (da "dran", cioè "fare"); solo successivamente, in periodo tardo-latino, assume il valore di componimento letterario destinato alla rappresentazione sulla scena.

¹⁹ Jean Molino, cit. in IMBERTY 2014, pp. 46-47.

migliora le sue qualità avvalendosi della musica.

L'osservazione psicomotoria, come si diceva, permette al docente di conoscere più approfonditamente ciascun soggetto e la prassi consente a ognuno di integrare maggiormente le proprie diverse componenti, portando a un miglioramento dell'equilibrio psicofisico. Mediante l'utilizzo del linguaggio corporeo si può instaurare una comunicazione più profonda tra docente e allievi, così come all'interno del gruppo dei pari, imparando ad avere fiducia nelle proprie abilità e a usarle positivamente con gli altri. Il corpo, inteso come forma creativa e interattiva, può divenire attore di un processo volto a facilitare sia la costruzione che la condivisione del tempo e dello spazio²⁰. Tutto questo va a integrare un percorso di avvicinamento a forme culturali "lontane" dai giovani, rese più accessibili attraverso l'esperienza diretta, in cui ognuno può trovare espressione personale e inclusione.

Rigoletto: un melodramma tra musica e psicomotricità

Il percorso che ora si andrà a illustrare si inquadra nella cornice del progetto "Opera domani"²¹ dell'AsLiCo di Como che ho seguito con i miei allievi in diverse edizioni e che si prefigge di diffondere la cultura del teatro musicale tra i giovani mediante la loro diretta partecipazione. L'opera scelta per il 2020 è il *Rigoletto* di Giuseppe Verdi.

A scuola ho proposto la costruzione di un ritratto motorio dei personaggi principali: Rigoletto, Gilda e il Duca di Mantova. Dar corpo ai tre protagonisti mi è sem-

brata un'ottima chiave di accesso all'opera, capace di integrare aspetti educativi e formativi specifici.

Ho motivato i ragazzi facendo leva sull'avventura, raccontando di un mondo fatto di passioni e sentimenti, perché il mirabile flusso musicale disegnato da Verdi si intreccia a una vivace tavolozza di aspetti emotivi, psicologici e narrativi. Ho pensato di lavorare sulla capacità di decifrare, modulare e condividere emozioni, sull'intenzionalità e sul prendere decisioni, sull'identità e la differenza, sulla libertà individuale e le strutture sociali, sul rapporto tra natura e cultura.

Ritratto motorio di Rigoletto, Gilda e del Duca di Mantova

Le attività sono state strutturate in modo che i profili motori dei tre protagonisti potessero essere costruiti partendo dal proprio corpo in movimento per poi via via calarsi nell'*altro da sé*, cioè nei tre personaggi. L'idea a cui mi sono ispirata è quella del teatro come palestra di vita²², che consente allo stesso tempo di "essere dentro e fuori", cioè di vivere i personaggi e le loro vicende, ma anche di osservare dall'esterno, facendo affiorare la propria storia e trovando nelle pieghe tra la scena e la vita un terreno fertile di crescita.

Queste sono state le fasi progettate:

1. Contatto di gruppo e riscaldamento
2. Coordinazioni cinetiche semplici e complesse
3. Imitazione motoria
4. Espressività corporea
5. Identikit motorio dei tre protagonisti e creazione scenica

²⁰ MARTINET 1992.

²¹ <http://operadomani.org/> [consultato il 10/11/19].

²² DELFRATI 2010, p. 24.

1. Contatto e riscaldamento²³

L'obiettivo è quello di creare un clima positivo all'interno del gruppo, osservare le dinamiche interattive, riscaldare i vari distretti corporei ampliandone il repertorio cinetico, introdurre il tema senza un immediato impegno adattivo da parte dei ragazzi. L'area psicomotoria che sottende gli esercizi è prevalentemente quella dello schema corporeo, cioè «la percezione e la rappresentazione del corpo che consente di usarlo, il corpo, in modo appropriato per i diversi compiti cui è sollecitato. È la coscienza del corpo»²⁴.

2. Coordinazioni cinetiche

Il fine è di arricchire il repertorio motorio dei ragazzi. L'area psicomotoria maggiormente sollecitata è quella della motricità: coordinazioni cinetiche (per es. camminare, saltare) e regolazioni toniche (tenuta dell'equilibrio). Inoltre: spazialità (direzioni), temporalità (velocità diverse, durata, successione degli eventi). Viene sollecitata la capacità creativa, con l'invenzione di un'andatura "personalizzata".

3. Imitazione

"Farsi specchio dell'altro" con due esercizi diversi. Il primo richiede molta precisione nell'imitazione; il secondo sollecita la capacità di "caratterizzare" aspetti motori di un soggetto, con il corpo e con la voce. Le aree psicomotorie sullo sfondo sono: schema corporeo (spazio gestuale, distretti corporei, espressività motoria e vocale); temporalità (simultaneità e successione degli eventi).

4. Espressività corporea²⁵

Le attività sono state progettate come *training* al fine di entrare *emotivamente* nei personaggi con il corpo e con la voce. Offrono inoltre la possibilità di realizzare osservazioni su aspetti emotivo-affettivi, in particolare sulla capacità di regolare le emozioni e di porsi a distanza per meglio rappresentarle. L'area psicomotoria principalmente interessata è quella dello schema corporeo. Spazialità e temporalità sono in secondo piano, ma vengono comunque sollecitate: ubicazione (essere in un punto preciso) e direzione del movimento per la prima; successione e simultaneità per la seconda.

5. Identikit motorio dei tre protagonisti e creazione scenica

Unire sapere e saper fare, per avvicinarsi "in carne e ossa" ai tre protagonisti. Viene sollecitata la capacità imitativa ed empatica, la creatività, l'improvvisazione, insieme alla ricerca di situazioni comiche. Gli esercizi permettono anche di osservare le dinamiche interattive di gruppo. L'area psicomotoria principalmente interessata è quella dello schema corporeo; inoltre, si affiancano la capacità di mettere in ordine e in relazione gli eventi principali della trama, nonché di sintetizzare le caratteristiche dei personaggi.

Durante l'insieme delle attività, sono stati scelti alcuni brani dall'Opera: *Sì, vendetta, tremenda vendetta* (duetto Rigolotto-Gilda)²⁶, *La donna è mobile* (Duca

²³ Una scheda didattica a integrazione di quanto illustrato è disponibile su www.musicadomani.it

²⁴ Cfr. WILLE – AMBROSINI 2005, p. 132.

²⁵ Ci si riferisce all'uso intenzionale dell'espressività corporea nella manifestazione delle emozioni e nei processi di simbolizzazione. Cfr. WILLE – AMBROSINI 2005, p. 149.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=3VblM-MVOpNs> [consultato il 30/11/2019]. Il brano è

di Mantova)²⁷ e *Bella figlia dell'amore* (quartetto Duca di Mantova, Maddalena, Gilda, Rigoletto)²⁸. Qui la musica fa emergere con ricchezza caratteristiche, emozioni, sentimenti e punti di vista dei tre protagonisti e insieme al testo consente di cogliere con immediatezza i nuclei narrativi centrali per la comprensione della vicenda.

Riflessioni conclusive

L'esperienza motoria della musica permette di creare un ponte tra i vissuti musicali dei ragazzi e la musica "colta". Dar *corpo* ai tre protagonisti sembra essere un valido ponte di aggancio verso l'opera verdiana e l'uso del movimento può essere ottima strategia anche per la prosecuzione del percorso: sia come strumento per integrare il training di preparazione al canto e alla prassi strumentale, che come mezzo di analisi musicale e tecnica per attività di composizione.

Il monitoraggio delle attività ha testimoniato un incremento delle competenze specifiche, motorie e musicali. L'immediata espressione corporea delle emozioni, l'interpretazione delle caratteristiche dei personaggi e il lavoro tecnico motorio-musicale hanno permesso di accostarsi con facilità all'espressività del tessuto sonoro, rendendo possibile un progressivo approfondimento dello studio di aspetti drammaturgici e compositivi. Ad esempio, durante l'ascolto della cabaletta del secondo atto, vivere col corpo la rabbia vendicativa e il suo doppio (cioè l'ira di

Rigoletto nei confronti del Duca e l'implorazione al perdono da parte di Gilda) da un lato ha attivato l'attenzione e sostenuto la motivazione dei ragazzi, dall'altro ha incrementato la comprensione delle "ragioni" compositive. Nella cabaletta, la figlia riprende la melodia del padre, alla sottodominante, ma l'imitazione avviene in un flusso energetico incalzante e inquieto che segna l'incomunicabilità tra i due e sfocia nell'infausta determinazione paterna. I corpi hanno interpretato la complessità "traducendo" gli aspetti emotivi in elementi sintattici (carattere dell'imitazione e dell'articolazione, direzionalità del flusso, tensione-distensione, dinamiche) e formali (scansione di frasi e periodi), mediando tra le diverse dimensioni musicali, vissute globalmente, con interazioni costanti. L'ascolto è stato sostenuto da «un'intuizione iniziale, un'emozione personale che [...]» ha conferito «all'insieme un'unità, una continuità, "un movimento", un senso, qualcosa che non fa più parte della conoscenza astratta»²⁹, e ha connotato la percezione di un flusso (musicale) mediante un diverso flusso, quello motorio. La motricità si è rivelata essere un crocevia sia per l'intuizione della narrazione musicale che per l'approfondimento analitico.

È importante sottolineare ancora che il legame movimento/analisi sarebbe da intendere sia come sequenza vettoriale che come circolarità: si potrebbe, da un lato, partire dal corpo per giungere all'analisi musicale; dall'altro utilizzare tale consapevolezza analitica (che parte da una mediazione motoria) per migliorare il movimento, inteso sia come attività musicale – ad esempio nella prassi interpretativa

incluso nell'elenco dei canti che i ragazzi devono conoscere per il progetto "Opera Domani".

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=wKoa3BHHbB8> [consultato il 30/11/2019].

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=lj-Qo5JHRtgU> [consultato il 30/11/2019].

²⁹ IMBERTY 2014, p. 46.

– che come funzione generale. Durante le attività ho osservato altresì un miglioramento dei parametri cinetici e delle aree psicomotorie sperimentate, prospettiva da approfondire nella prosecuzione del percorso didattico.

Un altro aspetto rilevato è che l'esperienza diretta ha facilitato la comprensione del testo e la memorizzazione di significati relativi a parole o espressioni desuete, come ad esempio “desìo” o “vegg'io”. Questo è, in embrione, un elemento che potrà incrementare la riflessione sui legami tra musica e libretto, nonché su aspetti linguistici generali, creando nuove occasioni sia per l'ampliamento del lessico che per la cura delle modalità comunicative ed espressive.

La relazione tra musica e movimento ha favorito l'espressione di sé, individuale e collettiva allo stesso tempo, attestando un incremento della capacità di progettare e condividere esperienze; l'utilizzo di tecniche espressive motorie ha avuto l'effetto di migliorare l'equilibrio psicofisico dei ragazzi, favorendo l'interazione tra le loro diverse facoltà.

Il linguaggio corporeo, che è dotato di una propria identità, potrebbe essere strumento per avvicinare con naturalezza la cultura, cioè mezzo per facilitarne l'accesso e approfondirne la conoscenza. Per fare in modo che l'affermazione «A me piace la lirica!» possa conservare la gioiosa vertigine di una giostra e allo stesso tempo suggerire lo slancio per una maggiore consapevolezza.

Bibliografia

ALAIN BERTOZ, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill Libri Italia, Milano 1998.

ANTONELLA CAPUTO, *Ascoltare (e analizzare) con il corpo*, in *Scuola d'ascolto, scuola in ascolto*, Atti delle Giornate di studio sulla didattica dell'ascolto per la scuola primaria (Alessandria, 12-13 aprile 2011), a cura di S. Chiesa, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2011, pp. 101-111.

FRANCESCO CASOLO, *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e pensiero, Milano 2011.

JULIAN L. CHEN – ROBERT J. ZATORRE – VIRGINIA B. PENHUNE, *Interactions between auditory and dorsal premotor cortex during synchronization to musical rhythms*, “NeuroImage”, 32, 2006, pp. 1771-1781.

FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993.

CARLO DELFRATI, *Il maestro ben temperato*, Curci, Milano 2009.

–, (a cura di), *I giovani e l'opera lirica. Indagine sulle azioni dei teatri europei per avvicinare i giovani all'opera lirica*, Accademia del Teatro alla Scala, Milano 2010.

ANNA MARIA FRESCHI, *Movimento e misura*, EDT, Torino 2006.

MICHEL IMBERTY, *Musica e metamorfosi del tempo*, LIM, Lucca 2014.

ÉMILE JAQUES-DALCROZE, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, ERI, Torino 1986 (ed. or. 1920).

JEAN LE BOULCH, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*, Armando, Roma 1996.

ALEKSANDR R. LURIJA, *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna 1977.

SUSANNE MARTINET, *La musica del corpo*, Erickson, Trento 1992.

JEAN PIAGET, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

OLIVER SACKS, *Musicofilia*, Adelphi, Milano 2008.

ANNE-MARIE WILLE, *La musica nella terapia psicomotoria*, Erickson, Trento 2016.

–, *Il corpo musicale. Riflessioni sulla musica e sul movimento*, Armando, Roma 2005.

ANNE-MARIE WILLE – CLAUDIO AMBROSINI, *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*, Cuzolin, Napoli 2005.

Corpi Sonanti. Ripensare l'orchestra Intervista a Gabrielangela Spaggiari

a cura di Roberto Neulichedl ■

Come suona un'orchestra in cui gli esecutori si muovono nello spazio? Il progetto qui raccontato e documentato, che viene proposto da anni presso l'ISSM "Peri-Merulo" di Reggio Emilia in collaborazione con Aterballetto, dimostra che un'esperienza di questo tipo rappresenta un'occasione insostituibile per far crescere musicalmente degli adolescenti in formazione, per far scoprire loro potenzialità espressive, di relazione e di ascolto, per costruire una performance di qualità.

Parole chiave: orchestra – movimento – ascolto – ricerca – interdisciplinarietà

How does an orchestra play if its musicians move through the space? The "Peri-Merulo" Institute of Reggio Emilia and Aterballetto have been collaborating for many years, proposing a project in this sense. Our presentation and documentation show that such an experience is a unique opportunity to enhance the musical growth of a group of teenagers, letting them discover their own expressive, relational and listening potential, and thus achieving a high-quality performance.

Keywords: orchestra – movement – listening – research – interdisciplinarity

Quando si pensa all'*orchestra*, si pensa, come avrebbe detto Pessoa, a “una sola moltitudine”: tanti corpi in un sol corpo. Non “di ballo”, in questo caso, bensì “sonante”. Un corpo che “eppur si muove”: come un’entità magmatica. L’orchestra – e con lei ovviamente ciascuna sua cellula – si pone appunto in moto: per suonare, per trasformare l’energia cinetica in energia sonora, in suono. Se un’orchestra è *in* movimento, dunque, lo è perché necessariamente (come ci ha insegnato molto bene Émile Jaques-Dalcroze¹) il suono è movimento.

Tuttavia l’orchestra reca con sé anche un’idea di statico, d’immobile, di paludoso. Se si sposta, soprattutto se cammina, allora si trasforma giocoforza in una banda; persino comica se a muoversi dovessero essere i nobili e salottieri strumenti ad arco, oltre ai consueti strumenti a fiato (legni e ottoni) e a qualche sparuto strumento a percussione (grancassa, piatti, rullante e *glockenspiel* da parata). Sin qui la tradizione.

Da qualche tempo, però, la carica energetica dei giovani venezuelani dell’orchestra “Simón Bolívar” ci ha abituati a bis nel corso dei quali anche i contrabbassi ruotano danzanti. Si tratta di gioiose esplosioni di colore (oltre che ormonali) che dinamizzano un fenomeno altrimenti giudicato stantío. E allora la voglia di muoversi e di ballare contagia anche lo spettatore più impietrito.

Ma a ben vedere, a parte le (necessariamente) semoventi bande paesane, le cariche energetico-motorie delle orchestre giovanili venezuelane e alcune più recenti sperimentazioni interartistico-performative², va ricordato che l’idea

di “abbandonare il leggio” (quale gesto di ribellione e sfida artistica) trova gloriose premesse in tutta la corrente di sperimentalismo del *teatro strumentale* inaugurata già nella seconda metà degli anni Cinquanta del secolo scorso da compositori pionieri, quali (per citarne uno) Mauricio Kagel³. Si tratta di lavori spesso al limite del provocatorio ma che, sull’onda di una spasmodica ricerca d’incontro tra più linguaggi artistici, danno luogo a *happening* performativi che si collocano in promettenti zone di confine tra le arti e il loro *proprium* espressivo. Una tendenza della ricerca artistica che ha caratterizzato tutto il corso del Novecento e che ha condotto molti artisti a intersezioni tra linguaggi. Si pensi alla *poesia sonora* dei futuristi, a *Fluxus*, il gruppo di artisti degli anni Sessanta pionieri nell’interazione fra diversi media e discipline, per approdare – in tempi a noi più vicini – a nuovi sconfinamenti inter-artistici quali il *Tanztheater* di Pina Bausch che rappresenta la matrice espressiva di ciò che oggi definiamo, appunto, *teatro danza*.

Corpi Sonanti si pone dunque nel solco di una lunga tradizione attenta alla dimensione performativa dello sperimentalismo musicale. È un progetto che tenta di guardare oltre il divertimento e la mera strizzata d’occhio al pubblico in cerca di novità o

merata e il coreografo, acrobata e regista Yoann Bourgeois: <https://www.youtube.com/watch?v=p3BZpJw0Ioo> [consultato il 23/11/2019].

³ Esempio di esplorazione della materia sonora nello spazio è *Pas de cinq* (1964), scena “deambulante” per cinque camminatori con bastone, che trova oggi eco teatrale e musicale nelle gestualità ritmiche de *I Funerali Dell’Anarchico Serantini* (2008) di Francesco Filidei. Ma, volendo, anche l’*Helicopter String Quartet* di Karlheinz Stockhausen certo non scherza in quanto a sperimentalismo estremo nel porre musicisti in movimento.

¹ JAQUES-DALCROZE 1986; MARTINET 2008.

² Si veda la collaborazione tra la Geneva Ca-

di maggior partecipazione attiva. Promette invece di superare le mode e le “posture”. Si muove (il progetto con la sua orchestra) in zone artistiche liminari e, soprattutto, in zone di confine del suono stesso, dell’atto per produrlo e del suo ascolto, per poterne così cogliere il significato più vero e profondo. Corpi, certo, in movimento. Ma per mettere in moto modi d’ascolto e di pensiero. A differenza di altri progetti in apparenza analoghi (si pensi ai *violini danzanti* del Conservatorio di Losanna⁴, con cui sono condivisi forse alcuni obiettivi formativi importanti quali la coordinazione ritmico-motoria, l’ascolto reciproco ecc.) *Corpi Sonanti* si pone obiettivi di ricerca al contempo artistica e didattica per certi versi speciali, forse unici.

A darne testimonianza sono anche le parole dei ragazzi interrogati sulla loro esperienza. Ecco, in ordine sparso, alcune risposte alla domanda «Da cosa pensi possa rimanere colpito il pubblico che vede e ascolta un’esecuzione di questo tipo? Pensi che possa essere diverso il suo modo di ascoltare?»⁵:

«Penso che il pubblico possa rimanere colpito a vederci suonare in un modo diverso dal solito, non tradizionale».

«Credo che la rappresentazione scenica serva ad accompagnare la musica in modo da rendere più evidente il significato profondo; dunque credo che sia questa la differenza nel modo di ascoltare del pubblico: da un ascolto autonomo si

passa a un ascolto guidato. L’ascoltatore deve comunque rimanere colpito in primo luogo dall’esecuzione musicale».

«Il pubblico, a mio parere, potrebbe rimanere colpito dai movimenti d’insieme e dall’interazione fra musica e gesti. Ciò richiede un ascolto più attento e un pubblico partecipe».

«Il pubblico che vede e ascolta, non avendo dovuto lavorare per mettere in piedi lo spettacolo, non è in grado di godere appieno dell’esecuzione. Comunque, riesce a cogliere la volontà dei musicisti di fondere musica e danza e da queste rimane colpito».

«Credo che il pubblico rimanga colpito principalmente dal fatto che degli studenti di Conservatorio riescano a suonare e a eseguire “coreografie” in uno stesso momento».

«Gli strumenti e la nostra presenza di musicisti in veste di “attori”: il pubblico è più attento».

«Sicuramente il pubblico può ascoltare in modo diverso rispetto a un normale concerto, perché le scene che la musica descrive sono rese visivamente».

«Penso che il pubblico che vede e ascolta una performance così possa essere più coinvolto e colpito per l’originalità della cosa. Secondo me il modo di ascoltare è un po’ meno intenso perché c’è anche da vedere».

«Sicuramente il modo di ascoltare del pubblico è diverso rispetto a quello nostro che suoniamo».

«Da quello che ho sentito, per chi ascolta è un’esperienza nuova; lo stupisce il fatto che noi riusciamo a coordinare memoria, movimento e l’atto di suonare».

«Si concentra di più sui movimenti nello spazio e sull’immaginare cosa noi stessi diciamo».

⁴ Una illustrazione del progetto *Les Violons Danzants* si trova in STRINNING 2012. Cfr. anche www.tinastripping.ch e il canale www.youtube.com/channel/UC48AVlw7MI9jvPyaarCug9w [consultati il 04/11/2019].

⁵ Le risposte al quesito (insieme ad altre) sono state raccolte in forma anonima per lasciare maggiore libertà di espressione ai giovani strumentisti.

«Sì, ciò può andare a discapito però della musica, perché il pubblico è concentrato maggiormente sui movimenti».

«Il pubblico, essendo abituato a vederci suonare statici, è colpito dal movimento».

Di questa esperienza, infine, Gabriellangela Spaggiari, ideatrice e curatrice del progetto per l'ISSM di Reggio Emilia e Castelnovo ne' Monti (in collaborazione con il coreografo Arturo Cannistrà, della Fondazione Nazionale della Danza di Reggio Emilia), nell'intervista che segue restituisce un quadro fresco e *in progress*.

RN: *Tra gli obiettivi principali perseguiti dal laboratorio Corpi Sonanti vi era quello di accrescere le capacità relazionali/comunicative mediante un'innovativa pratica musicale d'insieme per grandi ensemble strumentali, tra i cui presupposti vi era quello di far vivere l'esperienza dell'orchestra in modo più creativo e dinamico, superando la fissità delle posizioni e la staticità dell'orchestra tradizionale. In che misura l'esecuzione e l'interpretazione di brani musicali orchestrali muovendosi nello spazio (potremmo dire abbandonando il leggio) si è rivelata una carta vincente del progetto?*

GS: Penso che la carta vincente di questo progetto sia stata d'intuire che l'uso di una semplice gestualità espressiva, mostrata coralmemente durante l'esecuzione strumentale, avrebbe potuto amplificare e dare più forza al senso musicale. Effettivamente i giovani esecutori, coinvolgendo anche il movimento nella performance, possono trovare nel proprio corpo uno strumento in più per esprimere la loro interpretazione, mentre il pubblico, seguendo visivamente anche nello spazio un'altra forma (assieme a quella musica-

le), può attivare un ascolto più emotivo e coinvolgente. Con *Corpi Sonanti* ho intravisto un mondo nuovo, un varco entro cui fare ricerca e sperimentazione, uno spazio per "ripensare l'orchestra".

RN: *Quali sono i problemi messi in evidenza da un percorso per alcuni aspetti molto inconsueto nelle pratiche di musica d'insieme, soprattutto in un organico abbastanza ampio?*

GS: Innanzitutto vi è il problema della memorizzazione dei brani orchestrali, dato che nelle nostre performance cerchiamo di usare il meno possibile il leggio. Lo studio delle parti musicali necessita di un percorso particolare: in un primo momento proponiamo laboratori di ascolto per facilitare la memorizzazione uditiva complessiva del brano; in seguito i ragazzi, dopo aver fatto con me l'analisi della partitura e aver individuato durante l'ascolto alcune strutture musicali e il loro sviluppo, sono invitati dal coreografo, Arturo Cannistrà, a inventare e produrre estemporaneamente delle gestualità. Parallelamente viene iniziato lo studio delle parti con gli strumenti: prima a sezioni e poi con l'orchestra. Nella fase finale, durante la creazione della performance, i ragazzi alternano momenti di prova con e senza lo strumento musicale.

Un'altra problematica è quella dell'esecuzione senza il supporto del direttore. Per ottenere buoni risultati è necessario sviluppare un tipo di ascolto che comporta l'acquisizione di due basilari tipi di competenze. La prima competenza consiste in una sorta di "empatia performativa". Ogni ragazzo infatti, pur trovandosi in uno spazio inconsueto e assumendo varie posture (ad esempio suonando con le spalle girate, seduto a terra ecc.), deve poter contare

sullo sguardo e/o il respiro dei compagni. Anche per questo motivo sono importanti i laboratori iniziali sul movimento, perché consentono di consolidare l'affiatamento imparando a conoscersi e ad ascoltarsi attraverso il contatto fisico e visivo tra tutti gli esecutori.

La seconda competenza da acquisire riguarda la conquista di autonomia durante l'esecuzione. Ogni ragazzo, muovendosi e cambiando la propria posizione nello spazio durante la performance, ha la possibilità di suonare vicino a strumenti sempre diversi. Questo tipo d'insolita esperienza timbrica affina l'ascolto reciproco e contribuisce, oltre che a perfezionare l'intonazione, a sviluppare una maggiore autonomia nell'esecuzione. Infatti, grazie a questo "dinamismo spaziale", è possibile memorizzare più facilmente le parti orchestrali degli altri strumenti, conquistando maggior sicurezza e disinvoltura nella gestione dell'esecuzione.

RN: *Corpi Sonanti, pare quindi di capire, ha scommesso su tre aspetti nel loro insieme decisamente rivoluzionari: a) la possibilità di affrontare l'esecuzione di grandi pagine orchestrali facendo ricorso in buona parte alla memoria (prassi solitamente riservata ai solisti) in luogo della lettura davanti alla propria parte, al proprio leggio; b) la possibilità di esecuzioni mobili nello spazio, dunque con modi di ascolto del tutto inusuali delle altre parti di cui si compone un'opera musicale; c) il fatto che l'abituale centralità data alla figura del direttore sia qui completamente stravolta, poiché sostituita da una sorta di auto-direzione collettiva. Come è stato possibile realizzare tutto ciò senza rinunciare a un'esecuzione pulita e spesso impeccabile proprio sul versante dell'into-*

*nazione da parte delle sezioni orchestrali solitamente più problematiche (quali gli archi ad esempio)*⁶?

GS: La semplicità delle gestualità richieste non può compromettere la postura dello strumentista; anzi la rende più dinamica, flessibile, perché è funzionale al senso musicale che si vuole esprimere. Al contrario una postura statica e fissa, che non interagisce con l'interpretazione, può creare rigidità e appiattimento delle sfumature timbriche. Anche l'intonazione può migliorare, perché nulla di ciò che riguarda l'emissione o la tecnica strumentale è fine a se stessa, ma tutto deve mirare, insieme al gesto e alla postura, a dare espressività all'interpretazione.

RN: *Il progetto si è posto l'obiettivo di accrescere la consapevolezza corporea finalizzata alle potenzialità espressive dei gesti e delle posture in relazione all'interpretazione musicale e alla performance. La direzione sperimentata quali risultati ha evidenziato, anche al fine di formare un musicista competente sia nel campo professionale che amatoriale?*

GS: Il risultato di questi quattro anni di laboratorio ha sicuramente influito sulla formazione musicale dei ragazzi. Ognuno di loro ha acquisito nuove competenze musicali: quelli che proseguono gli studi musicali professionali avranno alle spalle un percorso formativo più ricco e completo, considerato che questo tipo di competenza (nonostante nei percorsi dell'AFAM siano previsti moduli di Consapevolezza ed Espressione corporea) è purtroppo – forse ingiustamente – poco considerata ai fini della preparazione accademica.

⁶ Cfr. la documentazione elencata nella sezione Document/Azioni su www.musicadomani.it.

Sicuramente potrà tornare utile nella carriera professionale: si pensi alle forme di teatro musicale o anche alle performance di musica contemporanea che prevedono spesso il significativo coinvolgimento del corpo. È però importante sottolineare che l'esperienza di *Corpi Sonanti* mette in campo anche finalità educative importanti per tutti i ragazzi: lavorare insieme con la musica, coinvolgendo anche il corpo a fini espressivi, contribuisce a migliorare le relazioni e la capacità di collaborare con gli altri. Non va dimenticato che il passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza costituisce un periodo molto critico, in cui è proprio il corpo a trovarsi al centro del cambiamento e del disagio che ne deriva.

RN: *Proprio la fascia adolescenziale (e preadolescenziale) è spesso caratterizzata dal fatto che non sempre si è disposti a mettersi in gioco attraverso l'espressione del proprio corpo. Dalle testimonianze dei giovani strumentisti, raccolte grazie alla rilevazione qualitativa di cui si è riportato qualche stralcio nell'introduzione a questa intervista, emerge una certa sorpresa: «era qualcosa di nuovo ed estraneo»; «è piuttosto inusuale per un musicista dover suonare e doversi muovere nello spazio contemporaneamente»; «lo studio musicale a cui sono abituato è piuttosto statico»; «in genere s'impara a suonare in una posizione fissa e precisa»; «quando mi sono iscritto al "Peri" non avrei mai pensato di arrivare a fare un'esperienza così innovativa»; «eravamo i primi in tutta Italia che lavoravamo a questo progetto, quindi non sapevo cosa mi avrebbe aspettato»; e, infine, «più che sorpreso mi ha terrorizzato! L'idea di dover suonare muovendomi in uno spazio (e per di più suonando i pezzi a memoria!) mi mandava in crisi...».*

Quali resistenze ha trovato dunque il progetto tra i suoi principali destinatari?

GS: Sinceramente non ho mai incontrato resistenze da parte dei ragazzi perché, a differenza di molti loro compagni di scuola, sono abituati già dall'infanzia a vivere esperienze espressive: prima nei corsi di Propedeutica (dove il corpo è considerato un irrinunciabile alleato della musica), poi suonando nelle orchestre giovanili. È un aspetto decisivo, questo: nel nostro Istituto i giovanissimi musicisti incominciano subito a suonare in contesti orchestrali; per questo oggi il "Peri-Merulo" ha al proprio interno cinque orchestre distinte per fasce d'età e per competenze strumentali. A facilitare inoltre questo tipo di approccio con il corpo è, come già ho detto, l'uso di gestualità che esulano da una tecnica specifica e che sono alla portata di tutti. Sin dal primo momento facciamo capire loro che non devono imparare a danzare, ma che è importante invece "risvegliare" il corpo al fine di renderlo più partecipe dell'interpretazione musicale. Inoltre, anche i risultati positivi ottenuti ogni volta dalle performance finali contribuiscono a motivare i ragazzi e a stimolarli nella loro personale ricerca espressiva.

RN: *Gli aspetti innovativi concernenti le prassi esecutive musicali non sempre sono accolti con entusiasmo negli ambienti conservatoriali. Come è stato recepito il progetto tra i colleghi del tuo Istituto?*

GS: La realtà delle orchestre giovanili dell'Istituto che coordino da quindici anni – supportata anche dal contributo dei docenti di strumento con i quali lavoro in équipe – ha creato un rapporto di stima e fiducia reciproca. *Corpi Sonanti* è stato sostenuto sin da subito dai direttori che si sono succeduti nel nostro Istituto

e, proprio perché è un progetto di ricerca e sperimentazione, concorre a realizzare una delle missioni portanti delle Istituzioni di Alta Formazione. Anche la Fondazione Nazionale della Danza Aterballetto, con la quale collaboriamo in uno stretto scambio di idee e riflessioni, ha mostrato interesse e dato sostegno al progetto proprio per il suo carattere innovativo e sperimentale. Non va inoltre dimenticato anche il consenso e la partecipazione delle famiglie, che sono andati crescendo. Con tutta evidenza i genitori stessi percepiscono non solo le valenze educative del progetto ma, durante gli spettacoli, anche il manifestarsi di inaspettate potenzialità espressive dei loro ragazzi.

RN: *Gli aspetti innovativi sopra evidenziati sono quindi riusciti a “far breccia” e a integrarsi all’interno di progetti sulla musica d’insieme maggiormente ancorati alla tradizione?*

Forse non tutti i docenti del nostro Istituto hanno avuto modo di cogliere gli aspetti innovativi di *Corpi Sonanti* (credo in parte per scarsa conoscenza diretta del progetto). Ma ciò che è evidente agli occhi di tutti è che i ragazzi sono molto più maturi musicalmente. D’altra parte, nei concorsi per orchestra, i nostri studenti spesso si posizionano tra i primi selezionati. Alcuni di loro, dopo l’esperienza di *Corpi Sonanti*, hanno intrapreso anche lo studio di altre arti performative (il *musical*, il teatro). Sarebbe auspicabile pensare a un’integrazione tra questo progetto e le attività di musica d’insieme nei corsi AFAM. Non escludo infatti d’intraprendere anche questa strada in un prossimo futuro. Purtroppo, per il momento, l’esperienza di *Corpi Sonanti* si conclude prima dell’accesso al Triennio.

RN: *Nelle ultime produzioni un ruolo centrale sembra aver assunto la tematicizzazione della performance e, dunque, l’attenzione alla “drammaturgia”. Anche l’aspetto improvvisativo (tra gli obiettivi formativi del progetto) sembra pian piano farsi strada. Quali nuove sfide attendono Corpi Sonanti e a quali prospettive di lavoro e di indagine guarderà il progetto?*

GS: Ogni performance prevede una “regia musicale”. Nelle prime produzioni di *Corpi Sonanti* la mia preoccupazione era focalizzata soprattutto sul collegamento tra i brani musicali, principalmente per evitare vuoti e cali di tensione. Per questo motivo ho scelto spesso d’inserire momenti d’improvvisazione, utilizzando elementi del brano che poi verrà eseguito o altri materiali totalmente nuovi. Negli ultimi due anni, con l’esperienza acquisita, ho capito che un’idea tematica forte può essere fonte di ispirazione e garanzia di coerenza anche per la costruzione drammaturgica della performance, nell’insieme delle modalità espressive che l’attraversano e la compongono.

Quest’anno, ad esempio, abbiamo affrontato la tematica ecologica. Analizzando il canto delle balene e sperimentando la sua interazione con musiche di Brahms, Wagner e Čajkovskij, ho intuito che questa fusione avrebbe potuto creare un forte impatto emotivo. Questa idea ha permesso di strutturare una drammaturgia dello spettacolo tenendo fermo un preciso filo conduttore: ho immaginato di progettare una sorta di composizione in cui combinare e controllare i diversi elementi musicali. La costruzione della gestualità corale si è sviluppata in rapporto a questa drammaturgia e regia musicale.

Nel progetto del prossimo anno sto immaginando l’utilizzo di testi poetici

per introdurre anche l'uso della parola e della voce nelle sue diverse possibilità espressive (cosa peraltro già sperimentata in piccolissima parte in una delle performance). Probabilmente lavoreremo con il contributo di un drammaturgo. In futuro, mi piacerebbe esplorare altri campi d'indagine, come ad esempio il rapporto con le arti visive e plastiche, la vita del mondo vegetale, animale, minerale, il mondo immaginario dell'infanzia, perché credo che l'incontro del linguaggio musicale con altri mondi possa essere, oltre a una fonte d'ispirazione, anche un modo per produrre cambiamenti e innovazioni. *Corpi Sonanti*, come dicevo, ha aperto un varco, uno spazio per la ricerca e la sperimentazione. L'obiettivo è quello di cercare di aprire e offrire nuovi mondi e spazi di ascolto.

Riferimenti bibliografici

ÉMILE JAKUES-DALCROZE, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, a cura di L. Di Segni-Jaffé, ERI, Torino 1986. Ristampa EDT, Torino 2008 (ed. or. 1965).

JANE W. DAVIDSON – JORGE S. C. CORREIA, *Corpo e movimento nell'esecuzione musicale*, in J. Tafuri e G. McPherson (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*, LIM, Lucca 2007.

SUSANNE MARTINET, *La musica del corpo*, Erickson, Trento 1992.

–, *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro 2008.

ROBERTO NEULICHEDL, *Music-attanti: no verbal?*, in C. Delfrati (a cura di), *Musica in scena. Il teatro musicale a scuola*, EDT, Torino 2003.

TINA STRINNING, *Les Violons Dansants*, in M. Baroni (a cura di), *Prima la pratica e poi la teoria*, "Quaderni della SIEM" n. 26, 1/2, 2012, pp. 69-85.

Il tocco del suono. La Ritmica Dalcroze come pratica somatica

a cura di Lara Corbacchini ■

Viene qui sintetizzato un articolo di Karin Greenhead e John Habron dal titolo The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice¹. Gli autori presentano l'attuale pratica della Ritmica come una "pratica somatica" (somatic practice). In essa sono centrali il movimento, lo spazio, la sensazione, la presenza, il contatto e l'improvvisazione; in particolare questi ultimi due elementi consentono di esplorare la natura "tattile" della visione e del suono così come si manifestano nella Ritmica Dalcroze.

Parole chiave: Ritmica Dalcroze – movimento – improvvisazione – pratica somatica – contatto

We summarize here Karin Greenhead's and John Habron's article The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice. The authors introduce the current practice of Eurhythmics as a somatic practice built around the notions of movement, space, sensation, presence, touch and improvisation. The last two aspects in particular lead to the analysis of the haptic nature of vision and sound as they are manifest in Dalcroze Eurhythmics.

Keywords: Dalcroze Eurhythmics – movement – improvisation – somatic practice – contact

¹ In "Journal of Dance & Somatic Practices", volume 7 (1), pp. 93-112. DOI: 10.1386/jdsp.7.1.93 (2015). Anche in https://www.academia.edu/29750524/The_touch_of_sound_Dalcroze_Eurhythmics_as_a_somatic_practice [consultato il 09/11/2019].

Introduzione

Nel corso del Novecento le riflessioni generatesi nel campo di ricerca della “somatica”² – attraverso i contributi interdisciplinari, spazianti dalla fenomenologia alla musica, dalla danza alla psicologia, dalla medicina alla pedagogia – hanno cambiato la concezione della corporeità, promuovendo una idea olistica della persona in cui corpo, pensiero ed emozione sono un *continuum* indissolubile alla base di ogni esperienza imprescindibilmente connessa alle abilità propriocettive e cinestetiche.

Fra i precursori di questo paradigma si ritrova proprio Jaques-Dalcroze, affiancato da figure quali Delsartes (fondatore dell’omonimo “sistema” di espressione-interpretazione corporea), le danzatrici Wigman e Duncan e il coreografo Laban. L’approccio proposto dal musicista ginevrino ha il potere di rendere il corpo espressivo, ipotizzando anche la genesi di «una nuova e silenziosa arte del movimento, indipendente dalla musica» (p. 95). Quest’ultima rimane comunque centrale nella visione proposta

² Con il termine “somatica” si traduce qui l’originale *somatics*. Si tratta di un termine introdotto per la prima volta negli anni Settanta dal filosofo Thomas Hanna per riferirsi a un articolato campo di studi e pratiche – gradualmente emerso nel Novecento tramite le visioni e i contributi di diverse discipline e suggestioni culturali – incardinato al concetto di “soma”: ovvero attorno al corpo percepito in prima persona ed esperito tramite la propriocezione. Il “soma” si contrappone così alla corporeità intesa come *body*, differentemente oggettivata tramite l’osservazione esterna e percepita in terza persona (cfr. THOMAS HANNA, *What is Somatics?*, “Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences”, 5 (4), 1986, pp. 4-8; MARTHA EDDY, *A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance*, “Journal of Dance and Somatic Practices”, 1 (1), 2009, pp. 5-27).

non solo come un obiettivo di studio ma come «un mezzo di scoperta, di sviluppo delle abilità e di trasformazione personale» (*Ibid.*); grazie all’inscindibile legame con il movimento, essa «trova origine nel corpo stesso» (*Ibid.*). Si individuano così in questo “approccio” (termine che si affianca alla più diffusa etichetta di “metodo” e viene introdotto pariteticamente per sottolineare la flessibilità della visione di Jaques-Dalcroze³) i prodromi delle più recenti concezioni psico-sociali per cui «la natura della partecipazione musicale è “profondamente cinetica” [...] e [...] “fondamentalmente un evento corporeo”» tanto quanto un fenomeno eminentemente sociale (*Ibid.*).

La Ritmica Dalcroze come pratica somatica

L’approccio proposto da Dalcroze prende forma tramite la Ritmica, comprendente tre discipline correlate (p. 96):

- ritmica, dove le relazioni fra tempo-spazio-energia comuni a musica e movimento sono esplorate con l’improvvisazione e l’ascolto;
- *training* uditivo (*solfège*), in cui l’improvvisazione e il movimento favoriscono lo sviluppo percettivo e la categorizzazione;
- improvvisazione, in tutte le sue forme (vocale, strumentale e motoria).

Nella più larga esperienza del corpo, così come intesa nella Ritmica Dalcroze

³ Per un’approfondita presentazione del metodo si veda MARIE-LAURE BACHMANN, *Dalcroze Today: An Education Through and Into Music*, Oxford University Press, Oxford 1991.

(a seguire RD), si trova costantemente quella valorizzazione benefica per l'intera persona della consapevolezza del «sé che si muove», fondamento anche di differenti tecniche e metodi somatici sviluppatasi nel Novecento quali Feldenkrais, Alexander, Ideocinesi, Eutonia ecc. (p. 96). Approfondendo questa prospettiva di lettura è possibile individuare interessanti risonanze fra una contemporanea educazione al movimento somatico e la prospettiva dalcroziana. I sei elementi considerabili come cardine dell'apprendimento somatico sono tutti adeguatamente declinati dalla RD come proposto di seguito:

Fare movimento: «Principalmente, la RD riguarda il movimento, ma questo movimento, anche quando silenzioso, è connesso in vari modi alla musica e determinato da essa» (p. 97).

Modificare la postura: In base a molteplici pratiche somatiche la posizione del corpo non può che essere pensata come dinamica. Quattro sono le interpretazioni di questo principio, ben presenti nella RD: 1. La posizione del corpo è quasi sempre correlata alla dinamica del movimento. 2. Gli esercizi di coordinazione e dissociazione promuovono l'organizzazione e l'articolazione corporea. 3. Le lezioni includono attività per sperimentare e accrescere le abilità: di spostamento attraverso lo spazio; di cambio di livelli (verticalità dello spazio); di "contatto" con gli altri. 4. Gli esercizi di ascolto sollecitano un cambio di posizione sia come risposta affettiva personale dello studente, sia come precisa reazione a caratteristiche musicali (intervalli, accordi, strutture armoniche ecc.).

Tornare alla sensazione. Il principio che l'esperienza pre-riflessiva debba precedere la riflessione cognitiva è un fondamento dell'intera visione di Jacques-Dalcroze: la conoscenza deve essere ottenuta tramite la sensorialità e non può essere separata da essa. Ovviamente l'esperienza di riferimento è primariamente quella cinestetica, così come cristallizzata dall'aforisma del musicista stesso: «lascia che il tuo corpo diventi musica» (p. 97). Questa forma di esperienza permette allo studente di giungere a una sensazione interiorizzata del movimento; essa non solo facilita la fluidità di future *performance* ma consente «la comprensione del movimento e dell'intenzione degli altri attraverso una empatia cinestetica» (p. 98). È possibile avvicinare la complessità di questa esperienza ai due modi di riflessione proposti da Schön⁴: quello "in" azione e "sulla" azione. Affinché quest'ultima conoscenza implicita divenga consapevole occorre che si riponga fiducia nel mondo della sensazione, affrontandolo con impegno e accogliendolo (p. 98).

⁴ Gli Autori riprendono alcuni aspetti del lavoro di Donald A. Schön ampiamente diffusi anche nell'ambito pedagogico italiano. Come è noto, il filosofo e urbanista americano ha elaborato una riflessione sulle competenze e meta-competenze presenti nell'agire professionale di molteplici contesti. La forma del sapere derivante dalla razionalità tecnica, identificabile come la conoscenza sull'azione, o conoscenza tacita, perde la sua efficacia concreta nell'applicazione routinaria e nelle situazioni di incertezza. Assolutamente più feconda è la riflessione nel corso dell'azione, o in azione; essa si presenta come una meta-competenza "agita" che analizza la pratica facendo emergere problematiche e variabili in divenire, conducendo quindi gradualmente a una *theory in use*. Indichiamo il testo nella traduzione italiana: *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

Essere attenti. L'attenzione dell'allievo viene orientata sul corpo, sulla percezione sensoriale e sull'ambiente. Questo avviene grazie all'azione dell'insegnante che attraverso il movimento corporeo incoraggia l'attivazione, la condivisione e la comprensione dell'esperienza musicale e delle emozioni derivanti, stimolando e monitorando costantemente l'attenzione e la responsività del gruppo tramite l'improvvisazione musicale, generalmente al pianoforte, ma efficace anche con altri strumenti e con la voce. «Questa comunicazione non-discorsiva e non-verbale è parte dell'essenza della RD» (p. 98).

Lasciarsi andare. Essere in grado di liberare se stessi dal bisogno di controllare risultati ed eventi fino a giungere a quella che è già stata definita «la mente del principiante» (p. 98). Questo importante obiettivo è raggiunto nella RD attraverso l'improvvisazione nelle sue molteplici declinazioni: con il movimento, con la voce, con la *body percussion* o con gli strumenti. Infatti «il senso di vuoto o l'aprire se stessi all'esperienza e a qualunque cosa possa capitare nel momento è un aspetto importante dell'improvvisazione, sia in musica, sia nella danza» (*Ibid.*). Inoltre la produzione estemporanea rappresenta, come accennato poco sopra, anche uno straordinario strumento di comunicazione fra l'insegnante e gli studenti. Attraverso di essa il docente «può sollecitare, invitare, ispirare, correggere, trasmettere nuove informazioni e condurre la classe attraverso una gamma di esperienze musicali» (*Ibid.*) sviluppando contemporaneamente molteplici abilità: consapevolezza spaziale, sicurezza e comprensione ritmica, accuratezza nella percezione uditiva, flessibilità e memoria. «L'insegnante esper-

to dice “andiamo” ed entra nel regno e nell'avventura della possibilità» (*Ibid.*).

Sviluppare la qualità della presenza. La sollecitazione delle risposte pre-riflessive alla musica consente una tonificazione del sistema nervoso. Infatti la combinazione dell'improvvisazione e degli esercizi di risposta rapida presenti nella RD, oltre a sviluppare una flessibilità e una padronanza della mente e del corpo, elicitava una responsività e una presenza qualitativamente rilevante. La prontezza nell'attivare o inibire l'azione, l'attenzione nel dosare l'energia in accordo con le esigenze tecniche ed espressive (sia della musica, sia del movimento) mantengono i partecipanti vigili nel “qui e ora”. Avviene così che l'esperienza di ascolto, collegata al movimento muscolare, sia «partecipare, essere coinvolti, impegnati e posizionati corporalmente» (p. 99).

La qualità della presenza nelle attività dalcroziane può essere ulteriormente analizzata partendo dal seguente presupposto: la finalità delle proposte è quella di favorire negli studenti – attraverso la dilatazione del corpo – lo spostamento dell'attenzione dalla percezione interiore dell'esperienza musicale verso una chiara proiezione delle intenzioni nel più ampio spazio e verso gli altri. Per fare questo, come avviene particolarmente nelle attività di *Plastique Animée*⁵, gli studenti devono essere parallelamente “presenti” a loro stessi, alla musica, allo spazio e agli altri. «In queste attività integrate “nel momento” si verificano frequentemente esperien-

⁵ La *Plastique Animée* consiste in una “analisi visualizzata” di un brano musicale veicolata dal corpo; attraverso il movimento, generalmente realizzato in gruppo, vengono mostrate le caratteristiche strutturali ed espressive del brano.

ze “flow”⁶ a loro volta associate alla gioia» (p. 99). Proprio quest’ultimo sentimento costituisce una delle caratteristiche della “qualità” dalcroziana consentendo un’ulteriore avvicinamento con l’apprendimento somatico e con le più generali forme di apprendimento: tutte queste esperienze nelle loro forme più efficaci poggiano sul godimento generato dalle attività per loro stesse. La “gioia” dell’attività dalcroziana (sperimentabile da differenti categorie di studenti) può essere messa in relazione con «il piacere e la sicurezza che deriva dal senso di “essere nel giusto” in azione» (*Ibid.*).

Così come avviene nell’apprendimento somatico, anche nella Rd lo sviluppo considerevole e integrato dei sei elementi sopra tratteggiati si traduce in un proficuo modo di essere e di fare, trasferibile nella vita e nei problemi quotidiani. Proprio questa trasferibilità potenziale che si ritrova nel “metodo”, lo allontana da certe interpretazioni e percezioni dogmatiche. Rilevanti, in particolare, sono le trasfor-

⁶ Si tratta di quel tipo di esperienza “olistica” categorizzata dallo psicologo statunitense di origine ungherese Mihály Csikszentmihályi, definita anche come “ottimale”. Consiste in uno stato di coscienza che si verifica quando un individuo è totalmente immerso in un’attività che costituisce essa stessa un’importante fonte di gratificazione (esperienza autotelica) e uno stimolo per la sua prosecuzione (motivazione intrinseca). In relazione alla presente trattazione si sottolinea che l’esperienza del flusso si verifica quando c’è un adeguato equilibrio fra possibilità del soggetto e richieste del compito e si caratterizza ulteriormente per un alto livello di concentrazione, per la perdita del senso del tempo e per una fluidità dell’azione che appare “naturale” e senza sforzo consapevole (MIHALY CSIKSZENTMIHALYI, *Beyond Boredom and Anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco 1975; MIHALY CSIKSZENTMIHALYI, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, New York 1990).

mazioni che questa pratica somatica, così intesa, può portare nelle competenze, nelle professioni e nelle vite dei musicisti.

Esplorando ulteriormente le corrispondenze fra l’approccio dalcroziano (anche attraverso i contributi di più progetti di ricerca sperimentali) e gli elementi centrali che danno forma al movimento somatico e alle pedagogie della danza, è possibile affermare che le pratiche del primo riecheggiano le esperienze cardine dei secondi. Riportiamo di seguito (a titolo di parziale esemplificazione) alcune di queste centralità suggestivamente espresse (p. 100):

- autoregolazione attraverso la consapevolezza e l’azione incarnata (*embodied*);
- comportamenti edonici attraverso attività piacevoli e rivitalizzanti;
- valorizzazione dell’esperienza soggettiva in cui «il corpo diviene «matrice delle nostre idee, valori, emozioni» (*Ibid.*);
- autorevolezza verso il proprio sé, mediante un attivo e intelligente impegno nel dare forma alla propria vita;
- gioco e improvvisazione creativa;
- visualizzazione e incarnazione dei pensieri e dei sentimenti espressi direttamente o simbolicamente;
- corpo in movimento concepito come una possibilità di sintonizzazione con la «danza della vita» (*Ibid.*).

Tocco e contatto

Il contatto corporeo fra i partecipanti alle attività dalcroziane si pone come uno strumento per “fare insieme” attivando o condividendo l’intenzionalità di un obiet-

tivo comune. Esso può essere visto tanto come «l'avventura dell'“incontro in movimento”, quanto della connessione del sé, degli altri e “dello spazio nel mezzo”» (p. 100). Questa prospettiva costituisce l'essenza della RD attraverso un molteplice uso dei significati e delle denotazioni dei termini “tocco” (*touch*) e “contatto” (*contact*), amplificando quello che già avviene nella più ampia pratica musicale. Connettendo i termini, nella versione inglese, alla loro etimologia o ai meticcamenti linguistici, tramite essi è possibile riferirsi a una molteplicità di concetti di frontiera fra musica, movimento, emozioni e corporeità, come ad esempio (*Ibid.*):

- “toccare” (*to touch*), vuol dire entrare in contatto sia affettivamente sia fisicamente con qualcuno;
- in francese “toccare” (*toucher*) significa anche suonare;
- il “tactus” è il nome medioevale sia del gesto con cui il direttore marcava il tempo con un movimento del dito, sia della corrispondente unità di misura;
- il “tatto” è anche quella attitudine che, attraverso una raffinata sensibilità verso gli altri, consente di dire o fare la cosa migliore nelle diverse circostanze; essa si connette con l'apertura a toccare ed essere toccati dagli altri non solo attraverso il corpo ma anche tramite la sensibilità affettiva.

Accogliendo la molteplicità delle sfumature insite in questi sensi, la RD utilizza un'ampia gamma di attività basate sul tocco e il contatto (pp. 101-102):

- contatto fisico diretto con gli altri;
- massaggio e tocco terapeutico;

- *body percussion*;
- suonare semplici strumenti a percussione;
- suonare il pianoforte o un altro strumento;
- toccare e manipolare oggetti (ad esempio: palle, cerchi, elastici...; pezzi di stoffa, carta, matite, pietre...; oggetti comuni scelti per le caratteristiche visive, tattili o sonore);
- toccare o essere connesso con un'altra persona con o mediante un oggetto.

Numerose sono le occasioni di sperimentare il contatto senza l'effettiva azione del toccare basate su attività “a specchio”. Questi esercizi «conducono i partecipanti in una empatia cinestetica attraverso l'attivazione dei neuroni specchio [...] e possono essere l'invito a risposte multisensoriali in una o più modalità: un gesto può essere rispecchiato, o riproposto con il suono» (pp. 103-104). Si ritrovano in queste proposte fecondi collegamenti sia con suggestioni di ambito filosofico fenomenologico, per cui il suono e i colori possono essere accolti nel corpo e vibrare in esso, sia di ambito più prettamente coreografico, per cui il movimento aggiunge alla visione una qualità tattile (p. 104). Portando avanti ulteriormente le connessioni fra multisensorialità, musica e movimento è possibile dire che «la cognizione musicale non riguarda la generazione di metafore o rappresentazioni di affetti che ci fanno venire voglia di danzare, nemmeno li *esprime*; piuttosto *ha* queste qualità» (*Ibid.*)⁷; o ancora «il movimento udibile

⁷ Per una prospettiva integrativa basata sull'apporto delle più recenti ricerche attorno al rapporto fra cognizione e corporeità, si veda nella sezione

della musica e il movimento del corpo si costruiscono l'un l'altro» (*Ibid.*).

Strumento di questa complessa attivazione è ancora una volta l'improvvisazione. Essa, sia nella declinazione musicale, sia in quella motoria, è da considerarsi come un linguaggio: in entrambe le versioni si caratterizza, al pari di quella verbale, per la fluidità e l'estemporaneità. Gli insegnanti Dalcroze “conversano” con i gruppi-classe e con le individualità che ne fanno parte attraverso la musica, in una varietà di modi che si modificano repentinamente in relazione alle risposte degli studenti alle prime idee sonoro-motorie proposte. Questa comunicazione si basa proprio sulla «natura tattile del suono stesso e del suo uso nell'improvvisazione» (p. 105). L'improvvisazione si viene così a configurare nell'approccio Dalcroze, soprattutto quando combinata con un approccio didattico intersoggettivo e dialogico, come un vero e proprio strumento pedagogico. La relazione fra le forme musicali e motorie della stessa, essenza della pratica Dalcroze, facilita infatti il percorso di scoperta del «sé-nel-mondo» (p. 106) e degli altri.

In conclusione, l'improvvisazione, unitamente all'originaria ispirazione del fondatore – basata sulle similarità fra musica, movimento e spazio – e all'imprescindibile natura tattile del suono che risuona simpateticamente nei corpi, costituisce il fondamento per interpretare la RD come una pratica somatica.

online di questo numero della rivista, la rubrica “Viewpoints” su *Il pensiero del corpo. Prospettive della Embodied Music Cognition* (www.musicadomani.it).

La musicalità del movimento. Appunti di espressione corporea

Susanne Martinet ■

Attraverso parole fluide e spontanee Susanne Martinet parla con passione del suo lavoro e ci invita con esempi concreti a cogliere con quale profondità il movimento possa nutrire e accompagnare altri linguaggi e, a sua volta, essere da questi alimentato.

Parole chiave: linguaggio corporeo – musicalità del movimento – trasformazioni del movimento – Jaques-Dalcroze

Susanne Martinet speaks of her work with passion using flowing and spontaneous words. Concrete examples help us to grasp the depth with which movement nourishes and accompanies other languages and, in turn, is fed by them.

Keywords: body language – movement musicality – movement transformations – Jaques-Dalcroze

Tutto l'insegnamento è impossibile.

Johannes Itten¹

Ho una vera passione per il mio lavoro, rafforzata dal fatto che trovo in Italia un terreno ideale: degli allievi sensibili, calorosi e generosi, completamente aperti e disponibili, stimolanti per la loro partecipazione attiva². Si tratta di un campo vasto, sul piano umano, artistico e psicologico, in cui l'essere umano può ritrovarsi, scoprire se stesso, svilupparsi, esprimersi, espandersi. Dove niente è fissato, stereotipato, premeditato, dove regna un ambiente sereno, fatto di scambi fruttuosi e stimolanti. Il mio lavoro mi offre la possibilità di condividere tutto ciò a cui tengo, tutto ciò che scopro, tutto ciò che mi fa vibrare; in una parola, tutto ciò che la vita mi offre. Per me comunicare è un bisogno irresistibile: lo posso soddisfare e ne sono felice.

L'insegnamento mi piace più di ogni altra cosa. Da sempre ho desiderato insegnare: all'inizio volevo farlo alla scuola primaria, poi ho pensato di insegnare le lingue e infine ho trovato quello che mi corrispondeva perfettamente: il movimento e la musica!

In esergo ho inserito una magnifica frase di Johannes Itten. Amo molto Itten e i suoi compagni del Bauhaus e adoro quel periodo storico all'inizio del secolo scorso. Johannes Itten era un pittore particolarmente interessato al colore e insegnava

alla scuola del Bauhaus. Ogni mattina portava i suoi studenti sulla terrazza della scuola per farli muovere. Suoi colleghi erano, fra gli altri, Klee e Kandinsky. Tutti e tre erano degli eccellenti insegnanti ed essere loro studenti era un privilegio incredibile. Nello stesso periodo i Balletti russi e Diaghilev solcavano l'Europa. Periodo benedetto, in cui tutte le arti si intrecciavano: la musica con Stravinsky, Satie, Ravel; le arti figurative con Picasso, Braque, Matisse... Un sogno, no? Ma eccoci nel ventunesimo secolo, dove la condivisione ha lasciato il posto all'individualismo.

Ho detto in precedenza che il mio lavoro si fonda su tre aspetti: umano, artistico e psicologico.

Per quanto riguarda il primo, posso dire che esprimendo se stessi le persone imparano a conoscersi, scoprono sia le proprie potenzialità che i propri limiti e si rimettono in discussione. Imparano a stare in ascolto delle sensazioni, delle emozioni e scoprono l'altro, gli altri, che allargano il loro orizzonte. Poco a poco acquisiscono un rapporto migliore con il proprio corpo, si liberano da freni inibitori e da stereotipi, si accettano di più e prendono confidenza con il corpo.

Sul piano artistico, poiché sono attratta dalle arti figurative e dalla musica, mi sta a cuore sensibilizzare l'allievo verso tutto ciò che lo riguarda, cosicché ciascuno possa esprimersi sempre più con sottigliezza, sensibilità e musicalità. Sul piano psicologico, credo che quando una persona si esprime attraverso la corporeità, si rivela a se stessa (il corpo non mente, lo sappiamo bene). È dunque indirettamente che accompagno l'allievo nel suo cammino. Posso dire che in questo senso il mio lavoro è terapeutico.

¹ ITTEN 1983, p. 5.

² Susanne Martinet tiene da anni presso il Conservatorio "C. Pollini" di Padova una formazione di "Espressione corporea e ritmica" articolata in tre annualità.

Ritorniamo ora alla gioia di comunicare. L'insegnamento non si ferma qui. Direi che risiede nell'arte di partire da un punto preciso – un tema – per esplorarlo all'infinito. Ciò non consiste nell'accumulare idee (ce ne troveremmo molto presto a corto) ma nell'avere, al contrario, la capacità di scavare, di andare sempre più in profondità. Per questo bisogna conoscere a fondo la propria disciplina allo scopo di attingervi senza sosta. Una capacità del genere non si acquisisce che con l'esperienza. Servono anche rigore, precisione e, se possibile, uno spirito analitico.

Il mio lavoro parte sempre da un tema. I temi sono di ordini differenti e si basano generalmente su:

- il linguaggio corporeo: il centro, i piedi, le diverse parti del corpo;
- lo spazio: il cerchio, la linea, il punto, un contrasto (ad esempio largo-stretto);
- la relazione: lavoro a due, a tre, in gruppo;
- il ritmo: sfumature di intensità, fraseggio;
- la maschera neutra: stati d'animo, sentimenti, caratteri.

Per sviluppare i temi si parte spesso da un'esplorazione libera, che mi permette di osservare e poi di estrapolare delle idee a partire dalle quali possiamo lavorare. Poi tutto si concatena "miracolosamente", perché vado a riprendere poco a poco tutti gli aspetti che sono suscettibili di miglioramento. Ne risulta un lavoro estremamente chiaro e preciso, che mette in luce una difficoltà. Così l'allievo sa dove sta andando, è cosciente di quello che fa e, allo scopo di proseguire nella sua crescita, finisce per ritrovare una nuova spontaneità, arricchita dal lavoro precedente.

Farò, a questo punto, un esempio concreto, ma non andrò a descrivere tutti i momenti del percorso, ripercorrendo i passaggi, riprendendo alcuni aspetti di dettaglio o aprendo parentesi: la lettura diventerebbe noiosa. Andrò dunque ad affrontare alcuni temi semplici mostrando vari modi per svilupparli.

Con un palloncino gonfiabile, ad esempio si può:

- lanciarlo e afferrarlo a diverse altezze; afferrarlo con più musicalità significherà far partecipare l'intero corpo (il movimento parte dalla pianta dei piedi e il corpo si solleva);
- non lasciarlo andare bruscamente ma continuare ad accompagnarlo (le braccia si aprono);
- prendere coscienza che stiamo giocando sull'anacrusi, che può variare di lunghezza;
- aggiungere una metacrusi³ prolungando il movimento dopo avere afferrato il pallone;
- alternare liberamente movimenti con o senza metacrusi;
- riprendere il movimento iniziale bloccando il pallone con energia: seguirà un rumore violento e si creerà un'interessante poliritmia collettiva;
- lanciando il pallone, divertirsi a fare vari spostamenti prima di riprenderlo.

Possiamo infine allargare il tema eliminando la metà dei palloni e lasciando libertà totale di lanciare o di afferrare, cosa non facile perché richiede una gran-

³ "Metacrusi" è una parola poco nota in italiano. Nella Ritmica Dalcroze si usa spesso in relazione a "crusi" e "anacrusi", intendendo con questo termine un prolungamento della crusi [NdR].

de qualità di ascolto e delle reazioni rapide. Questa improvvisazione collettiva può divenire musicale a condizione che si dispieghi una bella fluidità.

Ecco invece alcune tappe di lavoro a partire da un'esperienza grafica:

- su un foglio A4, disegnare una composizione con linee rette o curve, cerchi e punti;
- osservare attentamente la propria composizione e poi esprimere in una parola la sensazione che essa emana;
- come tradurla sul piano corporeo? Dopo un momento di esplorazione fissare una modalità e mostrarla al gruppo;
- tornare al disegno iniziale, scegliere un segno e variarlo in base all'intensità, il rapporto staccato/legato, la dimensione ecc;
- concentrarsi su un aspetto (per esempio *staccato/legato*) ed esprimerlo con il movimento, spostandosi nello spazio o usando segmenti corporei (il gomito, la testa ecc.);
- per finire, passare liberamente dal tratto scelto alla sua trasformazione ed esprimerlo anche con la voce.

Per me la musicalità del movimento è essenziale, ma è molto difficile spiegare come ci arrivo. È così impalpabile, pressoché impossibile da descrivere a parole... Preferirei piuttosto citare questa riflessione di Jacques-Dalcroze che ho fatto mia:

« [...] quando la musica sarà profondamente entrata nel corpo dell'uomo e sarà tutt'uno con lui [...] senza dubbio sarà possibile danzare senza l'accompagnamento del suono. Il corpo basterà a

se stesso per esprimere le gioie e i dolori dell'umanità [...]»⁴.

Paradossalmente, io lavoro la maggior parte del tempo in silenzio, perché mi piacerebbe che gli allievi trovasse in se stessi i propri ritmi e le proprie melodie. Detesto la musica di sottofondo che nel quotidiano siamo troppo spesso costretti a subire (come in quei ristoranti che ci obbligano a urlare per comunicare). Quando utilizzo la musica, la scelgo quasi sempre in ambito classico, per due motivi. Molti dei miei allievi non hanno alcuna formazione musicale; quanto agli altri musicisti, succede che la loro cultura in questo campo sia molto carente. Quindi mi sembra importante per tutti andare alla scoperta delle opere della tradizione colta. Questa musica mi permette anche, più di altre, di condurre un'analisi.

In alcuni casi scelgo la musica in funzione del contributo che può portare al movimento (una certa qualità ed energia, un certo spostamento nello spazio, un certo fraseggio ecc.); in altri casi ne estraggo dei tratti essenziali in modo tale che, in un secondo tempo, si possa arrivare a un'interpretazione corporea. Tradurre la musica in maniera precisa, imitativa, non mi interessa affatto.

Torniamo ora al lavoro in silenzio, basato sul linguaggio ritmico:

«Cos'è il ritmo? È il ritmo dei timbri, dei movimenti nello spazio, delle altezze o delle dinamiche? Tutto può avere una funzione ritmica. Un ritmo consiste unicamente negli intervalli fra i cambiamenti, qualsiasi essi siano»⁵.

⁴ JACQUES-DALCROZE 1965, p. 131. Traduzione a cura del redattore.

⁵ COTT 1979, p. 229. Traduzione a cura del redattore.

La velocità

Trovo molto interessante la definizione che ne dà Émile Littré⁶: «qualità di ciò che si muove in fretta, percorre molto spazio, fa molte cose nello stesso tempo». Ecco dunque riunite le nozioni di tempo e di spazio.

Al lettore chiedo ora di fare, quasi sul posto, dei piccoli passi molto rapidi. Poi di correre con l'obiettivo di non perdere il treno; cercherà di guadagnare terreno allungando i suoi passi: quanta energia profusa! Analogamente, potrà fare dei movimenti molto veloci con le dita e poi optare per dei gesti rapidi con tutte le braccia. La lentezza è difficile, perché meno collegata con il nostro quotidiano. Al suo livello estremo esige controllo, precisione ed equilibrio.

La durata

La durata è intimamente legata allo spazio. “Tempo” e “spazio” sono parole di origine latina. In origine *spatium* significava “momento” e per estensione “durata di tempo”. È interessante che in greco antico “tempo” si dica *chronos* e spazio *choros*. Mi piace anche pensare che nell'antichità (e in particolar modo in Egitto) si misurasse la distanza attraverso il tempo necessario per percorrerla (detto in altri termini attraverso il numero dei passi).

Per molti strumentisti, il solo modo di sentire la durata è quello di avvertirla interiormente. Che lusso avere l'opportunità di viverla attraverso il movimento e lo spostamento nello spazio! Essa si concretizza nello spazio, acquista densità e diviene quasi tangibile. Se scegliamo delle durate

uguali è davvero affascinante sperimentare la loro relatività a seconda del nostro uso del tempo e dello spazio. Percorro uno spazio immenso, oppure faccio solo qualche passo... Così posso vivere concretamente questa interazione fra l'energia, la durata e lo spazio.

L'intensità

Cominci a essere stanco, caro lettore? Allora divertiti a trovare delle azioni che abbiano un legame con l'intensità, come carezzare, urlare, saltare di gioia. Poi continua la stessa ricerca trovando delle espressioni quotidiane, come “vedere rosso”, “avere un debole per”. Cominciando a bocca chiusa pianissimo prova, cantando, a fare un bel crescendo e poi a ritornare al *pianissimo*. L'intensità è collegata alla vita. È attraverso questa che i bambini piccoli e gli animali ci capiscono. Per l'insegnante di Ritmica è un tema prezioso. Come tradurre il *forte* con il corpo? Con la forza muscolare, direbbe Monsieur Lapalisse. E poi? Con i piedi, ad esempio. I pianisti giocano spesso su queste modalità per creare sfumature nel suono. Poi con lo spazio. È possibile solo mantenendo una pulsazione regolare. Spostatatevi o fate dei movimenti utilizzando più spazio possibile: tutto il vostro corpo sarà coinvolto. Quanto alla leggerezza, essa non ha valore se non si origina dai piedi: non mi posso sentire leggero se non sono ben radicato.

Lavorare sul *crescendo* e sul *diminuendo* mi piace particolarmente. Il modo più naturale è utilizzare la forza in relazione allo spazio: mi apro e poi mi chiudo. Tuttavia provate il contrario: apritevi nel *diminuendo* e chiudetevi nel *crescendo*. Nascerà una sensazione completamente diversa, interessante perché meno bana-

⁶ Lessicografo, filologo e filosofo francese dell'Ottocento [NdR].

le. Perché non giocare anche sul numero? Béjart ci offre un esempio stupefacente nella sua coreografia del *Bolero* di Maurice Ravel, facendo muovere in successione le parti del corpo all'inizio e poi aumentando progressivamente il numero delle persone (quando i danzatori si alzano uno dopo l'altro) verso la fine. Infine vorrei farvi partecipi di una breve esperienza in cui abbiamo lavorato su questo tema. Avevo scelto, pensando al crescendo, una successione di sfumature quali vedere – guardare – osservare – esaminare – scrutare. L'obiettivo era, ovviamente, un lavoro corporeo. È stato interessante constatare che, aumentando l'attenzione, ciascuno aveva rallentato e aveva percepito un aumento di energia in tutto il corpo.

Il fraseggio

C'è ancora bisogno di sottolineare la sua importanza? È come la respirazione, indispensabile per la vita come per tutte le forme artistiche. In musica può tradurre degli stati d'animo, dei caratteri (pensate alle melodie semplici di Bartók) e chiarire la struttura di una composizione. Soprattutto, dal fraseggio dipende la qualità musicale del movimento che si traduce nel corpo in sfumature quali un sollevamento, un rimbalzo, un contrasto come *staccato/legato*, dei cambiamenti di velocità o di intensità, dei silenzi ecc.

Queste diverse nozioni si ritrovano costantemente nel mio lavoro e ne sono la base, le radici, il fulcro. Io veglio affinché ogni movimento, ogni spostamento nello spazio, ogni improvvisazione si sviluppi con questa qualità.

Vediamo ancora un esempio: il contrasto *staccato/legato*. Lo *staccato* si esegue principalmente con dei segmenti corti (la mano, il gomito, la spalla) e richiede

precisione, che spesso porta alla rigidità e alla frenesia. Come rimediare? Pensando a ritmare lo *staccato* con dei silenzi di diversa durata. Immaginandolo crucico o anacrusico, in battere o in levare, come punto di partenza o di arrivo. Uno *staccato* fatto di semplici colpi sul proprio corpo, sul suolo o su una parete non è interessante. È sufficiente farlo seguire da un rimbalzo perché lo diventi. Disegnato con dei punti nello spazio intorno a sé acquista vita se il corpo partecipa e se il ritmo è creato attraverso lo spazio (una successione di punti rapidi si farà in poco spazio). Può essere piacevole anche concatenare dei movimenti alternando *staccato* e *legato* (la sequenza potrebbe essere abbellita da spostamenti nello spazio) oppure fare una composizione grafica, più raffinata in quanto offre la possibilità di giocare sull'intensità.

Il silenzio

Insisto molto sul silenzio che precede o che segue un'azione (anacrusi o metacrusi). Un'improvvisazione ha bisogno di essere preceduta dal silenzio. Questo momento di concentrazione è importante perché da esso dipende la qualità di ciò che seguirà. Ugualmente un'azione non deve essere interrotta bruscamente: restare qualche secondo immobili è indispensabile. In un lavoro di gruppo il momento finale è delicato perché richiede molto ascolto. Mi piace molto vedere un allievo che, consciamente, prolunga il suo movimento di qualche secondo (metacrusi). Il silenzio corrisponde al vuoto, che i giapponesi chiamano *ma*. Il termine definisce un intervallo spaziale e temporale. Questa fusione dello spazio e del tempo in una sola identità è una differenza essenziale fra le espressioni artistiche giapponesi e

occidentali. In Giappone lo spazio comprende due dimensioni. Ogni abitazione giapponese possiede una stanza chiamata *mais*. Il numero dei *tatami* presenti decide il suo nome. Mi piace sensibilizzare gli allievi a questa nozione di vuoto. Quando affrontiamo certi temi, come ad esempio questo, ciascuno scrive le proprie riflessioni e successivamente le condivide con il gruppo. Segue poi un lavoro corporeo di questo tipo:

- da solo, creare dei vuoti con le proprie mani, braccia, gambe, sia in mezzo alla stanza, sia in rapporto con il suolo o con una parete. Ripetiamo la stessa attività a coppie, in tre, in gruppo;
- cercare le cavità del proprio corpo (zona lombare, gola ecc.);
- immaginare il vuoto chiuso o aperto: per esempio, le dita della mano sono in contatto (chiuso) oppure il contatto è interrotto da uno o due dita (aperto);
- creare dei vuoti nello spazio: il gruppo si dispone stando molto serrato o prendendo più spazio;
- a coppie: il primo crea dei vuoti con le braccia e l'altro ci si infila giocando sulla velocità, la distanza, l'altezza, l'energia, la durata.

Ci sono molte possibilità da scoprire. Mi piacerebbe concludere sul tema dei vuoti che si trasformano attraverso lo spazio: una persona crea dei vuoti con il suo corpo e mantiene una posizione mentre il gruppo fa evolvere il proprio movimento intorno a lei. È fonte di stupore e di gioia vedere ciascun vuoto che si trasforma. È uno specchio della vita dove, spesso, le situazioni non cambiano; siamo noi, con la nostra presenza attiva, che possiamo modificarle.

Non sedersi mai nella vita.
Restare sempre curiosi di tutto, all'erta.
Interessarsi agli altri.
Proteggere il proprio ottimismo.
Avere fiducia.
Muoversi, muoversi, muoversi!

Bibliografia

JONATHAN COTT, *Conversations avec Stockhausen*, J. C. Lattès, Paris 1979.
ÉMILE JACQUES-DALCROZE, *Le rythme la musique et l'éducation*, Foetisch Frères, Lausanne 1965.
JOHANNES ITTEN, *Le dessin et la forme*, Dessain Et Torla, Paris 1983.

Il prender corpo del suono*

Carlo Serra ■

In che modo il fenomeno sonoro, nella sua immaterialità, può prendere corpo? Il saggio esplora la bivalenza e le mutue relazioni tra la corporeità dell'esecutore – anche quale risonanza del corpo umano – e corpo dello strumento – inteso quale materialità dell'oggetto. Ne deriva l'idea, discussa in dialogo tra filosofia fenomenologica e etnomusicologia, che la musica strumentale sia «un precipitato espressivo del corpo che si muove» e che la percezione del suono sia da intendersi nella sua densità materiale.

Parole chiave: corpo del suono – suono musicale – rumore – André Schaeffner – Giovanni Piana – Steven Feld

How can sound, immaterial as it is, become corporeal? This essay explores the duality and the connections between the performer's corporeality – also as a resonance of the human body – and the body of the instrument – as the object materiality. This brings up the idea, discussed in a dialogue between phenomenological philosophy and ethnomusicology, that instrumental music is «an expressive precipitate of the moving body» and that the perception of sound has to be considered in its material density.

Keywords: body of sound – musical sound – noise – André Schaeffner – Giovanni Piana – Steven Feld

* Il saggio riprende materiali trattati nel volume *Musica Corpo Espressione* (Quodlibet 2008) e in un testo recente, *L'impronta sonora* (2019), pubblicato su "Il Rasoio di Occam" dedicato alle riflessioni teoriche di Giovanni Piana.

I corpi sonori

Vorremmo prendere le mosse da una distinzione, che potremmo schematizzare attraverso un'opposizione caratteristica, che corre fra *suono musicale* e *rumore*, fra suono musicale che imita un modello e puro rumore, che prende origine nella cosa.

Nella prassi compositiva pre novecentesca la rappresentazione musicale della massa sonora che emerge dal rumore viene immediatamente investita da una sorta di sublimazione, che vede nel suono musicale un riscatto simbolico dalle turbolenze della matericità musicale inerte, che risiede nella cosa. In questo senso la rappresentazione musicale del rumore sembra essere un preludio alla separatezza dei suoni musicali dal mondo concreto.



A queste polarità corrispondono due modelli di spazialità che, pur essendo collegati fra di loro, vanno, in linea di principio, distinti. A qualunque tipo di fenomeno sonoro corrisponde una continua interazione con l'ambiente, ma i suoni musicali hanno la possibilità di entrare in un sistema notazionale, che come un'asse cartesiana ne definisce la posizione spaziale e la durata temporale.

La distinzione qualitativa è molto importante, perché la scrittura musicale mi permette di lavorare con i suoni, con una scrittura precisa, che garantisce, almeno in generale, un controllo sull'intensità, sull'altezza, sulla durata dei suoni, mentre sul piano del rumore ciò che decide è semplicemente l'azione sull'oggetto.

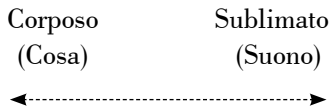
Lo spazio musicale è una nozione che trova il proprio fondamento nella compiutezza

dei giochi linguistici che posso costruire fra le altezze e, almeno in questo senso, è ben distinto dallo spazio concreto, acustico, fisico, in cui si danno concretamente gli eventi sonori.

Rispetto alla corposità del suono, all'interno dello spazio musicale le cui segmentazioni mutano a seconda delle tradizioni culturali, esistono differenti forme di organizzazione melodica: in generale, sono distinguibili due direzioni. La prima, naturalmente, è una predilezione per l'astrattezza del timbro, o per la sublimazione della sua corposità, come accade per la nostra tradizione classica, in cui il suono aspira a una purezza, a una trasparenza, che allude a una rotondità cristallina. Dall'altra parte è facile individuare una direzione in cui si faccia concretamente percepire assieme al suono, il corpo dello strumento, i suoi meccanismi, il rumore che ne accompagna la produzione. Così accade, in generale, nel mondo delle musiche etniche, o di matrice popolare.

Si apre così una dialettica, e una linea di continuità, che il Novecento ha tematizzato con ricchezza, ma che, in generale, fa parte di tutte le tradizioni culturali, fra il preannunciarsi della sublimazione del suono musicale e il rimando alla componente strumentale e corporea del suono. Nel modo di imboccare un flauto, nel far vibrare una corda del violino, potrò optare per un suono puro, filato, oppure potrò far percepire nettamente la pressione della colonna d'aria nel tubo o lo sfregare dell'archetto.

Una simile bivalenza è interna alla grammatica dell'esperienza della cosa sonora, autorizzandoci a parlare, per un oggetto immateriale come il suono, di corpo sonoro.



La nozione di corpo sonoro ha stretta connessione con l'idea di una organologia musicale, ovvero di uno studio sistematico degli strumenti musicali, della loro forma, della loro organizzazione formale. Dovrebbe essere ovvio che un discorso di questo genere mette in moto una serie di concetti nascosti, legati all'idea di quello che la musica è. Se una cultura come quella indiana vede nella percussione il canto, se i Kaluli studiati da Steven Feld vedono nella voce uno strumento privilegiato per rievocare il canto degli uccelli, se la musica occidentale ha tenuto lontano da sé il rumore per secoli, queste pratiche mostrano un modo di concepire la musica.

L'idea di una organologia corporea è legata a un testo dell'etnomusicologo e critico musicale André Schaeffner dal titolo *Origine degli strumenti musicali*, scritto nel 1936. Si tratta di un testo molto importante e, per i nostri scopi, ci interessa da almeno due punti di vista: il primo è che l'origine della musica vada colta nel corpo umano, inteso come risonatore naturale. La seconda è l'attenzione maniacale con cui l'autore lavora attorno al problema del corpo come superficie da percuotere, concava o convessa che essa sia.

Vi è un presupposto forte, solo apparentemente ovvio: le pratiche musicali nascono come un referente corporeo fra una pressione e qualcosa che gli resiste, in una rivalutazione del momento tattile dell'esperienza.

Lo scalpiccio dei piedi, la mano, la voce, interagiscono tutti assieme interrogando la costituzione di senso delle cose e degli oggetti che circondano la vita

umana, trasformandoli in oggetti da percuotere e da toccare a scopo espressivo: il problema della materialità dell'oggetto, della sua posizione nello spazio, viene riportato in una grammatica del sonoro, dove il duro, il molle, il liscio, il sinuoso sono pensati in relazione a un effetto sonoro specifico.

A ogni oggetto corrisponde un timbro, e quel timbro va esplorato, messo alla prova sul piano della sua declinazione: dallo stesso oggetto, a seconda dell'intensità dell'attacco del suono, emergono proprietà diverse, che possono entrare in dialettica fra di loro, seguendo un percorso che va dal semplice al complesso. Colpire sul centro o su angolo sollecita proprietà diverse, e anche la nuda superficie della terra, a seconda di come viene sfiorata, percossa grazie alle diverse posizioni del piede, rimanda a un suono che varia, passando dalla sordità alla risonanza. La categoria della densità, dell'articolazione causale del numero di eventi che interrogano attraverso il colpo la materialità del terreno, si traduce in un repertorio di effetti espressivi.

Ogni corpo, in questo senso è in primo luogo una superficie, una superficie che sollecitata evoca un timbro specifico, che rimanda a una concavità, reale o immaginaria: timbrica e magia del suono, qui fanno corpo unico. Quella forma vale anche per i buchi, per le corde, per la dialettica che congiunge la tensione della corda a una possibilità intonativa. La cosa materiale risuona. Dove trovare questo modello?

«Le origini della musica, sono da cercarsi nel corpo umano» scrive Schaeffner all'inizio dell'opera¹. «Lo stesso vale

¹ SCHAEFFNER 1999, p. 32.

per la danza. Quest'ultima è unica, mentre la musica si divide in vocale e strumentale. Da una parte il canto, prodotto, così come il linguaggio, dall'apparato vocale; dall'altro la musica strumentale, nata, con la danza, dal movimento del corpo.

Ben lontani dal porre vaghi problemi di origine e di precedenza, cogliamo due coppie fra loro simmetriche: linguaggio e canto, danza e strumenti. Il dramma musicale riunirà nuovamente questi elementi, nati due a due dal corpo umano»².

Viene dunque fissato un nesso cinetico, che si va stringendo fra l'aspetto visivo del corporeo e la dimensione della produzione del suono: tale connessione fa sviluppare una serie di osservazioni che conviene seguire poco più da vicino. Schaeffner, infatti, sembra volersi appoggiare a due grandi consistenti tronconi culturali e cerca di sviluppare un paragone con il teatro balinese. Nel teatro balinese, infatti, si mescola il recitato al canto e alla danza, mantenendo l'orchestra visibile sulla scena, così che i gesti dei musicisti partecipino realmente all'azione mimata.

I gesti della musica si fanno spettacolo, esibizione estrinseca di caratteri intrinseci del suono: sono i caratteri che affascinano Artaud, perché l'opera sollecita lo spettatore da più punti di vista contemporaneamente. L'opera è quindi narrazione e gesto; pratica che la sostiene al tempo stesso, costituendo ora un unico nucleo di senso, all'interno di una ritualità: la dimensione del rituale balinese, lontana dall'idea d'opera d'arte totale wagneriana, ma ad essa affine per la dimensione onirica e recepita da questi intellettuali nella stessa direzione, guardando cioè alla dimensione della musica come proposizione

del tema del mito e del sacrificio, che attira tanto sia Schaeffner che Artaud, e lo fa per il registro drammaturgico, non epico, che la caratterizza.

È nel contesto di una drammaturgia stilizzata come quella balinese che la musica può finalmente prendere spessore come struttura interna al dramma, che ne guida l'organizzazione interagendo visivamente con il lavoro del danzatore. Non vi è una buca per un direttore d'orchestra, ma i musicisti vengono catturati nella loro interazione in scena e questo rimanda a un'esibizione della gestualità, che è nucleo espressivo dell'opera, sfumatura ancor più percepibile nel teatro di Bali, dove anche il movimento dell'espressione facciale diventa carattere essenziale della danza e immagine del divino. Il conflitto e la coesistenza fra estasi e pratica, fra ritualità e pragmatica musicale divengono, tanto per Artaud che per Schaeffner, i portanti di un potente richiamo alla centralità dell'esperienza del corporeo.

La citazione di Stravinsky presentata da Schaeffner è ancora più esplicita: nella *Poetica della Musica*, egli dice di detestare l'ascolto della musica a occhi chiusi, senza una loro parte attiva³. La vista del gesto e del movimento delle diverse parti del corpo che lo producono è una necessità per coglierla in tutta la sua ampiezza. Se leggiamo in questo senso un piccolo passo di Wittgenstein in cui si sostiene che la musica per pianoforte è una danza delle dita, cominciamo a cogliere lo spessore gestuale legato al corporeo⁴.

Possiamo comprendere qualcosa di più, anche se appoggiarsi con enfasi su

³ STRAWINSKY 1987.

⁴ «Suonare il pianoforte: una danza delle dita umane». L'osservazione, del 1939-1940, fa parte di WITTGENSTEIN 1980, p. 77.

² *Ibid.*

questo livello di analisi sarebbe fuorviante e lo stesso Wittgenstein se ne guarda bene: così, nel vedere un corpo in azione, mentre suona ci fa rintracciare una drammaturgia corporea che fa capolino in ogni forma organologica che, nel fondo, prende il valore di una metaforizzazione dell'attività corporea in cerca di strategie per produrre un suono. Si tratta solo di una tautologia? Forse no, perché il gesto del musicista fa parte dell'esperienza del musicale, ma il gesto del musicista rimanda al corpo che si ascolta, producendo suono: il gesto rimanda al corporeo, ma il corporeo determina, in qualche modo, il senso di quello che va accadendo.

È chiaro che ci stiamo muovendo attorno a un tema che va scalfendo la superficie di qualcosa, per ora posto, prudentemente, sul piano della pura ricezione estetica del musicale.

La possibilità che simili nessi ci siano e abbiano peso teorico, non è affatto ovvia, perché una posizione di questo tipo implica che la musica rimandi, immediatamente, al mondo e al corpo, intrecciati solidamente tra loro.

Questo vale anche quando la musica ci parla di ambiti spirituali e magici che sono fuori dal mondo, come accade per il teatro balinese che ha impronta rituale e si muove sul terreno del mito: vi è un piano semantico che passa attraverso il corpo concreto dell'esecutore e la corporeità dello strumento, e i due livelli sono saldamente intrecciati. Tutto trova fondamento nell'idea di azione: la musica nasce avviluppata in un tessuto di pratiche che rivela una continua tensione verso la materia sonora, verso il suono come oggetto trovato.

Originariamente la musica strumentale è legata a doppio filo alla danza per-

ché nella danza va colto il fondo rumoroso dell'attrito del corpo con il suolo o della percussione sulla pelle: ma questo equivale a dire che la musica strumentale porta con sé regole che non sono di tipo esclusivamente linguistico, che anche la musica strumentale è, alle origini, danza, perché azione, percussione dell'oggetto sonoro, messa alla prova della materialità del mondo come percussione, insufflazione scuotimento, sfioramento e così via. La tattilità è verifica sonora, ma anche orizzonte nascosto della percezione del suono stesso, origine che non può essere obliata.

L'uomo batte il suolo con i piedi o con le mani, oppure percuote il suo corpo in cadenza, lo agita parzialmente, o interamente, per animare gli oggetti sonori e gli ornamenti sonori che indossa: le prime danze strumentali fanno tutt'uno con la danza. L'origine della musica è gestualità, azione corporea.

Dovrebbe essere chiaro come il rilievo assunto da queste argomentazioni punti immediatamente in direzione di una dimensione timbrica, dove suono musicale e rumore coincidono, ma quello che interessa di più è che il movimento legato alla danza nasconde un'intenzione assai diversa, e per noi molto interessante.

Il mondo nella sua struttura materiale viene inteso come archivio di suoni attivabili attraverso percussione o scuotimento: il fatto che il corpo venga battuto, o che il suolo divenga primo luogo di risonanza, implica proprio che vi è un'intenzione espressiva legata, ad esempio, alla possibilità di enfatizzare la propria presenza su un punto, su un luogo, i cui orli devono immediatamente dilatarsi per rendere più presente il movimento. Di qui la centralità degli aspetti tattili dell'esperienza, già

richiamati, ma è evidente che il problema andrebbe messo a fuoco nella sue componenti motivazionali.

L'idea che giace nel fondo di questa analisi della musica sta in una decisa rivendicazione dell'arte musicale come affrancamento dall'idea di mimesi: la musica strumentale non nasce come imitazione del suono vocale, o meglio non solo di quello, ma è un precipitato espressivo del corpo che si muove, sollecitando il suono.

L'esigenza di separare la dimensione del canto da quello della musica strumentale non è nuova, ma il rilievo che qui assume la funzione del corpo, delle mani e dei piedi che percuotono il suolo o gli oggetti, prende consistenza significativa, anche se Schaeffner non vorrebbe neppure rovesciare di colpo la questione dicendo che tutta la musica è prodotto della mano o che la mano è primadonna. In che senso possiamo intendere delle enunciazioni così tormentate? Vi è certamente molta sottigliezza nel non ridurre un problema d'essenza a un problema d'origine, si tratta di uno sforzo per non cadere in una forma di empirismo cieco, per far rilevare la natura teorica della classificazione organologica.

Al tempo stesso, si affaccia un altro problema: in che modo il suono stringe col corpo un rapporto privilegiato sul piano linguistico?

La matericità del suono nella dimensione uditiva

Con la distinzione acuto/grave la teoria musicale descrive un'opposizione relazionale che lega tutti i suoni fra loro: ogni suono può essere più acuto di un altro, o più grave: ma questa proprietà si sviluppa in molte altre direzioni: acuto/grave può indicare la relazione alto/basso nello spa-

zio musicale, come accade esplicitamente in Aristosseno, ma può indicare anche una proprietà materiale che il linguaggio scopre nel suono.

Qui una serie di problemi andrebbe risolta sul piano delle distinzioni elementari che valgono sul piano qualitativo e su quello della terminologia che ad esso corrisponde. In un saggio seminale, Giovanni Piana⁵ spiega immediatamente che un suono non può essere grave se questo termine significa pesantezza: e nemmeno può essere acuto se con ciò indichiamo l'acuminatazza di una punta: e, d'altra parte, si chiede come possono i suoni muoversi e addirittura scendere e salire? Di fatto, parlando di musica, ci troviamo a usare il linguaggio dei corpi trasponendolo su processi che corpi non sono: grave, acuto, salire, scendere sono tutte espressioni *immaginose*. E sono espressioni immaginose che puntano verso una dimensione pratico-tattile.

Qualcuno potrebbe obiettare che la terminologia non ha nulla a che vedere con i fatti stessi, che non ha alcun parallelo con il piano dell'esperienza, ma sarebbe difficile poter sostenere una totale scissione del piano dell'esperienza da quello della costituzione linguistica. Parliamo, con intento descrittivo, di suoni metallici, legnosi, pastosi, duri, morbidi, ruvidi, mettendo continuamente in gioco la dimensione pratico-tattile che il senso del sonoro continuamente provoca. È un problema solo psicologico? Forse no, perché usando il linguaggio per descrivere gli effetti che il suono produce in noi alludiamo a una dimensione corporeo-percettiva in cui il suono, come scrive Giovanni Piana, viene percepito come "massa". Il pro-

⁵ Cfr. PIANA 1979, pp. 155 e sgg.

blema è inscritto dentro alla percezione, il piano corporeo non è una metafora che abbia puro valore esterno, ma un efficace gioco linguistico, che ci piaccia o meno.

«[...] quando ci serviamo di espressioni immaginose intendiamo proprio descrivere *l'impressione che il suono ci fa*, e non possiamo ritenere che la pura e semplice possibilità di stabilire una terminologia immaginativamente neutra abbia come conseguenza che i suoni si presentino con la stessa indifferenza che quei termini dimostrano. La differenza, beninteso prima ancora che immaginativa, è anzitutto semplicemente percettiva. Un'eventuale inversione della denominazione tecnica non conduce a nessuna modificazione nelle qualità percettive dei suoni. E sulla base di una differenza percettiva si innestano diverse direzioni di movimento dell'immaginazione»⁶.

In questo modo Piana chiarisce bene in che senso piano dell'espressività interna al materiale percettivo e valorizzazione immaginativa stringano fra loro solidi legami all'interno della dimensione dell'ascolto: eppure resta ancora qualcosa da dire. Quando parliamo di suoni, in ciò è contenuto non un semplice rimando associativo alla pesantezza dei corpi, ma una vera e propria *fusione* immaginativa.

L'idea di fusione va presa alla lettera, la gravità si presenta come "valore di gravità", e quindi come indice di una direzione sintetica dell'immaginazione (è una conseguenza del suo essere un precipitare di aspetti possibili verso il fondersi immaginativo fra sensi). In essa sarà così messa in questione non solo la sua pesantezza, ma anche la lentezza, l'opacità, lo spessore, l'idea di qualcosa di massiccio, di

voluminoso, eventualmente di profondo, o di tenebroso.

Vi è un continuo implicarsi reciproco di sensi e di possibili direzioni ed è questa continua implicazione di "idee", che le riunisce sotto la nozione, assai plastica, di unità immaginativa, che incombe continuamente sull'ascolto, scuotendo l'ascoltatore dalla sua iniziale passività. Sarebbe bello seguire il dipanarsi dell'argomentazione che ci pone di fronte a un materiale capace di espressività proprio perché intriso di potenzialità allusiva, secondo una delle caratteristiche tipiche dell'impostazione fenomenologica. La conclusione è che nel materiale vi sia *un'immaginazione nascosta*.

«Tuttavia, anche se ammettiamo che queste parole rendano in qualche modo l'impressione che il suono ci fa, questo rimando dal linguaggio all'esperienza evidentemente non può garantir nulla in rapporto ad una possibile generalizzazione. Lo stesso parlare di una "impressione" non è forse equivoco? [...]»⁷.

La risposta è piuttosto chiara: è la stessa base associativa delle sintesi immaginative a non permettere che si operi una dissoluzione delle *resistenze del materiale* insita in un atteggiamento empiristico storicista coerentemente sviluppato. I dati percettivi non sono un magma informe nemmeno dal punto di vista dell'immaginazione: un contenuto qualunque non può essere valorizzato in una direzione qualunque. Potremmo aggiungere un'ovvietà a quanto scrisse molti anni fa Piana: non tutti i giochi linguistici sono possibili, nemmeno nella dimensione dell'ascolto.

E così concludiamo osservando, ancora con Piana, che un contenuto qualunque

⁶ PIANA, op. cit., pp.156-157.

⁷ PIANA, op. cit., p. 158.

non può essere valorizzato in una direzione qualunque: la stessa natura fenomenologica del suono decide della natura del problema, quei suoni sono leggeri, quegli altri, invece, svelti e leggeri. Siamo di fronte a una specie di imbroglione? Forse sì, ma come non posso vedere il volto di un uomo nell'*Annunziata* di Antonello da Messina, farei una certa fatica a parlare della trasparenza cantabile del suono del timpano. L'imbroglione sta dentro al piano fenomenologico, e possiamo farcene serenamente carico, come accade, ad esempio, per l'impossibile compito descrittivo che il linguaggio si porrebbe, se cercasse di definire l'aroma del caffè. L'ineffabilità, o l'inattingibilità di descrizioni che cadono solo sul piano dell'esperienza mostrano quanto ha inutilmente spiegato l'ironia tagliente del secondo Wittgenstein: vi sono piani che il linguaggio non può, o non deve, sbrogliare.

Il modello *Dulugu ganalan* e la densificazione sonora

Nella seconda metà degli anni '80 Steven Feld pubblica un testo memorabile su una categoria concettuale esperita nella comunità dei Kaluli, una popolazione che vive presso la foresta fluviale di Papua Nuova Guinea. Il testo, *Estetica come iconicità dello stile*, che segue lo straordinario *Sound and Sentiment*, tratta in modo magistrale, fra le altre cose, di una categoria descrittiva impiegata in una espressione linguistica, *dulugu ganalan*⁸.

Il saggio prende le mosse dal mondo dell'umano, fissandosi sulla delicatissima transizione dal concetto di *groove*, la forma vissuta e condivisa nell'ascolto di una struttura musicale, conosciuta, ma-

nipolata, fatta propria, come accade per un brano musicale che ci piaccia e di cui impariamo progressivamente a riconoscere, e prevedere intuitivamente, le caratteristiche: esso diventa un modello di ascolto, qualcosa a cui riportiamo forme simili e dissimili, prevedendone gli esiti. Allo stesso modo, colorando affettivamente la nostra vita, indica un modo di essere e prelude al concetto di stile.

Dulugu ganalan significa, letteralmente «che suona sollevato al di sopra», ed è, fra le altre cose, una metafora acustico-visiva che, nelle parole di Feld, si riferisce a «strati sonori continui, in successioni non lineari, con presenze e densità multiple, senza soluzione di continuità; pezzi che si sovrappongono, senza interruzioni interne, un movimento a spirale, ad arco, che si assottiglia nel moto in avanti e si inspessisce nel ritorno. [...] Richiamando l'attenzione verso gli assi esperienziali tanto spaziali (sollevato al di sopra) che temporali (che suona) il termine e il processo presuppongono che ciascun suono esista in campi di suoni precedenti e contigui»⁹.

L'ambito su cui cade la metafora *dulugu ganalan* è composito, mettendo in relazione fra loro griglie di ascolto estremamente differenziate:

1. rapporto fra gli strati acustici all'interno di un suono strumentale e rapporto fra questo suono e gli altri suoni circostanti, intenzionalmente o non intenzionalmente co-presenti;
2. rapporto fra suoni vocali, dal cantato al parlato, volutamente coordinati o semplicemente co-presenti;

⁸ Il testo verrà presto tradotto in italiano.

⁹ FELD 1988, p. 79.

3. rapporto fra vocalizzazioni e suoni di accompagnamento di sonagli o strumenti di lavoro, a prescindere dal fatto che tali attività siano svolte da un unico attore o da diversi attori;
4. rapporto fra gli elementi citati e i suoni ambientali circostanti compresenti (ad esempio tuono, pioggia, uccelli, animali, insetti)¹⁰.

Dulugu ganalan è così una struttura fenomenologica che prefigura un modo di essere e un modo di ascoltare: gli esempi che Feld seleziona – nella ricostruzione di un suono che ha come modello il risuonare della foresta in cui elementi mitologici e reali si fondono assieme, dove le voci dei morti, sotto forma di canto degli uccelli, mi chiamano per non sentirsi soli e non farmi sentire solo – ci permettono di ricostruire una bella fetta di un immaginario raccolto attorno allo spremersi, al venir fuori, all'emergenza dei suoni che si volgono verso di noi, dal fondo del luogo. Dopo una interessante serie di osservazioni sul fuori fase, Feld osserva, con finezza: «Due ulteriori dettagli linguistici hanno peso nell'interpretazione di *dulugu ganalan* come processo di densificazione testurale in sincronia ma sfasato. Anzitutto osserviamo com'è costituita l'espressione *dulugu ganalan*: le forme imperative del verbo sono *duluguma*, “sollevare al di sopra”, come quando si mette qualcosa in alto (a esempio sulla griglia per affumicare nella casa comunitaria), e *ganalema*, “produrre suono”, un termine generico e non marcato per agente o varietà. L'espressione *dulugu ganalan* ha sempre il secondo verbo declinato con il

suffisso /-an/, che denota una dimensione di continuità operativa, mettendo così in risalto i concetti di processo, movimento, temporalità, persistenza, estensione. L'espressione non viene mai usata in forma nominalizzata (*dulugu gono*), pur essendo questa grammaticalmente facile da costruire»¹¹.

La tensione temporale, processuale, è legata a doppio filo a una forma di scansione basata su una *densificazione strutturale*, cioè materica del suono che viene in avanti, acquista spessore, e si muove in un processo che, potremmo dire, *dura sempre*: riempie l'amorfismo temporale, lo mette in forma con i contenuti sonori in sincronia, ma sfasati.

La continuità fra fasi, momenti del processo di produzione del suono, crea il gioco dell'emergenza dello spessore nel dilatarsi della durata del suono stesso. È pleonastico osservare che l'interazione fra contrasto e unificazione, il darsi di questa differenza, enfatizza il rilievo timbrico fra tessiture sonore. Gli uomini-risuonatore di Schaeffner trovano forse il loro senso nella ridondanza del sonaglio, del tamburo, degli armonici che Feld ha saputo cogliere nella drammatizzazione dello spazio operata dal movimento vocale: le presenze si separano e si raggruppano, come in una polifonia antica che abbia perso, in molti tratti, il gusto dell'unisono.

Credo non sia ingenuo sostenere che i fenomeni di contrasto e unificazione di cui abbiamo parlato non debbano essere ridotti all'ambito dell'etnomusicologia: il modo con cui Feld parla dell'ispessirsi del suono costruisce la grammatica di una grande teoria dell'ascolto pensata in termini di contrasto, unificazione, e ispes-

¹⁰ FELD, op. cit. p. 70.

¹¹ FELD, op. cit., p. 83.

simento, ma la cura dell'analisi fenomenologica dei materiali fa sospettare che questo modello valga anche per molti altri contesti. Quanto verrà meno sarà, naturalmente, il *groove* specifico, l'“in sincronia ma sfasato”, ma basta leggere meglio cosa sia la densificazione testurale per cogliere meglio la ricchezza del modello teorico individuato da Feld.

«Uno dei fondamenti stilistici del “che suona sollevato al di sopra” si riscontra infatti nelle sfumature della densificazione testurale, ad esempio: l'attacco e la fine dei suoni; decadimenti e dissolvenze, cambiamenti di dinamica, profondità e presenza; grana e coloritura della voce; interazione di suoni fortuiti e modellizzati; accelerazioni, allungamenti e accorciamenti ludici; fissione e fusione di forme e frasi di suono in quello che il compositore elettroacustico Edgar Varèse chiamava “condensazione” (*shingling*) degli strati sonori attraverso lo spazio delle altezze»¹².

Non stupisce che nelle descrizioni di tali emergenze strutturali schegge di linguaggio visivo, tattile, e acustico si stringano fra di loro, nel concretere dell'espressione condensazione, espressione che Varèse va a recuperare dal linguaggio della metallurgia: sta esplodendo una splendida categoria descrittiva, che coglie il fondersi di tempo, materia, suono, all'interno dei processi di differenziazione e fusione percettiva.

Il ricchissimo piano descrittivo messo in gioco dallo spazio attorno al suono o dalla corona del mormorio che orla il suono, non è certo quello, pur interessante, della texture di Wallace Berry; è molto più profondo perché va a catturare il problema *alle spalle* di quella categoria,

e ne segue, sul piano logico, lo schiudersi delle forme.

Vi è poi un *analogon* performativo del rapporto accento-spessore, che Feld focalizza nel concetto di *discrepanza partecipatoria*, descritto da Charles Keil¹³. Keil aveva individuato proprietà espressive e formali emergenti nella dimensione esecutiva, processuale, improvvisativa della forma jazzistica: egli proietta tali componenti nei due livelli di tensione creativa dell'ascoltare e del fare musica: nel processuale, nel testurale, dove il processuale identifica la forma ritmica, lo *swing*, il *groove*, mentre il testurale identifica timbro e qualità del suono.

Ciò che crea intensità e partecipazione nella musica è un “margine” emergente dalla varietà di sfasamento (processo) e stonatura (tessitura). Ma siffatti elementi non si iscrivono solo nella performatività jazzistica: collaborano alla densificazione strutturale che sostiene il prender rilievo dei piano sonori e il loro differenziarsi nell'ascolto e nella pratica di *dulugu ganalan*. Vi è riverbero, sfocatura, uscita di allineamento, anche ascoltando i rumori di un bosco, di una città, di un paesaggio sonoro meno affettivamente determinato: è una via aperta, che entra nel merito di moltissime forme di musica contemporanea.

Qui il pensiero di Feld si fa ancora più sottile, spingendo la nostra attenzione verso l'emergenza di un margine. Quel margine è un differenziale, un ritardo o un'intensificazione di intensità, o un movimento di densificazione ritmica legata a eventi che interferiscono sugli schemi, ruotando come elastici attorno alla scansione. È un *ispessimento* o un *assottigliamento* della

¹² FELD, op. cit., p. 82.

¹³ *Ibid.*

densità timbrico-ritmica che ci parla proprio del *prender corpo* del suono.

Ancor più impressionante, tuttavia, per chi legge, è l'altro differenziale, l'idea della stonatura, della alterazione nell'altezza data, che modifica la tessitura della nota e la materialità dell'impronta. In quel contesto il differenziale pone sotto la lente la metamorfosi fra suono e sfumatura, fra punto e macchia, fra linea e ispessimento: una lucidità descrittiva così potente sembra tutta tesa a un discorso teorico, che rimodelli tutte le categorie dell'ascolto.

In fondo il modello suono-corpo, l'idea di percezione del suono come massa, trovano qui, assieme, una conferma e una apertura: la dimensione corporea del musicale, che il linguaggio tematizza, qui viene colto in una struttura grammaticalmente ricca e non riconducibile al linguaggio, ma alla densità materiale dell'accadere della percezione sonora.

Bibliografia

GIOVANNI PIANA, *Elementi di una dottrina dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1979.

STEVEN FELD, *Aesthetics as Iconicity of Style, or "Lift-up-over Sounding": Getting into the Kaluli Groove*, Yearbook for Traditional Music, Vol. 20, 1988, pp. 74-113, reperibile su *De Musica XIII*, <http://users.unimi.it/gpiana/dm13idxrd.htm> [consultato il 08/11/19].

ANDRÉ SCHAEFFNER, *Origine degli strumenti musicali*, Sellerio, Palermo 1999 (ed. or. 1936).

IGOR STRAWINSKY, *Poetica della musica*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1987 (ed. or. 1942).

LUDWIG WITTGENSTEIN, *Pensieri diversi* (trad. it. M. Ranchetti), Adelphi, Milano 1980.

Armonie della dissonanza: attualità delle idee di Lapierre e Aucouturier

Melita Cristaldi, Patrizia Fenaroli, Maria Brigida Ochoa

Le autrici dell'articolo si sono interrogate sull'attualità del contributo di André Lapierre e Bernard Aucouturier a partire dalla lettura dell'opera La simbologia del movimento. Queste riflessioni hanno individuato nell'interculturalità e nelle neuroscienze due direzioni lungo le quali, a parere delle autrici, è possibile intravedere dei margini di sviluppo dell'impianto epistemologico dei due capiscuola della psicomotricità.

Parole chiave: corpo – relazione – apprendimento – neuroscienze – interculturalità

The authors of this article questioned on the relevance of the contribution by André Lapierre and Bernard Aucouturier on the bases of the work La simbologia del movimento (Symbolism of movement). These thoughts identify in interculturality and neuroscience two possible directions to follow; according to the authors, along these two lines it is possible to discern some space for the development of the epistemologic system of the two masters of psychomotricity.

Keywords: body – relationship – learning – neuroscience – intercultural

Introduzione

Il presente articolo nasce da incontri tra tre professionalità diverse che si sono confrontate in modo dialogico, conversando sull'attualità dell'eredità teorica di André Lapierre e Bernard Aucouturier.

Pedagogisti dall'anima inquieta, Lapierre e Aucouturier iniziano un percorso di ricerca esperienziale nel panorama culturale educativo sociale degli anni '70. In quel periodo storico il pedagogismo «polarizzato da obiettivi precisi, delimitati e predeterminati di apprendimento scolastico, ha voluto trattenere dell'atto soltanto la manipolazione razionale degli oggetti che prepara direttamente a questi apprendimenti. Credendo di andare dall'atto al pensiero, si è andati dal pensiero all'atto chiudendo l'azione in una intellettualizzazione predeterminata»¹. Il loro pensiero fu considerato rivoluzionario all'epoca perché scardinava una mentalità *normativa* dell'apprendimento del bambino nelle sue fasi di sviluppo, dando centralità all'acquisizione dinamica della conoscenza mettendo fra parentesi, in qualche modo, la dimensione affettiva e relazionale. «Credere che il bambino organizzi intellettualmente il suo progetto prima di realizzarlo, come fa la maggioranza degli adulti, è un profondo errore. «Il suo pensiero si elabora nell'azione stessa, in una dialettica permanente»². Gli autori fanno emergere l'importanza del vissuto, inteso non come mera manipolazione di oggetti, ma come attività spontanea ed emozionale che investe tutto il corpo del bambino, e non soltanto «la punta delle sue dita»³.

«Nell'insegnamento tradizionale, di fatto, è il bambino ad adattarsi al desiderio dell'educatore, essendo esso stesso determinato dall'esterno da un programma cronologico»⁴. A partire dagli anni '60-'70 i due autori divulgano in Europa la "psicomotricità", approfondendo la loro ricerca sul corpo, il movimento e sul vissuto, studiando la psicoanalisi e avvicinandosi alle teorie freudiane e post-freudiane per favorire la dinamicità dell'apprendimento e contrastare il modello di interazione verticale alunno-adulto maggiormente presente nel mondo scolastico. Lapierre e Aucouturier, nella loro modalità di approccio al bambino, delineano un percorso che utilizza i concetti di *spazio gestuale* e di *spazio sonoro*. Il bambino scopre il suo corpo partendo dal movimento che egli dà all'oggetto e attraverso questa attività motoria scopre lo spazio. L'appropriazione dello spazio diviene anche appropriazione del mondo, si tratta di due dimensioni complementari e dialettiche: il bambino esplorando l'ambiente circostante pone le basi per la conoscenza. Ed è nella dinamica degli scambi all'interno dei gruppi e nei contesti di sviluppo che si co-costruiscono differenti *dialoghi gestuali* che veicolano l'accordo tra i vissuti nel gruppo. «Più ancora del gesto, il rumore riempie lo spazio della mia presenza, dà volume a questa presenza»⁵. Questo spazio sonoro individuale incontra quello degli altri creando uno scambio comunicativo che, a seconda dei gradi di dissonanza, può risultare comunicazione aggressiva o armonica. Il decentramento da sé e l'apertura all'altro permettono l'accordo

¹ LAPIERRE – AUCOUTURIER 1978, p. 64.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ LAPIERRE – AUCOUTURIER op. cit., p. 75.

⁵ LAPIERRE – AUCOUTURIER op. cit., p. 69.

dei ritmi e degli spazi sonori. Il substrato necessario per l'apprendimento e la crescita personale è l'autenticità della connessione tra *agiti* e *vissuti*, la connessione emotiva in cui l'altro diviene la mia *cassa di risonanza* attraverso cui riconoscermi, conoscermi ed evolvere. È qui che s'introduce il concetto di "differenza". In tal senso, nella misura in cui l'educatore riesce ad armonizzare le "corde" individuali e collettive, la produzione finale non è più una cacofonia di dissonanze, ma un'armonia di incontri di diversi spazi sonori.

È ancora attuale il pensiero di Lapierre e Aucouturier?

È vero che a distanza di circa cinquant'anni, nonostante l'ingente produzione di studi che sottolineano l'importanza degli aspetti emotivo-affettivi sottesi all'apprendimento, la pedagogia risulta ancora impregnata di nozionismo e cognitivismo statico. La scuola, purtroppo ancora molto *normativa*, è peraltro sempre più imbrigliata all'interno di una burocrazia incalzante; forse, anche più di qualche decennio fa la valutazione viene realizzata con modalità che spesso non incontrano i bisogni formativi degli alunni. Quella "pedagogia tradizionale" di cui parlano gli autori, in cui «il bambino che accetta di essere mantenuto in una relazione d'oggetto diventa docile e passivo, perde tutto il suo dinamismo e la sua creatività, tutta la sua originalità»⁶, è ancora una realtà concreta presente e attuale in molte, troppe scuole.

Questo basterebbe per sostenere che il pensiero di Lapierre e Aucouturier, espresso già nelle loro prime congiunte

pubblicazioni, è (purtroppo!) ancora molto attuale e importante (com'è noto, successivamente i due autori si sono separati e hanno orientato le loro ricerche in campi differenti, mettendo a punto metodiche diverse). Ma c'è anche un altro motivo per cui vale la pena interrogarsi oggi sull'attualità del pensiero dei due capiscuola della psicomotricità. Infatti, nuove direzioni di ricerca, che si sono affacciate nei decenni a noi più vicini sulla scena delle scienze umane applicate, hanno sollecitato nuove posizioni epistemologiche. Facciamo riferimento, in particolare, ai temi della complessità, dell'intercultura e, per ultimo, delle neuroscienze. Ora, a parere nostro, è possibile scorgere nel contributo di Lapierre e Aucouturier, antecedente allo sviluppo delle neuroscienze e dell'intercultura, dei segnali che indicano una possibilità di sviluppo della ricerca scientifica proprio in queste direzioni. Vediamo più da vicino.

Lapierre e Aucouturier sottolineano l'importanza delle relazioni esistenti tra le strutture motorie sottocorticali e i centri di integrazione delle emozioni, in particolare l'ipotalamo. È in questa struttura che la dimensione affettiva e psichica dell'individuo appare direttamente collegata al corpo, alla sensorialità, al tono e alla motricità. L'ipotalamo, così come le altre strutture cerebrali più profonde, è immediatamente interessato a tutti i processi psichici che gli psicoanalisti chiamano "inconsci". Da questo punto di vista, l'organizzazione psichica dell'individuo, che è sempre conscia e inconscia, razionale e affettiva, presenta un aspetto tonico-emozionale importante, punto di contatto essenziale tra mente e corpo. Non a caso, Lapierre e Aucouturier individuano proprio nel "tonico-emozionale" la di-

⁶ LAPIERRE – AUCOUTURIER op. cit., p. 75.

mensione-*target* a cui si deve riferire un qualsivoglia «metodo di rilassamento»⁷. E giustamente, come notano i due capiscuola della psicomotricità, proprio la dimensione tonico-emozionale è al centro delle pratiche terapeutiche di derivazione orientale, molto lontane dal modo occidentale, iper-razionale, di pensare⁸.

Queste due note, l'una riferita all'aspetto neurologico, l'altra alle pratiche orientali di rilassamento e terapia, mostrano come Lapiere e Aucouturier preconizzassero, in effetti, quegli sviluppi che dopo di loro hanno assunto le scienze umane, in sintonia con le tendenze oggi sempre più presenti nella società e nella cultura. In effetti, lo sviluppo impetuoso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e dell'Intelligenza Artificiale sul finire del secolo scorso e perdurante tutt'oggi si è accompagnato a un processo di "interculturalizzazione" della società a livello mondiale⁹. Nel mondo della scuola e dell'apprendimento, queste nuove tendenze hanno portato a nuovi approcci, come quello della Neuropedagogia e della Pedagogia interculturale e la pedagogia tradizionale si trova a fare i conti sempre di più con queste più recenti acquisizioni delle scienze umane applicate. E proprio nel tradizionale incrocio dialettico fra dimensione biologica e dimensione sociale dell'apprendimento riemerge la centralità del corpo e della corporeità in quella che è stata definita la *embodied cognition*¹⁰.

Attraverso l'incontro spontaneo fra differenze, l'impatto con il *nuovo* di cui l'*al-*

tro è portatore può produrre dei "punti di rottura", delle "dissonanze cognitive ed emotive", e l'impianto educativo tradizionale e precostituito può andare in crisi. Se l'educatore è disposto ad abbandonare le proprie *idee perfette*, cioè eccessivamente razionali, allora può cogliere l'occasione per intendere i contrasti come degli spiragli per nuovi livelli di apprendimento¹¹. In questo senso l'emozione, il desiderio e l'espressione corporea diventano *facilitatori* di apprendimento del *nuovo*. La stessa posizione di ascolto attivo e partecipato, nonché di connessione tra vissuti, può permettere all'educatore di cogliere gli aspetti "trans-culturali", tali cioè da favorire la trasmissione positiva e arricchente di significati e simboli da una cultura a un'altra nei contesti educativi.

Per quanto riguarda in particolare l'intercultura, va ricordato che Lapiere e Aucouturier hanno condotto esperienze di formazione in diversi paesi del mondo, giungendo alla conclusione che è necessario distinguere tra i *fantasmi corporei* (vissuti immaginari del corpo nella sua relazione all'*altro* e al mondo), propri di ogni civiltà, e l'aspetto *differenziale-culturale* di ciascun gruppo di partecipanti alla terapia e alla formazione¹². E, di nuovo, i due capiscuola della psicomotricità enfatizzano l'*ascolto* e l'*accoglienza* come modalità grazie alle quali – attraverso la spontaneità, l'emozione e il corporeo – l'apprendimento del *nuovo* può avvenire anche nel campo della transculturalità. Sono in consonanza con quanto insegnavano i due capiscuola le recentissime esperienze di psicomotricità interculturale

⁷ LAPIERRE – AUCOUTURIER 1984, p. 58.

⁸ *Ibid.*

⁹ PAMPANINI 2010.

¹⁰ MORIN 1989; VARELA – THOMPSON – ROSCH 1992; DAMASIO 1995; LAKOFF – JOHNSON 1999.

¹¹ CECCHIN – APOLLONI 2003.

¹² LAPIERRE – AUCOUTURIER 2005, p. 17.

condotte dalle autrici di questo articolo¹³. Mentre i dati che emergono dall'esperienza cui si fa riferimento sono ancora in elaborazione, possiamo qui solo fare qualche cenno. Si tratta di una serie di incontri di psicomotricità interculturale con giovani donne africane, alcune vittime di tratta, avvenuti all'interno di uno spazio protetto di una comunità di Catania. I vissuti corporei hanno costituito le pre-condizioni per esprimere a diversi livelli punti di forza e punti di debolezza, disagi e dolori vivi delle ragazze coinvolte. Dopo una breve fase di introduzione e di presentazione del progetto di psicomotricità interculturale, il gruppo di terapeute europee (psicomotricista e psicologa) e donne africane ha adito la via dell'espressione corporea attraverso la danza, in parte spontanea e giocosa, in parte codificata, rituale, di tipo sciamanico, dotata di significati simbolici ben precisi. Il punto che ha colto questa esperienza è che attraverso la danza e l'utilizzo psicoterapeutico del corpo è stato possibile accennare ad aperture sul trauma, dunque a una rielaborazione psichica. *L'ascolto e l'accoglienza* (raccomandazione-cardine di Lapierre e Aucouturier) fatto dalle terapeute, si è tradotto in un invito ad affrontare il trauma, poiché ha significato la legittimazione a tradurre il *gesto* in *parola*. Anche se si è trattato solo di un inizio, questa esperienza ha rappresentato per tutte le partecipanti un importante momento di crescita e di apprendimento. Il *proprio* di un'etnicità è diventato, almeno per una volta, patrimonio comune di un gruppo terapeutico interculturale, che ha utilizzato la danza come un potente codice non verbale. È ragionevole supporre che, in educazione come in terapia, questo

tipo di esperienze si verificheranno sempre più spesso, lasciando intravedere uno sviluppo interculturale e neuroscientifico della psicomotricità sempre più marcato. Non c'è dubbio che, in questa tendenza, il pensiero di Lapierre e Aucouturier si dimostrerà ancora utile e produttivo per le future generazioni di psicomotricisti, educatori e psicologi.

Conclusioni

Lapierre e Aucouturier hanno avuto intuizioni geniali in tempi non sospetti, quando ancora la ricerca nel campo delle neuroscienze e dell'intercultura era agli albori. Il loro pensiero costituisce la base dell'approccio psicomotorio al lavoro integrato su mente e corpo, in cui la spontaneità espressiva e il piacere di svilupparsi e apprendere hanno un posto centrale. Un educatore che si accosti all'approccio di questi pionieri della psicomotricità deve porsi in una posizione critica nei confronti della pedagogia tradizionale, arroccata nella difesa dei curricula didattici ministeriali. L'apprendimento come *esperienza*, quindi come vissuto, costituisce l'ancoraggio al corporeo di nozioni che altrimenti rischiano di rimanere fredde idee razionali. D'altronde, è vero che tutto lo scibile umano, diviso nelle materie canoniche e nelle unità didattiche consuete, e lo stesso apprendimento, posseggono uno spessore multi- e inter-culturale che, nella pedagogia tradizionale, rimane spesso sconosciuto e non indagato¹⁴. Il contributo pionieristico di Lapierre e Aucouturier contiene già *in nuce* questa sensibilità per lo sviluppo neuro-scientifico e interculturale dell'educazione e della terapia. Una maggiore democratizzazione dell'educa-

¹³ CRISTALDI 2013a.

¹⁴ CRISTALDI 2013b.

zione non potrà che essere il risultato di un approfondimento di queste nuove direzioni della ricerca che già i due capiscuola della psicomotricità intravedevano nelle loro prime opere.

Bibliografia

GIANFRANCO CECCHIN – TIZIANO APOLLONI, *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*, Franco Angeli, Milano 2003.

MELITA CRISTALDI, *Psychomotricité et Interculturalité dans la Méditerranée*, Éditions universitaires européennes, Saarbrücken 2013a.

MELITA CRISTALDI, *Les dimensions culturelles de l'apprentissage. La contribution de la psychomotricité interculturelle*, CUECM, Catania 2013b.

ANTONIO DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

ANDRÉ LAPIERRE – BERNARD AUCOUTURIER, *Fantasmatica corporale e pratica psicomotoria*, Sperling & Kupfer, Milano 1984.

– , *La simbologia del movimento*, Edipsicologiche, Cremona 1978.

– , *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando, Roma 2005.

GEORGE LAKOFF – MARK JOHNSON, *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York 1999.

EDGAR MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.

GIOVANNI PAMPANINI, a cura di, (con la collaborazione di Diane Napier e Faten Adly), *Interculturalism, Society and Education*, Sense, Rotterdam 2010.

FRANCISCO J. VARELA – EVAN THOMPSON – ELEANOR ROSCH, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.

Meglio il trattore

Riflessioni sulla musica d'insieme e i repertori "etnici"

Claudio Dina

Si possono utilizzare i "brani etnici" per la musica d'insieme? No! Ma si deve! Attraverso questa netta affermazione l'autore ne argomenta il perché alla luce della ventennale esperienza di conduzione di orchestre giovanili¹.

Parole chiave: musica "etnica" – musiche tradizionali – tradizioni popolari – arrangiamento orchestrale – tradizione orale

Can "ethnic repertoires" be used for ensemble music? No! But you must! Starting from this paradoxical statement the author solves this contradiction in light of his twenty year experience in conducting youth orchestras.

Keywords: "ethnic" music – traditional music – popular traditions – orchestral arrangement – oral tradition

¹ Con la Coróchestra del Piemonte (CORÓRCHESTRA DEL PIEMONTE 2005 e 2015) sono state realizzate due pubblicazioni discografiche; con la Lagarina Orchestra, esperienza più breve realizzata in Trentino, si è concretizzata una pubblicazione discografica a completamento (LAGARINA ORCHESTRA 2015).

Musica etnica?

A ben vedere, qualsiasi brano può essere definito “etnico”: è il prodotto musicale di un dato contesto culturale in un preciso momento storico del luogo ove è stato composto. Naturalmente, nella vulgata il riferimento va a quell’insieme di brani provenienti da paesi diversi dal nostro o che appartengono a un ambito culturale differente (ad esempio per ceti socio-economico). Uno degli elementi che distinguono il mondo popolare da quello colto è la presenza di *funzioni* e *occasioni* articolate differenzialmente dal solo ascolto. Tre sono le principali categorie delle funzioni musicali che si considerano²:

a. espressive;

b. di organizzazione e supporto delle attività sociali;

c. di induzione e coordinamento delle reazioni senso-motorie.

Apparirà evidente che tutte sono presenti nel mondo classico o eurocolto. Entriamo però nel dettaglio e consideriamo la seconda categoria nei suoi aspetti (potenziamento del conformismo e del rispetto delle norme sociali, supporto delle istituzioni e dei riti religiosi, contributo alla continuità e alla stabilità della cultura, contributo all’integrazione sociale), includendovi anche la funzione dell’intrattenimento e aggiungendo lo stimolo alla risposta fisica (compresa nella categoria c.): ecco che ci troviamo in un campo in cui le musiche “etiche” hanno elementi originali che le distinguono dal mondo eurocolto.

Osservando le *occasioni* il confronto appare ancora più chiaro. La musica clas-

sica, in particolare nel Novecento, ha sviluppato un percorso che l’ha vista essere sempre più l’espressione del compositore, dell’autore, lasciando ai fruitori il ruolo passivo di uditori in occasioni determinate, il concerto/performance. Questo ha di fatto escluso la musica da una relazione attiva con il pubblico. Non intendo riprendere, non è mio interesse in questo ambito, la polemica che giunse in risposta alla seconda avanguardia del Novecento, ma solamente ricordare che questa tipologia di occasione del concerto/performance propria della musica colta, per come si è andata sviluppando, non è presente nelle culture di tradizione orale.

Ho introdotto la locuzione “tradizione orale” per ricordare che uno degli elementi di distinzione risiede in questo aspetto, nella musica appresa “da bocca a orecchio”, nel ruolo dell’esecutore/autore che gioca nella trasmissione del repertorio e nel rapporto con il pubblico/comunità che ne fruisce. Risulta forse necessario ricordare la tesi dei linguisti Jakobson e Bogatirëv che si esprime attraverso le categorie di “creazione collettiva” e “variazione” e il concetto di “censura preventiva” inteso come accoglimento o sanzione di un’opera del folclore³. Alcune situazioni popolari odierne (anche italiane), mostrano l’accoglimento e l’utilizzo di brani che sono nati con una modalità estranea a questo percorso, ma rimane presente la censura preventiva da parte della comunità che “utilizza” questi repertori per i contesti tradizionali⁴.

³ Riguardo alla riflessione sul rapporto lingue/parole, rimando a JAKOBSON – BOGATIRËV 1976, pp. 169-170.

⁴ Un’ampia disamina dei contesti attuali si trova in RIZZONI 2011; attraverso il contributo di diversi ricercatori, viene messa a fuoco la denominazione della disciplina (etnomusicologia o antropologia

² Su questa tematica cfr. un intero capitolo di GIANNATTASIO 1992, pp. 207-230.

Apparirà ora chiaro che pensare di poter fare eseguire, da un gruppo di giovani, musica che si possa definire da un punto di vista musicologico “etnica” o “popolare”, ha ben poca ragione di essere. Questo ha ancora meno significato se si prendono in esame i contesti e la modalità con la quale spesso vengono appresi, oggi, i brani della tradizione, anche in *stage* o *workshop* dedicati, dove viene proposta un’unica versione, spesso per tutti gli strumenti uguale, proveniente da un dato musicista/informatore a cui ci si deve attenere per fraseggio, variazioni ed eventuali modifiche agogiche e dinamiche⁵.

Di fatto i modelli di apprendimento sono colti, anche se la proposta viene fatta oralmente, ma ancor di più lo sono le modalità di realizzazione e fruizione del pubblico (il concerto/performance di ascolto)⁶. Ciononostante affermo che “si deve” far uso di questi repertori. Perché? In quale modo?

I materiali musicali

Da sempre i repertori delle tradizioni orali sono attrattivi per la ricchezza dei materiali musicali che offrono. Senza dilungarmi ne ricordo alcuni.

della musica) che gli studiosi stessi hanno voluto, o intendono darsi.

⁵ Questa e altre ragioni mi hanno sempre spinto a proporre nei seminari, anche in contesti scolastici, differenti versioni dello stesso spunto musicale elaborate da musicisti/informatori provenienti da aree geografiche diverse, unitamente a varianti specifiche in grado di tenere conto delle potenzialità sono-espressive dei diversi strumenti.

⁶ Ciò è particolarmente vero anche per i contesti scolastici dove spesso viene proposto uno spartito da seguire con un procedimento lineare. Questa modalità, comprensibile in una logica di contenimento dei tempi di apprendimento, snatura l’essenza del repertorio rendendolo “indifferenziato” rispetto all’approccio tipico di un repertorio colto.

La varietà dei modelli scalari può rappresentare una prima esperienza per arricchire il campo troppo spesso limitato ai modi maggiore e minore. Ovviamente la modalità (i modi ecclesiastici), ma anche il pentatonismo si ritrovano nella musica colta antica, la quale – non a caso – è stata terreno di confronto musicologico/etnomusicologico. Anche questi vengono spesso sperimentati limitatamente (almeno nelle realtà che ho avuto modo di conoscere) e ciò riduce le opportunità di arricchimento musicale, come anche la semplice conoscenza della prospettiva storico-culturale della musica eurocolta. Più difficile risulta proporre la varietà dei repertori che non fanno riferimento alla nostra suddivisione dell’ottava (ad esempio il mondo mediorientale o quelli indiano e asiatico in genere). Alla differente e ampliata gamma degli intervalli, infatti, si aggiungono le modalità di intonazione degli stessi, che potrebbero però aprire opportunità verso la conoscenza e la sperimentazione della musica eurocolta contemporanea unitamente a una maggiore consapevolezza dell’intonazione dei suoni “classici”. Altro aspetto che può rappresentare un vantaggio nella sperimentazione extra colta è la differente articolazione dei metri. Il 7/8 o un 9/8 intesi alla maniera bulgara (3+2+2/8 e 3+2+2+2/8) così come le *clave*, sono particolarmente apprezzate dai ragazzi (la suddivisione del 4/4 in 3+3+2/8 è ormai scontata) e danno una chiave di lettura anche di brani che appartengono ai repertori classici e pop-rock che dalle varie tradizioni hanno mutuato ritmi e differenti suddivisioni. Nella sperimentazione delle diverse concezioni metriche può risultare interessante un confronto con la musica antica al fine di costruire un patrimonio

di esperienze che vadano a consolidare la capacità di articolare una pulsazione e gli accenti in maniera differente⁷. Un'altra macro-area di sperimentazione è data dal confronto con la diversa intenzione e realizzazione armonica. Proporre brani modali o pentatonici armonizzandoli al fine di dare l'opportunità di percepire la differente sonorità di un ambito modale rispetto a quello tonale è essenziale per avvicinare i repertori "altri" e produrre interesse da parte dei giovani musicisti⁸.

Stile e approccio alle tradizioni

La proprietà stilistica, intesa come coerenza delle scelte operate dagli esecutori in relazione alle funzioni cui la produzione musicale si riferisce, è una qualità essenziale che spesso rende riconoscibile una provenienza extracolta; tale "marchio" non è facilmente trasmissibile in quanto il musicista deve necessariamente conoscere la funzione in cui viene impiegato un determinato repertorio e attuare scelte appropriate in termini di dinamica, agogica, abbellimenti, ripetizioni e altro ancora. Le tipologie di produzione del suono debbono, ad esempio, essere un'occasione per far crescere i musicisti in formazione. Anche un suono "brutto", infatti, è una scelta deliberata che deve essere assunta come caratteristica, come

⁷ Ricordo il secondo volume di un'opera per la didattica violinistica (DOFLEIN – DOFLEIN 1932) che riporta al suo interno un repertorio eterogeneo facilitatore di queste esperienze: duetti contemporanei e antichi, brani rinascimentali modali anche con l'assenza delle suddivisori di battuta.

⁸ In diverse occasioni ho avuto modo di mostrare la possibilità di armonizzare brani pentatonici a più voci mettendo a confronto il travisamento della modalità che spesso viene operato con una armonizzazione tonale data da una consuetudine e non scelta come elaborazione consapevole.

occasione di confronto e di ricerca per la realizzazione di sonorità differenti. Senza entrare in riflessioni filologiche, così come nessuno penserebbe di interpretare con le stesse sonorità brani del Settecento e del Novecento, allo stesso modo dovrebbe essere per i repertori extra-colti⁹. Per avvicinare gli stili ho quindi proposto, a giovani delle formazioni orchestrali che seguono, di far precedere l'approccio ai repertori da alcuni incontri preparatori, presentando la tradizione nel suo complesso e fornendo loro materiali ragionati tanto per quanto riguarda l'ascolto (audio e video), quanto relativamente alla sperimentazione musicale. Quando i repertori non erano connessi alle mie ricerche etnomusicologiche ho chiesto l'intervento di altri colleghi esperti su specifiche tradizioni. Laddove mi è stato possibile mi sono avvalso dell'intervento di portatori viventi delle tradizioni popolari ponendomi come mediatore culturale¹⁰. Nel caso delle tradizioni italiane del Nord Italia a me vicine, ho ritenuto importante cogliere questa opportunità organizzando spedizioni sul

⁹ Il riferimento inconscio per molti docenti è ancora un suono "bello" connesso al repertorio eurocolto del Sette-Ottocento: attacco senza portamento, mantenimento dell'intonazione e vibrato, variazioni dinamico-espressive; elementi che sono logici per tali musiche, ma non necessariamente per altre.

¹⁰ Ricordo tra le più significative l'esperienza di approccio e improvvisazione con i Music of Benares (India del Nord) grazie ai quali abbiamo fatto sperimentare un *alap* (l'introduzione a un *raga*) a più di 40 musicisti con i propri strumenti, in un clima di ascolto e condivisione durato oltre un'ora e riproposto, in versione più breve, in un concerto dal vivo assieme a questa formazione. L'esperienza è stata poi ripresa in un concerto congiunto che ha rappresentato la prima collaborazione mondiale di un'orchestra siffatta con musicisti della tradizione dell'India del Nord.

campo per consentire ai giovani di ascoltare le esecuzioni “in contesto”. Questo insieme di esperienze sono una caratteristica essenziale dei progetti formativi cui ho dato vita e hanno consentito di offrire concerti in cui la varietà si è unita a una consapevolezza esecutiva e, soprattutto, hanno permesso di arricchire il bagaglio tecnico-musicale dei partecipanti¹¹.

Idiomaticità, variazione, improvvisazione e integrazione degli strumenti etnici

Già ai tempi del gruppo di studio sulla musica di insieme della SIEM¹² ebbi modo di evidenziare come l'elemento idiomatico, ovvero la coerenza tra le caratteristiche di un brano e lo strumento per il quale, o sul quale, è stato creato/realizzato, non veniva considerato sufficientemente nel realizzare gli arrangiamenti e le orchestrazioni per le musiche d'insieme. Le musiche tradizionali permettono di cogliere come la differente realizzazione di un brano segua la valorizzazione delle possibilità tecniche ed espressive degli strumenti¹³. Se si esegue una melodia

applicando i differenti abbellimenti degli strumenti tradizionali, si riesce a dare vita a una eterofonia che “ricostruisce” un panorama sonoro “altro”. Vorrei proporre come esempio la realizzazione di due *Reels* (danze veloci irlandesi) che appartengono al repertorio della *Corórchestra* (Fig. 1 e 2).

Partendo dai differenti abbellimenti di questa tradizione (propri del violino, del flauto e della cornamusa) ho proposto ai musicisti di essere liberi nella loro scelta, così come nella scelta delle arcate e del fraseggio. Il risultato è un'esecuzione molto più vicina al modello tradizionale (da notare anche le differenze tra il flauto traverso e il flauto tradizionale *Tin whistle* o *Penny whistle*)¹⁴. Questo tipo di esperienze consentono di comprendere la valenza non solamente melodica, ma anche ritmica di elementi come gli abbellimenti. Contemporaneamente permettono di raccogliere suggerimenti per inventarne altri per strumenti che non sono contemplati nell'ambito popolare.

Altro aspetto proprio di un esecutore tradizionale è la capacità di variazione e di improvvisazione che da alcuni anni è positivamente comparsa nelle esperienze formative musicali. Questa è, infatti, non solamente una qualità ritrovata nei percorsi formativi, ma anche una cartina di tornasole dell'appropriazione di un genere, di uno stile e di un repertorio. Nel corso degli anni ho proposto la sperimentazione di diversi strumenti tradizionali a

¹¹ Questi percorsi hanno portato alla scelta di presentare, nelle ultime due pubblicazioni discografiche citate e a fianco delle rielaborazioni orchestrali realizzate, le registrazioni frutto della ricerca sul campo realizzate da altri studiosi o da me medesimo.

¹² Il gruppo di lavoro, attivato nell'ambito della SIEM nei primi anni 2000, aveva lo scopo di individuare le connessioni fra il rinnovamento della didattica strumentale e le esperienze d'insieme.

¹³ Per ricordare la forte connessione tra strumento e creazione musicale sono utili le parole di Delalande: «In alcuni, e solo in alcune opere, accade che l'“idea musicale” punto di partenza dello sviluppo sia un'immagine di movimento o di un gesto. [...] sicuramente la gestualità fittizia della partitura deve molto alle “idee” scoperte sulla tastiera» (DE-LALANDE 1992, p. 105).

¹⁴ Il brano può essere ascoltato su https://youtu.be/wXBXAqV_77M [consultato il 09/11/19]. I due Reels sono consecutivi a partire dal minuto 3'18". Questo brano è frutto di un laboratorio condotto con Marco Giaccaria e Martino Vacca. Si noti che gli esecutori che in questo brano suonano in maniera libera, in altre occasioni sono rigorosamente assieme.

Hibernia - The bush in bloom
(su tradizionali irlandesi per Coròchestra)

Esempio mus. 1

Swing Eight (♩ = c. 300)

Flauto Traverso

Tin whistle

Detailed description: This is a musical score for two instruments: Flauto Traverso and Tin whistle. The title is 'Hibernia - The bush in bloom' with the subtitle '(su tradizionali irlandesi per Coròchestra)'. It is labeled as 'Esempio mus. 1' and 'Swing Eight (♩ = c. 300)'. The score is written in 2/4 time and features a melody with various ornaments and phrasing marks. A red line is drawn across the top of the two staves, indicating a melodic line or phrasing.

Figura 1

Hibernia - Julia Delaney
(su tradizionali irlandesi per Coròchestra)

esab. Martino Vacca
rev. Claudio Ditta

Esempio mus. 2

Swing Eight (♩ = c. 300)

Violini Dato

Violino Esecutore I

Violino Esecutore II

Violino Esecutore III

Violino Roubante

Detailed description: This is a musical score for a string ensemble. The title is 'Hibernia - Julia Delaney' with the subtitle '(su tradizionali irlandesi per Coròchestra)'. It is credited to 'esab. Martino Vacca' and 'rev. Claudio Ditta'. It is labeled as 'Esempio mus. 2' and 'Swing Eight (♩ = c. 300)'. The score is written in 2/4 time and features a melody with various ornaments and phrasing marks. A legend at the bottom identifies the ornaments: 'Ligatura melodica', 'Ligatura per armonizzare melodica', 'abbellimento melodico con spiccate difformi', 'abbellimento melodico con spiccate difformi', and 'scatti melodici'.

Figura 2

musicisti della stessa famiglia strumentale (es. due cordofoni come l'*Appalachian Dulcimer* o l'*Ukulele* a chitarristi) e questi sono riusciti a entrare con scioltezza negli arrangiamenti e nelle orchestrazioni dei brani.

Complessità crescente

Vorrei evidenziare una suggestione per la didattica musicale generale. Le variazioni sono elaborazioni che mettono in risalto l'abilità tecnico-musicale del musicista e la sua capacità di offrire varianti rispetto al modello condiviso dalla sua comunità per innovarlo. Si può dire che vi è una continua tensione tra la forzatura che il musicista tradizionale attua del brano consolidato, orientandolo verso

altre soluzioni proprio in ragione della sua capacità di variarlo, e l'accettazione da parte della sua comunità che ne accoglie o meno le scelte in virtù anche dello status di cui gode. Nella didattica musicale usualmente si opera "per semplificazione" dei brani complessi. Se il brano risulta troppo difficile si eliminano abbellimenti, variazioni, si semplificano passaggi melodici. Il procedimento che suggeriscono i repertori tradizionali è, viceversa, di operare per "complessità crescente" a partire da un brano più semplice, con strutture melodiche essenziali, trasversali e riconoscibili dai diversi esecutori sui differenti strumenti (comprendendo anche gli abbellimenti che hanno funzione caratterizzante), per valorizzare

la maggiore competenza tecnico-musicale che sarà progressivamente raggiunta dagli esecutori. Questo procedimento consente di realizzare una scrittura pluri-livello che permette di far suonare assieme allievi di abilità diverse.

Procedimenti compositivi e di arrangiamento

Un primo riferimento è quello di utilizzare gli aspetti strutturali/formali dei brani per la creazione di arrangiamenti e orchestrazioni di grande effetto e che hanno una forte connessione con le tradizioni.

Nella tradizione bretone, i cantori che accompagnano a cappella le danze utilizzano la tecnica del *Kan a Diskan* (canto e discanto). Le due voci si alternano per poter mantenere una potenza sonora significativa e si sovrappongono dando vita al *tuilage* (da *tuile*, tegola) per un breve periodo sulle ultime sillabe tra la fine della prima e della seconda frase, “passandosi” il canto. Questo procedimento può essere utilizzato per far dialogare diverse sezioni se si vuole eseguire un brano bretone, o nello stile di questa regione, ma non solo¹⁵.

Un secondo spunto può essere connesso alle differenti occasioni e funzioni e all'utilizzo delle medesime melodie in diversi ambiti dove si modificano metro e tempo metronomico.

Spesso queste variazioni investono anche l'ambito melodico, la presenza/assenza di abbellimenti o il fraseggio, in ragione tanto della funzione quanto degli strumenti o della voce che eseguono i brani. Si può, quindi, fare una scelta tra i brani

¹⁵ Questa tecnica è presente anche in altre tradizioni (ad es. albanese) e può essere facilmente integrata con altri procedimenti (solista-tutti).

pensati per la danza, per il canto o altro, passando da una prima versione a una seconda, creando una variazione presente e coerente con la tradizione di riferimento.

Musica classica contemporanea

La conoscenza dei brani, dei repertori e degli stili delle musiche tradizionali sono stati in tutto il Novecento un elemento di fondamentale importanza per rinnovare la musica; perché oggi dovrebbe essere differente? Abbiamo maggiori informazioni, una scelta più ampia cui attingere, una possibilità di meticcicare le musiche a favore della creatività dei nostri giovani. Che il risultato sia, come preferisco definirlo per non incorrere in banalizzazioni culturali, musica “classica” contemporanea anziché musica etnica, non credo vada a nocimento della prima; anzi, forse tale avvicinamento potrebbe contribuire a sganciare l'aggettivo “contemporaneo” da una percezione che spesso l'ha vista osservata speciale e quasi evitata in favore di forme “più morbide” e socialmente accettate, ma anche più scontate, come ad esempio le musiche da film. Contemporaneamente, se unito a percorsi tematici, a “carotaggi culturali” su repertori limitati e definiti, meglio se inseriti in un percorso pluriennale, questo insieme di proposte va a comporre un ventaglio di esperienze che arricchiscono gli strumentisti in formazione rendendoli curiosi, flessibili e in grado di affrontare esperienze anche di difficoltà tecnicamente sorprendente¹⁶.

¹⁶ La conferma mi è giunta molte volte da colleghi musicisti che si stupivano della versatilità dei giovani nel passare, nel corso di un concerto, da un brano indiano a uno rumeno, da un *blues* statunitense a uno irlandese o addirittura a un brano antico, sempre con attenzione alle scelte esecutive e alla differenziazione del suono.

Ecco, dunque, che l'utilizzo di temi provenienti dalle tradizioni può risultare una delle vie più efficaci per sperimentare con giovani musicisti in formazione le sonorità "altre". Consente inoltre di arricchire anche la musicalità del pubblico, citando lo spunto, l'origine dei brani e condividendo il valore dell'operazione oggetto del percorso di acquisizione.

E il trattore?

Ritengo che il dovere dei formatori musicali sia quello di offrire un bagaglio tecnico e teorico ai propri allievi, ma anche una visione per la quale la musica è parte di una società in continua mutazione, nella quale è testimone delle trasformazioni e contribuisce a una riflessione dell'uomo su se stesso. L'aneddoto che segue può essere illuminante. Alcuni anni addietro, a un convegno musicale, venne invitato un contadino per esemplificare il rapporto tra attività lavorativa e musica (la funzione euritmica). Dopo aver cantato alcuni brani, imitando con una falce il gesto di tagliare il grano, rispose ad alcune domande. Concludendo affermò che non si cantava più perché "c'era il trattore" e non aveva più senso utilizzare i canti per sostenere il ritmo del gesto manuale durante il lavoro. Qualcuno chiese poi se non fossero migliori i tempi in cui non c'erano i trattori e si poteva lavorare cantando. Con molta gentilezza il contadino sorrise e rispose: «meglio il trattore!».

Bibliografia

FRANÇOIS DELALANDE, *Il gesto musicale. Dal senso motorio al simbolico. Aspetti Ontogenetici*, in P. Boggi Cavallo (a cura di), *Dall'atto motorio alla interpretazione musicale*, Atti del secondo colloquio internazionale di psicologia della musica, Edizioni 10/17, Salerno 1992.

ELMA DOFLEIN – ERICH DOFLEIN, *The Doflein Method*, voll. 1-5, Schott, Mainz 1932.

FRANCESCO GIANNATTASIO, *Il concetto di musica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992.

PÈTR JAKOBSON – ROMAN BOGATIRÈV, *Il folklore come strumento di creazione autonoma*, in D. Carpitella (a cura di), *Folklore e analisi differenziale di cultura*, Bulzoni, Roma 1976.

CLAUDIO RIZZONI, *Fare etnomusicologia oggi*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2011.

Discografia

CORÓRCHESTRA DEL PIEMONTE, *Il mondo in un'orchestra, una orchestra per il mondo*, Giancarlo Zedde, Torino 2005, con CD audio allegato.

–, *Isole nelle montagne: musiche dell'arco alpino occidentale*, Torino, Giancarlo Zedde, 2015, con CD audio allegato.

LÁGARINA ORCHESTRA, *LeReCaNoGiù: musiche dell'arco alpino orientale*, Giancarlo Zedde, Torino 2015, con CD audio allegato.



I prossimi temi della rivista:

- NARRARE CON
SUONI, IMMAGINI,
MOVIMENTI:
QUALI STORIE?
- MUSICA DOMANI:
50 ANNI SUONATI

Per inviare contributi su questi temi scrivere a:
redazione@musicadomani.it