

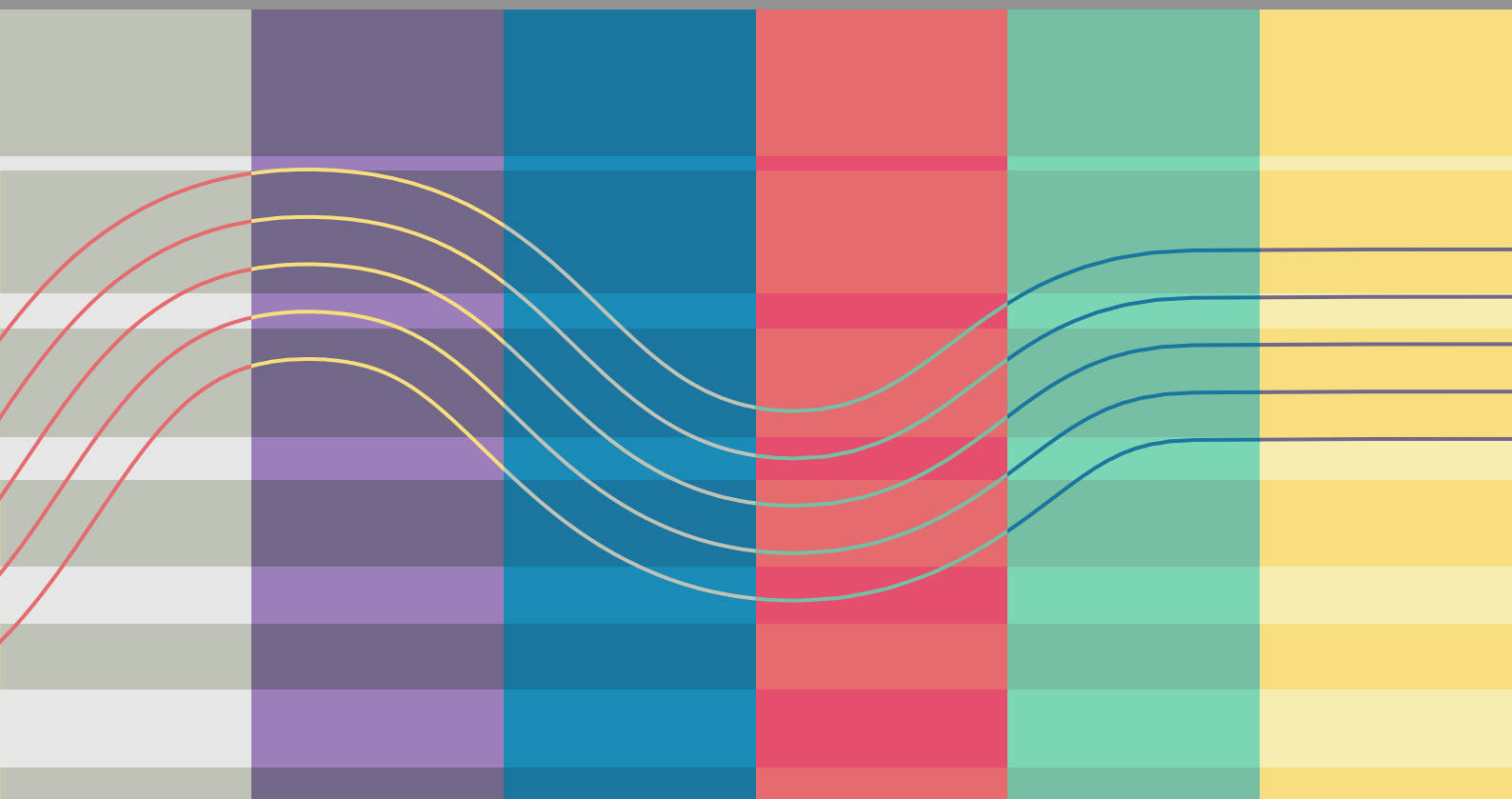
Conservatorio
di musica
Giuseppe
Tartini
Trieste

Atti del Convegno

Il suono: materia prima per inventare

Contributi, esperienze e risorse per una pedagogia
dell'invenzione musicale

Trieste 25 – 27 marzo 2024



© Edizioni del Conservatorio Tartini di Trieste 2025

ISBN 979-12-81895-14-0

Conservatorio di musica "Giuseppe Tartini"

Dipartimento di Didattica e Discipline musicologiche

in collaborazione con Centro Studi "Maurizio Di Benedetto"

Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale

Atti del Convegno

Il suono: materia prima per inventare

Contributi, esperienze e risorse per una pedagogia
dell'invenzione musicale

a cura di Cristina Fedrigo

Trieste 25 – 27 marzo 2024

Indice

Saluto del Direttore Sandro Torlontano p. 7

Presentazioni

Cristina Fedrigo p. 8

Mario Piatti p. 10

I Laboratori

GrafoFonie

Come suona La Scrittura

Giacomo Santini p. 13

Crea la tua musica

30 carte per improvvisare e comporre

Stefania Di Blasio e Simona Scolletta p. 15

Se l'invenzione...

La creatività come contesto di educazione, per tutti,
e di formazione per chi educa: un laboratorio "strumentato"

Cristina Fedrigo p. 18

La SolFa Mia

La ripetizione creativa da Monteverdi alla loop station

Francesco Stumpo p. 22

Il Collage Musicale

Proposta di attività compositiva

Virginio Zoccatelli p. 35

L'improvvisazione nell'educazione strumentale secondo Émile Jaques-Dalcroze

Maria Luisa D'Alessandro p. 47

In gruppo, a palle variabili

Jan Kalc & Co.: laboratorio cooperativo

con Mariano Bulligan, Valentina Cibic, Chiara Corbo, Alessandra Espro,

Jan Kalc, Martina Mazzarella, Giulia Rosini p. 49

Una radio 0-6?

Appunti per una ricerca condivisa su una radio
della prima infanzia

Matteo Frasca p. 53

Igor Stravinsky e i Ballet Russes

Decostruire per Ricostruire

Daniele Vineis e Gabriele Greggio p. 58

Con la voce di tutti

Maria Grazia Bellia, Antonella Talamonti p. 66

La Forma Ultima

Installazione di Sebastiano Sabo p. 69

Syn-Aisthanomai

Installazione di Giovanni Asquini p. 70

Il Convegno

Per una grammatica della fantasia musicale

Mario Piatti, Enrico Strobino p. 73

Verso un ecosistema dell'invenzione per l'educazione musicale

Maurizio Vitali p. 77

Improvvisando si impara

L'improvvisazione nell'educazione strumentale
secondo Dalcroze

Maria Luisa D'Alessandro p. 83

Il suono, i luoghi e la memoria

Antonella Talamonti p. 88

Fiabe Italiane ... in audiolibro

Gabriele Greggio e Rachele Cambiaso p. 93

Inventare musica

con (l'aiuto del) l'intelligenza artificiale

Roberto Agostini p. 99

Con la voce di tutti

Maria Grazia Bellia p. 105

Játékok di György Kurtág

"inventare" il pianoforte dal principio

Martina Aimò p. 109

Come gli alberi

Percorso sonoro per orchestra e live electronics

Valentina Baldi Sara Lanzillotta Barbara Zuccaro p. 117

I bambini si raccontano, compongono, analizzano, riflettono

Due ricerche pedagogico – didattiche

Emanuele Pappalardo p. 121

Musica e acqua

Un approccio etico-estetico

Maria Teresa Dal Moro p. 126

La musica per inventare la propria libertà

Majda Svitek p. 132

Quadri Viventi

Autobiografie sonore su tela

Barbara Zuccaro p. 138

Il silenzio: una risorsa per inventare

Il valore del silenzio nella pratica
dell'improvvisazione musicale

Mirio Cosottini p. 142

Music Puzzle

Che cosa è la tecnica e a che cosa serve

Carlo Corazza p. 148

Esperienze di improvvisazione con i fiati nei corsi accademici di I e II livello

Stefano Agostini p. 153

Sonorizzare la natura. Viaggio A/R

Marta Macuz p. 159

L'invenzione musicale raccontata nelle parole e nell'arte dei processi educativi

Luca Fabio Bertolli p. 164

La testa, le mani, le idee

(sull'approccio creativo allo strumento musicale)

Antonio Giacometti p. 171

Carissimi,

in questo mio breve saluto, vorrei ringraziare prima di tutto profondamente il Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale del Centro Studi Maurizio Di Benedetto, nelle persone dei Proff. Mario Piatti, Maurizio Vitali ed Enrico Strobino e naturalmente il Dipartimento di Didattica della Musica e di Nuove Tecnologie che hanno permesso la realizzazione del Convegno *Il suono: materia prima per inventare*, svoltosi al Tartini dal 25 al 27 marzo 2024.

Un sentito ringraziamento, inoltre e in particolar modo, va alla Prof.ssa Cristina Fedrigo che ne è stata l'anima, oltre che la responsabile e curatrice dei presenti atti.

Il Tartini con questo Convegno raccoglie quanto negli anni è stato seminato nel terreno della conoscenza e dello sviluppo della didattica musicale e ha portato la nostra Istituzione, nelle tre giornate di marzo, a essere di riferimento a livello regionale e nazionale.

Il Convegno, raccolto sapientemente in questi atti (che ne condividono e sviluppano il contributo) sancisce e premia il lavoro che i docenti e gli studiosi costantemente e duramente hanno prodotto in questi anni in Italia e al Tartini, raccogliendo risultati preziosi che abbiamo potuto toccare "con mano" nei laboratori, nelle relazioni, negli incontri dei tre giorni di Trieste.

I nostri Docenti insieme a illustri Ospiti si sono alternati con nostri ex Studenti oggi attivi a pieno titolo nel mondo dell'insegnamento musicale; tutti usciamo arricchiti da questa esperienza consapevole che, se pur tanto c'è sempre da fare, lo scambio e la condivisione di esperienze e di studi sia la strada giusta da perseguire per crescere nella Didattica, nella Musica come nella Vita.

Il mio impegno istituzionale sarà quindi di proseguire su questa strada perché il Convegno realizzato possa divenire un appuntamento di riferimento nel panorama della Didattica Musicale.

Ringraziando tutte e tutti coloro che hanno partecipato e sono stati nostri ospiti al Tartini, porgo i miei più cordiali saluti.

Sandro Torlontano

Direttore del Conservatorio "G. Tartini" di Trieste

Presentazione

Cristina Fedrigo

La Scuola di Didattica della Musica a Trieste è stata attivata nell'anno accademico 2000-01, per rispondere a una forte richiesta, interna e dal territorio, di formazione di educatori e insegnanti, nonché per la spendibilità transfrontaliera dei titoli, data dalla nostra particolare collocazione geografica. È, pertanto, una realtà formativa relativamente giovane, nata con la riforma del sistema Afam, senza aver conosciuto lo storico Corso Straordinario Triennale. Nata, quindi, non per consolidata tradizione ma per sentita esigenza, infatti, con un congruo numero di studenti già all'avvio. Personalmente, insegno a Trieste Pedagogia musicale dal 2006-07, nel susseguirsi di corsi sperimentali e abilitanti di vario tipo, e poi di tutte le iniziative che l'azione ministeriale ci ha portati a sviluppare. Potrebbe sembrare che questi brevi cenni di storia della Didattica musicale non abbiano molto a che fare con i lavori del nostro convegno: al contrario, sono significativi dato che la relativa stabilità che da qualche anno ci è consentita dai due livelli formativi finalmente ordinamentali di Triennio e Biennio, è anche quella che valorizza la concreta possibilità di una programmazione nel lungo periodo, un dialogo col territorio non occasionale, una riflessione non solo funzionale a cercare soluzioni alle diverse richieste ministeriali che investono tipicamente, a volte esclusivamente, il nostro settore, per cui la creatività diviene strumento prioritario di gestione e soluzione di problemi. Realizzare questo incontro ha richiesto tempi e lavoro lunghi, ricerca, confronto, riflessione, come sempre dovrebbe poter essere.

Quella della Didattica, in generale, in ormai oltre 40 anni di storia, è una realtà che a diversi livelli ha, infatti, cercato di declinare uno dei profili professionali del musicista, ma anche un modo di esserlo, per fare della musica una risorsa per tutti. Strada facendo, ci siamo interrogati, operando in relazione col territorio e le sue esigenze educative, con quelle dei nostri studenti, dove, a chi segue un percorso di formazione professionale iniziale, si affiancano coloro che nella professione già si sono inseriti, a chi prepara concorsi, o si abilita all'insegnamento, o cerca un altro approccio all'esperienza della musica, chiedendo di ampliare le prospettive del proprio essere musicista, o di risanare un rapporto con la musica a volte compromesso dalla severità del percorso interpretativo. In questa prospettiva, la creatività è sempre stata un filo mai trascurato, anche per le iniziative rivolte all'esterno della nostra istituzione: attività di ricerca e sperimentazione, di promozione educativa e musicale, di rapporto con diversi ambiti disciplinari, dialogando con le altre istituzioni di alta formazione e ricerca non solo musicale, inventandoci modi per essere musicali con tutti.

Il suono, infatti, è una materia prima che chiede di essere inventata ogni volta, con i nostri diversi strumenti e per più che altrettante funzioni. L'esercizio creativo che muove il nostro percorso, non si esaurisce in un qualche progetto che ne contenga tutte le possibilità, perché non esiste progetto che possa contenerlo, limitando una ricerca che è necessariamente, inevitabilmente a più, molte, tantissime voci. Ne hanno reso testimonianza la ricca varietà di esperienze offerte nei laboratori e dagli interventi dei diversi relatori.

Le numerose domande difficili che la società pone anche alla musica, sembrano chiederci di operare e ostinarci nella direzione della creatività, non quella che per molti rimarrebbe appannaggio esclusivo del talento, ma quella necessaria, insostituibile per affrontare la vita con l'aiuto della musica, per come ciascuno la sente e la sceglie, la inventa o la perfeziona, come risorsa educativa ed etica.

Ai quasi 200 studenti qui diplomati in Didattica, ora docenti nei vari ordini di scuola dove la musica è riuscita a entrare, agli educatori e a coloro che qui hanno condiviso a diverso titolo la vita di comunità musicale e formativa, questo convegno è rivolto e dedicato. Per fare il punto e, soprattutto, per ricordarci che la risorsa, dico proprio LA risorsa che abbiamo praticato, perseguito e condiviso, è, con le parole di Pierre Boulez, "l'inesauribile desiderio di creare".

Il mio personale grazie va a tutti coloro che si sono a vario titolo adoperati per realizzare questo progetto, in tutte le sue fasi e parti.

Ai Dirigenti, Sandro Torlontano, Francesco Gabrielli, Serena Trocca; al Personale amministrativo, Marco Gazzola, Ilja Kocijancic, Martina Buri, Mattia Biondi, Paola Trevisan; alla Bibliotecaria Roberta Schiavone, al tec-

nico di Studio Elia Zupin, ai borsisti di Nuove tecnologie, per le riprese e l'aiuto tecnologico Massimo Capuzzo e Matteo Caruso Linardon, al Personale tecnico ausiliario, in particolare Blerim Berisha, Sabrina Penzo, Boris Suspize; ai Colleghi Stefano Bonetti e Federico Gon.

Al Comitato scientifico, di cui sono stata referente per il Conservatorio Tartini: Federico Gon, Giacomo Santini, Majda Svitek, Virginio Zoccatelli; per il Centro Studi Maurizio Di Benedetto: Mario Piatti (referente), Maria Grazia Bellia, Enrico Strobino, Daniele Vineis, Maurizio Vitali.

Un particolare e sentito ringraziamento a Mario Piatti, per l'aiuto offerto per il convegno e per gli atti.

Abbiamo scelto di omettere nel corso del testo i riferimenti specifici alle videoregistrazioni dei lavori, essendo visibili utilizzando i seguenti link:

Giornata del 26-03 - durata 5.25 h mattina e pomeriggio

<https://youtu.be/R365tx3vz-M>

Giornata del 27-03 - durata 3.04 h solo mattina

<https://youtu.be/4wYzVXUZ7hs>

Presentazione

Mario Piatti

Nell'autunno 2022 ricevo una telefonata dalla collega Cristina Fedrigo che mi propone una iniziativa da fare nell'ambito delle attività che lei coordina come Dipartimento di Didattica del Conservatorio di Trieste. Ci si dovrebbe confrontare sul tema della creatività e dell'invenzione e della valorizzazione delle esperienze creative degli studenti. Trovo la cosa interessante, e visto che come Centro Studi Maurizio Di Benedetto APS (CSMDB) su questo tema avevamo attivato il Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale (LaPIM), propongo a Cristina di tentare una collaborazione non tanto a titolo personale, ma con un accordo tra Conservatorio e CSMDB. La proposta è accettata e all'inizio del 2023 si attivano i contatti con la Direzione e gli uffici amministrativi del Conservatorio per definire tempi e modalità della collaborazione. Nel corso del 2023 si costituisce il Comitato Scientifico e si precisano i contenuti e le procedure per la realizzazione di un convegno e di alcuni laboratori e a dicembre si formalizza il testo per la call. Come specificato nel comunicato diffuso sul sito del Conservatorio e su Musicheria.net, l'intento era di raccogliere proposte operative, risorse, contenuti, azioni/eventi documentati, nei diversi contesti dell'educazione musicale, prodotti da singoli o gruppi, che manifestino e mettano in gioco creativamente la fantasia e l'immaginazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, attraverso condotte e comportamenti di esplorazione, improvvisazione, composizione con i suoni, utilizzando quanto già esperito e conosciuto, tecniche e risorse adeguate per un'espressione e comunicazione estetica densa e diffusa.

La proposta era rivolta principalmente agli studenti e ai docenti del Conservatorio di Trieste che da anni sperimentano in questa direzione; agli aderenti al Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale invitandoli a mettere in gioco la propria esperienza; agli educatori e agli insegnanti del territorio di Trieste e della regione FVG. L'adesione era aperta, comunque, a chiunque volesse condividere i presupposti sopra espressi ed entrare a far parte di una comunità che ricerca, sperimenta, dialoga e si confronta sui temi di un'educazione al suono e alla musica, che investe sui potenziali creativi, che rigetta le soluzioni semplici e di consumo immediato, che ricerca il senso di un operare che fa della musica e delle sue risorse contesto di educazione aperta alla creatività.

In base alle proposte pervenute, nel febbraio 2024 il Comitato Scientifico pubblica il programma che prevede ben 11 laboratori nella giornata di lunedì 25 marzo e 19 relazioni nella giornata di martedì 26 e nella mattinata di mercoledì 27. Nelle tre giornate sono state inoltre allestite tre installazioni negli spazi adiacenti ai laboratori e alla Sala Tartini del Conservatorio.

Nel volume sono raccolti gli atti sia dei laboratori che delle relazioni.

Come specificato nel testo di presentazione elaborato dal Comitato Scientifico, l'educazione musicale nella scuola di tutte e di tutti, in ogni ordine e grado, dovrebbe porre maggiore e costante attenzione alla dimensione del suono – materia prima della musica – e ai giochi d'invenzione che si possono facilmente e utilmente attivare nei processi educativi e formativi. Da qui la scelta del titolo dato al Convegno: *Il suono materia prima per inventare. Contributi, esperienze e risorse per una pedagogia dell'invenzione musicale*.

In ogni contesto educativo, l'invenzione può costituire forma primaria e irrinunciabile di esperienza e di pensiero, caratterizzata da precise condotte che interessano l'espressione e la comunicazione della musicalità di ognuno, anche con evidente valore sociale. L'invenzione può inoltre essere intesa:

- come modalità di relazione, che coinvolge le sfere cognitiva, affettiva, sensoriale e corporea;
- come approccio metodologico che si avvale di molteplici strategie per favorire l'instaurarsi in un clima fecondo e partecipato nei processi educativi e formativi, integrando in modo ecologico anche le nuove tecnologie;
- come luogo d'incontro tra scuola e territorio nella costruzione culturale condivisa, per uno sviluppo arricchente nelle comunità, a partire dallo scambio intergenerazionale.

L'iniziativa promossa dal Dipartimento di Didattica della Musica del Conservatorio di Trieste trova fondamento in una comunità formativa e un sistema culturale. Da tempo studenti, docenti e territorio sperimentano aprendosi a un confronto con altre esperienze e ricerche di base in atto nel nostro paese e che il CSMDB con la sua proposta di un Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale si è proposto di valorizzare.

Mi sembra che, scorrendo l'indice del volume, può emergere con evidenza come i contributi presentati abbiano risposto in modo egregio a queste istanze.

Chi legge (e chi vorrà vedere e ascoltare i materiali multimediali) potrà scorrere i contributi nell'ordine presentato oppure, per quanto riguarda le relazioni, scegliere una lettura che segua alcuni filoni tematici che cerco qui di esemplificare, tenendo comunque conto che nei singoli saggi i diversi aspetti sono talora compresenti:

- per la documentazione di esperienze didattiche e artistiche e di progetti di ricerca si può far riferimento ai contributi di Antonella Talamonti, Gabriele Greggio e Rachele Cambiaso, Martina Aimo, Valentina Baldi con Sara Lanzillotta e Barbara Zuccaro, Maria Teresa Dal Moro, Majda Svitek, Barbara Zuccaro, Stefano Agostini, Marta Macuz, Antonio Giacometti;
- i contributi che approfondiscono aspetti teorici o documentano ricerche sono quelli di Piatti e Strobino, Maurizio Vitali, Roberto Agostini, Emanuele Pappalardo, Mirio Cosottini, Luca Fabio Bertolli;
- all'illustrazione di metodologie sono dedicati gli interventi di Maria Luisa D'Alessandro, Maria Grazia Bellia, Carlo Corazza.

Tutti i saggi sono corredati da specifica bibliografia e in alcuni casi ci si può collegare, tramite appositi link, a materiali audio video.

Nella prima parte del volume si trovano i testi che sintetizzano e illustrano quanto è stato realizzato nei laboratori: dagli aspetti compositivi proposti nel laboratorio di Virginio Zoccatelli, a una pratica strumentale creativa, tecnologicamente supportata, come nei laboratori di Giacomo Santini e Francesco Stumpo, agli spunti di invenzione e improvvisazione che possono emergere anche dall'uso di particolari carte come nel laboratorio di Stefania di Blasio, Simona Scolletta e di Cristina Fedrigo; dal coinvolgimento del corpo seguendo la metodologia di Jaques-Dalcroze proposta da Maria Luisa D'Alessandro ai giochi ritmici, espressivi e musicali con le palle come nel laboratorio di Jan Kalc, Mariano Bulligan, Valentina Cibic, Chiara Corbo, Alessandra Espro, Martina Mazzarella, Giulia Rosini; dall'invenzione di narrazioni da tradurre in podcast radiofonici come nel laboratorio di Matteo Frasca, al laboratorio di Daniele Vineis e Gabriele Greggio, incentrato su esperienze di analisi (decostruzione) e invenzione (ricostruzione) a partire dall'ascolto di brani classici; infine, ai laboratori centrati sull'uso della voce di Chiara Maria Bleker e Lisa Savio per la fascia 0-3 anni e di Antonella Talamonti e Maria Grazia Bellia rivolto a tutti.

Completano la documentazione i testi che illustrano le installazioni *Syn_Aisthanomai* di Giovanni Asquini e *La Forma Ultima* di Sebastiano Sabo.

Durante la tre giorni del Convegno i partecipanti hanno avuto modo di scambiare informazioni sulle proprie esperienze, sui progetti di ricerca in atto, su come implementare nella quotidianità della vita scolastica le idee e le prospettive emerse anche durante i dibattiti tenutisi dopo le relazioni e i laboratori. Nel corso dei lavori è maturata anche la proposta di continuare il confronto e l'approfondimento della tematica espressa dal titolo *Il suono materia prima per inventare*. Tale proposta è stata ben accolta dal Comitato Scientifico del CSMDB e ha trovato interesse da parte del Dipartimento di Didattica della musica del Conservatorio di Catania, coordinato da Maria Grazia Bellia. Il convegno di Catania si è svolto dal 9 all'11 dicembre 2024 sempre col titolo *Il suono materia prima per inventare*, sviluppando la tematica "*Improvvisare nell'educazione e nella formazione musicale*". Ci auguriamo che questi atti come anche quelli di Catania possano contribuire a potenziare e migliorare la pratica didattica di chi ogni giorno, con i suoni e le musiche del mondo, interagisce con le nuove generazioni.

I Laboratori

24 marzo 2024



GrafoFonie

Come Suona La Scrittura

Giacomo Santini

Abstract

Handwriting is the result of complex psychological and physiological mechanisms. Consequently, it is extremely personal. It is a “writing of the brain,” and the graphic gesture is an expressive gesture. Coming from an attempt at sonification of writing, an ongoing representation of handwriting by means of sound, the GrafoFonie project aims to characterize the transient movements of writing and drawing, obtaining a “sonic picture” that lives in the domain of time, rather than a static image on the surface of the sheet.

The data collected by a graphic tablet are interpreted by a computer; the aural feedback so obtained, allows the user to explore the generation of music and sound through drawing and writing gestures.

Introduzione

GrafoFonie nasce nel Dipartimento di Nuove Tecnologie del Conservatorio “Tartini” di Trieste, come progetto per il festival della ricerca scientifica “Trieste Next” 2022. Incuriosito dalle suggestioni dell’analisi grafologica della scrittura a mano libera, ho ritenuto interessante provare a esplorare la dinamica transitoria¹ del gesto grafico attraverso il suono.

Quando scriviamo o disegniamo, siamo abituati a ragionare su qualcosa che rimane statico sul foglio: il significato della parola che abbiamo scritto o la forma della figura che abbiamo disegnato. Raramente si dà rilevanza al gesto compiuto transitoriamente per lasciare tale segno, un movimento che risulta invece essere ricco di espressività e significato.

Nelle prime versioni di *GrafoFonie* mi sono concentrato principalmente sulla scrittura, chiedendomi quali elementi minimi della grafia potessero essere riconosciuti dal PC tramite una tavoletta grafica, per essere poi trasformati in suoni che li rispecchiassero.

Il computer può riconoscere le seguenti variabili: il segno curvo (orario o anti-orario), il segno dritto (ascendente o discendente), l’inversione della direzione del tratto, la pressione esercitata, la velocità di scorrimento. Ciascuno di questi elementi può essere utilizzato all’interno di un software per generare suoni o modificarne il comportamento².

Da questa fase iniziale si è innescata una nuova riflessione, che ha successivamente spostato il focus del progetto su un ambito pedagogico-musicale.

Ho voluto provare a utilizzare questa risorsa come un vero e proprio strumento musicale, che mi permetta di manipolare il suono a seconda degli aspetti su cui decido di intervenire con il gesto grafico. Ho pertanto scelto di associare il cambiamento in altezza di un dato suono allo spostamento del pennino sull’asse verticale della tavoletta grafica; in questo modo l’utente può sperimentare la modificazione del suono disegnando, attività che non associamo spontaneamente alla produzione sonora. Si genera così una sorta di sinestesia, che costringe ad ascoltare con attenzione e coordinare di conseguenza il gesto.

Il progetto prevede l’utilizzo di una tavoletta grafica in collegamento con il software *Max MSP - Cycling74*, che genera sinusoidi o riproduce suoni preregistrati, a seconda dell’attività che intendo predisporre.

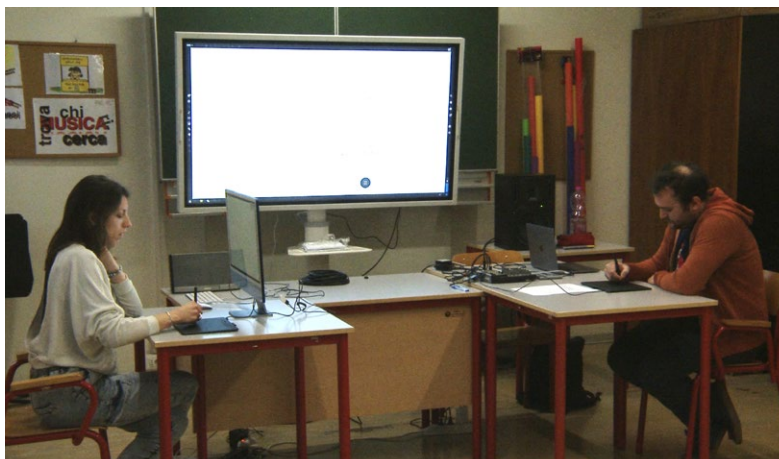
¹ Si intende come transitorio un gesto compiuto in un tempo finito.

² Ad esempio: un segno curvo genera un suono, il cui volume varia a seconda della pressione esercitata per disegnarlo sulla tavoletta grafica.

Setting

Per questo laboratorio ho previsto l'utilizzo contemporaneo di due postazioni PC, per poter lavorare anche sull'interazione tra due partecipanti. A un'estremità dell'aula ho posto alcune sedie a semicerchio, all'altra estremità due banchi con le tavolette grafiche e PC, uno di fronte all'altro. A ciascuna di queste due postazioni ho associato una cassa audio, ai lati di una LIM, così da permettere a tutti i presenti di ascoltare e seguire visivamente l'attività anche in fase di attesa del proprio turno.

Fig. 1



Istruzioni operative

Attività 1 - Improvvisazione a due voci

Ho predisposto il *software* in modo da far corrispondere zone della tavoletta grafica a note musicali discretizzate a diverse altezze. Il movimento della curva melodica avviene in maniera coerente con il gesto grafico.

Consideriamo “solista” uno dei due PC: esso genera un suono quasi puro con poche armoniche e ha a disposizione tutte le note della scala per due ottave.

L'altro PC serve da “accompagnamento”, riproducendo *sample* di violoncello mescolati a suoni di sintesi, all'ottava inferiore rispetto al PC solista.

Nel corso del laboratorio cambio più volte la scala di riferimento, da modo Dorico a modo Lidio a Pentaonica, così da “resettare” l'ascolto ed evitare un eccesso di ripetitività.

Lascio qualche secondo ai due partecipanti per prendere confidenza con la tavoletta grafica e capire come il loro gesto influisca sul suono generato, uno alla volta. Suggestisco di non concentrarsi solo sul risultato visivo che appare a schermo, piuttosto mantenere l'attenzione sull'associazione tra il proprio gesto e l'ascolto. Li invito, quindi, a iniziare un'improvvisazione suonando insieme. Dopo circa 1:30/2:00 min, i ruoli di solista e accompagnatore si scambiano.

Attività 2 - Inseguimento mediante ascolto

Questa volta le due postazioni lavorano sullo stesso suono: una frequenza quasi pura (ho aggiunto alcune armoniche per rendere accomodante l'ascolto) ad altezza variabile, in rapporto diretto con il movimento del pennino sull'asse Y della tavoletta grafica. Non c'è discretizzazione dell'altezza su note predefinite, ci si muove in campo libero in una gamma di frequenze che va da 200hz a 8000hz.

L'attività consiste in un gioco di inseguimento: un partecipante esegue un gesto sulla tavoletta grafica, fermandosi in un punto e mantenendo la pressione così da stabilire una “frequenza da acchiappare”; l'altro partecipante posiziona il pennino sulla propria tavoletta in un punto casuale, poi spostandolo dovrà cercare di raggiungere la stessa altezza del suono da raggiungere. Quando il primo partecipante ritiene che il proprio suono sia stato raggiunto, può muoversi nuovamente e “scappare”. Anche in questo caso, dopo uno o due minuti si invertono i ruoli.

Bibliografia, sitografia, link utili

Fedrigio Cristina, Polotti Pietro, *EGGS: Gestualità Suono Rappresentazione*, LINT, Trieste, 2012
<https://cycling74.com/products/max>

Link Patch Max MSP e audio files

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UTFqZgNK192ntiiZKuhPFPdf5IY5dhCe>

Crea la tua musica

30 carte per improvvisare e comporre

Stefania Di Blasio e Simona Scolletta

Abstract

The lecturers propose a practical activity using some "cards", of their own conception and soon to be published, that stimulate the children's sonorous imagination and invite them to produce sounds and realize music sequences. The cards use images of natural elements and everyday situations that suggest known and meaningful sounds for the child from which to derive to improvise and create single sounds or more or less complex sequences.

The activity is designed for children from 3 to 11 years old and each card can be sonorized in a simpler or more elaborate way depending on the age.

The cards allow different areas to be explored: parameters of sound, sound effects and phrasing, compositional criteria. Each card can be made from the most diverse materials: everyday objects, voice, body and musical instruments. It therefore lends itself to infinite variations in performance. The cards can be used in different settings: in family, music schools, kindergartens and primary schools. The aim is the timbral investigation of individual sounds and the most interesting sequence in the assembly phase. This activity can either remain at the level of free improvisation or it can be decided to write a graphic score for a music performance that can be repeated over time.

Presentazione

Il laboratorio propone e sperimenta con i partecipanti il prototipo del gioco *SuonInGioco*, 30 carte per improvvisare e comporre ideato da Stefania di Blasio e Simona Scolletta, perfezionato "sul campo" e prossimo alla pubblicazione. Il gioco, nato come supporto alla didattica dell'improvvisazione e della composizione in diversi contesti educativi (scuole di musica, scuole dell'infanzia e primaria, ludoteche, attività ricreative in famiglia ecc.) si basa sull'esperienza del suono (e non soltanto quella acustica, ma nelle sue rifrazioni sinestetiche e fonosimboliche, anche quella visiva e tattile) da scomporre e ricomporre, sia a livello cognitivo sia a livello pratico con voci/strumenti, in un percorso che, partendo dall'immagine mentale e dall'esplorazione dei materiali sonori (compresi tutti i parametri fisici, spaziali, emotivi, simbolici con cui si presentano), porta ciascuno dei bambini coinvolti nell'esperienza ad esprimere liberamente la propria musicalità, ideando, organizzando, prescrivendo (con la collaborazione dell'adulto o dei compagni) infinite situazioni performative, frutto, come in tutti i giochi di carte, dell'alea, ma anche delle precedenti esperienze, nonché del vissuto musicale dei singoli. Nella didattica contemporanea l'ascolto, la discriminazione e l'elaborazione di eventi sonori sono difatti obiettivi importanti, ribaditi anche dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012*.

Il passaggio dall'ascolto consapevole di se stessi e degli altri alla realizzazione di eventi con la voce, con gli oggetti sonori (anche autoprodotti) o con strumenti musicali che riproducono o evocano specifiche sonorità, aiuta infatti a comprendere, a interiorizzare e, soprattutto, a dare un senso musicale a tutto ciò che ci circonda. Le carte stimolano infatti la realizzazione di un micro-universo sonoro basato sulla capacità percettiva, esplorativa e creativa dei piccoli: le immagini acustiche di pioggia, onde del mare, macchine da corsa, bicicletta, animali vari, ecc., già interiorizzate dal bambino, possono essere così evocate, dettagliate, raccontate e condivise con i compagni o con gli adulti e soprattutto ricomposte con l'intento non già di copiare il mondo sonoro, ma piuttosto di reinventarlo in forma di musica. La componente collettiva del gioco è un altro elemento fondamentale: l'esperienza del creare musica insieme ad altri, fondata su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso, porta all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione molto importanti. A conclusione di questa breve presentazione non possiamo non citare Gianni Rodari che, a partire dalle funzioni che Vladimir Propp aveva individuato nella fiaba, realizzò venti carte per stimolare nei bambini la "costruzione" di innumerevoli storie. Dice Rodari: [...] *nell'elencare le variazioni tipiche, Propp finisce per servirsi quasi degli stessi termini in cui sant'Agostino descrive il lavoro dell'immaginazione che consiste, secondo lui, nel disporre, moltiplicare, ridurre, estendere, ordinare, ricomporre in qualunque modo le immagini...*³ e noi aggiungiamo anche.... i suoni!

3 Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 2001, pp. 78-80

Indicazioni operative, riferimenti utili e materiali

Le carte, pensate per bambini dai 3 agli 11 anni, utilizzano immagini di animali, elementi naturali e azioni che suggeriscono al bambino sonorità già note o da scoprire da cui attingere per improvvisare e creare eventi sonori e/o sequenze musicali più o meno complesse. La sonorizzazione della carta può essere più o meno semplice a seconda dell'età e del vissuto dei giocatori nonché dell'esperienza acquisita giocando. Le 30 carte sono divise in tre gruppi (segnalate da un differente colore) corrispondenti ad altrettante aree del fare musica: con le carte verdi si gioca con le qualità fondamentali del suono (altezza, volume sonoro, timbro, durata), con quelle blu i suoni si usano per realizzare effetti sonori e "frasi" musicali più complesse e infine, con quelle rosse, si opera con vere e proprie strategie improvvisative e compositive. Il gioco può essere svolto utilizzando la voce, il corpo, oggetti di uso comune, strumenti vari (legnetti, maracas, triangolo, sonagli ecc.), compreso il proprio strumento musicale (pianoforte, chitarra, violino ecc.) individualmente oppure come attività musicale di gruppo.

Abbiamo pensato di proporre ai partecipanti al laboratorio un'esperienza reale di gioco, in gruppo, con le stesse modalità pensate per i più piccoli. Gli iscritti, tutti didatti o comunque esperti del settore, si sono cimentati nell'attività ludica, giocando a interpretare il ruolo di bambini, destinatari ultimi del progetto. Chi scrive è fermamente convinto che tutti i corsi di formazione e aggiornamento per docenti dovrebbero avere questa caratteristica di base: l'operatività. Il *Learning by doing* funziona infatti in qualsiasi fascia d'età: sperimentare in prima persona le attività, che poi si svolgeranno con i nostri studenti, permette di avere una maggior chiarezza metodologica e didattica.

Il Conservatorio di Trieste ha messo a nostra disposizione uno strumentario difficilmente disponibile nelle scuole dell'infanzia e primaria.

In questo caso poter svolgere l'attività con strumenti di alta qualità, dai timbri molto interessanti, ha reso consapevoli tutti i partecipanti dell'importanza di poter disporre di tali risorse anche nelle realtà in cui lavorano (scuole, ludoteche, scuole di musica, ecc.). Detto questo è doveroso precisare che è possibile ottenere risultati "musicalmente" interessanti anche con oggetti sonori, magari opportunamente modificati, permettendo alla nostra creatività di trovare le modalità più adatte a rendere interessante, ad esempio, il soffio sull'imboccatura di una bottiglia.

Fig. 1



Fig. 2



Abbiamo disposto lo strumentario al centro, con i partecipanti seduti intorno:

Abbiamo chiesto a uno di loro di estrarre una carta dal mazzo e abbiamo guidato il gruppo nella sua "lettura" (colore, titolo, immagine, consegna, eventuale partitura grafica ecc.) e nella realizzazione collettiva. L'estrazione casuale delle carte (pur prevedendo, per i più piccoli, un ordine propedeutico) conferisce al gioco una connotazione ludica nonché la possibilità di inventare, partendo dal proprio vissuto sonoro, infinite e sempre diverse "narrazioni" musicali. A questo punto abbiamo fatto estrarre altre carte, procedendo allo stesso modo, per familiarizzare con l'attività.

Abbiamo poi suddiviso i partecipanti in sottogruppi di massimo 3 componenti. Ciascun sottogruppo ha estratto tre carte dal mazzo e, dopo aver concordato una possibile realizzazione sonora, l'ha provata e perfezionata, per eseguirla infine di fronte all'intero gruppo.

Ideare una storia può agevolare la costruzione delle sequenze, sia per definire la successione temporale dei diversi eventi evocati dalle carte sia, più in generale, per organizzare i materiali sonori e dar loro un senso.

A seconda del contesto, si può scegliere se scrivere per esteso questa narrazione (per utilizzarla nella *performance*), oppure concordarla oralmente. I sottogruppi hanno anche sentito l'esigenza di avere un direttore dell'esecuzione per scandire i tempi delle singole sequenze. La *performance* finale davanti al gruppo costituisce il momento conclusivo dell'attività di gioco. Il *feedback* dei partecipanti è stato molto positivo: tutti hanno percepito l'enorme potenzialità delle carte, che permettono di stimolare e orientare la fantasia e il fare del bambino. La discussione si è poi focalizzata su un aspetto per noi fondamentale: l'inclusività.

Questo gioco infatti è pensato per tutti: possono partecipare bambini di età e livelli di apprendimento differenti, ognuno con le proprie capacità, e anche gli adulti che guidano l'esperienza, possono farlo a prescindere dal loro grado di competenza musicale.

Fig. 3 (a/b)



Bibliografia

Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Numero Speciale, Le Monnier, Firenze, 2012

Dalmonte Rossana, Jacoboni Maria Pia, *Proposte di musica creativa nella scuola*, Zanichelli, Bologna, 1978

Delalande François, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna, 1993

Idem, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2001

Di Blasio Stefania, Scolletta Simona, *SuonInGioco, 30 carte per improvvisare e comporre*, in fase di pubblicazione, Musica Pratica, Torino, 2025

Di Blasio Stefania, Scolletta Simona (a cura di), *Tambugli di Suoni. Indicazioni teoriche e attività pratiche per l'insegnamento della musica ai bambini della scuola dell'infanzia*, Sillabe, Livorno, 2019

Paynter John, *Suono e Struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino, 1996

Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 2001

Scolletta Simona, *Crescere con la musica, l'importanza della musica nello sviluppo del bambino (0-6 anni)*, Didam, «Rivista di Didattica Musicale dell'AIdSM», n.1 (Maggio 2024)

Vygotskij Lev Semënovič, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1972, (ed. orig. 1928)

Se l'invenzione...

La creatività come contesto di educazione, per tutti, e di formazione per chi educa: un laboratorio "strumentato"

Cristina Fedrigo

Abstract

To immerse ourselves in a creative process, we need tools, for anyone, beginner or expert, from the culture of belonging (we do not invent anything), contextually recreating them according to our thoughts and actions. We get the "instructions" for use them from our inner heritage, from the group we work with and from the points of view that the tools mediate us. For educators is fundamental to learn how to create and use their own working tools and explore them with students. This workshop could be an example, among many, of creative space of working in group, starting from "the apparent little" offered as resource. Thus, the signs offered to participants could be imagined as sound and used to give shape to our musical creations: for this we use different signs to think differently.

Alcune considerazioni introduttive

L'invenzione è in primo luogo un processo di **ricerca** che declina il "cosa" facciamo in nome del "come". In questa breve esperienza laboratoriale ho ripreso un lavoro che accompagna in modi diversi tutto l'arco della mia attività professionale: **utilizzare risorse semplici per attivare processi creativi, di pensiero e d'azione** (le due cose non sono disgiunte) e quello del laboratorio è un luogo-tempo sociale dove questo può realizzarsi. Per sociale intendo propriamente il contesto, umano e culturale, per me irrinunciabile, del lavorare in *gruppo*, accogliendo tutte le variabili offerte dall'ambiente ampiamente inteso.⁴ In questo specifico caso ho, quindi, operato organizzando fin dall'inizio i partecipanti in tre gruppi, in ragione della loro numerosità, saltando la parte collettiva che abitualmente propongo all'inizio di un'attività del genere, in modo che tutti possano entrare in contatto con tutti e col materiale con cui poi i diversi gruppi, separatamente, lavoreranno.

Questo passaggio mancato in quest'occasione (per ottimizzare il tempo disponibile e valorizzare la fase operativa libera dei gruppi) è invece irrinunciabile nel setting educativo abituale: tutto ciò che si usa per qualsivoglia attività non costituisce appannaggio "specialistico". Nel far della musica contesto e risorsa educativa, infatti, rinuncio a relazioni esclusive con uno strumento (cosa che invece caratterizza in modo rilevante la formazione musicale) a favore della condivisione completa delle risorse, dei gesti e dei pensieri, perché a nessuno manchi poi, se lo vorrà, la possibilità di scegliere, avendo potuto partecipare di tutto quanto è stato messo in gioco.

Il termine gioco non è casuale in questo contesto perché offre, nella forma meno invasiva ed etero-diretta possibile, una struttura all'azione, una logica irrinunciabile che organizza il processo ma che, allo stesso tempo, pur assolvendo a una funzione regolatrice dell'attività, lascia il necessario respiro creativo all'azione di tutti, nel rispetto delle motivazioni personali.

Questo approccio, dal mio punto di vista, è assai proficuo, anzi necessario, anche nella formazione degli studenti di conservatorio e degli educatori musicali: se non impariamo a esplorare, a sperimentare, a giocare con le risorse musicali, per la fretta di "dare le parti / assegnare i ruoli" più congeniali a ciascuno, il rischio frequente è che la sola meta resti la prestazione, la migliore possibile, col pericolo di cassare la libertà di scelta, l'adesione più intima, la scoperta dei nostri limiti e pure dei nostri potenziali. Questo aspetto costituisce un punto di riferimento per me irrinunciabile nelle attività laboratoriali. Dato che l'esperienza musicale è un'opportunità per educare la propria possibilità di espressione, il processo di ricerca, pur condivisa e contestualizzata, non può mancare: la musica non è già data a priori. Condividere le risorse, significa, quindi, condividere modi possibili alla ricerca dei propri: e non può "venire da fuori", il lavoro può essere coordinato ma non etero-diretto, appunto. In un laboratorio non limitato alla dimostrazione, questa è la partenza.

⁴ Per i diversi aspetti che connotano l'idea dinamica e inclusiva del concetto di ambiente, come struttura energetica di rapporti in continua trasformazione, vedasi: Lewin Kurt, *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1976 (Ed. orig. *Behavior and Development as a Function of the Total Situation*), 1951.

Alcune indicazioni sull'operatività

Chiarite alcune premesse e la ragione stessa di una ripartizione pratica in tre gruppi fin dall'inizio, nella specifica occasione, ho distribuito il materiale che avevo preparato (vedasi foto 1/2/3) con poche parole di consegna a ciascun gruppo e una specie di cartolina con alcune indicazioni guida. Con la consegna iniziava la parte di lavoro autonomo di ciascun gruppo.

La ricerca creativa è “il come”: come il suono sia materia prima per ogni nostra immaginazione interiore e sociale e come questa ci educi ogni giorno a questa esperienza incredibile che è la musica. E non solo. La dimensione del **gruppo**, del creare “in coro”, è pedagogicamente fondamentale e proficuamente mette insieme competenze e relativi livelli diversi dei partecipanti. Nel laboratorio, infatti, non era importante individuare le persone “adatte” a svolgere lo specifico compito, quanto il fatto che nel gruppo, ognuno potesse sentirsi a proprio agio regolando i termini del proprio contributo, partendo da diverse esperienze.

Questo aspetto costituisce uno dei fondamentali “come” delle attività creative, dove dell'altro c'è bisogno per espandere le potenzialità dell'azione.

Il lavoro coi processi creativi (propri e altrui) interessa, su piani e in modi differenti, una popolazione assai ampia, di gran lunga maggiore rispetto a quella degli addetti ai lavori, formati o in formazione che siano. E anche per questi ultimi, allargare l'orizzonte del proprio agire musicalmente, sarebbe parte dell'essere musicista, indipendentemente dalle specializzazioni che la professione della musica poi richiede ai propri professionisti.

Per immergerci in un processo di creativo, abbiamo bisogno di **strumenti**. *In senso vygotskijano*, gli strumenti presentano alcuni aspetti cruciali, per chiunque, piccolo o grande che sia, principiante o esperto:

1. li attingiamo dalla cultura di appartenenza (non inventiamo nulla ex novo, ma scopriamo (o ri-scopriamo) ciò che contestualmente sperimentiamo ogni giorno);
2. li ricreiamo o inventiamo, per modularli secondo i nostri pensieri e azioni in un dato contesto;
3. li utilizziamo, lasciando che le “istruzioni” vengano dal nostro patrimonio interiore, dal gruppo con cui lavoriamo e dai punti di vista che gli strumenti mediano;
4. li mettiamo alla prova contestualmente, con azioni conosciute, inedite, a volte, casuali, per scoprirne sorprendenti sviluppi (per noi).

Per un educatore è fondamentale, infatti, imparare a creare i propri strumenti di lavoro, e metterli alla prova col proprio gruppo di studenti.

Più in dettaglio: la creatività si alimenta di cultura e di “altro sguardo” rivolto al conosciuto; il contenuto culturale ci giunge da una lunghissima storia di cambiamenti, adattamenti, reinterpretazioni che contestualmente hanno rinnovato il potere delle nostre risorse.

Cambiando questo è cambiato il nostro modo di pensare quel dato contenuto e ciò ce lo fa considerare originale. Ma c'è un filo che lega ogni nostro passo (adattivo) ai passi di chi ci ha preceduto: e se quei passi hanno un valore è proprio perché possiamo ancora modificarli e adattarli ai nostri contesti. Invecchia ciò che non può essere cambiato, creativamente parlando. Questo rinnovare lo sguardo su quanto di abituale ci sembra, per così dire, già risolto, è la parte vitale del processo creativo, dell'educarsi alle domande, alla curiosità, all'osare giocando. Il laboratorio, scarsamente attrezzato di cose – pertanto materialmente “povero”, ha inteso offrire un'esperienza in tal senso, “aperto all'obbligo” di inventare con “l'apparente poco” che ho messo a disposizione: tali risorse sono diventate per un'ora patrimonio culturale del gruppo.

Di che si trattava?

Tre tipi di cartoncini diversi:

1. per forma e colore;
2. solo per colore (uguali per forma e dimensione);
3. carte “macchiate” diversamente di uno stesso colore e recanti ciascuna una diversa parola di una frase⁵ (nella versione italiana; in nota l'originale inglese).

⁵ Da: Bruner Jerome S., Jolly Alison, Sylva Kathy, *Il gioco, vol. IV: Il gioco in un mondo di simboli*, Armando, Roma, 1981, p. 777 (ed. orig. *Play: Its Role in Development and Evolution*, 1976)

Fig. 1**Fig. 2****Fig. 3**

Ho scelto di fornire a ciascuno dei tre gruppi una breve cartolina con alcune indicazioni operative, per parte “obbligate”, come, ad esempio, lavorare solo con gesti-suono (Figura 1), oppure solo con tutte le libere varianti sonore ed espressive del parlato (Figura 3), oppure solo con suoni di altezza precisamente intonata ma non “chiamati” usando nomi di note (Figura 2), ecc.

Porre limiti di questo tipo obbliga i membri del gruppo a operare creativamente nelle zone lasciate totalmente libere, mettendole, tuttavia, in rapporto significativo (secondo criteri convenzionali decisi in gruppo) con i mediatori (carte) forniti.

La creatività sprigiona dal lavoro disciplinato e libero, dove la disciplina si riferisce al padroneggiare il mediatore utilizzato (serve pertanto darsi il tempo per conoscerlo, dividerne la conoscenza e i criteri d'esercizio, sperimentarne le possibilità); la libertà si riferisce alla necessità di superare le ovvietà / pregiudizi d'interpretazione e d'uso, dato che conoscere è cercare, non fermarsi al già noto ma da questo partire (*comfort-zone* diversa per ognuno), adottare / scoprire punti di vista per noi inediti (non parliamo di nuovo in assoluto) e inscrivere significativamente nell'azione concertata col gruppo. Le parole di Bruner disseminate sulle più informali carte macchiate (Figura 3), erano il filo conduttore del lavoro, anche se non offerte nella sequenza originale, in nessuna sequenza ma disordinatamente, e utilizzate come oggetto sonoro Qui di seguito l'originale inglese.

In: *Surprise, Craft and Creativity* (vedasi nota 2), leggiamo: «*For the production of creative surprise demands a masterful control of the medium. It is not the product of spontaneous seizure, an act of sudden glory. Music and mathematics give gifts to the well prepared. [...] So, too, poetry, and engineering. How curious that surprise grows in the soil of grinding work.*».

Il segno è il suono immaginato e serve per dare forma alle nostre invenzioni musicali: per questo usiamo diversi “segni”. Così è stato e ogni gruppo ha operato in libertà per realizzare suoni individuali e di gruppo organizzati secondo propri criteri. Scegliere i suoni, associarli ai simboli secondo un criterio che consenta poi l'azione estemporanea, esplorando, provando per gradi ad aumentare la complessità di combinazioni, compositiva, ha costituito il processo di ogni gruppo. Ma affinché ciò potesse accadere era necessario offrire diversi strumenti.

La potenza di semplici cartoncini, variamente caratterizzati, in questa circostanza secondo tre tipologie di base, ha portato i gruppi a operare spontaneamente con contenuti e processi diversi. Proprio questa è la funzione che attribuisco a qualsiasi risorsa sia utilizzata secondo la prospettiva del vygotskijano strumento. Non c'è nulla di magico, ma allo stesso tempo ci stupisce, quando basti così poco per attivare la ricerca di soluzioni creative a partire da ciò che ci è noto e che di per sé non ci sorprende. Non è il contenuto delle nostre esperienze che deve sorprenderci, infatti, ma la loro potenzialità di amplificare i nostri pensieri e azioni di direzione creative, se ce ne sappiamo dare spazi e tempi. Gli strumenti si alimentano (altrimenti sarebbero gusci vuoti e silenti) del passato, come eredità di conoscenza, li utilizziamo nel presente (questa è la loro funzione, l'attualità) per operare nel mondo per come ora ce lo rappresentiamo, ma costituiscono le risorse che ci consentono di pensare in termini di futuro (anticipando organizzandola l'azione in divenire), emancipandolo dal nostro necessario passato. La musica consente di sperimentarlo, perseguirlo, realizzarlo, ma per far questo deve liberarsi dall'ossessione del prodotto.

Alla conclusione del laboratorio i tre gruppi hanno realizzato una performance coordinata ed estemporanea, un momento felice che non tornerà, mentre il processo, la ricerca, restano.

Desidero concludere ricordando tre “maestri” cui ancora oggi sento di essere debitrice e dal cui contributo traggo insegnamento: Italo Calvino, Bruno Munari, Gianni Rodari. E aggiungo Virginia Woolf, per la rivendicazione intelligente e congrua della creatività al femminile.

Bibliografia

- Bruner Jerome S., Jolly Alison, Sylva Kathy, *Il gioco, vol. IV: Il gioco in un mondo di simboli*, Armando, Roma, 1981, (ed. orig. *Play: Its Role in Development and Evolution*, 1976)
- Calvino Italo, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2002
- Idem*, *Tarocchi. Il mazzo visconteo di Bergamo e New York*, 1 ed., Franco Maria Ricci, Parma, 1969
- Idem*, *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano, 1994
- Carrese Massimo G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023
- Dewey John, *Esperienza, Natura e Arte*, Mimesis, Milano-Udine, 2014
- Ferrara Silvia, *Il salto. Segni, figure, parole: viaggio all'origine dell'immaginazione*, Feltrinelli, Torino, 2021
- Huizinga Johan, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1982
- Laeng Mauro, *Movimento, gioco e fantasia*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1984
- Lewin Kurt, *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1976 (Ed. orig. *Behavior and Development as a Function of the Total Situation*), 1951
- Luscher Max, *Il test dei colori*, Astrolabio, Roma, 1976
- Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari, 2004
- Petter Guido, *Razionalità, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti, Firenze, 2010
- Ranganath Charan, *Perché ricordiamo. Sbloccare il potere della memoria per conservare ciò che conta*, Aboca, Sansepolcro (Ar), 2024
- Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973
- Vygotskij Lev S., *Pensiero e linguaggio* (a cura di L. Mecacci), Laterza, Roma-Bari, 1992
- Idem*, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1973
- Idem*, Lurija Aleksandr R., *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- Winnicott Donald, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974

La SolFa Mia

La ripetizione creativa da Monteverdi alla loop station

Francesco Stumpo

Abstract

This article presents the results observed during a workshop focused on the creative use of the topos of repetitive musical structures. The principle of repetition offers opportunities for creativity, starting from its origins and continuing up to the use of the loop as a fundamental element of the music enjoyed by young people. In the first part, the themes of repetition and musical invention are addressed from a psychological, philosophical and pedagogical point of view. Starting from various assumptions (e.g. Strobino, Vitali) we propose a model of musical invention which sees, on the one hand, Exploration, Extemporization and Improvisation (acronym: Explo-Exte-Impro), which are understood as irreversible, autonomous but interdependent processes. On the other hand, we deal with Composition as predictable and revisable but closely linked to the other three aspects. In the second part, a methodological-didactic path is traced, documented by operational indications, using two madrigals by Claudio Monteverdi as material. These have the common element of a passacaglia bass which is combined with some famous pieces of the popular repertoire through the use of new technologies such as the loop station and computer software.

*... Bisogna ritornare sui passi già fatti, per ripeterli,
e per tracciarvi a fianco nuovi cammini.
Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre.
(José Saramago)⁶*

Repetita sonant!

I concetti di *ripetizione-irripetibilità* sono insiti nella natura, esempio ne sono i ritmi e l'essere umano stesso, unico e irripetibile. L'avventura terrena dell'uomo è infatti irreversibile, per questo motivo egli pone al proprio orizzonte i riti e i miti che con il loro ritorno periodico danno l'illusione di rivivere un'esperienza, guadagnandosi una sorta di eternità. Anche l'arte ha il compito di far rivivere l'uomo al di fuori della dimensione quotidiana e biologica.

La ripetizione di un modello visivo è caratteristica di determinati periodi storici, come per esempio il Neoclassicismo, o di culture geograficamente lontane come l'arte cinese in cui la ripetizione continua della stessa forma sempre allo stesso modo è sinonimo di creatività. Ma è la musica che ha fatto della ripetizione la sua più importante ragione d'essere. La musica è l'arte che meglio rappresenta la vita dell'uomo in quanto si svolge nel tempo e il suo procedere è irreversibile. Attraverso l'iterazione di una melodia, di un ritmo o il riascolto di un intero brano si ha l'impressione di vivere sempre una nuova esperienza. Il problema della ripetizione in musica è stato affrontato da diverse prospettive, da quella psicologica (Fraisie,⁷ Imberty⁸) a quella filosofica (Jankélévitch,⁹ Deleuze¹⁰).

Le relative teorie sono spesso tra loro agli antipodi, ma nessuna nega l'esistenza e l'importanza del principio della ripetizione. Scrive Boris Porena: «L'assoluta prevedibilità di un processo ha come corrispettivo psicologico la noia».¹¹

Viceversa ripetere in musica non è automaticamente sinonimo di ripetitività e noia ma di fascinazione e novità.¹²

Ogni mattina ci laviamo e ci vestiamo ma non lo facciamo mai allo stesso modo perché diversa è ogni volta la nostra percezione di noi stessi e del tempo. Se la ripetizione è uno dei principali elementi costitutivi della musica, perché ripetere diventa una delle attività più difficili sul piano didattico? L'esperienza dell'insegnamento mi ha dimostrato che ripetere un ostinato rappresenta una difficoltà da superare e Carl Orff ha incentrato tutta la sua *Opera Didattica*

⁶ José Saramago, *Viaggio in Portogallo*, Feltrinelli, Milano, 2015

⁷ Cfr. Fraisse Paul, *Psicologia del ritmo*, Armando, Roma, 1979

⁸ Cfr. Imberty Michael, *La musica e il bambino* <https://www.studocu.com/it/document/universita-di-bologna/educazione-al-sonoro/217433853-imberty>

⁹ Cfr. Jankélévitch Vladimir, *La musica e l'ineffabile*, Bompiani, Milano, 2001

¹⁰ Cfr. Deleuze Gille, *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997

¹¹ Porena Boris, *Musica Prima. La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso, 1979, pp. 28-30

¹² Jankélévitch Vladimir, *op. cit.*, pp. 19-22

sul come trattare questo aspetto.¹³ È evidente che il superamento di tale difficoltà contribuisce non poco al raggiungimento di importanti obiettivi cognitivi e creativi.

Nella prospettiva di una pedagogia dell'invenzione musicale, il concetto di creatività si traduce in quello di creazione di strutture a partire dal suono. La parola chiave è 'improvvisazione' che, per la complessità di questo processo, necessita di alcune importanti declinazioni. Ad esempio, con Enrico Strobino, quattro livelli di condotte inventive: *esplorare*, *estemporizzare*, *improvvisare*, *comporre*.¹⁴ L'*esplorazione* è il momento della libera sperimentazione, quello in cui si è in contatto con l'oggetto sonoro attraverso un approccio senso-motorio e spinti dalla curiosità di sentire l'effetto sonoro prodotto. L'*estemporizzazione* è la continua ripetizione e variazione istantanea in base a un modello predefinito. L'*improvvisazione* avviene quando si ha la consapevolezza del modello prodotto e della sua esplicitazione formale e simbolica. La *composizione* è per molti aspetti simile all'improvvisazione ma al contrario di questa è ripetibile e reversibile, si basa sul processo previsione/revisione in quanto può essere progettata e permette di ritornare sui modelli prodotti anche con tempi lunghi. Richiede una impostazione logica e obbliga a compiere scelte per selezionare o escludere parti, inoltre, fa uso di notazioni tradizionali e intuitive.

I quattro livelli indicati da Strobino sono inquadrati in un'ottica ancora più circolare nella proposta di un «ecosistema dell'invenzione musicale a scuola» da Maurizio Vitali,¹⁵ che citando Edgar Morin,¹⁶ scrive:

*L'anello complesso, nonostante l'autonomia di cui godono le sue parti costituenti nei propri caratteri originari di riduzione/disgiunzione, dà vita ad un «un circuito polidirezionale che mentre conserva la loro circolarità rifiuta il principio di riduzione/disgiunzione, la linearità con un punto di partenza e uno di arrivo» e che al contrario interviene a «svelare la relazione di interdipendenza e ad aprire la possibilità una conoscenza che riflette su sé stessa».*¹⁷

In continuità con gli autori citati, la mia prospettiva è qui di considerare i tre livelli del sistema (*esplorazione*, *estemporizzazione*, *improvvisazione*) accomunati dalla irripetibilità e irreversibilità, in quanto si svolgono nel tempo reale e in genere non fanno uso di segni visivi.

In questa sede perciò li considero aspetti dello stesso processo, in base a una sorta di 'ontologia del suono', ovvero l'essere istantaneamente e istintivamente nel suono.

I tre livelli sono interdipendenti, sia pure diversi tra di loro, pertanto per contrassegnarli userò la sigla *Espl-Este-Impro*. Al contrario, userò il termine *Composizione* a parte, in quanto prevedibile, revisionabile e irreversibile, annotabile, anche se strettamente legata agli altri tre livelli.

Questo scritto si pone come un momento di riflessione reversibile sul laboratorio che è stato necessariamente irreversibile e ha presentato momenti di imprevedibilità. Nonostante esso sia stato svolto in modo programmatico mediante la presentazione di un *Power Point*, molte cose previste sono rimaste fuori o solo accennate, altre sono state imprevedute o aggiunte in base alle dinamiche contingenti, a volte anche nate al momento (ad esempio quando inaspettatamente è stato invitato Giacomo a suonare un basso sul pianoforte). In pratica il laboratorio, è assimilabile al processo *Espl-Este-Impro*, mentre la stesura di questa relazione a quello compositivo.

Il laboratorio

Il laboratorio è stato proposto con carattere operativo ma anche teorico-metodologico, ha avuto la durata di un'ora ed è stato frequentato da dodici persone con diverse competenze musicali, provenienti da diversi contesti didattici. Dato il tempo a disposizione, più che approfondire un solo aspetto, si è preferito tracciare un percorso metodologico, realizzabile in un arco di tempo abbastanza lungo.

Ai partecipanti è stato chiesto di svolgere la duplice veste di ragazze e ragazzi che apprendono e di docenti che inquadrano le attività dal punto di vista pedagogico e didattico per un probabile utilizzo nei loro contesti.

¹³ Cfr. Piazza Giovanni, *Orff-Schulwerke. Musica per bambini*. Vol 1, Suvini e Zerboni, Milano, 1983

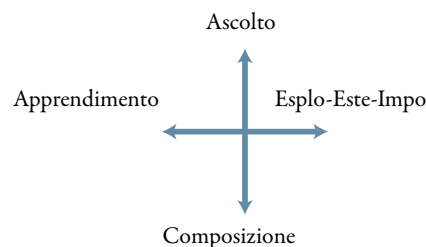
¹⁴ Strobino Enrico, *Il suono l'istante, l'avventura Educazione Musicale e Improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2022, pp. 28-33

¹⁵ Vitali Maurizio, *Ragazzi che si ascoltano, Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2024, pp. 240-245

¹⁶ Morin Edgar, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1977, pp. 22-23

¹⁷ Vitali Maurizio, 2024, *op. cit.*, p. 240

Le ragioni della proposta sono nate dalla constatazione che gran parte del repertorio di *popular music* fruito oggi dalle ragazze e dai ragazzi, si basa sostanzialmente su dei *loop* che hanno un'origine molto remota. Si è trattato di individuare dei *topos* basati sulla ripetizione ciclica di un modello;¹⁸ ovvero sul principio-passacaglia che è il contrario del principio di sviluppo.¹⁹



In pratica si è visto come su una *invarianza* del basso si possano snodare variazioni *lineari* o *nonlineari* delle parti superiori.²⁰ Questa esperienza è diventata l'occasione per passare da una fruizione 'passiva' a un momento creativo di *Esplo-Este-Impro* e *Composizione*, corroborato dall'*Ascolto* 'attivizzato'.

In questa esposizione seguiremo il sotto riportato ordine, anche se durante il laboratorio queste fasi hanno avuto, giustamente, un andamento circolare e interdependente:

Composizione

L'atteggiamento richiesto al gruppo è stato quello di:

1. cercare di azzerare le loro competenze tecniche pregresse;
2. focalizzare l'attenzione e l'ascolto sul suono;
3. tenere conto sia della dimensione individuale, sia relazionale (*interplay*).²¹

Sicuramente per un adulto è difficile simulare di essere tabula rasa e lasciare da parte le esperienze musicali pregresse, così come concentrarsi sull'ascolto gli è più naturale che a un bambino.

Difficile è anche uscire dalla propria *comfort zone* e avere una piena e spontanea disponibilità alla relazionalità, al *role taking*. Per questo motivo durante il laboratorio si è chiesto di dare meno importanza ad aspetti particolari, come la ricerca del giusto ritmo o della melodia e di curare di più il fenomeno sonoro e gli aspetti gestuali e relazionali della comunicazione con i suoni. Un atteggiamento creativo è stato lo sfondo comune a tutte le attività proposte, intese in modo separato ma circolare. Diversificate sono state invece le osservazioni delle *condotte* musicali nel corso delle proposte.²² Nelle attività in cui si richiedeva una risposta a *specchio* rispetto alla mia proposta, come nel canto imitativo o nella *body percussion*, si notava un atteggiamento attento e di conseguenza anche di tensione-preoccupazione rispetto all'assolvimento del compito; la concentrazione era direzionata verso un fare bene piuttosto che sulla cura della risposta sonora. In alcuni casi ho dovuto fare uso anche della scrittura, non come procedura eletta ma come *medium visivo* per economizzare il tempo e per le caratteristiche sonore intrinseche nel segno grafico.

Già durante le prime fasi dell'apprendimento musicale, infatti, si dovrebbero usare forme di notazione affiancando un approccio di tipo *audiotattile*, cercando il giusto equilibrio tra i due aspetti.

Dice giustamente in proposito Vincenzo Caporaletti:

*Come si spiegherebbe altrimenti che persino grandi e acclamati concertisti incontrino difficoltà nella "semplice" risoluzione del problema di improvvisare con coerenza una banale struttura melo-armonica misurata? Semplicemente, per il fatto che la cognitività audiotattile non è quella visiva.*²³

Il momento più interessante dal punto di vista delle dinamiche di gruppo emotive durante l'*Esplo-Este-Impro* è stato sicuramente quello del *dialogo sonoro*,²⁴ dato dall'improvvisazione dialogica sulla base ciclica della *loop station* attraverso due xilofoni. Superato un primo momento di imbarazzo, il fatto di aver predisposto gli strumenti sulla stessa scala e di non aver chiesto nessun vincolo, se non quello di intervenire ogni due misure, mi ha fatto osservare un maggiore stato di rilassatezza e una consapevolezza del processo previsione/verifica che presupponeva una disposizione all'ascolto e all'auto-ascolto. Anche a livello *propriocettivo*, senso motorio e neuromuscolare, ho notato una maggiore consapevolezza rispetto, ad esempio, alla *body percussion* indotta dall'esterno e quindi vissuta in modo più *esterocettivo*.

¹⁸ Cfr. Stumpo Francesco, *La passacaglia: analisi, composizione, improvvisazione*, Rugginenti, Milano, 2023

¹⁹ Cfr. Pasticci Susanna (a cura di) *Si può parlare di un principio-passacaglia?*, «Rivista di analisi e teoria musicale», Anno XX nn1-2 (2014)

²⁰ Cfr. Cosottini Mirio, *Metodologia, dell'improvvisazione musicale. Tra linearità e non linearità*, ETS, Pisa, 2017

²¹ Strobino Enrico, *op. cit.*, pp. 167-174

²² Cfr. Delalande François, (a cura di Luca Marconi), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, FrancoAngeli, Clueb, Bologna, 1993

²³ Strobino Enrico, *op. cit.*, Prefazione di Vincenzo Caporaletti, p.11

²⁴ Vitali Maurizio, *op. cit.*, pp. 139-161

Il modello compositivo scelto è stato duplice e sotto il comune denominatore dell'uso delle nuove tecnologie, in particolare del *software* di montaggio sonoro *Audacity*, riguardo alla trasformazione e manipolazione del suono, e di un *software* di videoscrittura come *Finale* per quanto riguarda, invece, l'intervento modulare, ovvero esperito con la tecnica del 'taglia e incolla' in base a frammenti di canzoni predisposti e che si prestavano ad essere cantati sul basso ripetuto. All'inizio si è chiesto di richiamare alla memoria strutture pregresse e già assimilate, ovvero le melodie delle canzoni, e in questa attività ho notato una maggiore rilassatezza, dovuta probabilmente al sentirsi "a casa". La consegna successiva è stata quella di trovare nei frammenti proposti, punti che potessero legarsi attraverso ripetizioni e contrasti, in modo da formare una composizione coerente e strutturata. Questa fase ha richiamato una condotta di *gioco logico* che, da una parte, riduceva l'ansia della *performance qui e ora* dell'improvvisazione, dall'altra permetteva un ritorno sull'elaborazione con riflessione individuale e di gruppo.

Materiali: due modelli Monteverdiani

Come punto di partenza sono stati individuati due madrigali di Claudio Monteverdi entrambi basati sul principio della ripetizione ciclica di un basso su cui si sviluppano variazioni sia in senso melodico sia armonico-contrappuntistico:

1. *Il Lamento della ninfa*, dall'ottavo libro di madrigali di Monteverdi, noto come "*Madrigali guerrieri et amorosi*" e pubblicato a Venezia nel 1638 su testo di Ottavio Rinuccini.²⁵ (Ascolto)
2. *Zefiro Torna e di soavi accenti* dagli *Scherzi musicali* del 1632, il testo è anche di Ottavio Rinuccini. (Ascolto)

Entrambi i madrigali appartengono al periodo veneziano e della cosiddetta *Seconda pratica* monteverdiana, secondo cui la musica doveva essere "serva dell'orazione" e che accese nei primi del Seicento la nota polemica con Giovanni Maria Artusi, il quale condannava aspramente le innovazioni di Monteverdi. Le arditezze armoniche ne *Il lamento della ninfa* sono determinate dal testo letterario (un caso analogo è quello della "nona non preparata" nel madrigale *Cruda Amarilli*).

I due brani trattati appaiono oggi molto moderni e rappresentano un'ottima opportunità per l'improvvisazione didattica. *Zefiro torna* ha, rispetto all'altro, un "affetto" diverso, come allora si diceva, ovvero un carattere brillante e più consonante. In questo caso è il ciclo ritmico del basso che con l'incontro della melodia crea un *offbeat* spingendo verso un dinamismo vicino all'improvvisazione jazz e pop.

Strumenti e Mezzi

Loop station Boss RC30, computer, videoproiettore, xilofoni soprano diatonici *Orff*, chitarra, *Power Point*, *Finale*, *Audacity*.

Decies repetita placebit (Orazio, *Ars Poetica*)

Indicazioni operative

1. Il lamento della ninfa

Da *Il lamento della ninfa* abbiamo utilizzato la seconda parte che è un'insolita aria-lamento per soprano, tenore, coro maschile e basso continuo, basata sulla ripetizione per 34 volte del basso di passacaglia costituito dal *tetracordo frigio* discendente (*la sol fa Mi*).

Si tratta, dunque, di una forma che ripropone in modo ridondante il percorso discendente indicato dai numeri romani i-vii-vi-V grado, contrassegnando con il minuscolo gli accordi minori e con il maiuscolo l'unico accordo maggiore (*Paradigma minore di passacaglia*). Su questa serrata struttura melodico-armonica il musicista inalbera una costruzione musicale articolata in ripetizioni retoriche e contrasti tra le macro e le micro sezioni, ma sempre partendo dai significati delle parole.

²⁵ Di questo testo già circolava a Venezia nei decenni precedenti una versione dal titolo *Donna abbandonata da infedele amante*, compresa nella *Prima raccolta di bellissime canzonette musicali e moderne, di autori graudissimi nella poesia & nella musica per il Sig. Remigio Romano...* Pubblicata a cura di Remigio Romano da Angelo Sauladori librario in San Moise nel 1618.

Cfr. Baroncini Rodolfo, Di Pasquale Marco, (a cura di), *Monteverdi a San Marco. Venezia 1613-1643*, Libreria Musicale Italiana, Lucca, 2020

Fig. 1



*Amor, dicea, il ciel
mirando, il piè fermo,
dove, dov'è la fè
ch'el traditor giurò?
Miserella.
Fa' che ritorni il mio
amor com'ei pur fu,
o tu m'ancidi, ch'io
non mi tormenti più*

*Miserella, ah più no, no,
tanto gel soffrir non può.
Non vo' più ch'ei sospiri
se non lontan da me,
no, no che i martiri
più non darammi affè.

Perché di lui mi struggo,
tutt' orgoglioso sta,
che sì, che sì se'l fuggo
ancor mi pregherà?*

*Se ciglio ha più sereno
colei, che'l mio non è,
già non rinchiude in
Amor, si bella fè

Ne mai sì dolci baci
da quella bocca havrai,
ne più soavi, ah taci,
taci, che troppo il sai.*

Sulla ripetizione del basso passacaglia, Monteverdi spalma tutto lo spazio diatonico creando sui tempi forti delle dissonanze preparate dalle legature (ritardi):

Fig. 2



Ascolto

Una prima attività è stata realizzata attraverso la pratica dell'ascoltar-cantando coralmemente in *play-back* ('cantiamoci su') le note che costituiscono il basso ostinato utilizzando, al fine di memorizzare il nome delle note e la struttura, la frase: **LA SOL FA MIA**. Contemporaneamente si seguiva la melodia del basso con movimenti chironomici, secondo la modalità utilizzata da Kodály.

Apprendimento

Si è chiesto di cantare sulla base armonica preparata sulla *loop station* alcune canzoni *evergreen* contenenti dei moduli melodici che utilizzano il principio della ripetizione:

1. *Geordie* (antica ballata britannica ripresa da F. De Andrè, 1965)
2. *Non è Francesca* (di Mogol, L. Battisti, 1969)
3. *Lisa dagli occhi blu* (di Bigazzi, Cavallaro e incisa da Mario Tessuto, 1969)
4. *Here's to you* (E. Morricone, J. Baez, 1971)
5. *Alexander Platz* (di F. Battiato, 1982)
6. *Seven nation army* (The white stripes, 2003)

Alcune di queste canzoni cominciano con l'intervallo armonico di terza *la-do* (*Geordie*), altre di quinta *la-mi* (*Non è Francesca*, *Lisa dagli occhi blu*, *Here's to you*, *Alexander Platz*), altre ancora di ottava *la-la'* (*Seven nation army*).

Ognuno di questi intervalli ha una caratteristica percettiva diversa: di *apertura luministica* la terza, di *dominanza panoramica* la quinta, di *chiusura in se stessa* l'ottava.²⁶

²⁶ De Natale Marco, *L'armonia classica e le sue funzioni compositive*, Ricordi, Milano, 1986, p. 21

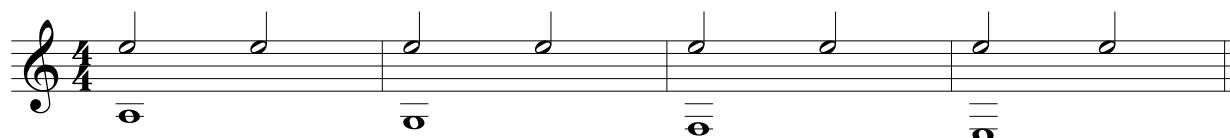
Esplo-Este-Impro

Dall'esempio monteverdiano riportato precedentemente, è nato il prezioso suggerimento didattico: la proposta di un'improvvisazione *on beat* a partire da una sola nota.

Si è registrato sulla *loop station* il giro armonico creato dal basso. Il gruppo era in circolo e si sono predisposti due xilofoni soprano sulla scala diatonica mentre la *loop station* eseguiva il giro senza soluzione di continuità. La consegna era che, a turno, i due esecutori suonassero su una sola nota in modalità *call and response* per la durata del *loop* (quattro misure). Girando nel circolo sarebbe toccato poi ad altri due esecutori continuare l'*interplay*.

L'improvvisazione poteva essere sia di tipo *lineare che nonlineare*, così come viene indicato da Cosottini.²⁷

Fig. 3 (ascolto)



In particolare è utile riportare ciò che egli dice dell'improvvisazione su una sola nota:

*Suonare un suono soltanto fa pensare che si ha poco da 'raccontare', ma proprio per questo siamo spinti a considerare l'evento sonoro nella sua autonomia, condizione fondamentale di un approccio nonlineare al suono.*²⁸

L'attività può essere basata utilizzando più suoni della scala con delle variazioni ritmiche:

Si è poi continuato riprendendo l'attività precedente con la consegna di cantare parti delle canzoni proposte precedentemente in modo *random* sulla base realizzata con la *loop station*:

Fig. 4 (ascolto)

*Ti stai sbagliando chi hai visto non è...
(Non è Francesca)
Lisa dagli occhi blu...(omonima)
Here to you Nicola and Bart...(omonima)*

*A Berlino est...(Alexandere Platz)
Mentre attraversavo London Bridge...(Geordie)
Po popopo po po po...(Seven nation army)*

Composizione

Sulla base della *loop station* e in modo *audiotattile*, viene data la consegna al gruppo di comporre con gli *incipit* un *medley* strutturato, trovando attraverso discussione e prove i punti in cui tagliare e incollare i frammenti. Scegliendo alcuni dei moduli si può costruire poi un frammento polifonico con il basso di passacaglia come *cantus firmus*.

²⁷ Cosottini Mirio, *op. cit.*, pp. 19-26

²⁸ *Ivi*, p. 32

La prima parte è costituita dall'incipit di *Non è Francesca*, la seconda di *Geordie*, la terza di *Seven nation army*, ma modificata invertendo la direzione melodica.

Si è proposto poi un brano nato casualmente usando *Audacity* e costituito dalla sovrapposizione del brano di Monteverdi con un esempio di improvvisazione elettroacustica, tratto dal citato libro di Vitali.²⁹

Questo sarà il punto di partenza per una manipolazione creativa attraverso il missaggio. (ascolto)

Fig. 5

A				A'			
Mentre attraversavo London bridge..				...un giorno senza sole.....			
B				B'			
Ti stai sbagliando chi hai visto non è.....				...non è Francesca.....			
C				C'			
Lisa dagli occhi blu.....				...a Berlino est.....			
D				D'			
Here you are Nicola and Bart.....				Po popopopo po po			
LA	SOL	FA	MI	LA	SOL	FA	MI

Fig. 6

Fig. 6 shows musical notation for guitar (Chitarra) across four systems, labeled A, B, C, and D, with corresponding variations A', B', C', and D'.

System A: Chitarra. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

System B: Chit. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

System C: Chit. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

System D: Chit. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

Fig. 7

Fig. 7 shows musical notation for guitar (Chitarra) across four systems, labeled A, B, C, and D, with corresponding variations A', B', C', and D'.

System A: Chitarra. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

System B: Chit. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

System C: Chit. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

System D: Chit. Melody: A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Bass: E2 half, A1 half.

²⁹ Vitali Maurizio., *op. cit.*, Audio 4 (Francesco), p. 98

2. Zefiro torna e di soavi accenti

Questo madrigale appartiene agli *Scherzi Musicali* e anche questo brano aderisce alla *seconda pratica* monteverdiana. Con Monteverdi siamo nel periodo di passaggio dal sistema *modale polifonico* al sistema *tonale monodico*.

Dal punto di vista ritmico si passa da un sistema metrico quantitativo e *additivo*, costituito dai rapporti *longa-brevis*, al moderno sistema di *battuta*, qualitativo e *divisivo*.³⁰

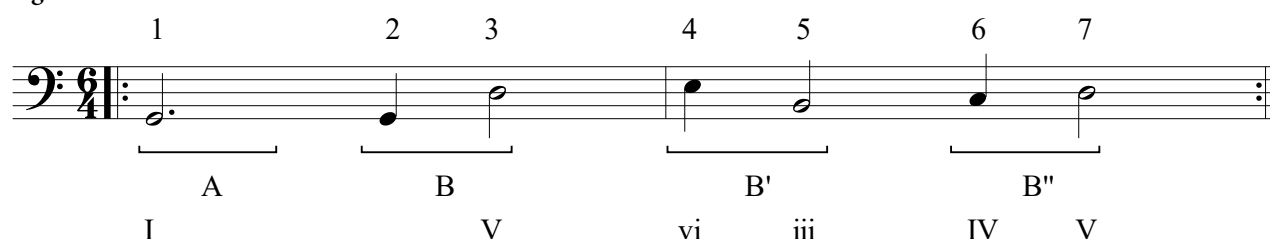
In questo madrigale, più che attenersi al tempo della battuta di 6/4, è necessario pensare ai diversi rapporti di durata *lunga-breve* organizzati in 4 raggruppamenti (indicati da lettere), ma anche alle 7 unità temporali (indicate da numeri), secondo un'organizzazione metrica che Sachs chiama *numerica*.³¹

Torna zefiro viene riportato come *Ciaccona* e, a differenza dell'altro madrigale, ha un andamento ritmico veloce, a parte la chiosa finale che qui non prendiamo in considerazione. La successione tonale del basso si ripete ciclicamente ed è indicata da numeri romani: I-V-vi-iii-IV-V (*paradigma maggiore di romanesca*):

Ascolto

Anche in questo caso l'attività è stata effettuata cantando coralmente in *play-back*, le note che costituiscono il basso ostinato. Al fine di memorizzare i nomi delle note associati ai suoni e la struttura, si è utilizzata la frase: **DO SOLO LA MIA FACCIA**, seguendola con movimenti *chironomici*, secondo la modalità indicata da Kodály.

Fig. 8



Un'altra attività di ascolto è consistita nel proporre la versione elettronica del brano intitolata *Zefiro* di Salvio Vassallo del 2021, allo scopo di assimilarne modalità da utilizzare nelle successive fasi creative. (audio 8)

Un'attività che si potrebbe svolgere con tempi più lunghi consiste nel leggere il testo del madrigale:

*Zefiro torna e di soavi accenti
l'aer fa grato È il pié discioglie a l'onde
e, mormorando tra le verdi fronde,
fa danzar al bel suon su'l prato i fiori.*

*Inghirlandato il crin Fillide e Clori
note temprando lor care e gioconde;
e da monti e da valli ime e profondi
raddoppian l'armonia gli antri canori.
Sorge più vaga in ciel l'aurora, È il sole,
sparge più luci d'or; più puro argento
fregia di Teti il bel ceruleo manto.*

E, successivamente, nell'ascoltarlo e contemporaneamente leggerlo cogliendo e descrivendo le strutture musicali nei cosiddetti madrigalismi, una sorta di 'pittura sonora' in cui la musica anche graficamente imita il significato delle parole.

Apprendimento

Il brano è ritmicamente alquanto disorientante per l'*off-beat* che si crea tra il basso e le parti cantate.

Si è scelto di proporre l'ostinato attraverso la pratica della *body percussion* che consentiva una procedura di tipo additivo costituita da 7 movimenti ritmici sul corpo e quindi la memorizzazione a lungo termine, grazie al meccanismo propriocettivo e audiotattile:

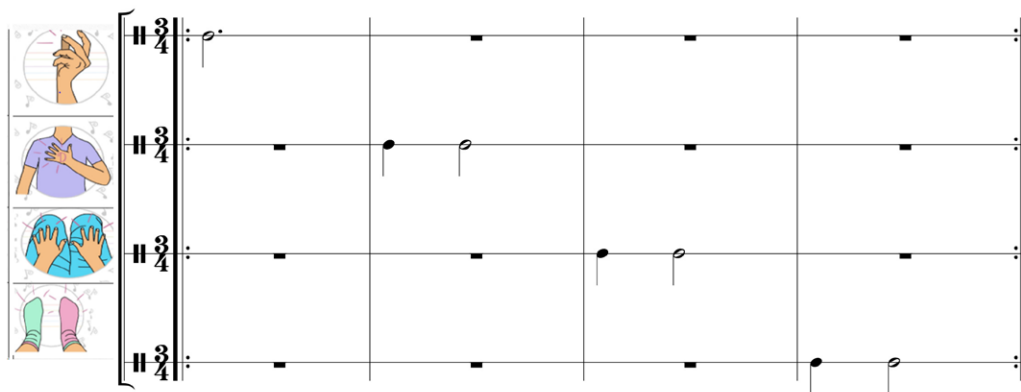
³⁰ Sachs Curt, *Rhythm and Tempo. A Study in Music History*, W.W. Norton & Company, New York-London, 1953

³¹ Freschi Anna Maria, *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*. EDT, Torino, 2006, pp. 97-98

Fig. 9



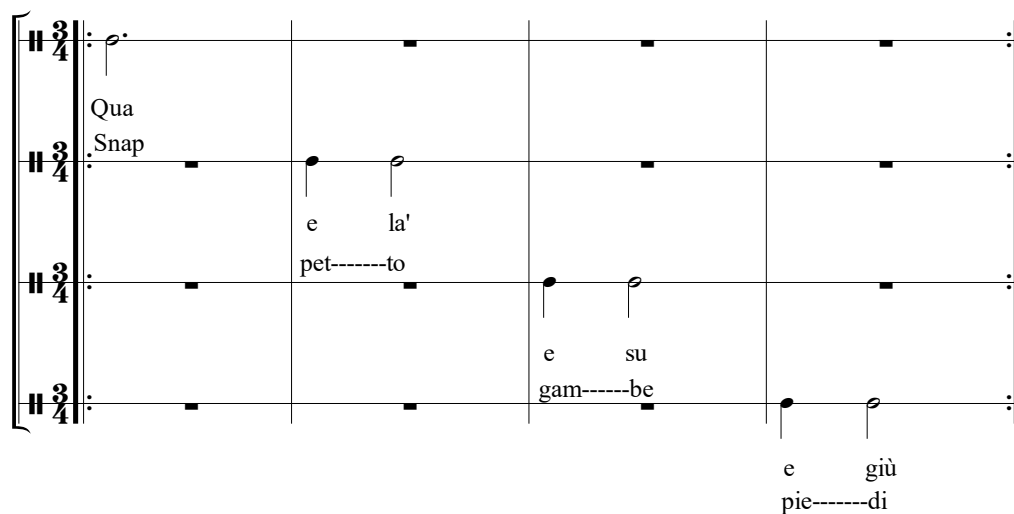
Fig. 10



Si sono poi aggiunte formule verbali inventate al momento come:

QUA-E LÀ - E SU E GIÙ oppure: SNAP - PET-TO - CO SCE - PIE-DI

Fig. 11



La fase successiva è stata l'esecuzione in *play-back* di un ostinato parlato a tre gruppi

Fig. 12 (ascolto)



Sono stati poi formati due cori in modalità *call and response* cantando l'*incipit*:

Fig. 13

CORO A (proposta)	CORO B (risposta)
zefiro zefiro	zefiro torna
zefiro zefiro	zefiro torna
zefiro zefiro	zefiro torna
torna zefiro	torna torna
INSIEME	
ZEFIRO TORNA	

Fig. 14 (ascolto)

Ze----fi--ro Ze----fi----ro Ze----fi--ro Ze----fi-

Ze----fi--ro to-----na

ro Ze-----fi--ro Ze-----fi----ro

Ze----fi--ro tor-----na Ze-----fi--ro tor---

Tor-----na Ze----fi--ro Tor-na Ze--fi-----ro Ze--fi

na tor-----na tor-----na Ze-----

11 D.C. alla Coda

ro--tor-----na

fi----ro tor-----na

Esplo-Este-Impro

Con una semplificazione ritmica della melodia si vede chiaramente la ripetizione di un modello che origina un accordo di Sol a partire dalla *terza* (si-re-sol):

Fig. 15



Questa struttura è stata riportata sulla *loop station* in modo da essere usata come base per l'*Esplo-Este-Impro* dialogica. Gli sbilanciamenti metrici tra il basso e il canto (giambico vs trocaico), già presenti nell'originale, forniscono un sapore *off beat*, quasi jazzistico, che ben si presta a spingere verso l'invenzione. Predisponendo l'uno di fronte all'altro due xilofoni, a turno due improvvisatori dialogano in *call and response* intervenendo ogni due misure (*interplay*), usando la scala pentatonica *sol la si re mi*:

Fig. 16 (ascolto)

Call

Xilph 1

Xiloph2

Response

Base loop

Composizione

Il riposare sulle note dell'accordo di Sol induce automaticamente alla consegna: "trovare il punto in cui è realizzabile una ripetizione in canone":

Fig. 17 (ascolto)



Il passo successivo è stato quello di intervenire sul metro di base trasformando il 6/4 in 4/4. In questo modo è emersa in modo netto la struttura della Romanesca, tipica di molti brani del barocco (il *Canone di Pachelbel* è il più noto). La struttura è stata riportata sulla *loop station* e ha fornito la base per comporre un *pot-pourri* con modelli tratti da famosi brani di pop music che vi si potessero cantare coralmente.

Le canzoni proposte sono:

1. *La canzone del sole* (Mogol-L.Battisti, 1972)
2. *Bella e impossibile* (G. Nannini, 1986)
3. *No woman, No cry* (Bob Marley, 1974)

Fig. 18



Fig. 19 (a/b)



Bibliografia

- Baroncini Rodolfo, Di Pasquale Marco, (a cura di), *Monteverdi a San Marco. Venezia 1613-1643*, Libreria Musicale Italiana, Lucca, 2020
- Cosottini Mirio, *Metodologia dell'improvvisazione musicale. Tra linearità e nonlinearity*. ETS, Pisa, 2017
- Delalande François, (a cura di Giovanna Guardabasso e Luca Marconi), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna, 1993
- Deleuze Gilles, *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997
- Fraisse Paul, *Psicologia del ritmo*, Armando, Roma, 1979
- De Natale Marco, *L'armonia classica e le sue funzioni compositive*, Ricordi, Milano, 1986
- Imberty Michael, *La musica e il bambino* <https://www.studocu.com/it/document/universita-di-Bologna/educazione-al-sonoro/217433853-imberty>
- Freschi Anna Maria, *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*, EDT, Torino, 2006
- Jankélévitch Vladimir, *La musica e l'ineffabile*, Bompiani, Milano, 2001
- Morin Edgar, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Pasticci Susanna (a cura di) *Si può parlare di una principio-passacaglia?* «Rivista di analisi e teoria musicale», Anno XX nn1-2 (2014)
- Piazza Giovanni, *Orff-Schulwerke. Musica per bambini*. Vol. 1, Suvini Zerboni, Milano, 1983
- Porena Boris, *Musica Prima. La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso, 1979
- Remigio Romano (a cura di) *Prima raccolta di bellissime canzonette musicali e moderne, di autori graudissimi nella poesia & nella musica per il Sig. Remigio Romano...* Pubblicata da Angelo Sauladori librario in San Moise nel 1618
- Sachs Curt, *Rhythm and Tempo. A Study in Music History*, W.W. Norton & Company, New York-London, 1953
- Strobino Enrico, *Il suono l'istante, l'avventura. Educazione Musicale e Improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2022
- Stumpo Francesco, *La passacaglia: analisi, composizione, improvvisazione*, Rugginenti, Milano, 2023
- Vitali Maurizio, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2024

Il Collage Musicale

Proposta di attività compositiva

Virginio Zoccatelli

Abstract

Collage, from the French 'to paste', is an open resource for stimulating creativity through its many playful and experimental activities. In this respect, the many techniques of collage encapsulate a potential avant-garde horizon for the development of education through creativity. Collage can make us change the perspective of listening: this attitude is no longer passive, perhaps a slave to fashion and habits, somehow inviolable, reverent and observant of an immutable music text; the text of a collage remains a provisional and transitory fragment where chance and error become revelatory of other unexplored sound possibilities. These attitudes become educational because these materials can be sung, played, interpreted and shared with the resources of new technologies. In art, and therefore also in the School, it must be possible to co-exist other musics whose paths and creative processes enclose high educational and training values.

Fig. 1 (a/b)



1. Breve premessa generale

La didattica spesso si serve del gioco per stimolare la creatività.

Il fattore cruciale nei contesti di situazioni ludiche è rappresentato da strumenti e risorse operative che possono essere rappresentate da carte, strumenti musicali, dispositivi che producono suoni o rumori: il tutto necessariamente è corredato da regole e consegne utili alla co-ordinata partecipazione all'attività proposta dal docente.

Il collage, dal francese "incollare", è una risorsa aperta alla creatività grazie alle sue molteplici attività ludiche e di sperimentazione. A tal riguardo le tecniche del collage, sempre da scoprire e mai concluse, racchiudono un potenziale orizzonte di avanguardia, anche perché storicamente ricche di riferimenti che partono dalle pratiche operate in seno all'arte figurativa di inizio secolo XX.

Gli artisti pittori operanti nelle maggiori capitali europee, prima fra tutte Parigi, ricercano nuove soluzioni visive dove tecniche anche sperimentali possano infondere emozione e impressione nel pubblico: nascono così, cronologicamente vicine tra loro ma con qualche differenza ideologica, culturale e geografica, le correnti del Cubismo, Futurismo, Dadaismo, Surrealismo.

Nella musica colta europea la tecnica del collage si sviluppa a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso sia in seno ai movimenti di avanguardia, sia in seno alla musica elettronica, grazie alle neonate strutture degli Studi di Fonologia in Europa e negli Stati Uniti, con sedi in cui operavano importanti compositori, ingegneri e musicisti.

Riguardo la fondazione del lavoro presso gli Studi di Fonologia, è importante ricordare come il processo creativo partisse da lontano: si iniziava con la ricerca e riconsiderazione dei suoni e dei rumori prodotti da fonti diverse per poi procedere con la produzione di suoni creati da un generatore. Tutte le sequenze sonore preparate e predisposte

venivano registrate su un nastro elettromagnetico per passare poi alla fase dell'ascolto del nastro stesso che, all'interno di una durata complessiva, presentava tante situazioni sonore. Un'osservazione fondamentale in tal senso è che per la prima volta nella storia della musica il compositore si crea i suoni, le durate, le intensità e numerosi altri parametri che non sono affidati al lavoro dell'interprete legato al suo strumento.

La fase creativa iniziava con il taglio (con la forbice) del nastro indicante le unità dei nuclei acustici a cui seguiva il montaggio finale connotato come composizione. Quindi il collage è stato certamente il principio operativo a fini creativi per gli esordi della musica elettronica quando si lavorava con tecnologia analogica.

In tal senso, nei processi didattici della creatività, il suono, come materia prima del comporre, avrebbe nelle pratiche elettroniche e digitali un importante campo di applicazione e sviluppo.

Tra i compositori pionieri della musica elettronica e utilizzatori delle tecniche di collage riscontrabili nelle loro opere, citiamo solo per un orientamento storico di riferimento:

Pierre Schaeffer, *Objets liés*, 1958

Edgard Varèse, *Poème électronique*, 1958

John Cage, *Fontana mix*, 1958

Bruno Maderna, *Continuo*, 1958

Iannis Xenakis, *Concret Ph*, 1958

Luciano Berio, *Thema (Omaggio a Joyce)*, 1959

Karlheinz Stockhausen, *Kontakte*, 1960

Luigi Nono, *Omaggio a Vedova*, 1960

Luigi Nono, *La fabbrica illuminata*, 1964

Karlheinz Stockhausen, *Prozession*, 1967

Iannis Xenakis, *Kraanerg (balletto)*, 1968/69

Anche i Beatles nel 1968 creeranno un brano dal titolo *Revolution* con la tecnica del collage, influenzati dalle novità prodotte negli studi di fonologia e in particolar modo usando tecniche presenti in alcune opere di Varèse e Stockhausen. Ancora oggi gli ascolti di tali opere segnano un approccio sorprendente e assai diverso rispetto alla musica classica: in questi saggi sonori, sostenuti da studi e sperimentazioni delle coeve avanguardie europee e nordamericane, nulla risulta noto e conosciuto sia formalmente sia timbricamente, nulla risulta un prodotto di moda o di manierismo.

Per quanto amiamo la musica classica, quella sviluppatasi tra il '700 e la fine dell'800, non possiamo non constatare che molte delle sue parti costitutive e strutturali si basano su formule e regole ripetitive e obbligate come, ad esempio, in ambito tonale le cadenze, le modulazioni e le progressioni. Proprio queste strutture di fondo assicurano i riferimenti dell'ascolto della musica classica, i quali riferimenti nelle musiche d'avanguardia vanno di volta in volta riformulati. Il collage può farci mutare la prospettiva di ascolto: questo atteggiamento non è più passivo, magari schiavo della moda e delle abitudini, in qualche modo inviolabile, riverente e osservante di un testo di musica immutabile; il testo di un collage rimane frammento provvisorio e transitorio dove il caso e l'errore diventano rivelatori di altre possibilità sonore inesplorate.

Questi atteggiamenti diventano educativi. Ascoltiamo solitamente la musica come un prodotto estetico già confezionato, ma esistono altre musiche i cui stessi percorsi e processi creativi racchiudono alte valenze educative e formative.

2. Proposte operative

a. Collage sul nome Bach

Da circa metà Ottocento in poi, moltissimi compositori europei hanno utilizzato le note generate dal nome Bach per produrre opere spesso legate al contrappunto, a imitazioni, fughe in omaggio al grande compositore di Eisenach. Perché dunque non indagare se le famose altezze generate dall'illustre nome della creatività musicale possano essere strumento prezioso per attività di collage?

Non sarà un caso, ma il nome e insieme il fascino dell'opera di Bach, per la sua alta fattura combinatoria, ha ispirato la prima opera di collage del pittore Georges Braque intitolata *Natura morta Bach* (1912).

Propongo la preparazione di un materiale che parte dal frammento citato, con due trasporti (alla 3ª e 5ª inferiore

Ottingo tre frammenti melodici sul nome Bach che decido di sovrapporre ad altro materiale bachiano.

note tradizionali sul nome *BACH*

Violino

Viola

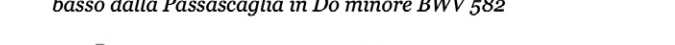
Violoncello

Viola: trasporto alla 3ª maggiore inferiore rispetto all'originale

Violoncello: trasporto alla 5ª giusta inferiore rispetto all'originale

La scelta cade sul basso della Passacaglia in do minore per organo BWV 582.

basso dalla Passascaglia in Do minore BWV 582



B A C H

E con quali risultati sonori?

BACH- Collage

Moderato ♩ = 72 **Virginio Zoccatelli**

A

Flauto Dolce

Passacaglia in DO minore BWV 582

Clavicembalo

9

Fl. dolce

Cemb.

Come notiamo, sia il primo modulo di 4 note che l'ultimo utilizzato, creano con il basso della Passacaglia movimenti rispettivi di 3^a e 6^a parallele: ciò non implica necessariamente un rispetto delle regole contrappuntistiche tonali del periodo barocco tedesco, ma mettono a fuoco gli intervalli puri, considerati come "rapporti" significanti tra due linee tra loro "estrane", quella del basso, diatonica-tonale, con quella superiore, cromatica-seriale. Si tratta di incontri possibili che, per la loro natura sperimentale, portano l'orecchio a scoprire altre relazioni sonore, non necessariamente di sintesi estetica, ma potenzialmente creative. Come trasformare questo spettro sonoro "ricreato" in un possibile progetto di sintesi sonora con "aspirazioni", se non artistiche, comunque emotive e comunicative?

Proviamo a sviluppare il materiale che abbiamo a disposizione in modo che sul basso si sviluppino 3 diverse entità: la linea cromatica pura, la linea cromatica raddoppiata dagli archi acuti con gli armonici alla 15^a, e infine figure di risonanza con il gesto di *jeté* glissato.

Fig. 5

Moderato $\text{♩} = 72$ Virginio Zoccatelli

The musical score is for a piece titled "Moderato" by Virginio Zoccatelli, with a tempo of 72 bpm. It is written for a string ensemble consisting of Violino 1, Violino 2, Viola, Violoncello, and Contrabbasso. The score is divided into three systems. The first system (measures 1-6) shows the Violino 1 and Violino 2 staves with glissandos and specific notes (A, B). The Viola and Violoncello staves have notes (A, C, H, B). The Contrabbasso staff has a note (B). The second system (measures 7-12) shows the Violino 1 and Violino 2 staves with glissandos and specific notes (A, C, H, B). The Viola and Violoncello staves have notes (A, C, H, B). The Contrabbasso staff has a note (B). The third system (measures 13-18) shows the Violino 1 and Violino 2 staves with glissandos and specific notes (A, C, H, B). The Viola and Violoncello staves have notes (A, C, H, B). The Contrabbasso staff has a note (B). The score is marked with "p, pizz." (piano, pizzicato) at the beginning.

Rifacendoci alle pratiche del collage, possiamo dichiarare come in questo esempio sia applicata la tecnica dell'innesto. L'innesto per sua natura prevede la sovrapposizione, quindi la coesistenza simultanea, di due o più strutture appartenenti a mondi sonori diversi dal punto di vista stilistico e magari anche temporale. Strutture piuttosto lunghe e articolate molto riconoscibili, al basso o alla melodia, ad esempio, divengono base su cui applicare gli innesti ricavati a loro volta da frammenti o articolazioni più o meno estese di altre sintassi musicali.

Un esempio piuttosto curioso e originale è rappresentato dal brano *Michelle I* dai *Beatles Song* del 1967 di Luciano Berio. Il compositore italiano scrisse questa breve Suite di 8 minuti complessivi, edita dalla Universal Edition, prendendo fedelmente la linea melodiche delle canzoni *Michelle* e *Ticket to ride* scritte appena due anni prima da John Lennon e Paul McCartney. Il primo brano della raccolta è appunto *Michelle I* per voce femminile e 3 strumenti: come opera Berio con questo materiale?

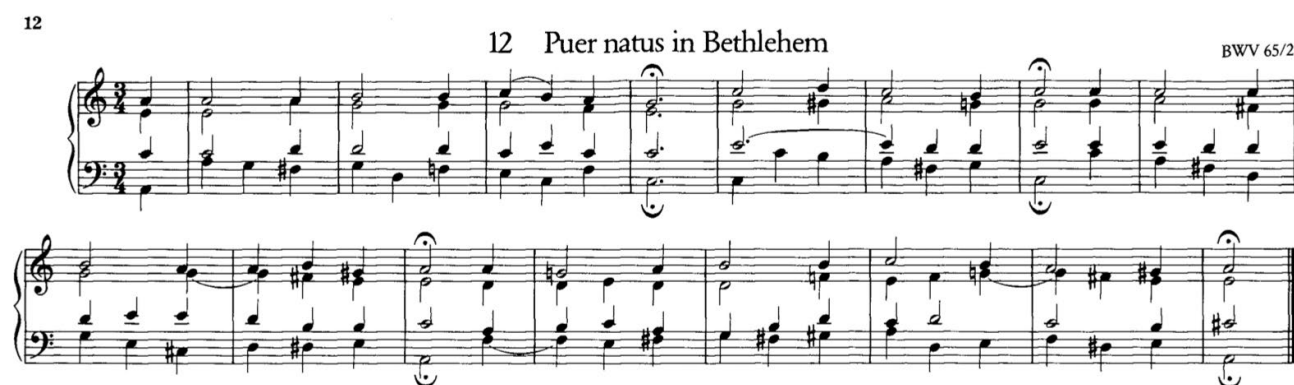
La voce canta la linea melodica originale, il clavicembalo accompagna con scrittura e armonizzazione simili al basso continuo, mentre i due flauti contrappuntano in parti reali la linea del canto: si noti la sonorità barocca degli strumenti con chiari riferimenti alla scrittura bachiana, evocata dal timbro dei flauti che citano chiaramente frammenti della celebre *Badinerie* BWV 1067. Berio ha inteso dimostrare una possibile coesistenza tra mondo classico e mondo pop, tema a lui caro e argomento che ha magistralmente proposto e sintetizzato in opere come i *Folk Songs* (1964) e soprattutto *Rendering* per orchestra (1989-1990).

b. Collage su un corale di Bach

L'opera di Bach può costituire ancora un'immensa risorsa di materiali, questa volta presi a prestito non per indagini intervallari e contrappuntistiche ma per sperimentazioni temporali.

Il corale di Bach BWV 65/2 è un tradizionale corale luterano in la minore armonizzato a 4 parti reali e destinate a un coro misto.

Fig. 6



Cosa succede se si opera sulla diminuzione e aumentazione dei valori temporali della scrittura e successivamente si prova a “montare” questi frammenti tra le stesse voci del coro, che a loro volta si duplicheranno e triplicheranno? Questa procedura è stata la base creativa per il brano *Immortal Bach*, ispirato dal corale bachiano *Komm Susser Tod* in do minore, opera del compositore e direttore di coro norvegese Knut Nystedt (Oslo, 1915-2014).

Le operazioni di sovrapposizioni temporali sul materiale originale generano sfaldamenti, urti armonici, atmosfere pandiatoniche, coincidenze armoniche conflittuali che divengono nuova identità sonora.

Ritornando al corale su presentato, una volta predisposte le operazioni sulle durate, selezionate e “ritagliate”, tutti questi frammenti possono essere ricomposti in un unico brano, o in frammenti scelti come quello di seguito proposto (batt. 26-51 dal *Puer natus in Bethlem* di Virginio Zoccatelli).

Fig. 7

The image displays a musical score for two choirs, labeled 'Coro 1' and 'Coro 2'. The score is divided into two systems. The first system starts at measure 35, and the second system starts at measure 43. Each choir part consists of two staves, one with a treble clef and one with a bass clef. The music is written in a complex, modern style, featuring various rhythmic values, including eighth and sixteenth notes, and rests. There are also some measures with sustained notes or chords. The key signature appears to have one sharp (F#), and the time signature is not explicitly shown but seems to be 4/4 based on the notation.

c. Collage di Inni Nazionali

Descrizione dell'attività: si ascoltano in classe singolarmente i temi degli inni italiano, francese e sloveno e si aggiunge alla fine il tema dell'Inno europeo tratto dall'Inno alla gioia di Beethoven presente nella IX Sinfonia op. 125.

Potendo disporre della scrittura in partitura dei temi, si procederà con il trasporto dei temi in un'unica tonalità mantenendo intatte le durate ritmiche della melodia: in questo caso è bene evidenziare come i temi scelti per l'indagine siano tutti in tonalità maggiore, compreso l'*Inno alla gioia*, fattore che aiuta le future operazioni di collage.

Successivamente si ritaglia ogni inno e si prova a sovrapporre uno e più temi a distanze differenziate secondo la tecnica del "montaggio". Il risultato proposto dovrebbe essere provato dal vivo in un'attività laboratoriale, oppure ascoltato virtualmente attraverso le risorse del *software* musicale.

Comunque, il prodotto ottenuto costituirà una ri-composizione dal sapore pandiatonico.

Nella mia proposta, di seguito riportata in partitura completa in appendice, ho così operato utilizzando un organico per piccola orchestra classica con tastiera amplificata (sostituibile con traccia preregistrata):

Registri gravi e medi: pedali di quinte vuote (I- V) costanti per tutto il brano

Registri medio- gravi: Inno alla Gioia e Inno Sloveno

Registri medio- acuti: Inno Italiano e Inno Francese.

Si procede all'ascolto del brano *Inni-collage* della durata complessiva di 1'15'' ca.

Fig. 8 (Partitura in appendice)

Questo progetto, che prevede compresenza e sovrapposizione di diversi temi nazionali, quindi, di identità differenti, assume valenza simbolica: il brano può auspicare una rinnovata fratellanza e collaborazione tra i popoli nonostante le diversità culturali, la lingua e magari un passato conflittuale o bellico.

All'interno di un brano formalmente strutturato e unitario, è possibile ricorrere al collage mescolando all'interno vari momenti e passaggi delle "citazioni sonore" e "realità sonore altre" che si sovrappongono alla struttura di base, provocando una forte suggestione simbolica di vitalismo, come pure effetti di deviazioni semantiche.

Un esempio significativo di quanto affermato lo troviamo nella *Sinfonia n. 4* del compositore statunitense Charles Ives, protagonista dell'avanguardia del nord America, inizio XX secolo.

Questa sinfonia in 4 movimenti fu scritta tra il 1907 e il 1916 ma eseguita postuma solo nel 1965 a New York sotto la direzione di Stokowsky, 50 anni dopo la sua creazione.

L'organico utilizzato è immenso: 2 orchestre, 2 pianoforti, organo e coro con numerose percussioni. Nel II movimento (*Allegretto*) e nel IV movimento (*Largo maestoso*), ci sono numerose citazioni di canti popolari americani, canti religiosi come *gospel* e inni, tutti citati e mescolati tra loro al fine di evocare un paesaggio sonoro tipicamente americano, simbolo del dinamismo della vita statunitense arricchita dalla compresenza di differenti culture.

3. Prospettive didattiche

La tecnica del collage racchiude un potenziale utilizzo formativo e possiamo fissare come guida tre termini chiave:

Ascolto: attraverso l'ascolto riconosco e seleziono determinati elementi e strutture sonore.

Si confrontano strutture simili e dissimili. Facendo tesoro degli esempi lasciati dalla storia è bene poter essere curiosi di ascoltare generi differenti anche appartenenti alle stesse categorie stilistiche, poiché è un dato di fatto disporre oggi di tante musiche di avanguardia, elettronica, pop, world music, etnica, ecc.

Destrutturazione: la capacità di osservare la scrittura musicale unita all'ascolto, per sezionare separare ogni mattone del linguaggio, frasi sonore, sequenze di accordi e frammenti melodici.

Ricomposizione: i materiali selezionati, ordinati e predisposti costituiscono frammenti linguistici potenziali e in quanto tali possono essere riorganizzati, rimescolati, incollati diversamente, modificati: in tutte queste operazioni entra in gioco la creatività. È una creatività che non ha processi lineari ma può lavorare nel caos, nell'imprevisto e nell'errore, usando tecniche di innesti, manipolazioni, scivolamenti e altro ancora.

Frammenti preesistenti convivono in una nuova forma accanto ad altri magari appositamente creati, formando necessariamente un possibile metalinguaggio. Abbiamo ricordato brevemente in questo scritto come tali operatività nascano storicamente con le fasi di sperimentazione delle avanguardie di inizio e metà Novecento.

Al proposito vorrei citare alcuni pensieri di Luigi Nono presenti in uno scritto del 1983 dal titolo profetico, *L'errore come necessità*. In questo intenso scritto Nono afferma che «il silenzio è difficile da ascoltare...la musica è difficile da ascoltare...lo spazio della musica classica è uno spazio orribile perché offre una possibilità di ascolto...» (e di produzione della musica sempre uguale a se stessa). Il compositore veneziano continua affermando che negli studi di musica elettronica (dove si applica anche il collage) capitano imprevisti, casi ed errori che assumono una grande importanza... anche Wittgenstein ha teorizzato che l'errore è importante perché rompe le regole. Nono infine auspica un nuovo pensiero musicale, non basato su regole e formule (come in tutta la musica classica e prima ricordato in questo scritto), ma un lavoro sui suoni che trasformi il pensiero stesso poiché basato sulla ricerca...un lavoro di ricerca infinito, necessità che ricordava anche Luciano Berio (nell'intervista a cura di Rossana Dalmonte), pena la fine stessa della musica. Operare con i suoni, materiale vivente della musica, anche avvalendoci della ricerca di cui il collage è una delle possibili applicazioni, aiuta a «risvegliare l'orecchio, gli occhi, il pensiero umano, l'intelligenza, il massimo dell'interiorizzazione esteriorizzata. Ecco l'essenziale oggi».³²

Bibliografia

Berio Luciano, *Intervista sulla musica*, a cura di Rossana Dalmonte, Laterza, Bari, 2011

Frabboni Franco, Pinto Minerva Franca, *Manuale di Pedagogia e didattica*, Laterza, Bari, 2013

Manzoni Giacomo, Stockhausen Karlheinz, in *La Musica Moderna n. 98*, Fratelli Fabbri Editori, Milano, 1969

Nono Luigi, *La nostalgia del futuro. Scritti scelti 1948-1989*, a cura di Angela Ida De Benedictis e Veniero Rizzardi, Il Saggiatore, Milano, 2007

Priberg Fred K., "La musica concreta", in *La Musica Moderna n. 103*, Fratelli Fabbri Editori, Milano, 1969

Idem, "La musica elettronica", in *La Musica Moderna n. 104*, Fratelli Fabbri Editori, Milano, 1969

³² Cfr. Nono Luigi, *L'errore come necessità*, in *La nostalgia del futuro. Scritti scelti 1948-1989*, a cura di Angela Ida De Benedictis e Veniero Rizzardi, Il Saggiatore, Milano, 2007, pp. 243-244

Appendice

Fig. 8

INNI- Collage

Durata 1'15" ca

V. Zoccatelli

Moderato ♩ = 100

Ottavino

Oboe

inno italiano

mp

Tromba in SI $\flat$

inno italiano

mp

Trombone

mp *inno alla gioia*

Eufonio

mp *inno alla gioia*

Violino I

Violino II

Viola

inno sloveno

f

Violoncello

inno sloveno

f

Moderato ♩ = 100

Archi

p

p

Copyright © 2024 by virginiozoccatelli

8 *inno francese*

Ottv. *mf*

Ob.

Tr.

Trb. *mf*

Euf. *mf*

inno francese

Vl. I *mf*

inno francese

Vl. II *mf*

Vla.

Vlc.

Arc.

14

Ottv.

Ob.

Tr.

Trb.

Euf.

inno

inno

Vl. I

Vl. II

Vla.

Vlc.

Arc.

20

Ottv.

Ob.

Tr.

Trb.

Euf.

Vi. I

Vi. II

Vla.

Vlc.

Arc.

The musical score for measures 20-23 is as follows:

- Measure 20:** Oboe and Clarinet have a whole rest. Trombone and Euphonium play a half note G2. Viola and Violoncello play a half note G2. Arco plays a sustained chord of G2 and B1.
- Measure 21:** Oboe and Clarinet have a whole rest. Trombone and Euphonium play a half note A2. Viola and Violoncello play a half note A2. Arco plays a sustained chord of G2 and B1.
- Measure 22:** Oboe and Clarinet have a whole rest. Trombone and Euphonium play a half note B2. Viola and Violoncello play a half note B2. Arco plays a sustained chord of G2 and B1.
- Measure 23:** Oboe and Clarinet have a whole rest. Trombone and Euphonium play a half note C3. Viola and Violoncello play a half note C3. Arco plays a sustained chord of G2 and B1.

24 **rall.**

Ottv.

Ob.

Tr.

Trb.

Euf.

VI. I

VI. II

Vla.

Vlc.

rall.

Arc.

This musical score page contains measures 24 through 27 of a piece, marked with a 'rall.' (ritardando) instruction. The score is arranged in systems for various instruments. The first system includes Oboe (Ob.), Oboe d'Amore (Ottv.), and Trumpet (Tr.). The second system includes Trombone (Trb.) and Euphonium (Euf.). The third system includes Violin I (VI. I), Violin II (VI. II), Viola (Vla.), and Violoncello (Vlc.). The fourth system is for the Arc. (Arco) section. Measures 24 and 25 show sustained notes for most instruments, with the Trombone and Euphonium playing a descending eighth-note scale. Measures 26 and 27 feature a crescendo leading to a final sustained chord for all instruments.

L'improvvisazione nell'educazione strumentale secondo Émile Jaques-Dalcroze

Maria Luisa D'Alessandro

Abstract

Through the improvisational approach based on Dalcrozian principles, it is possible to implement teaching based on what Hartmut Rosa calls Resonance Space, even in difficult circumstances such as isolation due to the pandemic. The climate of trust, of discovery, of playing with sound material, contributes to a profound sense of well-being and the birth of what Dalcroze defines as Inner Joy, in people of all ages.

The presence of the group stimulates the development of social skills such as empathy and the ability to cooperate. These skills of looking at others, of understanding them even without speaking to one another, of working with and for someone, are, according to Émile Jaques-Dalcroze, among the first skills we need to stimulate in future teachers as well as in all human beings.

Partendo da un movimento espressivo e consapevole, il laboratorio si è svolto in riferimento al quadro metodologico descritto nell'intervento presentato il 26 marzo dal titolo "Improvvisando si impara. L'improvvisazione nell'educazione strumentale secondo Dalcroze".

Nei 60 minuti disponibili sono stati percorsi principalmente i seguenti passi:

Warm-up di conoscenza dei partecipanti e di apertura dello sguardo attraverso stimoli motori, immaginativi ed emotivi.

Costruzione di una tavolozza espressiva attraverso l'esplorazione del pianoforte

Stimoli improvvisativi attraverso:

il principio della ripetizione e del contrasto

la forma poetica dello *haiku*

lo stimolo visivo di immagini abbinate alla forma ABA

Brainstorming finale con i partecipanti

Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Info: AIJD -Associazione Italiana Jaques-Dalcroze, Via Quattro Novembre 157, 00187 Roma, C.F. 97151990583
Ente di Formazione accreditato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Direttiva
N.170/2016. www.dalcroze.it – infodalcroze@gmail.com.

In gruppo, a palle variabili

Jan Kalc & Co.: laboratorio cooperativo

con Mariano Bulligan, Valentina Cibic, Chiara Corbo, Alessandra Espro,
Jan Kalc, Martina Mazzarella, Giulia Rosini

In the context of the conference "Sound: raw material for invention" the workshop was introduced by the class of Music Pedagogy. The participants were involved in different types of structured activities after a long researching work on teaching materials. The idea was to offer an alternative approach and creative use of common material: colored balls of different sizes, balloons, written words, etc., have been used in different ways to create sounds games in educational and inclusive environment.

Presentazione

All'interno del programma del convegno *Il suono: materia prima per inventare* è stato inserito un laboratorio gestito da un gruppo di studenti del Biennio di Didattica della Musica del Conservatorio "Tartini". Il laboratorio ha presentato giochi di imitazione, combinazione e improvvisazione. Nella preparazione delle attività offerte sono stati utilizzati testi, palle, biglie e palloncini. Gli oggetti sono stati previamente manipolati e sperimentati, secondo criteri funzionali alla produzione sonora, superando il concetto di uso convenzionale degli stessi.

Il laboratorio, della durata di un'ora, è stato articolato in 5 sessioni della durata di 10 minuti ciascuna. Ogni attività si è svolta intorno a un tavolo quadrato costituito da 9 banchi opportunamente accostati. A turno, la persona che presentava il gioco, gestiva e conduceva l'attività con 10-15 partecipanti.

Genesi e sviluppo del progetto

Usare la palla come materia prima è un'idea derivata dal progetto che uno degli studenti del corso di Pedagogia Musicale,³³ Jan, stava abbozzando in funzione del proprio esame. Jan aveva di recente proposto al gruppo un'interessante attività che consisteva nell'associare il rimbalzo di una pallina da ping pong con la pronuncia verbale di brevi frasi testuali. Nella prospettiva del laboratorio, abbiamo dunque definito le due materie prime da manipolare e da cui inventare: la palla e il testo. Partendo da ciò, abbiamo dedicato due mesi allo sviluppo delle nostre idee e alla sperimentazione delle attività, che, in maniera cooperativa, hanno gradualmente preso forma. La sperimentazione dei materiali, ci ha permesso di scoprire le possibilità di utilizzo degli stessi in senso creativo, ludico e sonoro.

La palla, per sua costituzione, può essere sfruttata in senso dinamico, determinando un movimento non prevedibile: rotola, rimbalza, scorre su piani orizzontali e inclinati, accelera in discesa, rallenta in salita, può essere lanciata o presa; può produrre suoni diversi a seconda del materiale che la costituisce, o a seconda del modo in cui la si maneggia facendola scorrere sul tavolo, lanciandola, facendola rimbalzare e così via. Il testo invece suggerisce manipolazioni in senso sonoro seguendo la prosodia, la pronuncia in diverse lingue, l'intonazione delle parole, degli accenti sillabici e delle onomatopee. La ricerca su questi aspetti del materiale, unita alla forza del gruppo che crea, ispira, suggerisce, stimola e sostiene l'attività, hanno determinato infine una proposta strutturata in sei attività, a tema palle variabili:

1. *La cicala e la formica*
2. *Il vento di nonna Elda*
3. *Pila iacta est*
4. *Balzasillaba e cantalasillaba*
5. *Sfida con girodipalle*
6. *Conclusione: cervelli in palla*

³³ Il gruppo non si è costituito in occasione del convegno, ma ha ricavato dal lavoro di classe, svolto nel Corso della prof.ssa Cristina Fedrigo, alcuni esempi di attività, elaborati in forma cooperativa e inclusiva. La creatività costituisce la spina dorsale di questo modo di operare, non legato all'occasione ma sistematico, pertanto esemplificativo di un *modus operandi* che fa dell'esercizio creativo prassi abituale e contesto di sviluppo delle potenzialità personali [n.d.r.]

1. La cicala e la formica

L'attività propone una prima ed elementare forma di sperimentazione del testo e di uso della palla: il gruppo gioca con la declamazione dei versi, a turno guidati da un "passaggio della palla", e con i suoni prodotti manipolando le biglie di vetro, per richiamare le parole chiave della filastrocca (cicala e formica).

Il testo utilizzato è la filastrocca *La cicala e la formica* di Gianni Rodari:³⁴

*Chiedo scusa alla favola antica
Se non mi piace l'avara formica,
Io sto dalla parte della cicala
Che il più bel canto non vende, regala.*

Il testo della filastrocca è scritto su un foglio, disposto sul tavolo. Occorre una pallina da tennis e un numero variabile di biglie. Il gruppo inizia recitando la filastrocca per intero, leggendo il testo disposto sul tavolo. Lanciando la pallina da tennis tra un membro del gruppo e l'altro, ogni partecipante recita un verso della filastrocca a turno. Si distribuisce un numero diverso di biglie a ciascun partecipante: il suono delle biglie è associato opportunamente alla formica (due biglie "percosse" tra di loro) e alla cicala (una manciata di biglie si sfregano sul palmo della mano). Il gruppo esegue infine l'intera poesia "botta e risposta", riproducendo con le biglie il suono delle formiche e delle cicale associate ai rispettivi versi.

Sono proponibili diverse varianti dinamiche ed espressive (es: percuotendo più forte le biglie, i partecipanti alzano il tono della voce. Al pari, diminuendo il suono percussivo delle biglie, si declama *piano*).

2. Il vento di nonna Elda

L'attività è basata sulla sperimentazione delle diverse sonorità onomatopiche evocate dalla poesia in friulano *Ghibli* di *Cjase Nestre*,³⁵ associata poi all'intonazione musicale dei versi.

Per il laboratorio si è scelto di lavorare sul frammento:

*Clârs son i nui tal cîl, 'ne blancje sbrume / orle lis ondis che cisant a muerin / bussant la rive*³⁶

Sono utilizzati, in numero variabile, palloncini bianchi (vento) e blu (mare) e il testo della poesia scritto su un foglio, è disposto sul tavolo.

I partecipanti giocano con i palloncini bianchi e blu. Nel colpire il palloncino bianco, si associa con la voce il suono del vento (*Schhh*), con il palloncino blu il suono del mare (*Huaaaa*). Questo libero gioco crea il paesaggio sonoro della poesia, su cui sono gradualmente memorizzati e intonati i versi del canto. Si formano in seguito quattro gruppi: a ciascun gruppo è affidato un verso da intonare, mentre qualcuno continua a produrre i suoni delle onde e del vento. Si crea così un insieme musicale e sonoro.

Fig. 1



³⁴ Rodari Gianni, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino, 1960

³⁵ Autrice la poetessa Elda Lenarduzzi Bulligan

³⁶ Traduzione di *Ghibli di casa nostra: chiare sono le nuvole in cielo, una bianca schiuma / orla le onde che friggendo muoiono / baciando la riva*

3. Pila iacta est

L'attività *Pila iacta est* riguarda l'esplorazione, lo studio e il consolidamento degli intervalli sonori con l'uso di 5 palle rimbalzanti di diverso colore: blu, azzurro, giallo, rosso, verde. Per dimensione e peso, le palline possono essere maneggiate comodamente e afferrate con facilità. Ogni colore è associato a un'altezza sonora in forma relativa, su scala pentafonica.

Un membro del gruppo canta un suono associandolo a una palla, che fa scorrere sul tavolo verso gli altri membri del gruppo che gioca. Si associa stabilmente alla palla colorata un suono della scala pentafonica. Ogni membro del gruppo partecipa a questo scambio; gradualmente sono aggiunte le altre quattro palle e di conseguenza gli altri quattro suoni, seguendo le stesse modalità d'azione. Il gioco può essere sviluppato utilizzando due palle colorate contemporaneamente e quindi due diversi suoni, creando combinazioni melodico intervallari sempre più dense e interessanti. Il gioco si conclude sottraendo via via tutte le *palle-note*.

Fig. 2



4. Balzalasillaba e cantalasillaba

Il materiale utilizzato in questa attività è costituito da un *testo poetico* e *palline rimbalzanti*. È stata scelta la poesia *Fratellanza* di Umberto Saba,³⁷ proponendo al gruppo un gioco estemporaneo basato sulla sillabazione delle parole e sull'intonazione guidata dai colori delle palline. Ho fatto un sogno, e all'alba lo ritrovo.

*Parlavano gli uccelli, o in un uccello
m'ero, io uomo, mutato.*

Dicevano:

*NOI DI BECCO GENTILE AMIAMO I FRUTTI
SAPORITI DEGLI ORTI. E SIAMO TUTTI
NATI DA UN UOVO.*

Proprio il sogno d'un bimbo e d'un uccello.

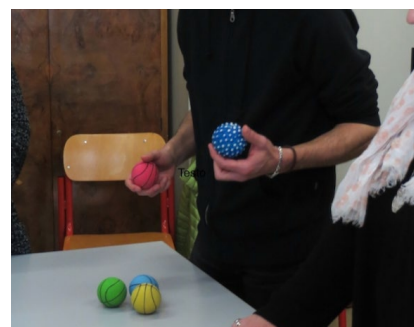
Il testo della poesia è scritto su un foglio disposto sul tavolo per poter essere letto da tutti agevolmente. Ogni partecipante riceve una pallina colorata. Ognuno fa rimbalzare la propria palla intonando i versi con la nota associata al colore; ogni rimbalzo corrisponde a una sillaba del verso. I partecipanti ricevono in seguito due palline a testa: alternando liberamente le due mani, intonano le sillabe con la nota associata al colore di ognuna delle due palline che fanno rimbalzare.

5. Sfida con girodipalle

L'attività utilizza elementi già sperimentati nelle precedenti attività (palle colorate e relative note associate), proposti in una variante ludica: i partecipanti si sfidano in un gioco basato sul riconoscimento delle altezze associate alle palle colorate. La coppia sfidante si posiziona a capo tavola; al lato opposto il conduttore del gioco. Il resto del gruppo è disposto ai lati del tavolo.

Il conduttore sceglie una pallina colorata, invitando il gruppo (esclusa la coppia) a cantare la nota a questa associata, che funge, così, da pedale. Quindi il conduttore fa rotolare lentamente due palline verso la coppia

Fig. 3



³⁷ Saba Umberto, *Uccelli-Quasi un racconto*, Mondadori, Milano, 1958

sfidante, intonando la nota associata a una delle due palline. I due partecipanti si sfidano ad acchiappare per primi la pallina corrispondente alla nota intonata dal conduttore. Chi vince deve intonare la nota della pallina afferrata. L'altro intona la nota corrispondente alla palla sbagliata. A ogni ripetizione si effettua un "cambio giro", nominando un nuovo conduttore e altre due persone come coppia sfidante.

6. Conclusione: cervelli in palla

L'ultima attività è la somma delle precedenti: tutti i materiali sono disposti sul tavolo. In forma aleatoria, tutti i partecipanti eseguono un frammento liberamente scelto dalle varie attività precedentemente proposte: chi percuote le biglie, chi recita versi della filastrocca, chi intona la poesia di nonna Elda, chi lancia i palloncini e riproduce il suono del vento e del mare, chi intona le note associate alle palline colorate... il risultato è un suggestivo flusso di parole e suoni... a palle variabili.

7. Bibliografia

Rodari Gianni, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi, Torino, 1960

Saba Umberto, *Uccelli-Quasi un racconto*, Mondadori, Milano, 1958

Una radio 0-6?

Appunti per una ricerca condivisa su una radio della prima infanzia

Matteo Frasca

Abstract

The intervention aims to share some research paths aimed at valorising traces, experiences, processes and materials that compose and could give life to a hypothetical sound/musical and narrative radio program where early childhood is self-represented within some pedagogical and existential frames: the nursery, the family, the school, nature, the community, the landscape. The material collected can be traced back to: sound stories, conversations, songs, nursery rhymes, sound explorations, vocal experiments, soundscapes, audio compositions.

Methodological indications will be provided, shared listening and above all, the participating group will be able to experiment, in essence, thanks to the technologies present the production of some of these tracks, within a horizon of research and invention, within a radio device that combines pedagogy, anthropology, education in listening and invention in music, from birth.

Preistoria: la radio è un gioco da bambini

Un bambino festeggia i suoi quattro anni ed è appassionato di qualsiasi veicolo a motore che viaggi per terra, per aria e per cielo. Il fratello maggiore, di circa dieci anni, lo sa e vuole fargli un regalo speciale: con il suo registratore-mangia-cassette incide un intero LATO A dove inventa per lui canzoni e piccole storie dedicate ad auto, camion, aerei, treni, navi, auto da corsa. Insieme a lui, “in studio” ci sono diversi *puppets* e altri amici immaginari che lo aiutano a costruire questo *show* fatto di musica, storie, suoni, inserti comici, ecc. Ne esce un gran varietà, un radiodramma bambino, una rapsodia di pezzi “musicali” e “narrativi” insieme buffi ed efficaci all’ascolto. Sul LATO B, il bambino festeggiato di quattro anni, una volta ascoltato l’*audio-show* delirante del fratello grande, impara a inventare mondi e a registrare a sua volta nuove storie e *instant songs* a tema. Quel che ne scaturisce è un divertimento congiunto di tutti, anche dei genitori che in seguito ascolteranno.

Il fratello maggiore è anche l’autore della seguente possibile *ricerca condivisa* su una *radio pensata e realizzata per la prima infanzia*.

1. Storia

Per inventare insieme una radio della prima infanzia occorre che mi ispiri ad alcune ricerche azioni e dispositivi che mi hanno accompagnato negli ultimi dieci anni all’interno di diversi contesti scolastici ed extra-scolastici, incrociando associazioni, territori, enti di formazione, occasioni di studio formale e non formale, che hanno aperto e alimentato orizzonti di riflessioni pedagogiche e pratiche educative non troppo esplorate, dove al centro del mio studio è il binomio musica e narrazione, che recupera grammatiche fantastiche ispirate a Gianni Rodari, così come gli spunti antropologici ed etnomusicologici suggeriti dalle scoperte di Ernesto de Martino e Diego Carpitella, nell’importanza dell’autodeterminazione e delle “audio(in)determinazioni” di alcune “minoranze”, presenti non solo tra le comunità fuori dalla Storia, ma anche nella nostra quotidianità, per esempio, nel confronto fra le generazioni portatrici di culture dominanti (adulità) e di culture che potrebbero, attraverso osservazione e ascolto partecipato, diventare nuove e liberatrici (infanzia e adolescenza).

1.1 Primo dispositivo di ricerca: fare musica con le storie

Bambine e bambini, fin dalla nascita, e dentro “l’infanzia del linguaggio”, si raccontano attraverso suoni, parole, storie perché contemporaneamente si nutrono di suoni, parole, storie raccontate da rapsodi e aedi della loro routine esistenziale (mamme, papà, zii, nonni, sorelle, fratelli, educatrici, educatori, insegnanti, amiche, amici, i/le loro pari) e nutrendosi di storie, oltre che autodeterminare il loro immaginario, assorbono strutture musicali che li aiutano suc-

cessivamente a inventare le loro storie (e le loro musiche). Ecco alcuni elementi musicali contenuti nella narrazione di storie che si ascoltano e che si narrano: melodia intesa come successione, sequenza di suoni, parole, eventi, etc., può in un certo senso corrispondere al concetto di “trama”.

Armonia intesa nel suo significato primo di sovrapposizione di elementi che offrono profondità e risonanza alla storia (suoni, significati, materiali, modelli etici ed estetici evocati dal contenuto o dalle forme delle storie).

Come arrangiamo le storie?

Ritmo/agogica intesi come andamento di una storia, dentro i moduli che si ripetono (gli *incipit*, gli intermezzi, le formule magiche, gli epiloghi, etc).

1.2 Secondo dispositivo di ricerca: la radioscuola delle bambine e dei bambini

Nel 2015, in una scuola primaria del Trullo, nella periferia romana, nasce Radio Freccia Azzurra, un dispositivo di ricerca che intende trasformare i centri d’interesse di bambine e bambini tra i 6 e i 10 anni, in programmi radiofonici atti a comporre un ideale palinsesto di “epistemologia bambina”, veicolata attraverso le loro voci, i loro pensieri e le loro originali scritture radiofoniche, o anche “oraliture”, ossia scritture che diventano oralità che “scrive” le proprie conoscenze, tenendo conto di un destinatario.

Tale progetto, in continuità con le grammatiche fantastiche di Gianni Rodari e il testo libero di Celestin Freinet, tenta, attraverso un originale adattamento, anche la traduzione e la diffusione di alcuni articoli della Carta internazionale dell’ONU dei diritti delle bambine e dei bambini. In particolare concentrandosi sugli articoli 12, 13 e 14, che sottolineano l’importanza di ascoltare bambine e bambini su qualsiasi cosa li riguardi e sul loro diritto di esprimersi attraverso qualsiasi linguaggio e in più occasioni possibili.

1.3 Terzo dispositivo di ricerca: la radio-comunità e le persone radio

L’incontro con il Centro Studi Maurizio Di Benedetto, grazie a un gruppo di studio e di ricerca costituitosi intorno alla narrazione sonora e alla sonorità della narrazione, mi ha permesso di allargare il dispositivo radio in riferimento a una comunità. La radio-comunità è un dispositivo pedagogico atto a trasformare i centri d’interesse individuali e collettivi dei destinatari del progetto, in esperienze radiofoniche diversificate, alla portata di qualsiasi comunità che incontriamo, al fine di promuovere il piacere della comunicazione e della cooperazione nella produzione e la condivisione di saperi, dentro la pratica dell’educazione all’ascolto, valorizzando la dimensione dell’oralità e dell’immaginazione come bisogno sociale e poetico insieme. Spazi, tempi e contesti comunitari differenti possono promuovere dimensioni radiofoniche diverse ma sempre in comunicazione fra loro. Come esistono le “persone-libro”, abbiamo l’opportunità di conoscere o diventare “persone-radio”, che hanno voglia e desiderio di comunicare con/per/attraverso l’altro, cercando e trovando noi stessi.

Cosa sono le persone-radio? E dunque perché persone-radio? Cosa hanno da comunicare, da mettere in comune?

Amano farsi ascoltare, perché all’interno di spazi e tempi diversi, sono interessate a condividere con l’altro ciò che desiderano, spesso, mentre lo stanno desiderando. Non hanno voglia di trasmettere messaggi univoci, granitici, definiti da mittente a destinatario. Amano essere onde in movimento, mutabili, permeabili.

Ogni messaggio contiene aria e acqua. Entra ovunque, negli organi porosi di chi vive, che sia testo o sotto-testo, filtra nelle orecchie di chi impara ad ascoltare, come suono, parola, musica, silenzio.

Le persone-radio esistono se esistono persone-orecchio. Ognuna legittima e rende possibile l’esistenza dell’altra.

Le persone-radio sono “palinsesti”, insieme di messaggi sentimentali e intellettuali che ivi dimorano, e capita, di frequente, che siano a loro volta contenute nei palinsesti altrui.

Le persone-radio, da quando nascono a quando muoiono, “vanno in onda” assorbendo l’energia del mattino, la distensione del meriggio, la contemplazione della sera, le scoperte dell’infanzia, il caos energetico adolescente, le stratificazioni esistenziali adulte, l’essenzialità della vecchiaia. Le persone-radio giocano con il tempo e lo spazio che occupano in quel momento, sempre provvisorio, sempre labile, sempre necessario. Mischiando stati e spazi d’animo. Muovendosi e fermandosi, quando ne sentono il bisogno o quando una persona-orecchio lo desidera.

Fig. 1



2. Perché una radio 0-6?

A questo punto, le scoperte derivanti dai precedenti dispositivi di ricerca, mi hanno spinto a pensare che, all'interno della prima infanzia, una possibile audio-comunità educante possa imparare ad ascoltarsi, a conoscersi e a riconoscersi dentro spazi, tempi e ruoli diversi, ma con una progressiva consapevolezza dell'importanza e della bellezza delle tracce via via generate da ogni generazione coinvolta, anche quando le parole non ci sono.

E che tale processo sarebbe bello confluire in una radio delle prime volte in cui generiamo comunicazione e comunicazioni, mettendo in comune la nostra voglia naturale di ascoltare e raccontare. Per fare questo possiamo partire da alcune domande preliminari, ma molto concrete.

2.1 Domande preliminari

1. Come e cosa è rilevante ascoltare per la prima infanzia, affinché in uno spazio e in un tempo condiviso da più generazioni, si crei un assetto radiofonico reale tra persone-radio dove una sorgente sonora è davvero ascoltata e desiderata negli ascolti successivi?
2. Sarà piacevole quello che una radio 0-6 trasmette quando va in onda?
3. Per le famiglie potrebbe essere rilevante ascoltare una radio 0-6, ideata e realizzata durante la vita scolastica dei propri figli? Come potrebbero farne parte? E anche viceversa potrebbe essere interessante raccogliere tracce audio dalla famiglia alla scuola, oltre che dalla scuola alla famiglia? Non potrebbe essere una via per mettere in comunicazione scuola e famiglia attraverso un codice nuovo, non giudicante e incentrato sull'ascolto come sulla voglia di farsi ascoltare?

2.2 Ipotesi fantastica: un palinsesto 0-6

Da cosa può essere costituito un palinsesto³⁸ di una radio 0-6? Da tre tipologie di materiali che potrebbero, con il tempo, costruire un palinsesto vario, variato e aggiornato dalle generazioni coinvolte in qualità di autrici, autori, produttori e registi di una radio dell'infanzia.

1. Il repertorio (filastrocche/canti/storie/contes/scioglilingua/giochi cantati/favole/aneddoti autobiografici), ricordato, cantato e raccontato da educatrici ed educatori di Nido, insegnanti di scuole dell'infanzia e successivamente da bambine, bambini e famiglie coinvolte nella ricerca del materiale etnomusicologico della tradizione familiare o collettiva-popolare.
2. Raccolta di tracce sonore, musicali e narrative originali inventate, prodotte dal contesto educativo, familiare, esistenziale in cui si trovano coinvolte bambine e bambini: la raccolta di istanti, avventure, le scoperte musicali, le esplorazioni sonore, le parole, i giochi con la voce, i paesaggi sonori (un ambiente interno, esterno, il cortile/giardino, il parco, il vissuto di un gioco cantato, una passeggiata, le conversazioni in seguito ad una storia raccontata, un racconto sonoro inventato dentro uno spazio/tempo condiviso, etc), una storia sonora costruita nel tempo, in più tappe e assemblata con un lavoro di editing in post-produzione.
3. Archivio di suoni e paesaggi del Pianeta Terra, provenienti da un mondo vicino e lontano (animali, piante, ecosistemi registrati in tanti luoghi del mondo), con possibilità di sperimentare dialoghi immaginari tra questi i paesaggi e le voci di bambine e bambini che imparano e scoprono il mondo non attraverso l'immagine ma attraverso il suono nell'idea di costruire insieme sonosfere ed ecosfere dell'infanzia.

3. Ascolti possibili da un possibile palinsesto radio per lo 0-6

Qui di seguito le descrizioni di tracce audio che esemplificano quanto finora descritto e raccontato, all'interno di un dispositivo di ricerca appena nato, di un nuovo palinsesto audio-comunitario che vuole promuovere opportunità di costruzione e partecipazioni *in fieri*, via via allargato a contesti educativi, nell'incontro con scuole, insegnanti, docenti, famiglie, bambine

³⁸ Definizione di palinsesto: 1) prospetto schematicizzato delle trasmissioni radiofoniche e televisive, comprendente le caratteristiche tecniche dei singoli programmi e le indicazioni delle ore e dei minuti ad essi riservati, predisposto per un determinato periodo di tempo. 2) Struttura implicita che dà forma al flusso dei programmi e dei contenuti radiofonici e insieme strumento con cui l'ascoltatore si orienta tra gli appuntamenti e le ricorrenze dell'offerta; il palinsesto è il punto di incontro principale tra l'emittente e il suo pubblico.

e bambini che vogliono contribuire ad alimentare, inventare, personalizzare e diffondere una radio della prima infanzia.

All'interno di questo link è possibile trovare e ascoltare i seguenti audio:

https://drive.google.com/drive/folders/1Uw3LQRZP0EXPKA_LAd8HQ-rawRQr5nSO?usp=share_link

FARE MUSICA CON LE STORIE (*Cappuccetto Rosso e i Tre porcellini*)

Bambine e bambini inventano storie all'impronta come fossero canti, presso una scuola dell'infanzia di Prato.

SIRENE

Bambine e bambini immaginano la voce delle sirene e cosa capitasse alle sirene se si dovessero perdere nel mare. Laboratorio avvenuto presso l'Accademia musicale di Pontedera (PI).

LE FILASTROCCHES DELLE INSEGNANTI

Durante una formazione alcune insegnanti ed educatori ripercorrono nei ricordi le filastrocche alle quali sono più affezionate e decidono di inciderne alcune per farle poi ascoltare un giorno ai loro bambini...

STRUFFOLETTA: *Papà, mamma... babbo!*

Ecco, per un genitore, uno dei momenti attesi o fin troppo immaginati. Sembra che i figli lo prevedano e non vedano l'ora di prenderci in giro. Nicola non fa eccezione e si prende gioco di me. Poi trascorre qualche giorno e... improvvisamente tutto avviene, naturalmente non nel modo immaginato dall'adulto. Registrazione effettuata l'11 maggio 2021 presso casa – Pontedera. Brano musicale – *Il suono del ventaglio*, Quartetto Cetra.

UN CONIGLIETTO NEL BOSCO

Una storia sonorizzata e inventata, con trovata narrativa, nell'arco di *Trenta minuti di laboratorio*, da un gruppo di 15 bambini in una scuola dell'infanzia di Firenze.

STRUFFOLETTA: MINICANTACRONACHE

Nicola, su mia "consegna", ma anche di sua iniziativa inventa, improvvisando, delle *instant songs* brevissime, fatte di poche frasi (a volte anche di una) e con un abbozzo ritmico e un parlato melodico di poco variato tra un "pezzo" e l'altro. Dentro i testi esiste un tempo e uno spazio di assoluto eterno presente che mescola: il giorno e la notte (il forte e il piano), altre azioni di routine, vissuto molto fresco di queste vacanze, definizioni di alcuni concetti attraverso le azioni, conclusione di un percorso con il ricordo di un'emozione (il pianto al nido), previsione di un vissuto/spazio futuro (la scuola dei grandi), distanze con il genitore (la mamma), alcune emozioni stratificate, dati osservativi.

PASSEGGIATA AL FIUME

A Campiglia marittima alcune insegnanti decidono di portare i loro bambini a scoprire il fiume... all'inizio si ascoltano alcuni suoni di pioggia creati dai bambini inframmezzati da passi di Mario Lodi sul senso delle scoperte in natura letti da bambine e bambini della primaria.

DIALOGO CON UN CAMMELLO

Alcuni bambini tra i 4 e i 5 anni, presso l'Accademia musicale Pontedera, con la loro voce, dialogano con il verso del cammello registrato in alta definizione.

IL LUPO

Un piccolo gruppo di bambine e bambini conversa con la propria maestra su "usi" e "costumi" di lupi presso la scuola dell'infanzia di Pomarance.

I CAPITANI CORAGGIOSI

Dentro un progetto di ricerca durato circa cinque mesi, le insegnanti raccolgono storie e teatri di gioco dei bambini e ne realizzano una fiaba sonora (Scuola di Santa Lucia, Pontedera).

Fig. 2



Bibliografia e Sitografia

Frasca Matteo, *Fare musica con le storie*, «Musica domani» n. 182 (2020)

Idem, *Il Colosseo? Lo stanno costruendo. Narrazioni bambine a Roma dal Fascismo ai giorni nostri tra scritture, oralità, memorie*, Aracne, Roma, 2014

Demetrio Duccio, *Raccontare, raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1997

Marchetti Laura, *Sulla tradizione orale. Il mito, il pianto, il canto*, Mimesis, Milano, 2022

Agamennone Maurizio, *Viaggiando, per onde su onde. Il viaggio di conoscenza, la radiofonia e le tradizioni musicali locali nell'Italia del dopoguerra (1945-1960)*, Squilibri, Roma, 2019

Bradbury Ray, *Fahrenheit 451*, Mondadori, Milano, 2016

Piatti Mario, Strobino Enrico, *Anghingò. Viaggi tra giochi di parole e musiche*, EDT, Pisa, 1996

Disoteo Maurizio, Piatti Mario, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano, 2002

Postman Neil, *Ecologia dei media. La scuola come contro-potere*, Armando, Roma, 2019

Frasca Matteo e N. F. F., *Struffolette – 29 invenzioni e 9 intermezzi tra un figlio e un babbo*, in <https://www.musicheria.net/radio/struffolette/>

Frasca Matteo, Aiello Michele, *Radio Freccia Azzurra – la radioscuola delle bambine e dei bambini*, Tresoldi Radio3, <https://www.raiplaysound.it/playlist/radiofrecciaazzurra>

Radio Freccia Azzurra, <https://www.spreaker.com/user/radio-freccia-azzurra--8233290>

Igor Stravinsky e i Ballet Russes

Decostruire per Ricostruire

Daniele Vineis e Gabriele Greggio

Abstract

During the recording of a podcast for Radio Musicheria, the idea arose of constructing devices for musical invention starting from Igor Stravinsky's Ballets Russes. We believe, in fact, that many elements of this author's compositional poetics can be associated with invention strategies that can be implemented in different school and higher education contexts. In particular, the workshop proposed three experiences that will articulate a process of analysis (deconstruction) and invention (reconstruction) on different musical elements:

Significance: *interpreting and reinventing the narrative through symbolic decoding.*

Shape: *playing electronically with sound fragments, decomposing and recomposing.*

Rhythm: *using some Stravinsky rhythmic scores as a model for improvisation.*

Perché Stravinsky?

L'idea del laboratorio è nata poco dopo la registrazione della puntata *Dalla fiaba alla partitura* del podcast *Jukebox 0-6*,³⁹ occasione in cui i due autori si sono confrontati sulla poetica e su alcune delle tecniche compositive utilizzate da Igor Stravinsky nell'*Oiseau de Feu*. Parlare delle strategie del compositore russo ha messo in luce alcuni aspetti che si possono legare in maniera interessante a proposte di didattica dell'invenzione musicale per la scuola di base e per l'alta formazione; si trattava dunque di individuare alcuni elementi di questa "maniera di comporre" e formulare alcune proposte applicabili a differenti contesti didattici. Stravinsky è infatti un compositore che ha ricercato la rottura netta con la tradizione ottocentesca, costruendo un nuovo linguaggio musicale fondato su alcuni processi:

- la ricerca della varietà timbrica, riconoscendo il suono come il fondamento di qualsiasi elaborazione musicale;
- la rottura del modello lineare tema-sviluppo, sostituito con l'alternanza e la sovrapposizione imprevedibile di piccoli frammenti ritmico-melodici contrastanti;
- l'allontanamento dall'armonia tonale, giocando con scale differenti e combinazioni di accordi politonal.

Questi processi sono estremamente articolati dal compositore, che unisce a queste idee l'eccellente abilità di orchestrazione appresa dal suo maestro Rimsky-Korsakov. Tuttavia, se l'elaborazione finale rappresenta una complessità poetica che pochi potrebbero imitare, le idee generatrici sono spesso semplici, e la loro giustapposizione è istintiva. Infatti, non si tratta solo di un processo intellettuale: la sua musica, e in particolare le opere del periodo russo, cela un'energia ancestrale, profonda, a tratti demoniaca, che rompe definitivamente con la tradizione ottocentesca; a differenza di Schönberg, Stravinsky non va a cancellare la tradizione, bensì se ne appropria e la stravolge.

Dai temi popolari ai cliché orchestrali, tutto diventa materiale vivo, rigenerato artificialmente come la creatura di Frankenstein. Stravinsky parte sempre da unità

Fig. 1



³⁹ Greggio Gabriele (a cura di), *Jukebox 0-6. Ascoltare musica con la prima infanzia*, RadioMusicheria, 2024
<https://www.musicheria.net/radio/jukebox-0-6/>

minimali semplici per andare a costruire le sue complesse architetture, la cui elaborazione si sviluppa dal rapporto diretto con il materiale:

*Le mie maniere sono i miei modi di pormi in relazione con il materiale. In esse Je me rends compte, scopro le mie leggi [...] Le mie maniere sono le "voglie" della mia arte. [...] sorgenti rigenerate di opere del passato hanno nutrito opere del presente per tutta la mia vita; ecco uno dei motivi per cui credo che la mia musica debba essere considerata come un complesso organico.*⁴⁰

Si tratta di un modo di fare musica, componendo e improvvisando, che non è distante da quanto si può proporre in contesti didattici, sia alla scuola di base che in alta formazione. Pensando all'invenzione sonora⁴¹ come all'approccio più coinvolgente ed efficace per l'educazione e la formazione musicale, le opere di Stravinsky possono diventare dei modelli a cui ispirarsi. Per farlo è necessario un processo di analisi, quindi di decodifica e decostruzione dei materiali, per poi passare all'invenzione vera e propria, la ricostruzione. Si è pensato in questo laboratorio di proporre tre attività per la scuola di base, in particolare un'attività per la scuola infanzia, una per la primaria e una per la secondaria di primo grado, con tre approcci differenti di decostruzione e ricostruzione. Per coerenza con la logica ternaria, ciascuna delle attività si ispira ad uno dei tre *Ballets Russes*.

Fig. 2



Dalle opere al laboratorio

Oiseau de Feu

La prima proposta didattica, immaginata a partire dalla scuola dell'infanzia, si struttura a partire dalla musica del primo dei tre balletti, l'*Oiseau de Feu* del 1910. La struttura dell'attività prevede dapprima un'analisi di tipo simbolico, che ruota attorno alla narrazione, per poi svilupparsi in un'elaborazione originale. La trama è tratta da una fiaba popolare, e come tutte le fiabe popolari si può scomporre in differenti "funzioni", ovvero azioni che i personaggi compiono, secondo il celebre studio dell'etnologo russo Vladimir Propp.⁴² Non tutte le funzioni individuate da Propp sono presenti in tutte le fiabe, ma l'intero sistema di archetipi deriva da una sintesi generata dal confronto fra centinaia e centinaia di narrazioni. Ne risulta che queste funzioni sono la scomposizione di un qualsiasi racconto, e possono diventare uno strumento creativo, come una scatola di costruzioni; Gianni Rodari propone quindi di utilizzarle con lo scopo di inventare nuove storie, trasformando le funzioni in carte ("le carte di Propp") per facilitare il gioco:

*A noi le "funzioni" interessano perché possiamo usarle per costruire infinite storie, come con dodici note (trascurando i quarti di tono, e sempre restando chiusi nel limitato sistema sonoro dell'Occidente prima della musica elettronica) si possono comporre infinite melodie.*⁴³

Partendo da quest'idea, si può immaginare di scomporre l'opera, una fiaba musicale, in alcune scene, associando un frammento audio ad una carta che rappresenta la funzione narrativa e che in sequenza raccontano la trama:

- GIARDINO MISTERIOSO (2. *Il giardino incantato di Kastchei*):⁴⁴ il principe Ivan scopre il giardino magico all'interno di un palazzo misterioso.
- CREATURA MAGICA (4. *Danza dell'uccello di fuoco*): Ivan incontra e cattura l'uccello di fuoco, creatura meravigliosa e sovrannaturale che per essere liberata dona al principe una piuma magica.

⁴⁰ Stravinsky Igor, *Cronache della mia vita*, Feltrinelli, Milano, 1979

⁴¹ Per un approfondimento del tema dell'invenzione musicale si rimanda a LaPIM, Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale, Musicheria.net, 2022 https://www.musicheria.net/categoria_formazione/lapim/

⁴² Propp Vladimir, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966 (2000)

⁴³ Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973 (2013), p. 89

⁴⁴ Si indicano i riferimenti all'interno delle scene del balletto; i frammenti audio sono brevi, tra 1 e 2 minuti di durata, estrapolati dai temi principali delle scene indicate.

- INNAMORAMENTO (10. *Khovorod, rondò delle principesse*): giunge un gruppo di principesse, Ivan si innamora di una di loro ma scopre che sono prigioniera del terribile mago Kastchei.
- COMBATTIMENTO (19. *Danza infernale dei sudditi di Kastchei*): arriva il mago insieme alla sua corte di demoni, ma Ivan richiama con la piuma l'uccello di fuoco che trascina i nemici in una danza frenetica.
- SONNO (20. *Berceuse*): l'uccello di fuoco addormenta i sudditi demoniaci, permettendo a Ivan di distruggere l'uovo magico e uccidere così il mago malvagio.
- LIETO FINE (24. *Scomparsa del palazzo e degli incantesimi di Kastchei*): i malefici vengono annullati e i prigionieri del mago liberati.

Si propone dunque un'analisi di tipo simbolico, che cerca di identificare gli elementi narrativi alla loro rappresentazione musicale all'interno dell'opera; Stravinsky, infatti, giustappone elementi sonori differenti in relazione alla natura umana o sovranaturale dei personaggi e alla gestualità che vuole rappresentare sul palco. Questa associazione tra musica e funzione narrativa, osservabile attraverso l'ausilio di una carta con un disegno (come suggerisce Rodari), permette anche ai bambini più piccoli di sperimentare il mescolamento di frammenti sonori. Dall'analisi all'invenzione simbolica.

I passaggi suggeriti per questa attività in classe sono:

1. Ascolto dei frammenti e associazione alle carte-funzioni. Si consiglia con i bambini più piccoli di procedere con uno o due frammenti alla volta, per aggiungerli via via nelle lezioni successive; è bene lasciare che i bambini descrivano le loro sensazioni, e facilitare la discussione accettando anche associazioni differenti da quelle previste all'interno di questa proposta; come afferma Eco, è bene distinguere tra l'*intentio auctoris, operis e lectoris*,⁴⁵ accettando le differenti interpretazioni degli ascoltatori.
2. Narrazione della fiaba originaria. Attraverso il racconto e la visione dei video del balletto, si può far comprendere alla classe le associazioni tra le carte-funzioni e i frammenti audio ascoltati.
3. Interpretazione delle scene del balletto associate alle carte. Nelle lezioni successive si passa ad un ascolto attivo dei frammenti audio, proponendo l'espressione corporea e la drammatizzazione come strumento di interpretazione, oppure elaborando coreografie, con l'eventuale ausilio di costumi e scenografie.
4. Ricomposizione, su un'altra fiaba. Una volta interiorizzata l'associazione tra frammenti e carte-funzioni, è interessante partire da un'altra fiaba conosciuta o inventata per costruire una nuova composizione; non devono esserci per forza tutte le funzioni, ne bastano 3 o 4 per rappresentare alcune scene cardine del racconto. Questo lavoro può essere fatto anche dividendo la classe in piccoli gruppi.
5. Messa in scena e trasformazioni narrative. La musica rimane, le funzioni anche, cambiano però le sequenze, i personaggi e dunque i gesti.

Non si tratta di un laboratorio in cui si va a manipolare direttamente il materiale musicale, ma si propone un'esperienza di decostruzione e ricostruzione tramite i giochi di ascolto attivo.⁴⁶ La finalità di questo laboratorio sta nel mantenere una postura di ascolto, nel giocare con un'opera di indiscutibile bellezza e complessità, nel cercare un'interpretazione simbolica personale, nel percorrere una decostruzione e una ricostruzione narrativa, nel trovare connessioni tra il gesto musicale e quello corporeo.

Petrushka

Il secondo balletto da cui si è partiti per un'attività didattica, questa volta pensata per alunni della scuola secondaria, è *Petrushka*, scritto nel 1911. La trama è più cupa, parla di un burattino oppresso all'interno del circo, di un amore non corrisposto, di una fine tragica che cela però un'eterna vendetta. Quello che però interessa in questa proposta non è la narrazione, quanto più l'ambientazione, ed in particolare la prima scena: la piazza di San Pietroburgo, un'agorà affollata e confusionaria in cui si mescolano mercanti, mendicanti, gendarmi e artisti. La rappresentazione sonora di Stravinsky è un guazzabuglio di temi, con ritmi metri e tonalità differenti, che si alternano e si sovrappongono in maniera imprevedibile; l'ascoltatore, come in una piazza affollata, è costantemente accerchiato da suoni e voci differenti, senza una consequenzialità logica e senza alcuna forma apparente di ordine. L'abilità di Stravinsky è di rendere esteticamente gradevole questo caos.

Pietroburgo era anche una città dalle piazze larghe e spaziose. Una di queste, il Campo di Marte, avrebbe potuto essere la scena di Petrushka. Vi si concentravano i festeggiamenti del Martedì Grasso e poiché le rappresentazioni di marionet-

⁴⁵ Eco Umberto, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1979

⁴⁶ Ferrari Franca, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002

te facevano parte dei divertimenti di Carnevale, fu là che vidi per la prima volta il mio «Petrushka»».⁴⁷
 La partitura presenta innumerevoli temi, mai sviluppati, che si ripetono e si sovrappongono; ma dietro all'apparente

Per comprendere e riconoscere la forma, occorre identificare 9 frammenti:

A **C**
 A / B / A / B / B / C / D / D' / E / F / A / E / G / E / F / A
 13 3 6 2 6 12 20 12 8 4 4 2 4 4 5 3

B **A** **G** **H**
 G / H / H / I / I / I
 8 14 4 14 8

A' E / A / C / D / D' / E / F / A / E / F / E / F / A
 12 4 7 20 12 8 4 4 4 5 12 8 12

A – La festa

A proposta

Al risposta

B – Tema russo ai bassi e fagotti

C – Tema in ritmi misti (derivato da B) – polimetria

⁴⁷ Stravinsky Igor e Craft Robert, *Colloqui con Stravinsky*, Einaudi, Torino, 1977, p. 245

D – Ubbriachi



E – Barberia e carillon tacciono



F – Gioco ritmico per triadi



G – Organo di barberia



H – Elle avait une jambe de bois



I – Carillon



Ascoltando la prima sequenza del balletto, si possono riconoscere i vari frammenti all'interno dello schema precedentemente presentato. Questa analisi formale è la base dell'attività proposta.

1. Ascolto attivo. Il primo passaggio è l'incontro con la prima sequenza del balletto, attraverso l'ascolto e la rielaborazione narrativa da parte degli alunni, facendo emergere le idee sul significato ma anche le loro osservazioni formali.
2. Analisi della prima sequenza. Utilizzando lo schema delle sezioni e le partiture presentate, si può presentare la decodifica formale della sequenza, indispensabile per la decostruzione dell'opera e per comprendere il pensiero dell'autore.
3. Suddivisione elettronica. Utilizzando un semplice software di montaggio audio come Audacity è possibile ritagliare i frammenti tematici presentati in singole tracce audio.
4. Ricomposizione elettronica. Una volta ottenuti i frammenti, il gioco (come un LEGO) è di costruire una nuova sequenza sempre tramite software di montaggio, scegliendo liberamente come sovrapporre e alternare i frammenti. Se si utilizza un software che permette l'approccio da DJ, come ad esempio Ableton Lite, è possibile proporre questa attività come un gioco di improvvisazione, rilanciando in tempo reale i frammenti.
5. Confronto tra le nuove composizioni. Il passaggio finale è di confrontare le varie elaborazioni e quella originale, andando a rivalutare insieme le prime interpretazioni.

Si tratta di un processo approfondito, che parte dall'analisi accurata della partitura per giungere ad una manipolazione formale del materiale sonoro utilizzato da Stravinsky. Questa proposta segue lo schema consueto della composizione elettroacustica,⁴⁸ partendo però da un'opera del repertorio colto. Si ritiene che questo processo sia utile anche per avvicinare gli allievi a musiche complesse, che altrimenti risulterebbero difficili da comprendere e forse anche da apprezzare.

Sacre du Printemps

Il *Sacre* è il terzo balletto, forse il più celebre dei tre anche per via della notevole ondata mediatica scaturita dalla prima rappresentazione del 29 maggio 1913. Qui la rottura con la tradizione romantica si fa netta, esplicita e spregiudicata, a partire dalla concezione stessa del soggetto rappresentato.

*Ma quale straordinaria primavera, quanto diversa dalla convenzionale gentilezza attribuita a questa stagione, [...] nulla di arcadico né di pastorale, ma la disperata solitudine della natura disabitata dall'uomo. [...] Russia pagana e preistorica. [...] Nuda natura, triste ottusità di fenomeni fisici, passaggio da una glaciale immobilità, che è morte, al movimento, che è vita. La fanciulla Eletta, nella sua danza vorticoso, e i vecchioni, nella loro fissità invernale.*⁴⁹

Questa poetica si percepisce perfettamente nella costruzione del materiale musicale: utilizzo di scale ottotoniche, accordi politonalità, elaborazioni di melodie ispirate al folklore russo, timbri inusuali, effetti orchestrali, polimetrie e

⁴⁸ De Gorgi Nicola, Vitali Maurizio, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano, 2013

⁴⁹ Mila Massimo, *Compagno Stravinsky*, Einaudi, Torino, 1983, p. 12

disegni ritmici con accenti irregolari.⁵⁰

Il ritmo è forse uno degli elementi in cui la creatività del compositore si è manifestata maggiormente, e su cui è strutturata la proposta di laboratorio per classi a partire dalla scuola primaria. Si prende in considerazione il finale del balletto, la *Danse Sacrale*, dove l'orchestra d'archi suona un accordo politonale accentuando alcune pulsazioni su battute di metri differenti. Volendo semplificare la scrittura ritmica, la si potrebbe rappresentare attraverso una partitura impulsiva.

In questa rappresentazione rimane l'accompagnamento orchestrale indicato attraverso i punti, differenti per intensità, e questo può portare ad un semplice esercizio di lettura ritmica, suonando con le mani durante l'ascolto del brano; questo approccio, denominato *suoniamoci su* da Giovanni Piazza,⁵¹ permette anche ad allievi senza particolari competenze musicali di leggere a prima vista (o quasi) la partitura informale e seguire così la musica, ascoltando e suonando il brano insieme alla registrazione orchestrale.

Fig. 3

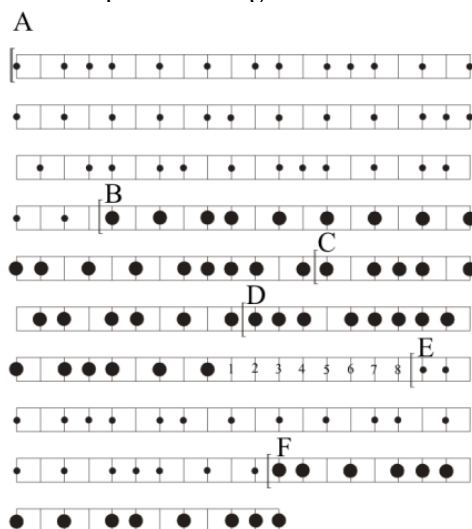


Oltre alle pulsazioni eseguite dall'orchestra, si possono indicare con delle linee gli interventi degli altri strumenti; nella griglia impulsiva presentata si possono notare due onde sopra la seconda riga, che indicano gli interventi degli ottoni.

La configurazione della griglia, formata da pulsazioni distribuite in maniera irregolare e interventi improvvisi, può essere il punto di partenza per sviluppare giochi di composizione e di improvvisazione.

Si propone quindi una possibile sequenza di attività:

1. Ascolto attivo. Si ascolta la scena finale del balletto e si raccolgono le impressioni degli alunni, secondo la modalità di confronto e rielaborazione narrativa già presentata per le precedenti opere.
2. Suoniamoci su. Si legge e si esegue con le mani la partitura ritmica durante l'ascolto del frammento audio; dopo aver acquisito la padronanza per suonare correttamente la parte, si fa un ulteriore esercizio di ascolto andando a segnare gli interventi non scritti, le frasi degli strumenti che non eseguono le pulsazioni.
3. Composizione impulsiva. Il gioco di scrivere una nuova partitura è abbastanza semplice, occorre solo partire da una nuova griglia; si può comporre tutti insieme alla lavagna oppure divisi in piccoli gruppi, l'importante è di non basarsi troppo sulla dimensione grafica, quanto più su quella sonora (eseguire ciò che si scrive, sentire come suona).
4. Improvvise improvvisazioni. Mentre la maggior parte della classe esegue la nuova partitura, alcuni allievi aggiungono brevi frasi improvvisate con altri strumenti, indicando la loro collocazione temporale sulla griglia sul modello degli interventi degli ottoni del brano originale.
5. Ritorno all'origine. Si riascolta la *Danse Sacrale* e si confronta l'elaborazione narrativa iniziale con le eventuali nuove interpretazioni.

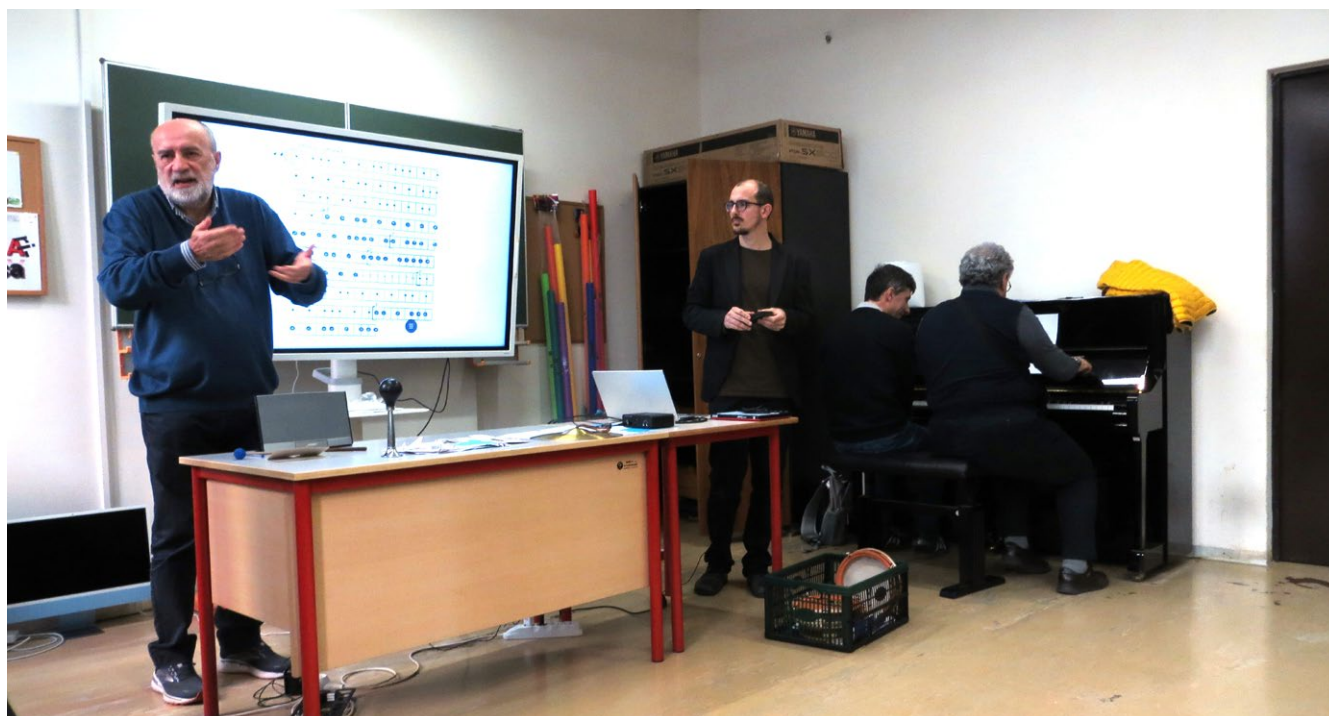


⁵⁰ Vineis Daniele, *Musica d'arte n.1: Le Sacre du Printemps*, Musicheria.net, 2022 <https://www.musicheria.net/2022/05/29/musica-d-arte/>

⁵¹ Piazza Giovanni, *Suoniamoci su*, Ricordi, Milano, 1994

In questo caso il processo di decostruzione e di ricostruzione si fonda sulla dimensione ritmica, prendendo un estratto dal repertorio stravinskyano come modello per elaborare nuove composizioni e improvvisarci sopra. Entrano quindi in gioco le competenze di lettoscrittura e di esecuzione musicale, oltre alla dimensione creativa che fa da sfondo a tutte le attività presentate in questo laboratorio.

Fig. 4



Bibliografia e Sitografia

De Giorgi Nicola, Vitali Maurizio, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano, 2013

Eco Umberto, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1979

Ferrari Franca, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002

Greggio Gabriele (a cura di), *Jukebox 0-6. Ascoltare musica con la prima infanzia*, RadioMusicheria, 2024
<https://www.musicheria.net/radio/jukebox-0-6/>

Mila Massimo, *Compagno Stravinsky*, Einaudi, Torino, 1983

Piazza Giovanni, *Suoniamoci su*, Ricordi, Milano, 1994

Propp Vladimir, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966 (2000)

Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973 (2013)

Stravinsky Igor e Craft Robert, *Colloqui con Stravinsky*, Einaudi, Torino, 1977

Stravinsky Igor, *Cronache della mia vita*, Feltrinelli, Milano, 1979

Vineis Daniele, *Musica d'arte n.1: Le Sacre du Printemps*, Musicheria.net, 2022
<https://www.musicheria.net/2022/05/29/musica-d-arte/>

Con la voce di tutti

Maria Grazia Bellia, Antonella Talamonti

Abstract

The workshop actively involved participants in building a choral experience that connects spoken voice, singing voice and space use, creating context to enjoy, understand and build vocal actions. The aim was to offer a song as an open problem to be solved in order to encourage participants to come into deep contact with the narrative content of the song, finding in it useful and necessary cues for the construction of coherent vocal actions.

Il laboratorio *Con la voce di tutti* ha messo i partecipanti nelle condizioni di fruire, comprendere e costruire azioni vocali. L'idea progettuale delle conduttrici è stata quella di offrire un canto come problema aperto da risolvere allo scopo di incoraggiare i partecipanti a entrare in contatto profondo con il contenuto narrativo del canto; l'intento è stato quello di rintracciare in esso gli spunti utili e necessari alla costruzione di azioni vocali coerenti.

Il canto oggetto di studio è stato *Quanti pesci ci sono nel mare* di Tullio Visioli. Il testo di Gianni Rodari racconta di tre pescatori che a Livorno da un anno e un giorno si ritrovano "per stabilire e sentenziare quanti pesci ci sono nel mare". La discussione sembra non trovare soluzione, ciascuno dei tre pescatori porta avanti la propria ipotesi. Il primo pescatore sostiene che nel mare di pesci ce ne sono più di sette pesci "senza contare le alicette", il secondo risponde che, a parer suo, ce ne sono "più di mille, senza contare scampi ed anguille" mentre il terzo è convinto che nel mare, di pesci, ce ne siano più di un milione. In realtà, conclude Rodari, tutti e tre i pescatori hanno ragione.

Ai partecipanti, dopo aver insegnato per imitazione il canto, è stato chiesto di lavorare in piccoli gruppi per trovare suggestioni vocali che potessero essere coerenti con quanto narrato nel canto. Questo momento si è rivelato molto importante perché ciascuno – individualmente e in gruppo – ha potuto trovare la propria dimensione vocale nel contesto della vicenda cantata.

Trovare un canale di accessibilità perché la situazione narrata potesse diventare familiare ha significato aprire in essa un varco perché ciascuno avesse potuto avere accesso all'esperienza corale con consapevolezza e presenza.

Tutte le volte che le persone (e questo vale la pena ricordare che accade anche quando si lavora con i bambini/ragazzi) si trovano a lavorare in gruppi accade che il tempo trascorso assieme a pensare, ipotizzare, produrre ipotesi sia un tempo di condivisione.

Fig. 1 e 2



Si condivide ciò che si è e ciò che si sa mettendo ciascuno a disposizione dell'altro e a favore del bene comune il proprio vissuto umano e, nel nostro caso, musicale. In un clima positivo, in assenza di giudizio, durante il laboratorio i gruppi hanno ricercato e sperimentato situazioni vocali differenti.

Il lavoro di improvvisazione vocale che ne è scaturito ha visto la partecipazione attiva di tutti e *con la voce di tutti* ogni gruppo ha realizzato un'azione vocale originale. C'è chi ha immaginato l'ambiente sottomarino e chi ha evocato ambienti sonori propri del mercato del pesce.

Il lavoro di restituzione dei vari gruppi è stato la bozza su cui è stato possibile lavorare dal punto di vista musicale per mettere a fuoco le idee e dare forma alle proposte.

I processi di invenzione con il suono hanno dato vita a esperienze vocali coerenti e autonome rispetto al canto da cui hanno preso vita. Tuttavia, in un progetto più ampio, queste sono state intrecciate al canto instaurando con esso legami sonori. Per tentativi ed errori, le improvvisazioni vocali, infatti, sono state collocate come momento iniziale o finale del canto oppure inserite in alcuni momenti particolari secondo le proposte del gruppo. Intrecciare il canto dato all'improvvisazione vocale ha significato proporre ai partecipanti di scegliere ciascuno il proprio ruolo. In una visione inclusiva dell'esperienza corale, qualcuno ha scelto di impegnarsi nell'esecuzione del canto mentre altri hanno liberamente scelto di occuparsi dell'improvvisazione vocale. Una fase di concertazione, agita in collaborazione ai conduttori, è stata utile a progettare l'azione corale.

Vien da sé che il canto abbia potuto beneficiare dell'ambiente sonoro realizzato dalle improvvisazioni vocali ad esso collegate. L'interazione tra il gruppo vocale che ha improvvisato immaginando l'ambiente sonoro del mercato del pesce con i cantori che hanno narrato la vicenda dei tre pescatori ha condotto alla realizzazione di un'esecuzione partecipata frutto della voce di tutti.

La voce del corpo che agisce e la voce della mente che progetta: due aspetti fortemente connessi tra loro perché l'azione artistica possa essere il prodotto di un lavoro di ricerca agito dalla voce e con la voce di tutti. E la voce del conduttore ha il suo spazio, ha un ruolo preciso: pone domande, offre possibilità, propone modelli e lavora per lasciare spazio alla voce di tutti, senza sovrastare.

In contesto scolastico, quando il gruppo classe diventa "comunità di pratica educante", dare voce agli allievi è la condizione necessaria perché si possano attivare quelle "relazioni responsive" proprie dei rapporti dialogici.⁵²

Lo spazio fisico e mentale che il docente progetta – luogo di azione, interazione e riflessione – è uno spazio sociale, uno *spazio di risonanza*,⁵³ un dispositivo pedagogico⁵⁴ teatro di esperienze educative di qualità perché capaci di trasformare. Non bisognerebbe dare per scontato che una relazione, per il solo fatto che avvenga tra le mura di un edificio scolastico, debba essere necessariamente educativa.

Dipende anch'essa dalla sua *qualità* di impostazione deweyana, dalla capacità e dalla volontà del docente di fare di tale relazione occasione di esperienza partecipata in cui ciascuno abbia la possibilità di formarsi e trasformarsi al contatto con la conoscenza e nell'interazione con l'ambiente. Tutto ciò a partire dalla voce di ciascuno in un processo che vive con la voce di tutti, come diritto di ognuno di «manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola».⁵⁵

Fig. 3



⁵² Rosa Harmut, *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia, 2020, pp. 68 e 183

⁵³ *Ivi*, pp. 83-106

⁵⁴ Massa Riccardo, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 2000, pp. 134-135; 139-140

⁵⁵ La Costituzione, art. 21

Nella richiesta di ascolto passivo – che è silenzio che anestetizza il pensiero –, la scuola e la cultura continuano a separare nel bambino la testa dal corpo. «Gli dicono di pensare senza mani/di fare senza testa/di ascoltare e di non parlare/di capire senza allegria/di amare e di stupirsi/solo a Pasqua e a Natale».⁵⁶

Restituire al bambino le novantanove lingue che gli abbiamo rubato è un atto dovuto. Allora ci piace pensare a una relazione educativa democratica che lasci libertà all'azione e alla riflessione affinché possa svilupparsi in allievi e allieve l'attitudine alla ricerca e al pensiero critico. Ci piace pensare l'ambiente d'apprendimento come spazio di risonanza che dia voce a tutti. Un'isola felice – immagine così cara a Mario Lodi in cui l'esperienza educativa possa essere il risultato di attività cooperative e in cui le forme di partecipazione risultino tanto più efficaci quanto più agli allievi viene data parola e possibilità di progettare.

Gli aspetti teorici del laboratorio sono argomentati nella relazione di Maria Grazia Bellia che ha lo stesso titolo del laboratorio e che ad esso si ricollega.

Bibliografia

Edwards Carolyn – Gandini Lella, Forman George (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 1995

Lorenzoni Franco, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo, 2023

Massa Riccardo, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 2000

Rosa Harmut, *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia, 2020

⁵⁶ Edwards Carolyn – Gandini Lella, Forman George (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 1995, p. 9

La Forma Ultima

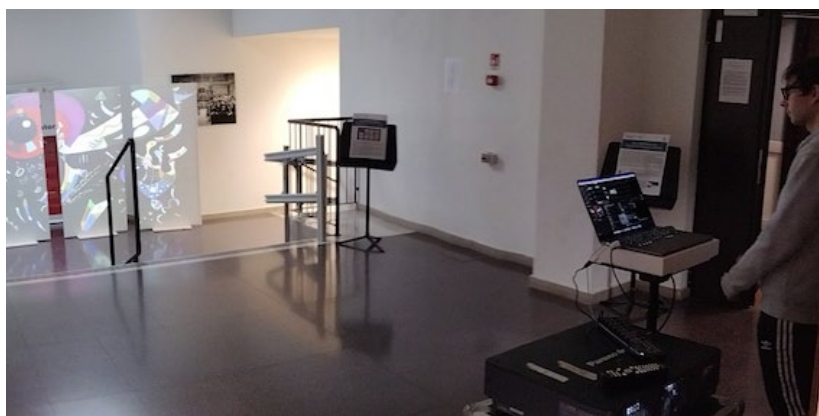
Installazione di Sebastiano Sabo

La Forma Ultima is a multimodal audiovisual installation that aims to unite abstract art with new technologies, interactively exploring, through various synesthetic forms, the pictorial works and musical concepts of Russian artists Kandinsky and Skrjabin. The intent is to create a scenic situation where the viewer can pause to observe the work "from afar" by witnessing a succession of audiovisual scenes that are repeat cyclically, while also giving the opportunity to explore it more "up close" by making it interact with the contents of the different paintings and images, not only in their visual part but also in the acoustic one, in a set of synaesthetic correlations that become an integral part of the work itself. Through the use of hands, the user will be able to manage the various situations through a controller, almost as if it were a palette, or choose to compose the picture by painting it with the movement of the hand almost as if it were a paintbrush. An experience that allows the user to discover in a personal way figures, colors and sounds associated with each other, thus engaging synesthetically the senses of sight and hearing.

La Forma Ultima è un'installazione audiovisiva multimodale che si propone l'obiettivo di unire l'arte astratta alle nuove tecnologie, esplorando interattivamente, attraverso varie forme sinestesiche, le opere pittoriche ed i concetti musicali degli artisti russi Kandinskij e Skrjabin.

L'intento è quello di creare una situazione scenica dove lo spettatore possa soffermarsi ad osservare l'opera "da lontano" assistendo ad una successione di scene audiovisive che si ripetono ciclicamente, e al contempo dare anche la possibilità di esplorarla più "da vicino" facendolo interagire con i contenuti dei diversi quadri ed immagini, non solo nella loro parte visiva ma anche in quella acustica, in un insieme di correlazioni sinestesiche che diventano parte integrante dell'opera stessa. Attraverso l'uso delle mani il fruitore potrà gestire le varie situazioni tramite un controller, quasi fosse una tavolozza, oppure scegliere di comporre il quadro dipingendolo con il movimento della mano quasi fosse un pennello. Un'esperienza che permette di scoprire in maniera personale figure, colori e suoni associati tra loro, coinvolgendo così sinestesicamente i sensi della vista e dell'udito.

Fig. 1 e 2



Syn-Aisthanomai

Installazione di Giovanni Asquini

Abstract

Syn-Aisthanomai is an interactive installation based on the correspondence between sound and colour. By taking up the Newtonian theories of the relations between the frequencies of the light spectrum and those of the audible spectrum, and evolving them artistically through the studies and works of the Russian artists Kandinsky and Skryabin, a system of synesthetic correspondences between sound, light, colour and image has been developed.

Thanks to the hands movements, this installation allows its users to explore seven small "microcosms", which consist of geometric figures and different sound and timbre settings: everything starts from a simple geometric shape, a line, then moves on to a square, overlapping itself, and continues with a sphere that then evolves into a more complex particle system. Sound and movement shape the form of two- and three-dimensional objects, a slow oscillation of the audiovisual material makes the material "alive", thus the user becomes both creator and spectator of the microcosms.

Sinestesia

L'installazione prende forma a partire da un concetto: la sinestesia. Questo termine deriva dal greco *syn-aisthanestai* ed in particolare dall'unione di *syn*, "insieme" e *aisthánestai*, "percepire": difatti si tratta della *percezione simultanea* di più sensazioni legate ad un unico stimolo sensoriale. Questa diversa percezione della realtà potrebbe essere dovuta all'attivazione simultanea di zone del cervello preposte a letture sensoriali differenti. A livello artistico è probabile che essere "dotati" di sinestesia possa giovare allo sviluppo della creatività, in quanto l'esperienza multi sensoriale favorisce l'interconnessione tra musica e arte. Il sistema interattivo sviluppato vuole essere uno strumento in grado di far sperimentare all'utente una corrispondenza tra suono e immagine, suggerendo quindi l'esperienza della sinestesia. Sette sono i colori dell'arcobaleno (rosso, arancione, giallo, verde, blu, indaco, violetto), sette sono le note musicali e sette sono anche i "movimenti", o meglio gli ambienti, di quest'opera.

La tecnica

L'installazione prevede che la proiezione grafica risulti "sospesa" a mezz'aria, come fosse un ologramma, grazie ad una tecnica denominata "Pepper's Ghost" (*Fantasma di Pepper*). Posizionando sopra uno schermo luminoso una lastra trasparente (di plexiglass o vetro) ad un angolo di 45° rispetto alla superficie, l'immagine riflessa sembrerà fluttuare nell'aria; illuminando lo sfondo si darà profondità all'oggetto visualizzato.

Questa particolare tecnica, ripresa da John Henry Pepper, ma ideata nel XVI secolo dal filosofo ed alchimista italiano Giovanni Battista della Porta, è stata ampiamente uti-

lizzata nel mondo del teatro e del cinema per creare l'effetto olografico ed è una valida alternativa ai più recenti proiettori olografici. In generale, l'opera presentata, è pensata come un'installazione multimodale interattiva, dove il fruitore/spettatore può interagire con il sistema, creando egli stesso situazioni grafiche e sonore che dipendono in gran parte dal movimento delle mani: alla mano destra è deputata l'interazione con l'animazione tridimensionale, mentre la mano sinistra controlla i parametri del volume e dello spazio sonoro. Come sosteneva Kandinskij, i colori sono permeati di onde vibrazionali: per questo oltre ad un'evoluzione del materiale grezzo dal punto di vista della forma, si alterna un mutamento cromatico coe-

Fig. 1

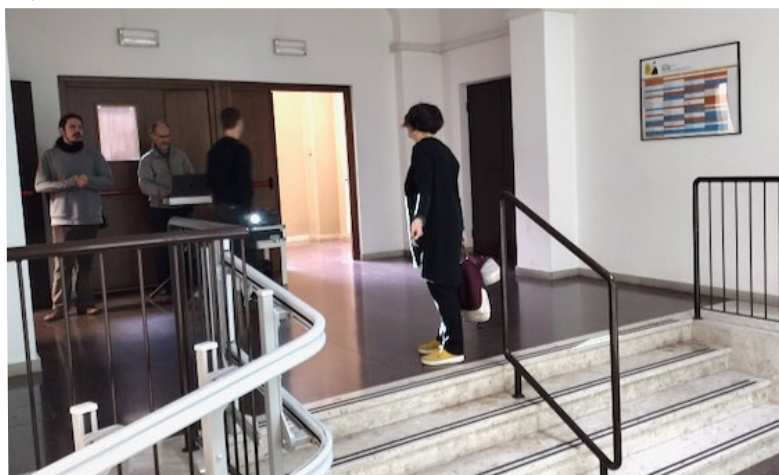


rente con il materiale sonoro, in modo tale che l'oggetto primario si evolva dal punto di vista dello spazio, della forma e del colore.

Ogni scena ha una sua particolare grafica, con un suo colore corrispondente alla frequenza dello spettro udibile: ad ogni immagine infatti corrisponde una situazione sonora ed una possibilità di interazione differente. L'interazione con il materiale audiovisivo avviene attraverso un sensore chiamato Leap Motion che, grazie a 2 telecamere e 3 LED infrarossi, individua con ottima precisione i movimenti delle mani, del polso e delle dita, restituendoli sotto forma di dati da poter

elaborare. Ed è proprio grazie a tali dati che nell'installazione vengono controllati i diversi parametri degli oggetti grafici (grandezza, posizione, rotazione, colore, deformazione, ecc.) e dei suoni. L'apprendimento della tecnica per l'utilizzo di questa modalità interattiva risulta molto semplice, permettendo ad un fruitore/esecutore, che non abbia alcuna conoscenza in merito, di poter interagire in poco tempo e con facilità con il sistema. La parte acustica è ottenuta attraverso l'elaborazione e la manipolazione di campioni sonori, mentre per la parte grafica viene utilizzato un programma di generazione visuale in tempo reale, che implementa al suo interno svariati moduli per gestire audio, materiale grafico 2D e 3D, nonché altre funzioni interamente programmabili. Attraverso l'utilizzo di un microfono, l'audio dell'ambiente rientra all'interno del software in tal modo che la grafica venga modificata in tempo reale in maniera audio-reattiva: così l'interazione è in parte affidata all'esecutore, in parte al suono e in parte anche alla "reazione" acustica dell'ambiente stesso.

Fig. 2



Bibliografia

Asquini Giovanni, *Sinestesia: le connessioni della mente*, Raleigh, Lulu Edizioni, 2024

Skrjabin Alexander, *Appunti e riflessioni* (a cura di Maria Girardi), Edizioni Studio Tesi, Pordenone, 1992

Il Convegno

26-27 marzo 2024



Per una grammatica della fantasia musicale

Mario Piatti, Enrico Strobino

Abstract

The theme of invention in the field of musical studies is still more than marginal today, being almost entirely focused on performance as an almost exclusive practice. This fact can and must be changed. It is necessary to reflect on the creative production processes, identifying their fundamental tactics. From the beginning of the training course it is possible to experience musical invention and improvisation.

1. Immaginazione e Invenzione

Il tema dell'invenzione nell'ambito degli studi musicali è ancora oggi più che marginale essendo quasi del tutto centrato sull'esecuzione come pratica pressoché esclusiva. Questo dato di fatto può e deve essere cambiato.

Per le nostre esperienze sul tema dell'invenzione due dei nostri riferimenti – fra i tanti – sono il libro di Gianni Rodari *Grammatica della fantasia* e *Fantasia*, di Bruno Munari.⁵⁷

Partiamo dal primo. C'è un passo che troviamo particolarmente significativo nel Cap. 45 "Schede", paragrafo "Fantasia e pensiero logico":⁵⁸

«A proposito delle storie inventate dai bambini (vedi capp. 3, 5, 35) mi sembra che valga la riflessione di John Dewey, in *Come pensiamo*, a p. 64:

Le storie immaginarie raccontate dai fanciulli possiedono tutti i gradi della coerenza interna: alcune sono sconnesse, altre articolate. Allorché sono connesse, esse simulano il pensiero riflessivo; e in verità di solito si verificano nelle menti dotate di capacità logiche. Queste costruzioni fantastiche precedono spesso un pensiero di tipo più rigorosamente coerente e gli preparano la strada.

"Simulano" ... "precedono" ... "preparano la strada" ... Non mi sembra arbitrario dedurne che se vogliamo insegnare a pensare dobbiamo prima insegnare a inventare».

Molto significativa è questa correlazione tra pensiero e invenzione su cui Rodari ha sviluppato le sue tecniche per "inventare storie", anche se, come suggerisce lo stesso Rodari a pagina 6 di quello che lui chiama "libretto": «vi si tratta solo dell'invenzione per mezzo delle parole e si suggerisce appena, ma senza approfondire, che le tecniche potrebbero facilmente essere trasferite in altri linguaggi».

In una conversazione tenuta a Forlì nel 1974, Rodari parla del suo libro come «un piccolo sistema dell'immaginazione colto nel suo ruolo inventivo».⁵⁹

E poi specifica:

Questa grammatica si basa su tre principi molto semplici: il primo principio è "l'uso consapevole dell'immaginazione". [...] - Il secondo principio è "il potere di evocazione di ogni singola parola". Il terzo principio è "la capacità di ogni parola di combinarsi con qualsiasi altra per formare un insieme fantastico".⁶⁰

Sul primo principio Rodari propone tre proposizioni:

Prima proposizione: "l'immaginazione è di tutti". [...] Seconda proposizione: "l'immaginazione può essere stimolata,

⁵⁷ Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973

Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Bari, 1977

⁵⁸ Rodari Gianni, *op. cit.*, pp. 181-182

⁵⁹ Diamanti Giorgio (a cura di), *Al servizio del bambino. Dall'incontro con Gianni Rodari ad oggi 1974-2024*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG), 2024, p. 25

⁶⁰ *Ivi*, pp. 25-26

allenata, educata”: sono possibili, cioè, delle tecniche per mettere in moto l’immaginazione. Terza proposizione: “la mente è una sola e, se metto in moto l’immaginazione, metto in moto tutta la mente e tutta la personalità”.
E viceversa: se trascuro l’immaginazione, posso indebolire tutte le altre attività, le altre funzioni della mente, compreso il pensiero logico.⁶¹

In merito al potere evocativo di ogni singola parola Rodari utilizza la metafora del sasso nello stagno, che si amplia poi nel binomio fantastico, nell’ipotesi fantastica, nelle fiabe come materia prima.

Con un po’ di temerarietà abbiamo trasferito nel musicale la sua *Grammatica della fantasia*. E così, dopo varie esperienze e riflessioni, è nato il volume *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all’arte di inventare musiche* (FrancoAngeli, Milano, 2011), proponendo alcuni percorsi riferiti ai capitoli rodariani.

Va subito specificato che per noi l’espressione “inventare musiche” non va riferita solo a un processo che porta a inventare brani musicali, ma inventare anche *performances, eventi, situazioni, esperienze* con la musica, per esprimersi, comunicare, giocare. Questo per sottolineare l’importanza e la necessità di tener conto dei contesti in cui si attivano le esperienze di invenzione, soprattutto quando tali esperienze avvengono nella routine della vita scolastica.

Un punto fondamentale che abbiamo ricavato dagli scritti rodariani è poi la necessità di legare l’immaginazione e la fantasia con la realtà.

*Perché l’immaginazione costruisce solo con materiali presi dalla realtà (e perciò nell’adulto può costruire più in grande) bisogna che il bambino, per nutrire la sua immaginazione e applicarla a compiti adeguati, che ne rafforzino le strutture e ne allarghino gli orizzonti, possa crescere in un ambiente ricco di impulsi e di stimoli, in ogni direzione.*⁶²

Sottolineiamo il fatto che gli impulsi e gli stimoli dell’ambiente dovrebbero sostenere, facilitare, promuovere sempre una esperienza estetica intesa come modo di conoscere il mondo attraverso i sensi sviluppando una *pratica della sensibilità*. Ogni esperienza estetica può favorire apprendimenti significativi se avviene all’interno di un ciclo emozionale che pone in relazione un *desiderio* (attesa, tensione, motivazione) che scuote, che smuove dallo stato di quiete, d’indifferenza, di routine; un *incontro* (con una o più persone, un sapere, un’azione); uno *stupore*, come esperienza che incuriosisce, meraviglia, sorprende; una *riflessione*, una fase cioè più razionale e analitica, in cui si dia spazio al “prendere la parola”, potenziando il *pensiero narrativo*. Riflettere sulla propria esperienza, raccontarla agli altri e ascoltare le storie degli altri, favorisce un ascolto capace di accogliere il diverso, senza pregiudizi, realizzando, per usare una parola oggi di moda, una inclusione rispettosa delle potenzialità e dei limiti di ciascuno.

Un breve cenno quindi anche a Bruno Munari e al suo libro *Fantasia*.

Munari elenca varie tattiche, definendole come “operazioni con cui opera la fantasia”: ripetere e variare una situazione, rovesciarla, pensare al contrario; i cambi (di materiale, di colore, di peso, di dimensione, di luogo, di velocità...), costruire assemblando le cose più diverse come in un patchwork, e così via.

Entrambi, Rodari e Munari, legano l’esperienza del *poiein*, ovvero del *fare* a quella del gioco: nel gioco è possibile inventare le regole a cui si decide di obbedire. Il bambino esplora, fa esperimenti, e da questa esperienza primaria trae le regole per continuare a giocare. Nel fare questo, quando il gioco diventa collettivo, si impara a collaborare, ad accettare le idee degli altri, allenando ad una cittadinanza consapevole e partecipata.

Non abbiamo il tempo qui per fare esempi di come questi procedimenti possono trovare anche nel sonoro e nel musicale promettenti campi di applicazione. Preferiamo trarne qualche considerazione di carattere metodologico e pedagogico.

Cosa significa, dal punto di vista pedagogico la frase di Munari: “...operazioni che vengono fatte nella memoria mettendo in relazione i dati noti”?

Significa riflettere sui processi di produzione creativa, individuandone le tattiche fondamentali, trovando nella dimensione artigianale dell’*Homo faber* il campo di indagine. In questo senso il termine “artigiano” è di centrale importanza: all’artigiano “sta a cuore il lavoro ben fatto per sé stesso”.⁶³ Pensiamo che sia importante orientare e stimolare questa *attitudine* fin dal principio, fin dalle pratiche elementari: Munari e Rodari, con le loro grammatiche della

⁶¹ *Ivi*, p. 26

⁶² Rodari Gianni, *op. cit.*, p. 170

⁶³ Sennet Richard, *L’uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 27

fantasia, ci propongono le dimensioni che sono alla base del *poiein*, di un fare poetico che aspira in ogni sua fase alla qualità, al fare la cosa nel miglior modo possibile, sperimentando continuamente i modi di questo fare. In questa prospettiva la *qualità* supera la *funzionalità*, inseguendo il gusto della ricerca continua del particolare, del dettaglio che viene “sentito” come finalmente giusto.

È quest’idea del prendersi cura che ci porta a citare Italo Calvino, con il finale di un libro che amiamo molto, *Le città invisibili*:

L’inferno dei viventi è quello che è già qui, l’inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l’inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio.⁶⁴

Sempre su questa idea della cura Baricco, Vacis e Tarasco dicono:

Non tanto cioè scatenare rivoluzioni e fare gesti eclatanti, quanto il paziente, minuscolo lavoro di cura di ognuno di noi, che si china su qualcosa di apparentemente non così significativo, non così importante - e come dice Calvino - lo fa durare.⁶⁵

Allora noi nel nostro piccolo mondo non ci accontentiamo di chinarci a raccogliere frammenti di arte, di grande arte, ma cerchiamo anche di trasformarci in piccoli artigiani che per qualche piccola frazione di tempo costruiscono esperienze di bellezza, di emozione; artigiani che danno vita a piccoli marchingegni che ci portino al di fuori di noi, di ciò che facciamo nella quotidianità. Ecco che allora proponiamo una piccola variante del finale di Calvino:

Cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo al banale, non è banale, e farlo durare, e dargli spazio, e usarlo per costruire qualcosa. Cercare di costruire in proprio qualche piccola esperienza che serva allo scopo.

Pensando ad una *fantasia sonora e musicale*, dovremmo pensare, quindi, a qualcosa che non c’è, ma che sia realizzabile e che tenga conto del funzionamento di ciò che ha pensato; che si possa anche ascoltare e che tenga conto non tanto della sua funzionalità ma del lato estetico.

In sintesi, partendo dalle riflessioni precedenti, possiamo dire che parlare di *fantasia musicale* significa pensare a contesti in cui si fa qualcosa di inedito, inventando le regole di questo “fare”, tramite processi di natura artigianale, in cui ci si prende cura della qualità dei gesti, dei processi e dei prodotti di questo fare.

2. Per concludere

Il primo capitolo del libro di Rodari, “Antefatto”, si chiude con un passo molto conosciuto, peraltro molto spesso citato in modo non esatto:

Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. «Tutti gli usi della parola a tutti» mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.⁶⁶

Noi possiamo, anzi, vogliamo dire “Tutti gli usi della musica a tutti...”.

Gli usi sono tanti appunto, (“la musica è ciò che vogliamo farne”, diceva Gino Stefani), fra cui quello di inventarla la musica, di improvvisare e di comporre fin da subito, spostando queste pratiche all’inizio del cammino musicale, portandocene appresso, e non lasciandole alla fine del viaggio, come meta finale comunque riservata a pochi talentuosi “inventori”.

⁶⁴ Calvino Italo, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972, p. 170

⁶⁵ Baricco Alessandro, Tarasco Roberto e Vacis Gabriele, *Balene e sogni. Leggere e ascoltare. L’esperienza di Totem*, Einaudi, Torino, 2003, p. 7

⁶⁶ Rodari Gianni, *op. cit.*, p. 6

Bibliografia

Baricco Alessandro, Tarasco Roberto e Vacis Gabriele, *Balene e sogni. Leggere e ascoltare. L'esperienza di Totem*, Einaudi, Torino, 2003

Calvino Italo, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972

Diamanti Giorgio (a cura di), *Al servizio del bambino. Dall'incontro con Gianni Rodari ad oggi 1974-2024*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG), 2024

Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Bari, 1977

Piatti Mario, Strobino Enrico, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, Franco-Angeli, Milano, 2011

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

Sennet Richard, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008

Verso un ecosistema dell'invenzione per l'educazione musicale

Maurizio Vitali

Abstract

Starting from the recent publication of the book "Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base" the third volume of the series 'Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale' published by Progetti Sonori. The paper intends to present, in its guidelines and results, the extensive research work carried out on the relationship between exploration and improvisation, which involved about three hundred secondary school students in the four years immediately following Covid. The research is framed within a proposal for an "Ecosistema dell'invenzione per l'educazione musicale" declined precisely from the evidence that the work has brought to light and within which it may be useful to ideally connect other projects that have characterized the action promoted by the Centro Studi Maurizio di Benedetto in the last twenty-five years of its activity, together with others that, from the outside, may further enrich its meaning. Converging contributions that, taken together, are useful both in promoting an in-depth study of the certainly neglected value that the practices of invention hold within contemporary music education and didactics, and in prefiguring possible new areas of future research and experimentation in schools of all levels.

Una ricerca a scuola con i ragazzi

La proposta che presentiamo in questo intervento riguarda un lavoro di ricerca che è confluito recentemente in un libro dal titolo *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, per l'editore Progetti Sonori.⁶⁷

Si tratta di una prospettiva nuova nell'ambito delle pubblicazioni che interessano l'educazione musicale nel nostro paese e promuove l'idea del fare ricerca a scuola insieme a ragazze e ragazzi anche con il suono e la musica. Gli studenti quindi non solo hanno svolto l'attività performativa documentata, ma l'hanno commentata, analizzata, rielaborata, realizzando un'avventura con l'improvvisazione musicale che speriamo possa risultare utile anche ad altri.

Dei quattro anni in cui si è svolta la ricerca, il periodo del COVID ha rappresentato in qualche modo il punto di partenza obbligato, non fosse altro per i limiti che ha imposto allo stare in aula: una serie di attività più tradizionali che si svolgevano normalmente non si sono più potute realizzare, il che ha richiesto di progettare nuove dimensioni operative che tenessero conto del distanziamento, dell'uso di dispositivi di prevenzione e della riduzione di motricità.

Il processo di ricerca descritto nel libro ha coinvolto complessivamente 300 studenti in 15 classi. Alcune di queste lo hanno svolto per tre anni consecutivi, facendo acquisire alla ricerca anche un valore longitudinale per quei ragazzi e quelle ragazze che vi hanno partecipato sia in prima, che in seconda e in terza classe, aspetto che ha coinvolto due cicli completi di quattro classi in totale. Il lavoro è stato proposto in due scuole secondarie di primo grado, dell'Istituto Comprensivo di Olgiate Molgora, nei plessi di Brivio e Airuno in Provincia di Lecco, mediamente per un'ora settimanale curricolare, nei periodi di quarantena e di *lockdown*, e successivamente attraverso un'attività di potenziamento di Musica, svolta soprattutto al pomeriggio.

Io, tu, noi, l'ambiente: risonanze tra identità e relazioni

La proposta di questo "grado zero" dell'invenzione musicale si colloca in un territorio situato tra esplorazione e improvvisazione e, senza voler proporre alcuna struttura curricolare, si è sviluppata secondo una direttiva "naturale", che ci ha portato a scegliere di iniziare dalla dimensione individuale dell'"io suono", cioè di un'identità soggettiva in continua vibrazione il cui suono può essere attenzionato per favorire un processo di valorizzazione e sviluppo della musicalità di ognuno e di ciascuno, unici e diversi anche nel suono.

Successivamente ci siamo accorti che "anche tu suoni", in primo luogo tu che sei vicino a me.

⁶⁷ Vitali Maurizio, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2024

Questa scoperta del “tu suoni con me” ha voluto dire promuovere e dare sviluppo ad una relazione dialogica *sintonizzata*.⁶⁸ La radice sonora della parola “sintonizzazione” diventa così dimensione portante di quel rapporto antropologico originario, la relazione che ogni umano intesse con la propria madre fin da prima della nascita, che abbiamo proposto di ripercorrere partendo da processi elementari di rispecchiamento e imitazioni nel dialogo sonoro, fino alla costruzione di quella che diventa una caratteristica speciale dell’essere in una relazione musicale, l’*interplay*.

Il passaggio ulteriore è che ci siamo accorti che a risuonare con me non è solo la persona che mi è più vicina, ma anche gli altri, e come, insieme, possiamo costituire un nuovo noi sonoro, un noi musicale. La promozione di questo “Noi” diventa occasione per sperimentare il valore di una “comunicazione empatica coi suoni” all’interno di una relazione collettivamente condivisa e, insieme, possibilità di andare a costruire una comunità di ascolto, quindi un gruppo sociale che si riconosce come identità collettiva a partire da un’esperienza di ascolto e di produzione del suono. Ascolto e produzione insieme, certamente, perché le due dimensioni, a fronte di tanta didattica che ancora le divide asetticamente, sono invece esperienze intimamente e profondamente connesse.

C’è poi un ultimo aspetto che ci porta a considerare come tutto quello che facciamo non può che accadere all’interno di un ambiente che risuona esso stesso, insieme a noi. Il paesaggio sonoro, con la sua dimensione ecologica, etica ed estetica, entra così a far parte dell’esperienza sonoro-musicale di ognuno, singolarmente e collettivamente.⁶⁹

A partire da questa attenzione, in aggiunta agli strumenti già ampiamente visitati dalla didattica del paesaggio sonoro che attengono prevalentemente alla *Soundscape Composition*, abbiamo sperimentato nuovi scenari di una possibile *Soundscape Improvisation*.⁷⁰ La processualità descritta è stata portata avanti prevalentemente attraverso l’utilizzo di corpi sonori e di strumenti musicali.

Le radici autobiografiche della ricerca

Tornando alla ricerca, è stata fondamentale per me l’esperienza vissuta all’inizio degli anni 2000 al fianco di François Delalande, che ha interessato lo studio della condotta esplorativa nei bambini da 0 a 3 anni, da cui il libro *La nascita della musica*. Importante anche un lavoro successivo, più limitato, che ho svolto nel comprensorio di Pontedera (PI), dove ho comunque operato con un consistente gruppo di educatrici, provenienti da una quarantina di servizi per la prima infanzia, che hanno sperimentato il dialogo sonoro nel rapporto adulto-bambino nella fascia 0-3, con estensioni anche nella fascia 3-6 anni.⁷¹ Essenziale, in questa ricostruzione autobiografica, è da ricordare anche l’ambiente di lavoro vivace e collaborativo che esiste all’interno del Centro Studi Maurizio Di Benedetto dalla sua fondazione. Trent’anni di ricerca e sperimentazione dalla Scuola di Animazione Musicale alla rivista/portale Musicheria.net, dai numerosi volumi della collana “Idee e materiali” per la FrancoAngeli ai primi tre volumi di questa nuova collana con l’editore Progetti Sonori, che abbiamo voluto dedicare all’idea di un *Laboratorio di Pedagogia dell’Invenzione Musicale*, cioè al tema guida su cui ci stiamo incontrando, un nuovo strumento che ci auguriamo possa diventare importante occasione di riflessione e di nuova progettualità.

Inventare e improvvisare a scuola

L’improvvisazione è un riferimento ineludibile nella mia mente, anche come insegnante, nonostante a scuola (come in società) questa parola non sia molto amata. Ritengo però si tratti in realtà solo di modi di dire che nascondono in

⁶⁸ È interessante notare come lo psicologo Daniel Stern abbia scelto di utilizzare il termine “sintonizzazione” proprio per descrivere le forme primarie di contatto affettivo e di apprendimento nel rapporto madre-figlio. Cfr. Stern Daniel N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987

⁶⁹ Strobino Enrico, Vitali Maurizio, *Il paesaggio sonoro come teatro educativo. Ecologia - Etica - Estetica*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2023

⁷⁰ L’ultimo video mostrato da Mario Piatti ed Enrico Strobino, nella loro relazione introduttiva, presenta proprio dei ragazzi delle mie classi nel bosco vicino alla scuola, impegnati in un’improvvisazione ispirata alle forme di comunicazione intelligente del mondo vegetale studiate da Stefano Mancuso. I documenti audio e video a cui questo scritto fa riferimento sono tutti presentati nella registrazione reperibile qui: <<https://www.musicheria.net/2024/05/29/il-suono-materia-prima-per-inventare-video-del-convegno-di-trieste/>>.

Per un’informazione generale delle teorie di Stefano Mancuso si vedano: Mancuso Stefano, *La nazione delle piante*, Laterza, Bari, 2019 e Viola Alessandra, Mancuso Stefano, *Verde Brillante*, Giunti, Firenze, 2015.

⁷¹ Per queste due ricerche si consultino: Delalande François (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2009 e Vitali Maurizio, *Suoni con me. Il dialogo sonoro dalla prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

società) questa parola non sia molto amata. Ritengo però si tratti in realtà solo di modi di dire che nascondono una lettura assolutamente superficiale del fenomeno. La scuola, al contrario, avrebbe grande bisogno di autentiche competenze improvvisative e non solo per sviluppare pratiche musicali e artistiche, ma proprio come fondamento per una moderna metodologia d'insegnamento. L'urgenza di promuovere l'invenzione musicale a scuola mi sembra in effetti una necessità storica del momento, dove forse con la musica arriviamo per ultimi, dato che questa opportunità risulta ormai piuttosto consolidata nelle proposte di molte altre discipline scolastiche che concorrono alla formazione di bambini e ragazzi.

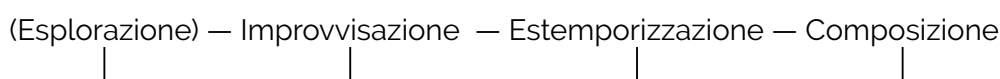
Il libro descrive dunque uno dei percorsi possibili attivabili in questo orizzonte, che fa proprie le riflessioni di Ellen Dissenayake sull'origine dell'estetica, cioè di un processo di "artificazione" che introduce un dato straordinario, un momento di stupore e bellezza più o meno attesa, all'interno di un'ordinarietà che per noi è rappresentata dalla quotidianità nella sua dimensione più routinaria, presente anche in tanto lavoro scolastico.⁷² Ma nel lavoro che presentiamo non ci siamo accontentati di questo primo livello di trasformazione del senso dell'operare esteticamente con i suoni e abbiamo cercato di trasformare lo straordinario in un nuovo ordinario, cioè di creare le condizioni per cui i momenti in cui si fa invenzione sonoro-musicale a scuola siano ricercati con continuità, siano attesi e goduti non perché eccezionali, ma in quanto ci consentono di sviluppare ogni giorno una dimensione nuova e diversa dello stare insieme a scuola, in cui i processi di apprendimento sono maggiormente scambiati e l'idea stessa di trasmissione culturale sostituita da quella di continua ri-costruzione e di co-costruzione di saperi vecchi e nuovi. In qualche modo crediamo il libro lo dimostri e certamente i ragazzi lo hanno testimoniato con la loro presenza intelligente e sensibile. Tutti, ognuno a suo modo, compresi coloro a cui vengono accertate certificazioni di disabilità, e lo abbiamo portato avanti in un processo che oltre a evidenziare un alto tasso d'inclusività, si è manifestato al contempo espansivo per la grande maggioranza di loro, perché non è sufficiente includere (si pensi alla radice etimologica del verbo), ma occorre che insieme al "tener dentro" ci sia sempre una spinta al "far uscire", evitando il più possibile di limitare le potenzialità di espressione e comunicazione di ognuno.

Ecco, l'invenzione deve essere sempre pensata come una dimensione che espande le potenzialità di cambiamento per tutti i soggetti, i gruppi, le istituzioni che la esercitano e la promuovono: un cambiamento di cui necessita sicuramente anche l'attuale paradigma educativo musicale, per andare oltre le tendenze di una scuola eccessivamente grammaticalizzata o, all'opposto, di una scuola del troppo facile, quella della musica come *entertainment*, delle lezioni su YouTube, delle ricette usa e getta. Un cambiamento che, al contrario, richiede una nuova postura critica dell'insegnante, che riconosce nei ragazzi e nelle ragazze che incontra quotidianamente una dimensione culturale che, pur nella sua incompiutezza e fragilità, è già viva e feconda. Un insegnante, quindi, che ha cura dell'apprendimento che promuove, grazie al continuo studio personale unito ad un'incessante azione autoriflessiva e metacognitiva della propria esperienza d'insegnamento, e che rimette continuamente in discussione il rapporto complesso tra processi d'apprendimento e processi d'insegnamento che si generano nella negoziazione quotidiana con gli studenti di saperi ed emozioni.

Un ecosistema dell'invenzione per l'educazione musicale

Siamo così giunti al cuore dell'intervento: la presentazione di quello che abbiamo definito come un ecosistema dell'invenzione musicale a scuola, che non si propone tanto come schematizzazione di una possibile teoria generale dell'invenzione musicale, ma piuttosto come una sintesi personale che è risultata utile disegnare alla fine del percorso per dare un senso all'esperienza compiuta, senza perderne la complessità.

Fig. 1



⁷² Dissenayake Ellen, *L'infanzia dell'estetica. L'origine evolutiva delle pratiche artistiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2015

L'esplorazione è stata per noi la fonte inesauribile e l'origine di ogni esperienza. È stata messa fra parentesi perché a differenza delle altre tre operazioni non ha una funzione estetica specifica. Si esplora per trovare qualcosa, si naviga nelle possibilità, anche il tempo incerto può essere molto produttivo se è vero che a volte è proprio nei momenti più impensati che si fanno le scoperte migliori o si trovano soluzioni interessanti.

Oltre l'esplorazione si esplicita un asse su cui vengono disposte una dopo l'altra le pratiche dell'invenzione che abbiamo incontrato: dall'improvvisazione, che come indica Delalande si sviluppa direttamente dall'esplorazione, all'estemporizzazione, secondo la declinazione che ne hanno dato Caporaletti in ambito musicologico, Bruscia e Wigram in ambito musicoterapeutico, per finire con la composizione.⁷³

L'aspetto fondamentale di questo schema è dato però dalla possibilità di connessione. Le righe, i collegamenti, sono più importanti delle parole che definiscono le pratiche, che rappresentano solo i punti di massima condensazione semantica di prassi reali o di dispositivi pedagogico-didattici che tendenzialmente stanno in mezzo, nei tratti, ora spostati più di qua ora più di là.

In fondo è estremamente difficile racchiudere in una sola parola esperienze complesse come quelle delle pratiche d'improvvisazione; lo stesso può dirsi per l'estemporizzazione e la composizione, mentre forse capiamo meglio cosa possono essere le transizioni tra una pratica e l'altra e anche i livelli di retroazione esistenti tra loro, cioè come ognuna si nutre dell'altra per rinnovarsi e per andare avanti nel proprio processo.

È così riemerso, ancora una volta nella riflessione, il riferimento al pensiero di Edgar Morin e al suo concetto di *sistema ecologico*. Il nostro sistema viene quindi a integrare la dimensione della concatenazione con la circolarità e la retroazione dell'anello complesso che, nonostante riconosca l'autonomia di cui godono le sue parti costituenti nei propri caratteri originali, dà vita ad un circuito polidirezionale «che mentre conserva la loro circolarità rifiuta il principio di riduzione e disgiunzione, la linearità con un punto di partenza e uno di arrivo e al contrario interviene a svelare le relazioni di interdipendenza e ad aprire la possibilità di una conoscenza che riflette su sé stessa».⁷⁴

Rientrare in classe con questo quadro di riferimento è stato utile. L'abbiamo costruito insieme ai ragazzi in primo luogo, ma lo abbiamo impreziosito anche grazie ad elementi provenienti da riflessioni filosofiche, epistemologiche, musicologiche e pedagogiche esistenti, che in qualche modo si è cercato però di piegare e di adattare al pensiero delle ragazze e dei ragazzi. Il passaggio dalla condotta esplorativa a quella improvvisativa è risultato quindi un processo intenso di sperimentazione di materiali sonori, orientati verso un orizzonte di sviluppo estetico condiviso, mentre si costruivano nuove e approfondite competenze di ascolto e di analisi. Avremmo voluto intitolare il libro cercando un riferimento che risultasse attinente alla dimensione produttiva dell'invenzione, ma poi si è scoperto, non senza sorpresa, che le attitudini maggiori e più importanti si erano manifestate soprattutto sul versante della capacità di ascolto reciproco e di analisi di quello che stava accadendo e che stavamo costruendo.

La condotta esplorativa si è manifestata sempre quale premessa indispensabile all'improvvisazione e per noi l'unica azione propedeutica possibile di un'educazione musicale orientata all'invenzione. Orientare l'esplorazione verso un contesto di invenzione ha significato poi far emergere una condotta improvvisativa vissuta nella sua doppia caratteristica di libertà ordinata e di ordine liberato, come forme di uno stesso respiro, che stando insieme danno senso all'insieme e che si estendono ora verso le opportunità offerte dall'estemporizzazione ora spingendosi ancora oltre, nei territori della composizione, in un processo che dalla modellizzazione del gesto impreveduto dell'improvvisazione conducono ad azioni in cui acquistano un senso sempre più specifico le azioni della previsione e della revisione critica.

Tutte queste prassi, con le proprie peculiarità, ritornano poi a nutrirsi periodicamente dell'infinita esperienza dell'esplorazione, dove si lavora senza l'assillo dell'estetico, muovendosi per tentativi ed errori e dove l'errore, nella sua imprevedibilità, non costituisce tanto un problema, ma piuttosto un'opportunità. Tornando all'improvvisazione, nel lavoro svolto ci siamo ritrovati nella definizione di Alessandro Bertinetto che la declina come «l'atto consapevole e intenzionale dell'invenzione di musica all'impronta», dove l'opera non è tanto il prodotto, quanto piuttosto il

⁷³ Cfr. Caporaletti Vincenzo, *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, LIM, Lucca 2005, Bruscia Kenneth E., *Modelli di improvvisazione in musicoterapia*, Ismez, Roma, 2001; Wigram Tony, *Improvvisazione. Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia*, Ismez, Roma, 2005

⁷⁴ Morin Edgar, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1977, pp. 22-23

processo e dove l'intero, cioè il senso dell'opera, si ricostruisce solo a posteriori, ad esperienza avvenuta.⁷⁵ «Quel tal fare che mentre fa inventa il modo di fare», indicato da Luigi Pareyson, che ci mette, anche su un piano pedagogico musicale, in condizione di esperire la distinzione tra una forma formante e una forma formata.⁷⁶

Queste qualità eccezionali, tipiche dell'improvvisazione, hanno una potenza fantastica per il lavoro educativo e didattico e ci pongono nella posizione desiderabile di poter operare per "attesi imprevisti", come ci indica Paolo Peticari.⁷⁷ E se molti musicisti, per primo Giancarlo Schiaffini, affermano non senza ragione, ma concedendo anche qualcosa al senso comune, che a improvvisare non ci si *improvvisa*,⁷⁸ la nostra esperienza ci porta a dire che è solo improvvisando che si impara a improvvisare e che più in generale improvvisando s'impara, anche perché, come afferma Bertinetto proprio nell'introduzione al libro che stiamo presentando, è l'*improvvisazione che insegna*.

Cadenza finale

Questo fare ricerca con i bambini e le bambine, con le ragazze e i ragazzi è risultato in sé un dispositivo pedagogico importante. Poter lavorare sulle evidenze di un'esperienza documentata è stato efficace sia per alimentare il progetto pedagogico che lo sosteneva, sia per arricchire il dibattito esterno alla scuola, in particolare nel Centro Studi, ma non solo. Assistere a colleghi che utilizzano i video dei tuoi lavori come esempi per le proprie osservazioni è emozionante e importante.⁷⁹ All'interno di Ragazzi che si ascoltano, abbiamo 100 video, 45 esempi audio e 12 progetti compositivi su software *Audacity*. Una mole di lavoro importante, indispensabile per comprendere ciò che il libro vuole descrivere, una selezione accurata e pertinente di esemplificazioni che stimolano ad un'appropriazione multimediale per una migliore comprensione dell'esperienza realizzata.

Al termine di quella che è stata anche una grande fatica ci sentiamo di poter affermare che forse, rispetto ad altre zone della pedagogia musicale, l'invenzione musicale ha più bisogno di ricerche sul campo che di inquadramenti teorico-metodologici generali o di proposte di attività possibili da promuovere se disincarnate da un'autentica pratica sperimentale, a cui manchi cioè una significativa documentazione di supporto in grado di dimostrare l'efficacia e l'efficienza dei dispositivi via via adottati, verificati anche attraverso la reazione critica che i ragazzi stessi possono offrire. Perché quando ci accorgiamo che una proposta non funziona, anche se l'abbiamo costruita con cura, anche se ci ha preso tempo e appassionato, non possiamo che accantonarla, magari solo momentaneamente, ma comunque lasciarla da parte per porci ancora una volta, nuovamente, in una condizione di ascolto dei ragazzi. Ce lo ricorda Anna Bondioli nella sua *pedagogia di promozione dell'interno* rivolta al mondo dell'infanzia, ma lo stesso si può tranquillamente affermare anche per la preadolescenza.⁸⁰ Ecco quindi un esempio concreto di come l'improvvisazione impatta anche nella metodologia dell'educazione musicale e non solo: partire dall'ascolto per saper cambiare strada, modificare la direzione, cercare un'aderenza con il flusso del momento, gestire l'inatteso, l'imprevisto, l'errore (dello studente o dell'insegnante), con responsabilità, curiosità e leggerezza.

Abbiamo bisogno di costruire nuove comunità d'interesse nel rapporto con gli studenti a scuola, lasciando loro aperte tutte le porte possibili affinché risultino i veri protagonisti del proprio apprendimento, esprimendo senso critico e senso di responsabilità nelle scelte. Dall'altro lato abbiamo bisogno di costruire anche nuove comunità di adulti-esperti che collaborano, che si scambiano materiali, opinioni, idee, esprimendo il senso di un'intenzionalità pedagogica in divenire che riesca a tenere insieme la dimensione scientifica con quella filosofica.

Questa è l'idea con cui cerchiamo di lavorare nel Centro Studi, mentre proviamo anche a mantenere aperto l'ecosistema dell'invenzione musicale verso l'esterno, perché non si esaurisca entropicamente ripiegando su sé stesso, e questo significa mettersi in ascolto degli altri mondi che vivono fuori dell'educazione musicale, come quelli dei saperi pedagogici, delle arti e molti altri ancora.

⁷⁵ Dei numerosi scritti di Bertinetto si vedano i due volumi essenziali: Bertinetto Alessandro, *Eseguire l'inatteso: ontologia della musica e improvvisazione*, Il Glifo Ebooks, Roma, 2016 e *Idem, Estetica dell'improvvisazione*, Il Mulino, Bologna, 2021.

⁷⁶ Pareyson Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 2010

⁷⁷ Peticari Paolo, *Attesi imprevisti*, Milano, Bollati Boringhieri, 1996

⁷⁸ Schiaffini Giancarlo, *E non chiamatelo jazz*, Auditorium, Milano, 2011

⁷⁹ Oltre al video nel bosco, citato nella nota 4, anche l'esplorazione di Lorenzo con la bottiglietta di coca-cola sul banco, mostrata sempre da Piatti e Strobino, viene dall'archivio del libro.

⁸⁰ Bondioli Anna, Savio Donatella, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma, 2018

Dato che il libro è il frutto autentico di una ricerca che nel piacere e nella fatica è stata costruita pezzo per pezzo insieme ai ragazzi e alle ragazze, ci sembra coerente provare a tenerli dentro ancora una volta. Abbiamo visto come i “ragazzi che si ascoltano” sono per noi adulti, soprattutto, “ragazze e ragazzi da ascoltare” e allora lasciamo volentieri a loro il finale di questo intervento, in un audio della durata di circa tre minuti, in cui possiamo tornare ad ascoltarli suonare e riflettere sul significato del loro suono.⁸¹

Bibliografia

- Bertinetto Alessandro, *Eseguire l'inatteso: ontologia della musica e improvvisazione*, Il Glifo Ebooks, Roma, 2016
- Idem*, *Estetica dell'improvvisazione*, Il Mulino, Bologna 2021
- Bondioli Anna, Savio Donatella, *Educare l'infanzia - Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma, 2020
- Bruscia Kenneth E., *Modelli di improvvisazione in musicoterapia*, Ismez, Roma, 2001
- Caporaletti Vincenzo, *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, LIM, Lucca 2005
- Delalande François (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2009
- Dissanayake Ellen, *L'infanzia dell'estetica. L'origine evolutiva delle pratiche artistiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2015
- Mancuso Stefano, *La nazione delle piante*, Laterza, Bari, 2019
- Morin Edgar, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Pareyson Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 2010
- Perticari Paolo, *Attesi imprevisi*, Milano, Bollati Boringhieri, 1996
- Schiaffini Giancarlo, *E non chiamatelo jazz*, Auditorium, Milano, 2011
- Stern Daniel N., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987
- Strobino Enrico, Vitali Maurizio, *Il paesaggio sonoro come teatro educativo. Ecologia - Etica - Estetica, Progetti sonori*, Mercatello sul Metauro (PU), 2023
- Vitali Maurizio, *Suoni con me. Il dialogo sonoro dalla prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2018
- Idem*, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2024
- Wigram Tony, *Improvvisazione. Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia*, Ismez, Roma, 2005

⁸¹ Come indicato nella nota 3, l'audio è reperibile nella videoregistrazione dell'intervento, nella sua parte conclusiva.

Improvvisando si impara L'improvvisazione nell'educazione strumentale secondo Dalcroze

Maria Luisa D'Alessandro

*Bisogna sviluppare l'agilità delle dita dei bambini,
in modo da imitare i movimenti dei topi veloci,
dei buoi lenti e pesanti, degli scoiattoli e delle gazzelle,
far loro imitare con la voce i ringhi dei leoni e delle tigri,
gli accenti del cuculo, il toc-toc dei picchi,
il chiacchiericcio delle gazze e dei corvi,
il chiocciare delle galline
e il canto della cinciallegra e dell'usignolo.*

Émile Jaques-Dalcroze in *La musique et nous*

Abstract

Through the improvisational approach based on Dalcrozian principles, it is possible to implement teaching based on what Hartmut Rosa calls Resonance Space, even in difficult circumstances such as isolation due to the pandemic. The climate of trust, of discovery, of playing with sound material, contributes to a profound sense of well-being and the birth of what Dalcroze defines as Inner Joy, in people of all ages.

The presence of the group stimulates the development of social skills such as empathy and the ability to cooperate. These skills of looking at others, of understanding them even without speaking to one another, of working with and for someone, are, according to Emile Jaques-Dalcroze, among the first skills we need to stimulate in future teachers as well as in all human beings.

Introduzione

Il lavoro presentato in questo convegno delinea una possibile strada per insegnare/apprendere la musica e lo strumento attraverso l'improvvisazione al pianoforte, sulla base dei principi della Ritmica Jaques-Dalcroze.

Esso prende l'avvio dalla ricerca di un'educazione musicale e strumentale che:

- coinvolga la *persona* in modo attivo;
- promuova un apprendimento il più possibile naturale attraverso l'immersione nel suono, ben prima dell'acquisizione di competenze teoriche.

In special modo si fa riferimento ad un lavoro svolto negli anni con studenti di strumento e dei bienni di Didattica in conservatorio, così come, in altri ambiti, con studenti di età diverse.

L'improvvisazione come strumento di appropriazione del mondo sonoro, del proprio mondo creativo e di quello affettivo

Premesse

Affrontando, con il gruppo guidato da Louisa Di Segni,⁸² i temi della didattica improvvisativa al pianoforte negli anni 1990 e 2000, ho avuto modo di sperimentare stati d'animo e strategie che ci inducevano a scoprire di noi stessi, già musicisti adulti, qualità creative e musicali rimaste nascoste durante gli anni di studio accademico.

⁸² Louisa Di Segni, diplomata in Ritmica Jaques-Dalcroze, negli anni '60 del '900 iniziò da sola l'insegnamento della Ritmica in Italia, fondando in seguito l'Associazione Italiana Jaques-Dalcroze che è tuttora l'ente propulsore della metodologia dalcroziana in Italia.

Convinta dai risultati ottenuti su noi stessi, riporto da allora quelle strategie nel mio lavoro. Come anche François Delalande ci racconta riguardo al gioco sonoro⁸³ e all'appropriazione di oggetti sonori⁸⁴ da parte di bambini anche molto piccoli, Dalcroze propone un avvicinamento al pianoforte come fosse un grande oggetto da esplorare.

Viene proposto così un contatto con la musica diretto e immediato, anche attraverso il movimento e le arti, che apre possibili strade naturali all'apprendimento musicale e strumentale, così come avviene per la lingua parlata e per l'acquisizione degli schemi motori. Si tratta di un lavoro che si svolge al pianoforte e che si rivela molto fruibile anche con studenti non pianisti del conservatorio e di altri ambiti, fra i quali quello della didattica pianistica di base.

Alla scoperta del Suono

Partendo da questi presupposti lavoriamo in piccolo gruppo e ci immaginiamo di nuovo bambini senza conoscenze musicali. Cercando di non dare nulla per già acquisito, iniziamo il nostro percorso alla scoperta del Suono. Dunque ci troviamo di fronte a questo oggetto, il pianoforte, di cui esploriamo le caratteristiche.

L'ascolto di sé e dell'altro

Ogni volta che uno dei partecipanti esegue un'improvvisazione, gli altri ne osservano le caratteristiche: dall'insieme di queste osservazioni nasce e si arricchisce una *tavolozza di colori*, che conterrà tutti gli elementi scoperti durante le improvvisazioni. Da questa tavolozza vengono tratti i materiali di partenza delle improvvisazioni che si susseguono. Cercando di eliminare qualunque giudizio estetico, sia positivo sia negativo, le osservazioni vengono focalizzate sugli elementi musicali, sugli aspetti spaziali e quelli motori che ascoltiamo e vediamo nelle improvvisazioni dei compagni; osserviamo il linguaggio adoperato, riflettiamo su quali mondi sonori siano stati evocati dalle improvvisazioni e quali emozioni ci abbiano suscitato. In definitiva si lavora per sviluppare un ascolto profondo di sé e dell'altro.

La restituzione da parte dei compagni di corso aiuta spesso a scoprire qualcosa di sé stessi di cui non si aveva precedentemente coscienza.

I doni sonori

Man mano che si procede nelle settimane, gli studenti ci fanno ascoltare le loro improvvisazioni, che noi chiamiamo "doni sonori": questa definizione aiuta a dare valore a ciò che, prima, si ricerca e, dopo, si suona ai compagni.

Partendo dai primi contrasti, come cluster/soni singoli, dinamiche opposte, registri diversi, suoni lunghi/corti, la tavolozza si arricchisce di tutti i parametri sonori, oltre che di elementi che attengono agli ambiti della psicologia del suono: vengono così resi coscienti caratteri ed emozioni.

Le competenze nella rapidità di scelta e progettazione estemporanea aumentano nelle settimane parallelamente a quelle creative, grazie alle quali si arriva a rispondere velocemente a consegne che vengono date dall'insegnante o dagli altri compagni. Spesso l'insegnante suona insieme o per i partecipanti durante le fasi esplorative di un materiale nuovo, allo scopo di arricchire la tavolozza di possibilità che non vengono scoperte dal gruppo e che potrebbero essere significative per un successivo sviluppo del lavoro. Questo coinvolgimento in prima persona del docente deve costituire uno stimolo e contribuire al clima di fiducia e cooperazione, anziché sottolineare un gap di competenze che, evidentemente, c'è fra docente e studente.

Esempio di attività

Scegliamo dalla tavolozza un contrasto per colui che va al pianoforte, il quale a sua volta ne sceglierà un altro senza svelarlo. Questi due elementi, accostati e mescolati fra loro, costituiranno il materiale tematico dell'improvvisazione; alla fine i partecipanti giocano a indovinare quale sia l'elemento nascosto.

Spazi e distanze della tastiera: la sorpresa di poter fare musica senza leggerla

Si promuove l'appropriazione della tastiera a partire dai suoi aspetti grafici, ovvero il nero e il bianco dei tasti, e dai suoi spazi, ovvero le distanze fisiche fra i tasti, che introducono al senso intervallare. Viviamo anche in movimento le distanze intervallari e le direzioni di questi intervalli, come accade nel *solfège*⁸⁵ dalcroziano.

⁸³ Delalande François, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2004

⁸⁴ *Idem*, (a cura di Giovanna Guardabasso e Luca Marconi), *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna, 1993

⁸⁵ Nella Ritmica Dalcroze, la disciplina chiamata *Solfège* comprende le facoltà uditive, vocali e teoriche (lettura e scrittura) e si avvale dell'uso dello spazio, del movimento e dell'improvvisazione per svilupparle. 'L'identità dalcroziana' sul sito dell'Institut Jaques-Dalcroze di Ginevra.

Abituiamo dunque lo sguardo e il gesto ad appropriarsi di questi spazi fin da subito. Attraverso l'improvvisazione promuoviamo la coscienza spaziale del pianoforte già prima di vedere uno spartito. È possibile improvvisare con soli semitoni oppure solo con toni interi, costruendo, attraverso i principi di ripetizione e contrasto, forme AB o ABA o Rondò. Queste attività favoriscono la familiarizzazione con i vasti repertori della storia della musica non solo esclusivamente tonale.

A questo proposito riporto un estratto dal *diario di bordo* redatto da Laura D'Ippolito e Sara Leo,⁸⁶ presenti come osservatrici attive al mio corso online "Improvvisando si impara" tenuto nell'inverno del 2021:⁸⁷ "emerge la potenzialità del semitono e dei frammenti cromatici adatti ad evadere il senso tonale ed introdurre un'ambientazione atonale". Gli stimoli per improvvisare possono derivare da un'emozione, da una breve forma poetica come possono essere gli haiku, o da dipinti, o da tutto ciò che può essere suggestivo di un'emozione, di uno scenario sonoro.

Riporto qui sotto il link a un'improvvisazione di Sara Leo sul semitono in relazione al dipinto di Kandinsky *Senza Titolo*,⁸⁸ del 1941: *Sara Leo, Semitoni con Kandinsky*.

<https://youtu.be/vsWvptchUkE>

La tavolozza man mano si riempie di ulteriori elementi più complessi, e arriviamo ad esplorare diversi sistemi scalari fra cui la scala esatonale, cromatica, ottatonica e i modi: grazie a questi linguaggi passiamo all'esplorazione di diversi scenari sonori.

Senza bisogno di scrivere nulla entriamo dunque in contatto diretto con aspetti profondi e anche tecnicamente avanzati del suono e della musica.

Nei bienni di didattica della musica dei conservatori mi trovo "nella necessità di fare un'operazione al quadrato, e cioè insegnare a insegnare a improvvisare".⁸⁹ Agli occhi degli studenti di questi bienni, spesso musicisti classici, si apre la possibilità di un diverso approccio alla musica e allo strumento e sono divertiti e sorpresi dal poter fare musica senza leggerla.

Intervalli e sistemi scalari

L'improvvisazione che segue fa parte di un lavoro fatto nel 2020 nell'ambito dei corsi online organizzati dal Conservatorio Santa Cecilia per l'acquisizione dei 24 cfa, mentre eravamo in pieno lockdown.

Gli studenti hanno adoperato la scala esatonale per un'improvvisazione che mette in evidenza lo stato d'animo della donna ritratta nel dipinto *Morning Sun*, di Edward Hopper (Columbus Museum of Art). O almeno, lo stato d'animo che questo dipinto ha stimolato in loro.

Descrizione dell'attività

1. Improvvisazione e produzione di un file audio individuale su un elemento focalizzato durante l'incontro. In questo caso la scala esatonale unita allo stimolo espressivo del dipinto.
2. Confronto in piccoli gruppi sulla progettazione di un lavoro finale comune, allo scopo di assemblare, in un file audio comune, il lavoro di tutti.

Dalle distanze intervallari alle scale modali: il modo misolidio

Grazie all'accostamento dei toni e dei semitoni, individuiamo pentacordi maggiori, minori. Dall'unione di questi *mattoni* passiamo alla costruzione di sistemi scalari i più vari, dei quali esploriamo il sound. Fra questi, ci troviamo a lavorare sul modo misolidio, del quale mettiamo in sequenza le armonie fino a scegliere una successione che ci sembri soddisfacente. Una volta elaborata questa sequenza armonica, gli studenti si dividono in piccoli gruppi, ognuno dei quali la rende in modo diverso: audio che ne deriva è costituito dalla versione del gruppo formato da studenti del Dipartimento di musica rinascimentale e barocca.

⁸⁶ Docenti certificate di Ritmica Dalcroze.

⁸⁷ Il corso *Improvvisando si impara*, organizzato online dall'Associazione Italiana Jaques-Dalcroze durante la pandemia in due edizioni, si svolgeva in tre moduli, ognuno dei quali aveva un docente specifico: M. Luisa D'Alessandro, Guido Gavazzi e Juri Lanzini.

⁸⁸ Kandinsky Wassily, *Untitled* (1941), Solomon R. Guggenheim Museum (<https://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/untitled-1941-1>)

⁸⁹ Freschi Anna Maria, *Improvvisazione e didattica: un ossimoro?*, «Musica Domani», n. 151 (2009), pp. 38-39

Stimolo motorio

Fra i diversi stimoli forniti dal corso per favorire l'improvvisazione c'è anche il movimento: se ne mettono in evidenza energie, spazi, direzioni, attraverso parametri musicali come dinamiche, registri, articolazioni, moti ascendente e discendente. Il corpo in movimento diventa una partitura da seguire e si instaura un vero e proprio rapporto di creazione fra chi si muove e chi improvvisa. A qualunque età, l'improvvisazione per e con il movimento costituisce un'attività gratificante, sia per il livello di comunicazione profonda che si instaura, sia perché ci si rispecchia l'uno nell'altro. L'improvvisazione per il movimento contribuisce a trasformare il rapporto maestro-discepolo in uno *spazio di risonanza*.

Video: *Suonare per il movimento: movimento*, Maria Luisa D'Alessandro;

Pianoforte, (in successione) Laura D'Ippolito e Sara Leo <https://youtu.be/PcbrXNNpS9k>.⁹⁰

Saper valorizzare il movimento degli alunni, considerato autentico frutto della loro creatività e opportunamente stimolato a divenire sempre più consapevole ed espressivo, è una ricchezza alla quale attingere per la realizzazione di lezioni di musica creative e gratificanti.

Il seguente video <https://youtu.be/5qLbnRQ5fIo?si=g4ZgrcX8tj3StLV9> comprende immagini di attività svolte con due diversi tipi di partecipanti:

- nella prima parte vediamo attività svolte nel 2021, con bambini, presso il Conservatorio 'N. Sala' di Benevento dove, ogni anno, alunni della scuola primaria seguivano un corso di 10 incontri improntato alla Ritmica Jaques-Dalcroze; le lezioni si svolgevano insieme agli studenti di didattica della musica, affinché questi potessero fare esperienza diretta di pratiche musicali rivolte a quella fascia d'età. Dall'attività dei giochi di musica e movimento nel macro-spazio, si passa alla traduzione delle stesse attività di ricerca sul piccolo spazio della tastiera.
- nella seconda parte abbiamo un video realizzato presso il Conservatorio Santa Cecilia di Roma, nella primavera del 2022, con studenti di Didattica della Musica e dei Corsi per l'acquisizione dei 24 crediti formativi accademici.

Descrizione dell'attività con gli studenti adulti

Osservazione del dipinto *Composition VIII* di V. Kandinsky, improvvisando ognuno per sé in movimento fino a delineare una breve sequenza di gesti – lo scopo principale dello stimolo visivo è l'ampliamento del repertorio corporeo.

Divisione del gruppo in due sottogruppi A e B, dei quali uno è formato da chi si muoverà nello spazio, mentre l'altro è quello formato da coloro che sonorizzeranno i movimenti dei compagni. Ad ogni persona in movimento corrisponde uno strumentista, che segue il compagno attraverso l'improvvisazione. Il lavoro è incentrato sul silenzio, inteso come stimolo all'ascolto e come spazio vuoto in cui inserirsi nel momento che si ritenga più opportuno.

Conclusioni

Il lavoro di improvvisazione che proponiamo si svolge intorno a specifiche tematiche:

- la ricerca di linguaggi non tonali che, da una parte, mettono i partecipanti a diretto contatto con l'essenza del suono, senza una struttura di riferimento che possa ostacolare l'immediatezza dell'espressione, e, dall'altra, aiutano l'ascolto di tanta parte della musica che non si riferisce all'ambiente tonale e alla quale si rischia di rimanere estranei;
- l'apertura dell'ascolto del proprio suono attraverso l'ascolto e l'analisi delle improvvisazioni dei compagni;
- lo sviluppo dell'orecchio ritmico, melodico e armonico;
- la valorizzazione di scenari sonori, per una comprensione della musica che va oltre gli aspetti tecnici;
- la figura dell'insegnante-guida, pronto a:
 1. valorizzare ogni elemento che arrivi dalla classe;
 2. a promuovere uno spazio di risonanza privo di giudizio estetico, sia negativo, sia positivo, che permetta l'autentica espressione di ognuno;
 3. relazionarsi con i partecipanti attraverso il suono e le proprie improvvisazioni in un rapporto di scoperta e di cooperazione;
- l'esercizio di trasformare gli "errori" in occasioni per procedere *oltre* nel percorso;
- l'esercizio di relazionarsi, grazie alla presenza del gruppo, con il proprio mondo emotivo e con quello dell'altro;
- l'impiego, oltre al movimento, di stimoli provenienti da diverse forme d'arte, che costituiscono un canale utile a dare un nome alle proprie sensazioni.

Siamo convinti che questa proposta costituisca un modo affascinante per avvicinarsi ad uno strumento e per apprendere

⁹⁰ Dal diario di bordo del corso *Improvvisando si Impara*, redatto da Laura D'Ippolito e Sara Leo

l'inesauribile tesoro contenuto nel magico scrigno chiamato "musica" così come, per noi insegnanti, per instaurare un ambiente educativo coinvolgente che conduca gli studenti ad un proficuo contatto con le loro emozioni:
«Nel metterci in gioco in prima persona con la nostra musica possiamo entrare in contatto con ragazzi e ragazze, anche se molto diversi da noi, e sappiamo che potere abbia la musica di smuovere emozioni e quanto queste siano fondamentali per loro, per noi e per l'instaurarsi di una relazione educativa.»⁹¹

Bibliografia

- Bojë Harald, *Il pianoforte*, Ricordi, Milano, 1995
- Delalande François, *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna, 1993
- Di Segni-Jaffé Louise, *Improvvisare in chiave didattica*, «Musica Domani», n. 151 (2009)
- Idem*, *Il Pianoforte*, «Quaderno SIEM», n. 9 (1995)
- Freschi Anna Maria (a cura di), *Insegnare uno strumento*, EDT, Torino, 2002
- Idem*, *Improvvisazione e didattica: un ossimoro?*, «Musica Domani», n. 151 (2009)
- Hartmut Rosa, *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia, 2020
- Jaques-Dalcroze Émile, *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Slatkine, Ginevra, 1981
- Idem*, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino, 2008
- Lietti Mariateresa, *Editoriale*, «Musica Domani», n. 151 (2009)
- Rebaudengo Annibale, *La lezione collettiva di strumento*, «Musica Domani», n. 139 (2006)

⁹¹ Lietti Mariateresa, *Editoriale*, «Musica Domani», n. 151 (2009), p. 5

Il suono, i luoghi e la memoria

Antonella Talamonti

In questi ultimi anni, in alcuni paesi abbandonati dell'Appennino Centrale, ho attivato laboratori di ascolto e creazione, con insegnanti, educatori, artisti, attivisti del territorio, operatori culturali e sociali. I laboratori mettono a tema l'invenzione a partire da uno spazio, le sue forme e la sua storia, le sue caratteristiche acustiche e il suo potenziale evocativo; la relazione con le persone che di quel luogo hanno memoria e che conservano ricordi di suoni, di voci, di storie e di vita; la ricerca e lo studio di canti di tradizione orale del territorio.

Il lavoro si conclude con "Azioni Sonore in Forma di Rito". I cantori diventano mediatori di esperienza: con piccoli gruppi di venti/venticinque ascoltatori per volta, condividono il rito del camminare, dell'ascoltare e del sostare, per incontrare il paese attraverso lo spazio del suono.

Alla fine di ogni percorso, nello scambio con le persone che sono state in ascolto, nuovi ricordi, nuovi frammenti di esperienza si fanno spazio. I luoghi vengono riabitati e rinominati dal canto e dalla parola musicale, investiti di una nuova "affettività sonora".

Sono partita da tanta storia personale di lavoro sulla spazializzazione e sull'improvvisazione con i luoghi e con il suono. La mia formazione si è nutrita di esperienze collettive, di partecipazione politica e di invenzione di forme dello stare insieme attraverso la creatività e la presenza.

Nel 1977 inventavamo a Roma la prima scuola popolare di musica in Italia, la Scuola Popolare di Musica di Testaccio, a gestione collettiva, aperta a tutti i linguaggi e a tutte le età, e inventavamo una pedagogia musicale a misura delle nuove istanze. Intanto al Festival di Sant'Arcangelo di Romagna, Misha Mengelberg, musicista improvvisatore nord europeo, veniva giù dalla collina suonando, insieme a un gregge di pecore e gli *Els Comediants* al Festival di Avignone scivolavano su un filo sospeso tra due palazzi con strumenti musicali e fuochi d'artificio...

Gruppi teatrali e musicali, compositori e coreografe, già dagli anni '60, avevano investito di suono e presenza, di arte e movimento le strade, le piazze e i luoghi non convenzionalmente destinati allo spettacolo, e avevano messo lo spettatore in condizione di essere al centro del proprio percepire, dovendo scegliere durante le *performance* il punto di vista, o il punto di ascolto, dal quale partecipare.

Queste pratiche fanno quindi parte della mia storia. La forma che hanno preso oggi per me mette insieme il cammino di ricerca sulla musica di tradizione orale, le pratiche legate a improvvisazione e composizione, l'interesse per il rito e il bisogno di atti portatori di senso.

Per me, oggi, un atto politico è un atto di presenza e di cura, delle persone e dei luoghi.

Questo è quello che posso fare.

Scelgo di lavorare nell'Appennino

Volevo fare qualcosa nei cosiddetti "paesi del cratere", la zona critica del terremoto nell'ascolano, e mettere in suono questi luoghi. Mi ha sempre interessato il rapporto con i paesi abbandonati e con la memoria che le persone ne hanno, dare valore all'esperienza delle persone e alla narrazione che ne fanno, guardarle in faccia e dire: «Io ti vedo, ci sei per me, tu esisti; quello che tu racconti, quello che tu vivi mi interessa».

Le Azioni Sonore hanno due obiettivi principali: uno è il far fare esperienza al gruppo di persone che partecipano ai laboratori dei canti del territorio, nei dialetti del posto, e delle caratteristiche e possibilità acustiche di un luogo. L'altro è far fare, a chi viene ad ascoltare, l'esperienza dell'incontro con un paese guidato dall'udito più che dalla vista.

Le persone che ascoltano sono invitate a *fare esperienza di sé e delle proprie modalità percettive* in un dato luogo, non ad assistere a uno spettacolo; sono invitate a mettersi in ascolto dei mutamenti della relazione corpo-spazio prodotta dal suono.

Il materiale sonoro che uso sono i canti di tradizione orale che possono avere connessione con quel territorio. Questo per me vuol dire fare ricerca nella zona, intervistare le persone che con quel paese hanno avuto un vissuto, e far riferimento alla ricerca etnomusicologica che è stata già pubblicata, ricerca in genere fatta negli anni '60 e '70.

Nell'Ascolano, ho usato, oltre ai canti della provincia, canti del teramano e del maceratese.

Ma è possibile incontrare anziane e anziani che ricordano i canti ancora adesso. Anche il gruppo delle persone che segue la residenza si attiva con nonne e zii, scoprendo a volte dei tesori dentro casa, oltre che nuove modalità di relazione

con la propria famiglia e la propria infanzia. Quando inizio l'esplorazione di un paese, prima di tutto ci vado e mi metto in ascolto. Ascolto il silenzio, le case vuote, il paesaggio sonoro che cambia durante lo scorrere della giornata: un percorso fatto di mattina o di notte ha altri suoni, altri animali presenti, momenti in cui è presente il vento (a volte soffia sempre alla stessa ora), un diverso grado di umidità che modifica la durata del suono...

Interrogo la relazione acustica tra il paese e il paesaggio intorno, gli echi e le caratteristiche di quello che è rimasto in piedi: se ci sono spazi chiusi risuonanti, muri che modificano i suoni, piazzette, angoli, finestre, balconcini utilizzabili, tunnel di alluminio che stanno a sostenere le pareti pericolanti... I paesi abbandonati presentano ogni volta caratteristiche diverse: Agelli (appartenente al Comune di Roccafluvione AP), era in parte reso inagibile dal tempo e dal terremoto, e presentava le impalcature della messa in sicurezza delle case. Non ci abitava nessuno, qualcuno aveva rimesso a posto la casa per l'estate, molti ci tornavano solo per curare l'orto. Meschia (sempre area di Roccafluvione), era in parte perfettamente ristrutturato, con case abitate dai vecchi proprietari solo l'estate, o vendute ai turisti. Ci abitavano fisse tutto l'anno solo tre persone. L'altra metà del paese era venuta giù col terremoto; si trattava delle case di cui le persone non si erano più occupate, ma che avevano preferito lasciar cadere piuttosto che vendere.

Una parte di queste, era stata coperta con la calce bianca e sembrava un anfiteatro contemporaneo. Laturo, il terzo paese di cui porto l'esempio, ultima propaggine della provincia di Teramo incuneata nell'ascolano, è quasi interamente crollato; era stato abbandonato perché la strada di collegamento non era mai stata costruita; da sempre, solo un sentiero in mezzo ai boschi l'aveva collegata ai paesi vicini. Qualche casa era recuperata e restaurata da una piccola associazione, che però non aveva curato le relazioni con gli abitanti delle frazioni vicine, Valzo e Olmeto, che un tempo vivevano a Laturo o lo frequentavano, e che lo amavano.

Nella composizione di una *Azione Sonora* una domanda centrale è: che *esperienza voglio far fare a chi ascolta*. Realizzo la composizione di un percorso fondandomi su categorie fondamentali della percezione: distanza, distribuzione nello spazio, densità, livelli, direzione. Queste categorie determinano, nel loro articolarsi, una drammaturgia del suono e dello spazio e muovono sensazioni fisiche, emozioni, immaginario, pensieri, affetti. In particolare, ciò che segue è molto significativo.

Visibile / invisibile: una sorgente sonora visibile organizza immediatamente la percezione delle distanze e delle dimensioni di uno spazio; una non visibile, rende l'orientarsi più precario, l'organizzazione del corpo meno prevedibile, lo stato di presenza più spaesato.

Presenza o assenza di movimento della sorgente sonora: l'avvicinarsi e l'allontanarsi del suono offrono una grande possibilità drammaturgica, determinando una sensazione di ampliamento o restringimento dello spazio, di risonanza di questa sensazione nel corpo, e un movimento delle emozioni. Non c'è una corrispondenza precisa tra l'esperienza acustica e la risonanza proprio percettiva ed emozionale, tra azione e campo di senso generato, ma accade qualcosa di importante, c'è un movimento, un cambiamento. Il suono in movimento risulta fortemente evocativo.

Il rapporto tra distanza della sorgente sonora e volume è un altro elemento importante: un suono (un canto) pianissimo mormorato all'orecchio, può avere una grande forza drammaturgica, come pure un suono molto forte, ma molto lontano. Entrambi restituiscono un'esperienza del tuo corpo nello spazio molto diversa.

Nella composizione di una *Azione Sonora* poi, è possibile far ascoltare *in quanti modi suona un luogo o costruire lo spazio sonoro*: un corridoio di sussurri attraverso il quale si deve passare, una porta di suono forte e dissonante, un cerchio di canti con gli ascoltatori al centro... L'equilibrio tra le due possibilità lo suggerisce lo spazio stesso.

Alcuni esempi video di esperienze

Da: Per una montagna abbandonata - seconda Azione Sonora in Forma di Rito 2022, Laturo (TE)⁹²

Da 5':22" a 6':22"

Esempio n 1: strada lunga e stretta

Materiale sonoro: ninne nanne, in dialetti diversi, di diverse zone del centro Italia.

Tipologia: canto di intimità, da cantare piano vicino a chi ascolta.

Posizione: le sorgenti sonore stanno sedute, distribuite lungo il percorso e orientate in direzione diverse.

⁹² https://youtu.be/5HJHTIYsJeI?si=bsHbSbobHIfo_3qY

Durante il canto sono a portata d'orecchio solo le sorgenti sonore più vicine.

Funzione per l'ascoltatore/trice: mettere in azione "l'orecchio compositore", nella prossimità, passando tra i canti e scegliendo chi ascoltare in relazione a quante altre persone, e determinare la durata dei singoli ascolti.

Da 6':38" a 6':58"

Esempio n 2: verso la vallata 1, cantare al vallone

Materiale sonoro: canto maschile del teramano, a voce piena.

Tipologia: canto a distesa, per farsi sentire lontano.

Posizione: il cantante dirige la voce verso un punto preciso della valle e il suono ha una coda, un leggero alone, una sorta di espansione finale. Chi ascolta è lungo un parapetto che guarda la vallata.

Funzione: ascoltare come il canto si modifica in relazione allo spazio naturale.

Ascoltare come la propria percezione dell'ampiezza dello spazio (e del proprio corpo) si modifica in relazione al comportamento dell'eco.

Da 6':58" a 7':29"

Esempio N 3: tra le mura di due case distanti il ritorno di suono

Materiale sonoro: filastrocca del teramano, su pulsazione costante con silenzi di durata variabile. Questo ritorno era talmente particolare e forte che ho costruito la filastrocca organizzando ritmo, velocità e durata dei silenzi su misura del ritorno di suono.

Tipologia: giochi e incantamenti infantili, con ripetizioni, rime e assonanze.

Posizione: le voci sono vicine al muro A e chi ascolta esattamente a metà tra il muro A e il muro B.

Funzione: Essere in mezzo al suono, quello delle sorgenti sonore e quello di ritorno.

Da 7':30" a 8':27"

Esempio n 4: verso la vallata 2, cantare con il vallone

Materiale sonoro: 2 canti di mietitura femminili del maceratese.

Tipologia: canto di mietitura, fatto per essere cantato all'aperto e sentito lontano.

I canti di mietitura in genere non venivano eseguiti per organizzare i movimenti del lavoro, ma erano cantati nei momenti di riposo, oppure una persona cantava mentre le altre lavoravano, per alleviare la fatica.

Posizione: la sorgente sonora dirige la voce verso un punto individuato (un dato albero, un angolo) e ascolta l'eco che il vallone restituisce.

Se la direzione cambia anche di poco, il fenomeno acustico non si produce più.

Funzione: ascolto dell'effetto di dilatazione dello spazio prodotto dalla relazione tra sorgente sonora che canta forte vicino a chi ascolta ed eco della vallata, lontana e piano.

Da 8':27" a 9':16"

Esempio n 5: il corridoio di suono, costruire uno spazio sonoro nello spazio

Materiale sonoro: canto antifonale del teramano.

Tipologia: canto processionale di nozze.

Posizione: chi ascolta passa attraverso il corridoio di suono formato dalle sorgenti sonore.

Funzione: attraversare il suono, forte, vicino.

È veramente un lavoro con il paese, con la sua struttura architettonica (o quello che ne è rimasto), con le caratteristiche del paesaggio.

Verso il tramonto e la sera, con l'aumentare dell'umidità, le esperienze legate all'eco diventavano molto più rilevanti, il tempo di risposta e la sua chiarezza si facevano più evidenti.

Come già accennato prima, nel rapporto con il paese l'altro elemento fondamentale per la costruzione dell'*Azione Sonora* è la relazione con le persone che di quel luogo hanno ricordo: o perché ci hanno abitato, o frequentato nell'infanzia, o perché l'hanno vissuto attraverso i racconti delle nonne, degli zii, della famiglia.

Chiedo loro cognomi e soprannomi delle persone che ricordano, aneddoti di personaggi curiosi o importanti, toponimi dei luoghi, proverbi, filastrocche, giochi infantili, conte, modi di dire, scongiuri, riti magici e, non in ultimo, canti.

Inserisco nel percorso dei momenti in cui questi materiali, parlati o sussurrati o intonati e elaborati musicalmente, vengono restituiti. Sono momenti di forte connessione e commozione quelli in cui le persone riconoscono i propri ricordi, le proprie storie, si sentono nominati, viste, riconosciute.

Per una montagna abbandonata - seconda Azione Sonora in Forma di Rito Meschia (AP)⁹³

da 7: 25 a 10:02

Esempio n 6: *lo stradone*

Materiale sonoro: Polifonia

Tipologia: Banda vocale, con andamento processionale

Posizione: chi ascolta sta ferma/o, il suono è lontano e in avvicinamento

Funzione: sperimentare i cambiamenti di percezione dello spazio con l'avvicinarsi del suono da forte lontano e più in alto (livello) a forte vicino. Inoltre la Banda risulta molto evocativa di esperienze comuni a molte/i: processioni, feste di paese, celebrazioni di vario genere, domeniche con la famiglia...

Esempio n 7: *tra le case diroccate*

Materiale sonoro: cognomi e soprannomi del paese in primo piano/sfondo con una ninna nanna

Tipologia: richiami, canto di intimità

Posizione: le sorgenti sonore ferme e sparse in più punti vicino ai muri, chi ascolta in movimento tra i suoni, fermandosi dove si vuole.

Funzione: tra i suoni, scegliere di volta in volta il punto di ascolto, cosa mettere in primo piano e cosa sullo sfondo.

Da 10:03 a 10:55

Esempio n 8: *tra le rovine del terremoto ricoperte di calce*

Materiale sonoro: canto a vatocco (forma discanto presente nelle Marche, in Umbria, nel Lazio e nell'Abruzzo) del maceratese, rielaborato in polifonia improvvisata.

Tipologia: canto di coppia, da eseguire negli spazi aperti, spesso connesso ai lavori agricoli.

Posizione: Lontano, davanti alle sorgenti sonore, sparse in un arco ampio.

Funzione: Esperienza di uno spazio vuoto e silente, molto denso drammaturgicamente, che si riempie via via di sorgenti sonore distanti, forti e sempre più sovrapposte.

L'ultimo esempio è un pezzo che costituisce la restituzione di un intero processo di relazione con la comunità.

Di Laturò ho già detto. La particolarità di questo paese diroccato è che ai piedi del sentiero che lo raggiunge ci sono due piccolissime frazioni, Valzo e Olmeto, animate da un'Associazione attivissima fatta dalle poche persone che ci abitano, nei momenti di vacanza o tutto l'anno.

Queste persone vogliono bene a Laturò. Ci sono i loro ricordi o quelli dei loro anziani, ci sono andate a ballare, o a scuola da piccole/i a farsi punire dall'insegnante cattivo, o a cercare l'amore.

A luglio, Valzo e Olmeto portano in processione una piccola Madonnina; partono da un punto imprecisato della campagna, la cui ubicazione è chiara solo a loro, alla chiesetta delle due frazioni.

Con il gruppo della residenza che avrebbe messo in suono Laturò, abbiamo partecipato alla processione, portato la Madonna, seguito il cammino sotto il sole, in salita, vissuto la fatica, cantato con loro, partecipato alla festa e mangiato e bevuto insieme. Fatto insomma tutto quello che è importante fare per essere parte di un contesto, rispettandone le regole e osservando tutto quello che accadeva.

Le osservazioni del gruppo sono poi diventate un testo, fatto dei comportamenti rituali e delle frasi che le persone dicevano durante la processione. Ho organizzato musicalmente il testo in un parlato/sussurrato/intonato che è poi stato restituito in una tappa dell'Azione, nella chiesa di Laturò, in alto.

Nell'esempio le immagini non corrispondono all'audio: Il video presenta tra l'altro anche l'altra esperienza fatta, cioè la presentazione, sempre spazializzata, che abbiamo fatto nelle case di Olmeto per le anziane/gli anziani che non sarebbero saliti a Laturò.

⁹³ <https://youtu.be/bphASZzL2KY?si=ag2HilA4ob62d-ug>

Da: **Per una montagna abbandonata - seconda Azione Sonora in Forma di Rito"**
2022, Laturò (TE)⁹⁴

Da 9':45" a 11':41"

Esempio n 9: *nella chiesetta del paese*

Materiale sonoro/Tipologia: coro parlato/sussurrato.

Posizione: sorgenti sonore nell'abside, chi ascolta molto vicino (chiesa molto piccola) .

Funzione: scoperta dell'acustica della chiesetta. Rapporto con il proprio vissuto, con i propri ricordi.

⁹⁴ https://youtu.be/5HJHTIYsJeI?si=bsHbSbobHIfO_3qY

Fiabe Italiane ... in audiolibro

Gabriele Greggio e Rachele Cambiaso

Abstract

This paper describes a musical workshop conducted in a kindergarten in Genoa between January and June 2023. Taking the pedagogy of musical invention as a reference, two fairy tales from the collection "Fiabe Italiane" by Italo Calvino contain many different creative activities: associating elements of the narrative with sounds, inventing short songs, improvising with musical instruments, composing soundscapes, internalising time sequences, organising small polyphonic games, recording voices interpreting characters, playing with playback. During the meetings there were moments of reflection and planning with the children, rehearsals of the musical inventions, and finally various moments of recording. The final product is a collage of multiple experiences, and we feel it is interesting to share some observations on the strengths and weaknesses of this pedagogical-didactical approach within the pre-school context.

Contesto: scuola dell'infanzia ed età prescolare

Pensando all'età prescolare, e in particolare la fascia da 3 a 6 anni, occorre ricordare alcune fasi dello sviluppo, sulle quali si deve necessariamente articolare ogni proposta educativa. Si tratta di un'età in cui le bambine e i bambini attraversano profondi cambiamenti:⁹⁵

- Lo sviluppo del linguaggio, in quanto molti bimbi al momento dell'ingresso alla scuola infanzia parlano quasi esclusivamente in ambienti familiari e spesso con difficoltà di pronuncia; durante il secondo triennio di vita il linguaggio si fa progressivamente più ricco e preciso, diventando lo strumento principale di socializzazione secondaria.
- La costituzione della memoria a lungo termine cosciente, che permette di recuperare in maniera più definita i ricordi anche a distanza di anni, sviluppando anche un senso di temporalità più ampio rispetto al periodo di vita precedente.
- L'autoregolazione affettiva, ovvero la progressiva capacità di riconoscere e controllare le proprie emozioni, e di saperle leggere nei comportamenti altrui, al fine di migliorare l'inserimento nella società esterna alla famiglia.
- La progressiva padronanza di abilità motorie, in particolare la motricità fine (indispensabile per le attività di tipo grafico), la coordinazione e la sincronizzazione ritmica.
- Il miglioramento generale dell'attenzione e delle capacità cognitive, che prepara all'esperienza della scolarizzazione.
- L'acquisizione delle prime forme di lettoscrittura informale, attraverso i disegni che segnalano informazioni utili alla quotidianità; questo preparerà al salto tra oralità e scrittura durante la scuola primaria.
- Il distacco dall'ambiente familiare, non solo in termini di tempi e spazi, ma soprattutto in termini di interesse dei bimbi per il gruppo di pari, ovvero di socializzazione in un'agenzia formativa differente.
- Lo sviluppo di un sempre maggiore pensiero simbolico, attraverso il gioco e le narrazioni che portano a distinguere in maniera via via più accurata tra realtà e fantasia, dando risalto ad entrambe.

Per rendersi conto della portata in termini di sviluppo, si può pensare di mettere a confronto una bambina che sta terminando il nido, piena di energia, che ha da poco tolto il pannolino e il ciuccio, parla volentieri in ambienti familiari storpiando un po' le parole, e una bambina che sta per iniziare la scuola primaria, capace di concentrarsi e seguire le attività proposte dalle maestre per almeno mezza giornata, con una buona capacità comunicativa e relazionale.

In mezzo c'è un triennio ricco di esperienze e cambiamenti, la scuola dell'infanzia.

Si tratta di un ambiente che conta già un alto numero di bambini per sezione (solitamente tra 15 e 25), che svolgono attività in gruppi a volte omogenei e altre volte eterogenei per età; un ambiente con delle routine abbastanza stabili, con momenti di attività strutturate e di gioco libero tra i bambini.

⁹⁵ Santrock John W., *Psicologia dello sviluppo*, III Ed. a cura di Rollo D., McGrawHill, Milano, 2017

Finalità: sistemi simbolico-culturali e campi di esperienza

Un qualsiasi laboratorio di musica logicamente tende a promuovere competenze espressive attraverso la dimensione sonora e il linguaggio musicale, ma si pone anche all'interno di un percorso più ampio (quello della scuola dell'infanzia, per l'appunto) dove gli obiettivi sono più estesi e vanno a toccare tutte le linee di sviluppo di cui si è parlato. Il Ministero dell'Istruzione nel 2021 ha redatto le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, che pongono come obiettivi la costruzione di sistemi simbolico-culturali e campi di esperienza, uscendo dalla logica del curricolo per competenze e pensando ad una progettazione per ambienti e situazioni di apprendimento, dove i bambini e le bambine possono mettere in atto le loro condotte e progredire nella crescita.

La progettualità pedagogica mette al centro l'iniziativa dei bambini e si esplica in ambiti culturali, promossi dall'adulto per arricchire e far evolvere l'esperienza infantile. Tali ambiti, convenzionalmente definiti "campi di esperienza", fanno riferimento ai diversi aspetti dell'intelligenza umana e ai sistemi simbolico-culturali con cui entrano in contatto.

Dalla loro interazione emerge una matrice curricolare in cui possono essere promossi e sviluppati:

- lo star bene con il proprio corpo inteso come unità integrata e strumento per entrare in contatto con l'altro da sé;
- la capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri;
- il riconoscimento delle qualità tattili, sensoriali e formali di oggetti e materiali per il loro valore estetico; l'apprezzamento della bellezza per le sue caratteristiche di ordine, armonia, ritmo, funzionalità; l'esercizio del gusto e della fruizione artistica;
- l'abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso la narrazione e l'utilizzo di linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, grafico-pittorici, plastici, musicali, coreutici;
- la capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte;
- l'acquisizione di competenze sociali e relazionali come negoziare tenendo conto del punto di vista altrui, collaborare nell'esecuzione di un compito, condividere, allacciare relazioni amicali, ricomporre piccoli conflitti, proporre idee e soluzioni, ecc.

I sistemi simbolico-culturali vanno considerati come quadri culturali a disposizione degli educatori/insegnanti, per interpretare e amplificare le esperienze dei bambini. I campi di esperienza consentono di favorire l'espressione, la scoperta e l'acquisizione di conoscenze, lo scambio sociale e l'avvio di una prima competenza riflessiva.⁹⁶

Le esperienze musicali diventano dunque un dispositivo pedagogico che deve permettere alle bambine e ai bambini di sperimentarsi, individualmente e collettivamente, costruendo quei sistemi culturali che diventano riferimenti del loro muoversi nella società. Non si tratta però solo di predisporre le esperienze, ma soprattutto di valorizzare le idee dei piccoli; mettere al centro l'infanzia significa soprattutto riconoscere dignità e importanza alle proposte, senza presentare modelli precostituiti chiusi, ma rilanciare le loro idee per far sì che i bambini le sviluppino ulteriormente. Si tratta di un approccio denominato "promozione dall'interno"⁹⁷ che vede l'adulto in una posizione di regia e di interlocuzione, non di conduzione diretta.⁹⁸ Si tratta di ascoltare le idee, rispecchiarle o variarle, aiutarli a progredire verso una sempre maggiore strutturazione e organizzazione consapevole e motivata del gioco. Una proposta educativa che, in ambito narrativo e artistico, trova i suoi più importanti esponenti in Loris Malaguzzi,⁹⁹ Gianni Rodari¹⁰⁰ e Bruno Munari.¹⁰¹ Calato nell'ambito dell'educazione musicale, questa cornice metodologica prende il nome di Pedagogia dell'Invenzione Musicale.¹⁰²

⁹⁶ Ministero dell'Istruzione, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei"* di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, pp. 22-23 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021.%20n.%20334.pdf>

⁹⁷ Bondioli Anna, Savio Donatella, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma, 2017

⁹⁸ Vitali Maurizio, *Suoni con me. Il dialogo sonoro nella prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2018

⁹⁹ Malaguzzi Loris, *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996

¹⁰⁰ Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973 (2013)

¹⁰¹ Munari Bruno, *Fantasia*. Laterza, Roma-Bari, 1977 (2022)

¹⁰² Per un approfondimento del tema dell'invenzione musicale si rimanda a *LaPIM, Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale*, Musicheria.net, 2022 https://www.musicheria.net/categoria_formation/lapim/

Il laboratorio di sonorizzazione

Prendendo come riferimento le cinque cornici comunicative della storia dell'uomo,¹⁰³ le bimbe e i bimbi di quest'età si muovono tra oralità e sistemi audiovisivi, che giocano un ruolo importante in termini di educazione informale. Per questo motivo la realizzazione di un audiolibro, che riunisce la produzione orale (narrazione, musica) e la tecnologia audiovisiva (radio, podcast) è parso uno strumento molto interessante per lavorare con questa fascia di età. Ci si è ispirati ai Libri sonori presentati Michela Testi,¹⁰⁴ atelierista che da alcuni anni lavora sulle connessioni tra linguaggi artistici e musicali nella prima infanzia, e alle idee didattiche suggerite da Mario Piatti ed Enrico Strobino nel volume *Grammatica della fantasia musicale*,¹⁰⁵ attività di invenzione musicale che nascono dall'intreccio tra suoni, parole e narrazioni.

Il laboratorio presentato in questo contributo è stato realizzato dagli autori, educatori musicali esterni, presso la Scuola paritaria dell'infanzia *San Bartolomeo Apostolo* nel quartiere di Certosa a Genova; sono state coinvolte in questa attività la sezione delle Coccinelle (5-6 anni) con la coordinatrice didattica Marta Cambiaso e la sezione delle Apine (4-5 anni) con la maestra Sara Gallino. Ognuna delle classi, di circa 20 bambini ciascuna, ha sonorizzato una fiaba popolare tratta dalla raccolta *Fiabe Italiane* di Italo Calvino,¹⁰⁶ attraverso un laboratorio di circa 10 incontri da 60 minuti a cadenza quindicinale tra gennaio e giugno 2023. Le fiabe, scelte dai bambini a partire da una piccola selezione proposta, sono state *Gallo cristallo* (n.54) per la sezione delle Apine e *La prima spada e l'ultima scopa* (n.128) per la sezione delle Coccinelle.

Le attività pregresse con entrambi i gruppi, svoltesi in precedenza nei mesi autunnali, sono state l'esplorazione di strumenti (percussioni, corde e alcuni piccoli strumenti a fiato), giochi vocali e cantati, esperienze sinestetiche tra segno grafico e gesto sonoro.

La sonorizzazione di entrambe le fiabe ha permesso di proporre differenti attività ai bambini: associare elementi della narrazione ai suoni, inventare brevi canti, improvvisare con strumenti musicali, costruire paesaggi sonori, interiorizzare sequenze temporali, organizzare piccoli giochi polifonici, registrare le voci interpretando i personaggi, giocare con brani registrati di altre colonne sonore. Le esperienze musicali sono state dunque differenti, permettendo a ciascuna bambina e bambino di esprimersi e lavorare in gruppo nella direzione che preferiva. Chi ha dedicato più energie alla dimensione vocale (canto, drammatizzazione), chi alla manipolazione di oggetti sonori, chi alla scelta delle registrazioni e dei frammenti audio da utilizzare. Prima di proseguire descrivendo alcuni aspetti specifici dell'esperienza, si consiglia a chi legge di ascoltare le due versioni sonorizzate delle fiabe, disponibili su *RadioMusicheria*.¹⁰⁷ In allegato al podcast sono stati inseriti due canovacci che descrivono gli elementi sonori utilizzati.

Dai suoni...

Il primo passaggio, a seguito della lettura delle fiabe ad opera delle maestre di sezione, è stata l'individuazione dei suoni (accezione ampia per strumenti, oggetti, rumori, voci, canti, musiche) con cui arricchire la narrazione; questi momenti di riflessione sono sempre stati condotti in gruppo, dialogando con i bambini per lavorare anche sulla loro capacità di rispettare i turni di parola e di seguire una discussione collettiva. Se per la sezione delle Coccinelle i tempi di attenzione permettevano che si dedicasse parecchio tempo allo scambio di opinioni, per la sezione delle Apine i tempi erano più brevi e molti suoni sono stati poi individuati attraverso la drammatizzazione, con un confronto tra pari situato all'interno del gioco teatrale del "facciamo la storia". Gli elementi da cui siamo partiti per scegliere come sonorizzare il racconto sono stati:

- Discorsi: il primo elemento sonoro sono le voci dei personaggi, i numerosi dialoghi riportati con il discorso diretto o indiretto del narratore.
- Ritornelli, filastrocche: in molte fiabe vi sono versi, ripetizioni che servivano ai narratori per mantenere l'attenzione, richiamare elementi alla memoria, arricchire la dimensione sonora del racconto orale; in particolare *Gallo Cristallo* si presenta con una filastrocca che elenca progressivamente gli animali protagonisti.
- Eventi sonori che scandiscono la storia: all'interno della narrazione ci sono suoni "dichiarati", eventi che hanno

¹⁰³ Maragliano Roberto, Pireddu Mario, *Storia e pedagogia nei media*, Narcissus.me, 2014

¹⁰⁴ Testi Michela, *Libri sonori*, Musicheria.net, 2018 <https://www.musicheria.net/2018/09/03/libri-sonori/>

¹⁰⁵ Piatti Mario, Strobino Enrico, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano, 2011

¹⁰⁶ Calvino Italo, *Fiabe Italiane*, Einaudi, Torino, 1956 (Mondadori, Milano, 2017)

¹⁰⁷ Greggio Gabriele, Cambiaso Rachele, *Fiabe italiane ... in audio libro!*, Musicheria.net <https://www.musicheria.net/radio/fiabe-italiane-in-audiolibro/>

una natura sonora e che segnano momenti di cambiamento (il suono delle campane al mattino ad esempio).

- Suoni prodotti dalle azioni dei protagonisti: ogni attività produce suoni specifici a seconda del gesto e degli oggetti manipolati, per cui si può rappresentare attraverso il suono.
- Suoni degli ambienti: il cambio di ambiente diventa un cambio di paesaggio sonoro, con elementi differenti che lo caratterizzano.
- Emozioni dei protagonisti: nelle colonne sonore di film e podcast, la musica convenzionale ha solitamente il ruolo di descrivere il vissuto emotivo dei personaggi, ciò che sentono internamente, per far comprendere al pubblico ciò che non sarebbe rappresentabile semplicemente con i rumori esterni.

Tutti questi elementi sono stati discussi via via durante gli incontri, aggiunti e sostituiti in base alla loro pertinenza e possibilità di realizzazione.

...Alle strutture

Partendo dal binomio coniato da John Paynter,¹⁰⁸ il percorso della ricerca del suono ha portato alla costruzione delle forme musicali, ricalcate dalle strutture narrative delle fiabe.

La fiaba di *Gallo cristallo* è un racconto cumulativo, che nasce da una filastrocca in cui si elencano gli animali invitati alle nozze di Pollicino. Questa struttura si replica nel racconto, che vede il progressivo aggiungersi di tutti gli animali; di conseguenza la scelta è stata di sviluppare la musica su una progressiva aggiunta dei versi del canto (la filastrocca) e degli strumenti musicali che rappresentano gli animali in cammino. A metà del racconto compare il lupo, con un nuovo ritornello, che si ripete ogni volta che l'antagonista mangia uno degli animali, fino alla sfida con l'uccellino (il *topos* del topo contro il leone, l'astuzia contro la forza, Davide contro Golia, ecc.), che diventa un dialogo sonoro tra gli strumenti che rappresentano i due animali. La storia si conclude con il sopraggiungere dei contadini che uccidono il cattivo, in un crescendo musicale, e liberano gli animali della compagnia e portano alla risoluzione, rappresentata dal ritorno della filastrocca.

La fiaba *La prima spada e l'ultima scopa* invece ha una struttura più articolata, ed è divisa in due parti, ciascuna delle quali vede la protagonista impegnata in tre prove; queste due metà probabilmente sono due storie differenti in origine, infatti in numerose fiabe popolari si possono ritrovare le scene archetipe della gara tra figli, vinta dalla più giovane, e dell'inganno del re ad opera di una fanciulla che si finge uomo. La prima parte vede una lunga sequenza introduttiva incentrata sulla disperazione del padre, consolato dalla figlia all'interno dell'ambiente familiare; qui la scelta di sonorizzazione si è orientata alla drammatizzazione dei dialoghi, alla costruzione di un ritornello (la beffa del mercante avversario), all'interpretazione vocale e strumentale dei gesti emotivi (il pianto e la risata), la registrazione dei paesaggi sonori immaginati (la cucina, il mercato). Dopo l'accordo, le tre prove che porteranno la fanciulla a Parigi si susseguono velocemente, e si è scelto di utilizzare alcune musiche di film per rappresentare le azioni avventurose. La seconda parte della storia si svolge invece a Parigi, prima presso il mercato e poi alla corte, dove altre tre prove porteranno la fanciulla a rubare la corona. Anche qui è stato ideato un ritornello per riprendere i pensieri e discorsi del re, e sono stati elaborati dei paesaggi sonori per i vari ambienti in cui si svolge la vicenda.

Queste due strutture, unite all'età e alla capacità di concentrazione dei bambini, hanno portato a due modalità differenti di registrazione. Per *Gallo cristallo* le scene sono state preparate per essere eseguite dal vivo e registrate in piccolo gruppo dai bimbi (ognuno aveva uno o più ruoli), in un gioco di drammatizzazione del racconto con l'aggiunta di strumenti; solo i canti sono stati registrati in un momento dedicato, individualmente e con l'intero gruppo classe. Per *La prima spada e l'ultima scopa* invece si è adottata una modalità di registrazione "in studio", andando via via a realizzare separatamente i rumori, gli strumenti, le parti narrate e cantate, per fare il montaggio audio in postproduzione; per le Coccinelle si è quindi messa in gioco la capacità di memorizzare la sequenza dei suoni e rappresentarla mentalmente basandosi solo sulla narrazione orale, e non tramite il gioco teatrale che ha permesso alle Apine di interiorizzare il racconto vivendolo in prima persona. Ogni approccio presenta opportunità e criticità: nel primo caso c'è maggiore consapevolezza della storia, che potrebbe essere rappresentata dal vivo, con un limite degli elementi sonori utilizzati; nel secondo questo limite non c'è, si può produrre un'infinità di materiali ed esperienze differenti, con il rischio però da parte dei bambini di perdere la visione completa dell'elaborato. Per questo si consiglia di tornare sempre alla dimensione riflessiva, riascoltando le registrazioni via via che vengono montate nel progetto finale.

108 Paynter John, *Suono e struttura*. EDT, Torino, 1996

Elaborati sonori

Come già detto, la sonorizzazione ha compreso molte esperienze differenti:

- Canti: attraverso le tecniche di *songwriting*,¹⁰⁹ è stato chiesto ai bimbi e alle bimbe di inventare i canti utilizzando le parole dei ritornelli delle fiabe; il risultato sono state melodie originali, inedite, frutto di più idee condivise e apprezzate dal gruppo classe.
- Giochi vocali: la voce è uno strumento versatile, che può essere utilizzato per rappresentare paesaggi, vissuti emotivi, e in generale per arricchire la sonorità di un racconto o di un canto.¹¹⁰ La voce è necessaria anche per rappresentare i paesaggi resi caratteristici proprio dalle voci e dalle parole (come il mercato).
- Drammatizzazione: è possibile entrare nella storia solo se la si interiorizza attraverso il gioco teatrale, prendendo coscienza della struttura temporale e dei dettagli, familiarizzando ed empatizzando con i personaggi; questo permette anche di riprodurre i dialoghi improvvisando, come su un canovaccio mentale, e di sostituire la propria espressività personale al discorso scritto. La lettura della fiaba è stata affidata all'educatore, rispettando il testo originale ad eccezione dei discorsi diretti dei protagonisti, drammatizzati dai bimbi.
- Improvvisazione con strumenti musicali:¹¹¹ sono stati utilizzati tamburi, sonagli, un metallofono, ukulele, una slide guitar, piatti sospesi, piccoli strumenti a fiato; sono state scelte delle regole per articolare le esecuzioni improvvisate (ad esempio i turni e le dinamiche).
- Composizione di paesaggi sonori:¹¹² nel caso dei paesaggi sonori i bimbi sono andati a ricercare all'interno della scuola gli oggetti necessari per rappresentare gli ambienti, alle volte all'insaputa di alcuni colleghi (come l'assistente scolastica, registrata di nascosto mentre sistemava la cucina).
- Utilizzo di musiche tratte da colonne sonore: si tratta di un processo di acculturazione e appropriazione culturale da parte dei bimbi, che già avevano sentito alcune di queste celebri colonne sonore; è stata l'occasione per proporre attività di ascolto, riflettere insieme sui significati simbolici dei brani, e arrivare ad un'esperienza attiva con la tecnica del Suoniamoci su.¹¹³

Limes

Si vuole dare a questo termine una doppia accezione, per definire le difficoltà e i valori riscontrati a questa esperienza. Il limite principale è stato il tempo: dieci incontri sono stati appena sufficienti per le registrazioni, mentre il lavoro di montaggio audio ne ha richiesto quasi altrettanto per la seconda fiaba. Essendo la prima esperienza di questo tipo condotta dagli educatori esterni, si riscontra un possibile miglioramento con la scelta di una fiaba più breve, che permetta di portare un po' della fase di montaggio audio anche in classe; è bene rendere partecipi i bimbi, autori dell'audiolibro, delle scelte fatte in postproduzione.

L'altra accezione, questa volta positiva, è nel termine confine. L'insieme di queste attività è un laboratorio complesso e articolato, seppure la programmazione venisse fatta da un incontro all'altro sulla base delle proposte dei bambini. È indubbio che la varietà di esperienze proposte sia un valore ascrivibile. La difficoltà di mantenere la coerenza nell'intreccio tra esperienze così differenti è stata annullata dal contenitore narrativo, la fiaba. Il racconto è un *limes*, un argine entro cui tutto acquista significato e trova la sua funzione sonora. Personaggi, azioni, ambienti e vissuti emotivi si possono rappresentare come elaborati sonori differenti, con varie condotte in gioco, ma acquistano coerenza all'interno della vicenda narrata.

Questo è possibile solo attraverso la dimensione del gioco, fondativa dei qualsiasi condotta musicale;¹¹⁴ in questo caso il gioco è dapprima teatrale, poi sonoro. Da qui scaturisce l'interdisciplinarietà, un ulteriore valore oggi spesso dichiarato necessario in qualsiasi contesto educativo e formativo. Letteratura, teatro, musica (e volendo anche arte, cinema,

¹⁰⁹ Cfr. Baker Felicity, Wigram Tony, *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2005

¹¹⁰ Bellia Maria Grazia, *Il Coroscenico. Modelli e proposte operative per un'attività corale nella scuola primaria (su musiche di Tullio Visioli)*, Edikit, Brescia, 2019

¹¹¹ Cfr. Strobino Enrico, *Il suono, l'istante e l'avventura. Educazione musicale e improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro, 2022

¹¹² Cfr. De Giorgi Nicola, Vitali Maurizio, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano, 2013

¹¹³ Piazza Giovanni, *Suoniamoci su*, Ricordi, Milano, 1994

¹¹⁴ Delalande François, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2001

ecc.) non come attività separate, ma come differenti espressioni che permettono ai bambini di esprimersi, scoprire, comunicare, vivere nei contesti che abitano. L'interdisciplinarietà dovrebbe sempre più divenire una condizione di base per la progettazione, anche quando certe attività sono condotte da esperti esterni; questa è una condizione necessaria affinché la musica non sia sempre relegata a materia specialistica, come spesso avviene nei contesti scolastici, ma che riacquisti agli occhi di docenti, alunni e genitori un ruolo di supporto al generale percorso di crescita di bambine e bambini.

Bibliografia

Baker Felicity, Wigram Tony, *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2005

Bellia Maria Grazia, *Il Coroscenico. Modelli e proposte operative per un'attività corale nella scuola primaria (su musiche di Tullio Visioli)*, Edikit, Brescia, 2019

Bondioli Anna, Savio Donatella, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma, 2017

Calvino Italo, *Fiabe Italiane*, Einaudi, Torino, 1956 (Mondadori, Milano, 2017)

Delalande François, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano, 2001

De Giorgi Nicola, Vitali Maurizio, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano, 2013

Greggio Gabriele, Cambiaso Rachele, *Fiabe italiane ... in audio libro!*, Musicheria.net <https://www.musicheria.net/radio/fiabe-italiane-in-audiolibro/>

Malaguzzi Loris, *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996

Maragliano Roberto, Pireddu Mario, *Storia e pedagogia nei media*, Narcissus.me, 2014

Ministero dell'Istruzione, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, pp. 22-23 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

Paynter John, *Suono e struttura*. EDT, Torino, 1996

Piatti Mario, Strobino Enrico, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano, 2011

Piazza Giovanni, *Suoniamoci su*, Ricordi, Milano, 1994

Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973 (2013)

Santrock, John, *Psicologia dello sviluppo*, III Ed. a cura di Rollo D., McGrawHill, Milano, 2017

Strobino Enrico, *Il suono, l'istante e l'avventura. Educazione musicale e improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro, 2022

Testi Michela, *Libri sonori*, Musicheria.net, 2018 <https://www.musicheria.net/2018/09/03/libri-sonori/>

Vitali Maurizio, *Suoni con me. Il dialogo sonoro nella prima infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2018

Inventare musica con (l'aiuto del) l'intelligenza artificiale

Roberto Agostini

Abstract

This paper is based on a reflection on some experiments carried out in the field of music education centered on the use of artificial intelligence (AI). It does not aim to provide an exhaustive overview of the possible applications of AI in music education, but proposes an approach centered on the concept of 'expressive AI' and the idea of considering AI as a collaborator with whom to establish artificial communication. Three levels of work are identified, from the simplest, most useful but least creative, to those where AI contributes significantly to the processes of musical invention. The focus is placed above all on methodological issues, suggesting the laboratory and active teaching as ideal approaches for developing the proposed ideas. The importance of not focusing on disciplinary objectives without first addressing the issue of AI in general and ensuring that students acquire a critical approach is also emphasized.

1. Al espressiva

Il titolo di questo convegno, *Il suono: materia prima per inventare*, ben riassume la mia prospettiva didattica, dove l'invenzione musicale è al centro di molti dei progetti didattici che sviluppo e dove l'idea di 'suono' precede e contiene quella di 'musica'. Si tratta di una prospettiva che mette al centro la fantasia, l'immaginazione, la sperimentazione e la ricerca della bellezza, che a scuola costituisce una preziosa occasione per sviluppare attività autentiche volte a valorizzare e potenziare l'espressività, l'identità, l'interiorità e la vita affettiva degli studenti. L'atto di inventare musica non può essere certo definito in modo univoco: esistono approcci, procedure, tecniche e strategie diverse. In generale, mi riconosco nel quadro teorico delineato dal "Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale", dove l'invenzione musicale è intesa come «l'atto di produzione, da parte di singoli o di gruppi, di un evento sonoro-musicale che abbia (soggettivamente) caratteristiche di novità, che metta in gioco creativamente la fantasia e l'immaginazione attraverso condotte e comportamenti di esplorazione, estemporizzazione, improvvisazione, composizione, valorizzando il già esperito e conosciuto, utilizzando tecniche e tecnologie adeguate agli obiettivi di espressione e comunicazione».¹¹⁵ Più specificamente, in classe promuovo quell'approccio proposto da importanti artisti e pedagogisti che, da Rodari e Munari fino a John Cage e Brian Eno, considerano l'atto inventivo come il risultato di un lavoro continuo di sperimentazione e di ricerca sulla materia portato avanti con tenacia e perseveranza tra prove ed errori.¹¹⁶

In questa prospettiva, analogamente a quanto proposto in altra sede sui percorsi di educazione musicale centrati sul 'coding espressivo',¹¹⁷ qui di seguito focalizzo l'attenzione sui percorsi basati sull'AI espressiva, vale a dire quei percorsi didattici laboratoriali dove convergono le potenzialità educative dell'AI e delle attività di invenzione artistica.

Inserire l'uso dell'intelligenza artificiale (AI) nel contesto della produzione artistica può forse sollevare delle perplessità. Per questo è necessario fare un passo indietro e capire di cosa si parla quando si parla di AI.

Anche se si tratta di un concetto di cui si discute dagli anni '50,¹¹⁸ è solo nel 2023 che l'AI è balzata al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica, dove ha sollevato un ampio dibattito che ha chiamato in causa questioni di ordine tecnico, storico, socio-culturale, etico e giuridico.

Tale scenario ha origine nel fatto che nel novembre 2022 l'azienda statunitense OpenAI ha distribuito al pubblico ChatGPT, un *chatbot*¹¹⁹ in grado di interagire con l'utente attraverso il linguaggio verbale scritto, permet-

¹¹⁵ Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale (LaPIM), Musicheria, 17 marzo 2022, <https://www.musicheria.net/2022/03/17/laboratorio-di-pedagogia-dell-invenzione-musicale-lapim/>

¹¹⁶ Cfr. ad esempio le 'regole per studenti e insegnanti' proposte in origine da Suor Corita Kent (cfr. Winter Jeanette, *Sister Corita's Words and Shapes*, Beach Lane Books, New York, 2021, p. 44) e rese popolari da John Cage e Merce Cunningham (cfr. "The 10 Rules for Students and Teachers Popularized by John Cage", *Open Culture*, 20 luglio 2018, <https://www.openculture.com/2018/07/10-rules-for-students-and-teachers.html>).

¹¹⁷ Agostini Roberto, Izzo Leo, *Coding the beats. Coding espressivo con algoritmi sonori*, «Musica Domani», 185 (2021), pp. 40-52

¹¹⁸ L'espressione 'artificial intelligence' compare per la prima volta in McCarthy John, Minsky Marvin, Rochester Nathaniel, Shannon Claude, "A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955", Archive.org, <https://web.archive.org/web/20070826230310/http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html>.

¹¹⁹ In questo testo si farà largo uso di una terminologia – *chatbot*, addestramento, algoritmo, prompt e altro –, che risulterà estranea al lettore che

tendo così a chiunque di poter fare uso di una potentissima tecnologia che fino ad allora era stata accessibile solo agli specialisti: l'intelligenza artificiale generativa. Con questa espressione si indica un tipo di AI che genera autonomamente contenuti originali elaborando con un approccio probabilistico schemi e contenuti sui quali è stato addestrato. Bastano dunque poche competenze di base nella scrittura per poter creare contenuti inediti talmente coerenti e pertinenti che è difficile distinguerli da quelli generati dagli esseri umani. ChatGPT ha reso l'AI generativa alla portata di tutti e allo stesso tempo ha aperto un fiorente mercato che ha visto la nascita di sistemi sempre più sofisticati che producono non solo testi scritti, ma anche testi parlati, immagini, video, suoni e musica. Parallelamente a questi sviluppi tecnologici ed economici, l'opinione pubblica ha sviluppato una maggiore consapevolezza di quanto la propria vita sia fortemente permeata di AI, e non solo dal 2022, cosa che ha portato ad un importante dibattito purtroppo troppo spesso segnato dalle classiche polarizzazioni tra – per dirla con Eco – apocalittici e integrati.¹²⁰

L'AI sostituirà l'essere umano? L'umanità sarà comandata dalle macchine? E, per entrare nel nostro campo specifico, avrà ancora senso parlare di arte così come l'abbiamo sempre intesa?

Queste sono alcune delle preoccupazioni emerse nel dibattito. Naturalmente qui si aprirebbe un discorso di ampia portata su questioni generali e, più specificamente, sul rapporto che l'AI ha con il mondo dell'arte. Rimandando altrove per gli opportuni approfondimenti,¹²¹ qui desidero solo sgombrare il campo da un possibile equivoco: l'idea che l'AI possa sostituire l'essere umano, che trova largo spazio nella narrativa fantascientifica distopica e nei discorsi apocalittici, non ha alcun fondamento e rappresenta un punto di partenza fuorviante per qualsiasi ragionamento critico sull'AI. Un modello di AI esegue compiti specifici che supportano l'attività umana in campi del sapere ristretti. Un'intelligenza artificiale generale, che possa davvero prendere il posto degli esseri umani, è (ancora?) lontana dall'orizzonte ed anzi sono molti gli studiosi che mostrano scetticismo sulla possibilità che possa mai esistere.

L'AI non sostituisce l'intelligenza umana né può farlo, tantomeno nelle attività artistiche ed espressive, che sono ben diverse da quelle per le quali sono programmati i modelli di AI. Tali modelli generano contenuti inediti attingendo dai dati con i quali sono stati addestrati (*dataset*). Quindi non inventano nulla, né possono farlo. Semplicemente ripropongono schemi e contenuti noti dopo averli rielaborati e ricombinati. Meglio è considerare un sistema di AI non come un sostituto dell'essere umano, ma come una sorta di collaboratore artificiale con cui conversare per raggiungere l'obiettivo voluto, che nel nostro caso è quello di esprimersi musicalmente. Per dare fondamento teorico a questa prospettiva possiamo far riferimento agli studi di Elena Esposito,¹²² che interpreta la diffusione dell'AI come la nascita di un tipo di comunicazione inedito nella storia dell'umanità: la comunicazione artificiale tra un essere umano e un algoritmo. Questa forma di comunicazione è comunque solo relativamente nuova: se osserviamo la nostra cultura abbracciando un periodo storico più ampio di quello che va dall'avvento di ChatGPT ad oggi, è facile notare che sono ormai parecchi anni che, ogniquale volta usiamo un dispositivo digitale, instauriamo questa forma artificiale di conversazione senza averne la consapevolezza.

Se assumiamo la prospettiva del collaboratore artificiale, ci rendiamo conto che possiamo rileggere in questa chiave alcuni capitoli della storia della musica anche precedenti al digitale. Rimandando altrove per un breve excursus storico sulla composizione musicale algoritmica e sul rapporto tra musica e AI,¹²³ in questa sede ci interrogheremo solo su come può un modello di AI generativa essere un buon collaboratore in attività di invenzione musicale a scuola.

affronta il tema dell'AI per le prime volte. A questo lettore segnaliamo il glossario stilato in Agostini Roberto, Parisi Luigi, "Comporre con l'AI", *Musicheria.net*, 21 aprile 2024, <https://www.musicheria.net/2024/04/21/comporre-con-lai/>.

¹²⁰Eco Umberto, *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano, 1964

¹²¹Abbiamo accennato ad alcune di queste questioni in Agostini Roberto e Parisi Luigi *op. cit.*

¹²²Esposito Elena, *Comunicazione artificiale*, EGEA, Milano, 2022

¹²³Cfr. Agostini Roberto e Parisi Luigi *op. cit.* e Agostini Roberto, *Il suono dell'intelligenza artificiale*, Quaderni di Pedagogia Musicale, numero speciale a cura di L. Bertazzoni, *Humana Musica. Pratiche sonore tra intelligenza artificiale e corporeità*, 11, 2025, pp. 11-30, <https://eum.unimc.it/it/catalogo/924-quaderni-di-pedagogia-e-comunicazione-musicale-11-2025>

2. A scuola

2.1. Prima della musica

In altra sede¹²⁴ abbiamo trattato alcune modalità in cui è possibile lavorare in classe con l'AI espressiva nelle scuole secondarie di primo grado raccontando esperienze concretamente svolte, riflettendo su possibili attività non direttamente sperimentate, menzionando alcune possibili piste di lavoro e varie applicazioni utili alla didattica.¹²⁵

Ad integrazione di quanto esposto in tali testi, in questa sede ragionerò maggiormente su questioni metodologiche.

Portare l'AI in classe non è facile. I percorsi didattici che mettono al centro l'invenzione musicale hanno per forza di cose carattere laboratoriale, vale a dire che si basano su metodologie attive e collaborative centrate sullo studente e sullo sviluppo di competenze. Questo significa che gli studenti devono poter accedere direttamente all'uso delle risorse di AI per fare esperienza e per produrre contenuti in prima persona. Nascono così due tipi di esigenza. Anzitutto, vista la delicatezza del tema, ritengo necessario anteporre alle attività disciplinari specifiche delle esperienze che portino i discenti a comprendere la portata storica dell'avvento dell'AI e li invitino ad assumere un atteggiamento critico nei suoi confronti. In secondo luogo, l'accesso diretto alle risorse di AI in classe deve tenere conto dei vincoli relativi alla *privacy*. Per legge, infatti, gli infratredicenni non possono usare risorse di intelligenza artificiale e comunque, quando si ha a che fare con minori, l'accesso alle risorse digitali è sempre regolato da precise norme che ne limitano l'utilizzo, soprattutto quando, come nel nostro caso, la questione della circolazione dei dati è centrale. Dunque, è necessario che il docente abbia il pieno controllo dell'attività che ciascun allievo svolge con le risorse di AI a scuola.¹²⁶

Il problema, come è ben noto, sta nel fatto che le risorse presenti nel web prevedono il passaggio di dati sensibili, soprattutto quando sono gratuite. *Se il detto classico è: Se non paghi il prodotto, allora il prodotto sei tu*, Jason Lanier ha rilevato che porre la questione in questi termini è troppo semplicistico perché «Il prodotto è il cambiamento graduale, leggero e impercettibile del vostro comportamento e della vostra percezione».¹²⁷ I temi chiamati in causa da una simile affermazione sono molteplici. Perché allora non far partire la nostra attività didattica da una discussione generale sulle motivazioni alla base dei vincoli posti all'utilizzo dell'AI per i minori? La questione pratica del controllo che l'insegnante deve esercitare sull'accesso all'AI a scuola diventa così occasione per rendere gli studenti consapevoli che questo controllo non è affatto un inutile vincolo che limita la libertà individuale, come spesso è percepito, ma è soprattutto una tutela alla privacy degli studenti che gli Istituti scolastici sono tenuti ad istituire per l'uso di qualsiasi risorsa digitale. Da qui si apre la strada ad approfondimenti di largo respiro sulle problematiche specifiche dell'AI generativa di tipo tecnico,¹²⁸ storico, socio-culturale, giuridico¹²⁹ ed etico.¹³⁰

Fin da queste primissime fasi, l'AI si rivela un tema dove tutte le discipline scolastiche convergono e dunque rappresenta un ottimo terreno per sviluppare competenze di educazione civica e di cittadinanza digitale. Vista la vastità della tematica, è auspicabile che l'AI sia il fulcro di percorsi didattici dove vari docenti di ambiti disciplinari diversi siano coinvolti attivamente in modo interdisciplinare. In ogni caso, sono profondamente convinto che il docente di musica che vuole portare l'AI in classe, anche se da solo e dunque con tempi contingentati, non possa tralasciare una parte introduttiva di carattere generale nello spirito qui proposto al fine di incoraggiare l'assunzione di un approccio critico alla questione da parte degli studenti.

¹²⁴Cfr. nota 123

¹²⁵Con gli opportuni aggiustamenti, le attività potrebbero essere messe in pratica anche al secondo ciclo delle primarie o alle secondarie di secondo grado.

¹²⁶La legislazione è in continuo movimento e il mondo della rete è caratterizzato da una grande varietà di modalità di accesso alle risorse, che peraltro spesso cambiano senza preavviso. Per questo non mi sembra opportuno approfondire dare informazioni precise su questo tema, che certo risulterebbero superate in poco tempo, se non segnalando la recente pubblicazione da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito delle *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche* (Allegato al DM n. 166 del 09/08/2025, 29 agosto 2025, <https://www.mim.gov.it/-/pubblicate-le-linee-guida-per-l-introduzione-dell-intelligenza-artificiale-nelle-istituzioni-scolastiche-allegato-al-dm-n-166-del-09-08-2025>). In ogni caso, prima di avviare un'attività, l'insegnante è invitato a confrontarsi con le figure preposte alla gestione del digitale del proprio istituto per valutare l'appropriatezza delle risorse e delle modalità di accesso ad esse.

¹²⁷La frase è tratta da un'intervista a Jason Lanier tratta dal documentario *The Social Dilemma* (2020, 14'20").

¹²⁸Approfondimenti sul concetto di algoritmo, su cosa consiste la fase di addestramento, sui *big data* e via dicendo.

¹²⁹Ad esempio, il concetto di proprietà intellettuale, molto pertinente al tema della produzione artistica.

¹³⁰Al di là di una discussione generale sui modi in cui è utilizzata l'AI, vi sono anche questioni più specifiche molto stimolanti, come l'insorgere di *bias*, la facilità con cui si possono creare *fake news* e l'impatto ambientale delle risorse di AI.

2.2. Dall'uso passivo alla collaborazione attiva

Coerentemente con quanto argomentato in altra sede,¹³¹ in questo paragrafo delineremo un possibile modo di impostare i percorsi didattici facendo riferimento a tre livelli di lavoro. Come abbiamo già notato, il lettore interessato a scoprire alcune applicazioni interessanti e a conoscere esperienze concrete di didattica è invitato a consultare i testi menzionati. Il quadro qui proposto è frutto di una riflessione intorno ad alcune sperimentazioni didattiche condotte nell'anno scolastico 2023-24 dal sottoscritto insieme Luigi Parisi e non pretende in alcun modo di rappresentare in modo esaustivo tutte le possibili attività che si possono sviluppare con l'AI in educazione musicale. L'obiettivo è piuttosto quello di dare un contributo al dibattito in corso intorno a questi temi. Il primo livello di lavoro è quello meno stimolante dal punto di vista creativo, ma ciò nonostante inevitabile e comunque didatticamente utile: interrogare un modello di AI per ottenere eventi sonori finiti. Si tratta di un'attività efficace non solo per 'scaldare' la classe e per introdurre le tecniche di scrittura del prompt ingegneristico,¹³² ma anche per mettere subito in chiaro che un modello di AI non può sostituire l'intelligenza umana. Esattamente come succede con i *chatbot* che producono testi e immagini, dopo lo stupore dei primi *prompt* subentra infatti la noia. Gli *output* stereotipati e i banali errori che cominciano a farsi notare finiscono per mostrare con evidenza tutti i limiti di un approccio basato sull'idea che la macchina possa sostituire l'operare umano e ad interrogarsi su a cosa davvero possa servire l'AI a un artista.

Sta all'insegnante incoraggiare i ragazzi a passare da un uso dei modelli di AI fine a se stesso, basato sulla ricerca di un sostituto del compositore, ad uno in cui tali modelli diventino dei collaboratori con cui conversare ed eventualmente ai quali affidare alcuni compiti. È necessario prendere consapevolezza che "a pensare siamo noi, non il computer".¹³³ L'invito ad attivarsi e a non subire passivamente gli *output* permette di introdurre il secondo e il terzo livello di lavoro, dove l'AI si inserisce all'interno di un flusso di lavoro assumendo il ruolo di strumento utile (insieme ad altri) per raggiungere un obiettivo artistico ed espressivo.

Non si creda che quest'approccio all'AI costituisca un'idea scolastica avulsa dalla realtà. Al contrario, è un'idea che pesca nelle pratiche autentiche dei musicisti diffuse anche prima dell'avvento del computer. Storicamente *performer* e compositori hanno mostrato di essere molto creativi non solo nell'inventare musica, ma anche nell'inventare modi, procedure e regole per esplorare la materia sonora al fine di trovare spunti, stimoli, idee e fonti di ispirazione. Non ci deve dunque stupire se, mentre l'opinione pubblica continua ad interrogarsi su se l'AI possa far parte delle pratiche artistiche o meno, gli artisti l'hanno già inserita nella loro cassetta degli attrezzi.

In questa prospettiva, il secondo livello di lavoro che proponiamo è quello di pensare l'AI come supporto per sviluppare, elaborare e dare forma alle idee musicali. In questo flusso di lavoro, i modelli di AI si occupano dell'elaborazione delle idee inventate dallo studente restituendo *output* che possono a loro volta essere oggetto di ulteriori rielaborazioni in un processo potenzialmente infinito di trasformazioni e modifiche del materiale di partenza. Le azioni determinanti – la produzione delle idee-input e la rielaborazione delle idee-output – avvengono dunque prima e dopo l'uso della risorsa di AI e sono gestite dall'essere umano. Si tratta di azioni che si basano su attività comuni in educazione musicale, come ad esempio suonare, scrivere musica, registrare o fare audio editing.

In questo flusso di lavoro è importante tenere presente che le idee *input* e *output* devono poter essere gestibili dagli studenti in un contesto scolastico. A questo fine, segnaliamo l'utilità di lavorare con file MIDI, che permettono la loro successiva rielaborazione con risorse accessibili e inclusive molto adatte al contesto scolastico come le DAW.¹³⁴ Va però sottolineato che qualsiasi altra soluzione è possibile: ogni insegnante farà riferimento alle attività che ritiene più opportune al proprio contesto scolastico.

A partire da questo secondo livello, l'AI diventa quindi trasparente: non è altro che uno dei mezzi per compiere determinate azioni in funzione di un obiettivo creativo. Nel flusso di lavoro appena considerato, l'AI interagisce però ancora troppo poco con i processi di invenzione musicale. Per vedere entrare in azione in modo costruttivo

¹³¹ Cfr. nota 123. La parte seguente di questo saggio è strettamente legata a quanto sviluppato nei testi citati in nota 123 al punto tale che potremmo considerare i due testi citati e il presente come complementari.

¹³² Il *prompt* ingegneristico (spesso detto semplicemente *prompt*) è un testo in linguaggio naturale con il quale dialoghiamo con un modello di AI chiedendogli di seguire attività specifiche.

¹³³ Sono queste le parole pronunciate da una mia allieva durante l'esame di licenza delle secondarie di primo grado alla fine dell'anno scolastico 2023-24.

¹³⁴ DAW (*Digital Audio Workstation*) è una risorsa per gestire l'audio digitale. Sulla DAW come risorsa didattica, cfr. Agostini Roberto, "La DAW come risorsa didattica, anche a distanza", in AAVV, *Il digitale a scuola in Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, 2022, pp. 111-115, <https://www.istruzione.gov.it/wp-content/uploads/2022/09/Il-digitale-a-scuola-in-Emilia-Romagna-1.pdf>.

un sistema di AI anche nell'invenzione musicale proponiamo un terzo livello di lavoro, che apre uno scenario nuovo, più stimolante e creativo rispetto ai precedenti: chiedere al modello di AI di generare le idee musicali per avviare il processo compositivo.

Apparentemente ciò sembra riportarci alla situazione del primo livello, dove la macchina sostituisce il compositore. In realtà, ciò che qui si vuol proporre è molto lontano da quest'idea ed anzi riprende pratiche compositive che si sono manifestate nel passato anche in altri contesti tecnologici. La storia della musica è infatti ricca di esempi di compositori che hanno cercato idee nei modi più bizzarri al fine di sperimentare e inventare, soprattutto nel caso in cui l'obiettivo del compositore fosse quello di esplorare il mondo sonoro liberamente, senza pregiudizi o modelli predeterminati. Ed è infatti proprio questa la prospettiva artistica che sta alla base del terzo livello di intervento: spingere lo studente a pensare da compositore e ad esplorare nuovi territori sonori, collegandosi idealmente allo studio storico-culturale della storia della musica a partire dalle avanguardie storiche in poi. Va detto che quella appena descritta è una strada tanto interessante quanto difficile da perseguire. È infatti di cruciale importanza che le idee musicali di partenza, quelle che chiediamo al computer di generare, non siano unità musicali (interi brani o sezioni di un possibile brano) finite, autonome e stilisticamente marcate. Anzi, più otteniamo frammenti sonori sorprendenti e inaspettati, meglio è. Ciò che è incompleto e strano è infinitamente più stimolante di ciò che è noto e stereotipato, che finirebbe inevitabilmente con lo spingere i ragazzi verso territori altrettanto noti e stereotipati. Qui però sorge un problema. Per generare contenuti, le risorse di AI attingono dai dati con i quali sono stati addestrati, che si basano sugli stili musicali più comuni quali la canzone declinata nei vari generi di popular music, la musica classico-romantica, la musica per cinema e televisione e ciò che potremmo definire 'musica emozionale' per sottofondi ambientali. Questi dataset costituiscono un vincolo fortissimo: ogni modello di AI è specializzato in uno o più settori, così, qualsiasi cosa si chieda, per quanto la richiesta sia bizzarra o inconsueta, l'output sarà sempre un evento musicale stilisticamente marcato dotato di autonomia. Per eludere questo problema la nostra scelta è stata quella di rivolgerci alla programmazione informatica: piuttosto che chiedere al nostro collaboratore artificiale di generare musica, gli abbiamo chiesto di scrivere codici per generare suoni e musica. D'altra parte, i chatbot sono proprio specializzati nella scrittura dei codici e lo fanno molto bene.

Il *coding*, cioè la programmazione informatica,¹³⁵ è un utile strumento per favorire lo sviluppo del pensiero computazionale a scuola, che rappresenta un obiettivo trasversale sempre più diffuso nelle attività educative di ogni ordine scolastico. In questo settore, anche la musica sta facendo la sua parte: dai semplici esercizi basati sulla programmazione a blocchi fino alla pratica del *live coding*, la programmazione informatica sta entrando nelle classi a vari livelli e con vari obiettivi.¹³⁶ Questo non toglie che il *coding* sia un'attività particolarmente complessa, soprattutto se, come nel nostro caso, si intende lavorare con righe di testo e non con la programmazione a blocchi. L'insegnante di musica dovrà dunque preoccuparsi di questo aspetto e considerare, soprattutto nella prima delle due attività che proporremo, la conoscenza di base del linguaggio di programmazione come un prerequisito.

In generale, quando si ha a che fare con i codici, per ottenere idee musicali così come le abbiamo sopra descritte bisogna spingere gli studenti a scrivere prompt focalizzati sui dettagli tecnici, vale a dire sulle caratteristiche sonore dell'evento che si desidera ottenere e sulle caratteristiche della scrittura del codice. Questo costringe gli studenti a confrontarsi con i lessici specifici, quindi a immaginare musica e a valutare nell'immediato se il frammento sonoro ottenuto è soddisfacente per perseguire le proprie finalità espressive o meno. Questo tipo di *prompt* 'tecnico' è importante soprattutto se si vogliono scrivere codici per i software di *live coding*. Questo perché nel caso del *live coding* il *chatbot* risponde in modo relativamente raffinato anche alla richiesta di scrivere codici che creino veri e propri brani musicali o che trascrivano brani pubblicati. È quindi necessario concordare con i ragazzi lo stile dei *prompt* per ottenere idee interessanti.

Altra possibile attività basata sui codici è quella documentata in un saggio di Luigi Parisi e Roberto Agostini¹³⁷ che racconta un'esperienza didattica sviluppata nell'a.s. 2023-24, dove al collaboratore artificiale è stato chiesto di produrre un codice per generare un file MIDI. In questo caso, il modello di AI non risponde (ancora...) in modo appropriato a *prompt* basati su richieste stilistiche o espressive, cosa che rende ancora più rilevante la capacità di scrivere prompt focalizzati sulle caratteristiche della musica che si vuole ottenere usando una terminologia

¹³⁵ La programmazione informatica consiste nell'impartire istruzioni ad un computer attraverso la scrittura di un testo usando un linguaggio di programmazione (Python, Java, etc.). Questo tipo di programmazione testuale è però particolarmente complesso e astratto. Per questo, per introdurre la programmazione informatica a scuola sono state sviluppate risorse basate sulla programmazione a blocchi, che fa uso di una serie di oggetti grafici da ordinare e disporre nella giusta sequenza. Una delle applicazioni più diffuse per esercitarsi sulla programmazione a blocchi è *Scratch*.

¹³⁶ Cfr. Agostini Roberto, Izzo Leo, *Coding the beats. Coding espressivo con algoritmi sonori*, «Musica Domani», 185 (2021), pp. 40-52.

¹³⁷ Agostini Roberto, Parisi Luigi, *Comporre con l'AI*, Musicheria.net, 21 aprile 2024, <https://www.musicheria.net/2024/04/21/comporre-con-lai/>

tecnica. Questo tipo di attività richiede pazienza e determinazione, ma il risultato è costituito da frammenti sonori stimolanti proprio perché strambi e addirittura sconclusionati, perfetti per stimolare il pensiero creativo.

Conclusioni

In questo testo sono stati tracciati alcuni possibili percorsi di AI espressiva in educazione musicale considerando l'AI alla stregua di collaboratore con il quale instaurare una comunicazione artificiale. Sono stati distinti tre livelli di lavoro, da quello meno stimolante dal punto di vista creativo, ma comunque utile dal punto di vista didattico, a quello dove invece il modello di AI partecipa maggiormente ai processi di invenzione musicale. Anche se non si è entrati nel dettaglio delle esperienze didattiche, si è cercato di discutere le questioni metodologiche indicando la strada del laboratorio e della didattica attiva e collaborativa come quella più adatta per sviluppare le proposte qui presentate. Si è anche sottolineato l'esigenza non dirigere l'attività didattica sugli obiettivi disciplinari specifici senza prima aver introdotto il tema dell'AI in tutte le sue problematiche ed essersi assicurati che gli studenti abbiano assunto un approccio critico. Infine, ribadiamo che questo scritto nasce da una riflessione su alcune sperimentazioni sviluppate in classe e non intende dunque presentare un quadro esaustivo delle possibili attività con l'AI in educazione musicale.

Bibliografia

Agostini Roberto, "La DAW come risorsa didattica, anche a distanza", in AAVV, *Il digitale a scuola in Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, 2022, pp. 111-115, <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2022/09/Il-digitale-a-scuola-in-Emilia-Romagna-1>

Agostini Roberto, *Il suono dell'intelligenza artificiale*, Quaderni di Pedagogia Musicale, numero speciale a cura di L. Bertazzoni, *Humana Musica. Pratiche sonore tra intelligenza artificiale e corporeità*, 11, 2025, pp. 11-30, <https://eum.unimc.it/it/catalogo/924-quaderni-di-pedagogia-e-comunicazione-musicale-11-2025>

Agostini Roberto, Izzo Leo, *Coding the beats. Coding espressivo con algoritmi sonori*, «Musica Domani», 185 (2021)

Agostini Roberto, Parisi Luigi, *Comporre con l'AI*, Musicheria.net, 21 aprile 2024, <https://www.musicheria.net/2024/04/21/comporre-con-lai/>

Eco Umberto, *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano, 1964

Esposito Elena, *Comunicazione artificiale*, EGEA, Milano, 2022

"Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale (LaPIM)", Musicheria.net, 17 marzo 2022, <https://www.musicheria.net/2022/03/17/laboratorio-di-pedagogia-dell-invenzione-musicale-lapim/>

Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Allegato al DM n. 166 del 09/08/2025, 29 agosto 2025, <https://www.mim.gov.it/-/pubblicate-le-linee-guida-per-l-introduzione-dell-intelligenza-artificiale-nelle-istituzioni-scolastiche-allegato-al-dm-n-166-del-09-08-2025>.

McCarthy John, Minsky Marvin, Rochester Nathaniel, Shannon Claude, *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, August 31, 1955, Archive.org, <https://web.archive.org/web/20070826230310/http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html>

The 10 Rules for Students and Teachers Popularized by John Cage, Open Culture, 20 luglio 2018, <https://www.openculture.com/2018/07/10-rules-for-students-and-teachers.html>

Winter Jeanette, *Sister Corita's Words and Shapes*, Beach Lane Books, New York, 2021

Filmografia

The Social Dilemma, regia di Jeff Orlowski, produzione Netflix, 2020

Con la voce di tutti

Maria Grazia Bellia

Abstract

The practice of choral music in the school has been redesigned to be inclusive with the active participation of those involved in musical invention and construction activities. Making choral practice inclusive means making participation in the choral action accessible to all. For this purpose, in addition to the use of the singing voice - accessible to those who do not present difficulties of intonation - it is useful to urge the choir to invent sound solutions that can narrate with the body and with the voice, even spoken. The invention and cooperative construction of soundscapes (also with editing support), finally, is useful to build the sense of sound experience.

Chi si occupa di educazione non può trascurare l'arte di mobilitare lo sviluppo del pensiero divergente e del pensiero critico nei giovani allievi. È un atto dovuto far fronte al proliferare di prontuari che lentamente e inesorabilmente – seguendo la logica del mercato della didattica musicale dei “quattro salti in padella” o della più stanca letteratura di «materiali predigeriti»¹³⁸ – stanno convincendo della loro bontà le generazioni di futuri docenti di Musica. Lo dobbiamo alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi che a scuola hanno il diritto di mettere in moto il proprio pensiero e il proprio corpo. Da educatori, abbiamo il dovere di offrire ai nostri allievi la possibilità di vivere un rapporto con il suono di prima mano offrendo loro esperienze didattiche di *qualità* d'impostazione deweyana. Si tratta di pratiche musicali sociali che ogni educatore, grazie al proprio impegno politico, dovrebbe attivare al fine di dare voce alla voce di ciascuno. Entrare in contatto con il suono significa instaurare con esso una relazione a partire dalla sua ricerca. Il gioco di manipolazione, di esplorazione e d'invenzione con esso attiva un caleidoscopio di azioni condivise capaci di mobilitare la fantasia e l'immaginazione di ciascuno.

E l'attività corale, che tradizionalmente utilizza un repertorio dato, può essere ripensata al fine di coinvolgere i coristi in processi d'invenzione? Possono i coristi vestire i panni di ricercatori del suono e tentare percorsi di costruzione di azioni corali? Queste, alcune delle domande che mi sono posta al fine di ripensare la mia attività corale nella scuola a partire, innanzitutto, da una riflessione sul ruolo del direttore e sull'importanza della centralità dell'allievo nel processo di apprendimento e necessità della sua partecipazione attiva alla costruzione di un'azione corale cooperativa, frutto di ricerca e negoziazione. Lo scopo è quello di mettere allievi e allieve nelle condizioni di dare senso e significato al contenuto del testo da cantare e di offrire loro la possibilità di abitare un luogo del possibile. Si tratta di una dimensione in cui - a partire dal testo cantato – ciascuno può trovare il proprio spazio/tempo per esserci musicalmente con l'altro nella relazione con il suono. Raggiungere questo obiettivo nell'ambito di un'attività corale centrata sull'apprendimento e sull'esecuzione di un repertorio tradizionale significa agire su di esso con lo stesso atteggiamento di chi avendo acquistato un mobile da Ikea prova a renderlo unico e personale. Si tratta pertanto di intraprendere un viaggio avventuroso avendo chiaro che la meta da raggiungere è la costruzione di un'azione corale condivisa, interessante e originale. All'inizio, il tentativo di mettere da parte le istruzioni utili e necessarie al montaggio può suscitare spaesamento; di contro, il piacere che nasce dalla negoziazione delle ipotesi progettuali sostiene e alimenta il lavoro di ricerca e di costruzione. Partire dal materiale grezzo nel nostro caso significa partire dal suono, dal suono condiviso, dalla ricerca di esso. Quanto detto vale in tutti quei casi in cui si ha a disposizione materiale scomposto da ricomporre: melodie, cellule ritmiche, ostinati, ecc. Più spesso – chi si occupa di attività corale nella scuola, lo sa bene – il materiale a disposizione è già stato elaborato e costruito in forma di canto da altri. I canti, sia monodici sia polifonici, con o senza accompagnamento strumentale, sono già pronti all'uso. Nello spartito c'è tutto, dinamiche comprese. Ripensare al modello di coro tradizionale significa ripensare al ruolo direttore/coro. Il lavoro che propongo al gruppo ruota attorno alla lettura della partitura che viene presentata come un problema aperto da risolvere.

Gli elementi che caratterizzano i progetti di *Coroscenico* sono: a) l'esecuzione vocale in movimento all'interno di uno spazio scenico; b) l'uso libero della partitura, oggetto di rielaborazione collettiva finalizzata all'individuazione di ruoli e compiti differenziati, ritagliati sulle diverse abilità individuali; c) l'ampio spazio lasciato al lavoro auto-

¹³⁸ Dewey John, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 34

uomo. In questo contesto, per spazio scenico intendo quel luogo fisico e mentale in cui ciascuno ha la possibilità di lavorare, da attore e cantore, interpretando ruoli e situazioni tratti dal testo; ma anche da progettista, regista e ideatore di soluzioni. Nello studio del brano si rivela fondamentale la fase di comprensione e interpretazione del testo: un lavoro di costruzione di senso necessario alla definizione della presenza di ciascuno nel coro. Inoltre, la collocazione spazio-temporale (anche fantastica) della narrazione contribuisce a rendere espliciti i legami tra parola e intenzione. Attorno alla definizione delle relazioni tra testo, contesto e voce ruota il lavoro iniziale che pone le basi alla costruzione dell'azione corale. L'obiettivo è quello di mettere ciascuno nelle condizioni di intonare parole che abbiano senso e significato; da qui la presenza fisica e mentale di ciascuno in relazione al proprio ruolo che di fatto ne definisce anche l'intenzione.

A un livello di appropriazione più profondo, che riguarda la relazione con il suono e i processi d'invenzione ad esso connessi, è necessario mettere in moto un lavoro di scomposizione dell'opera al fine di rintracciare gli elementi costitutivi minimi, utili e necessari ad attivare processi di creazione.

Sono queste le strade che conducono i coristi all'interno dell'opera che adesso diventa casa da abitare; un ambiente sonoro familiare con cui poter entrare in connessione per il solo fatto che con esso è possibile entrare in relazione. Inoltre, la costruzione di paesaggi vocali che nascono dallo studio della situazione narrata dal testo attiva un lavoro di ricerca del suono e di invenzione.

Porre domande si rivela un'ottima strategia perché possano nascere idee e soluzioni. Chi sono i personaggi? Dove si svolge la scena? In alcuni casi è necessario dare senso a delle parole o espressioni. Ne è un esempio il *Bimboroboroborobom* con cui Tullio Visioli esordisce nel suo canto *Il verme*. La contestualizzazione narrativa, elaborata assieme ai bambini, ha individuato in questa espressione il malcontento dei vermi sollecitati dal loro re a svegliarsi molto presto per recarsi da lui e omaggiarlo con riverenze. Ecco trovata l'intenzione per cantare *Bimboroboroborobom*. Ne risulta un canto partecipato e attivo i cui esecutori, nei panni dei vermi sudditi e vessati, si trovano a eseguire un ordine dato da parte di un re prepotente.¹³⁹ Non solo; la definizione dell'intenzione porta all'identificazione della situazione e del luogo. Il contesto narrativo, pertanto, fa emergere dettagli sonori frutto di un lavoro di immaginazione dei suoni preludio alla loro ricerca concreta. La costruzione di paesaggi sonori con voce e strumenti da una parte rende più articolata l'esecuzione, dall'altra attiva la relazione di ciascuno con la vicenda sonora.

Il medesimo lavoro applicato all'interpretazione di *Quanti pesci ci sono nel mare?* dello stesso compositore, fa nascere l'idea di collocare i tre pescatori nella piazza del mercato di Livorno a discutere sulle loro ipotesi in merito al numero dei pesci contenuti nel mare. Il fatto che la discussione, secondo quanto esplicitato nel testo, si sia protratta per un anno e un giorno ha fatto nascere l'idea della "notizia straordinaria" degna di essere oggetto di attenzione giornalistica.¹⁴⁰ Lo studio delle voci che abitano il mercato diventa occasione di invenzione di paesaggi vocali interessanti.

Andando oltre, nel percorso di ricerca, ho sentito il bisogno di avere a disposizione un materiale costruito ad hoc per *Coroscenico*, che potesse contenere gli "ingredienti" utili e necessari per la costruzione di un'azione corale: la voce parlata, la voce cantata e il paesaggio sonoro. Da questa premessa è nata l'esigenza editoriale che ha portato alla stampa *Con la voce di tutti*.¹⁴¹ Il lavoro offre "mattoncini sonori" costruiti usando separatamente e per ciascuno di essi la voce cantata, quella parlata e il paesaggio sonoro. La loro combinazione, secondo processi di composizione modulare, offre agli allievi la possibilità di progettare un'azione corale. L'idea di fornire "mattoncini di senso" relativamente al parlato, al canto e al paesaggio sonoro stimola il naturale processo compositivo del mettere assieme secondo il pensiero di composizione modulare tipicamente orffiano.

Nella fattispecie i "mattoncini" sono da considerarsi materiale o finito, da prendere così com'è, oppure grezzo, da utilizzare come spunto per operare trasformazioni utili e necessarie al progetto che pian piano prende forma. Si tratta di una pratica corale a misura di bambino/ragazzo poiché tutti sono messi nelle condizioni di creare, di liberare l'immaginazione per dare forma a un prodotto originale e personale. Da educatori, l'approccio alla promozione dell'attività corale nella scuola assume in questa prospettiva connotati più ampi, dal momento che il "saper essere" passa anche dallo sviluppo dell'identità vocale e, in quanto tale, l'uso della voce è un diritto di tutti e, come

¹³⁹ https://youtu.be/hg0kVYfep_Q?si=Np5zryJvfQoe4XL

https://youtu.be/ujCCP-pf6e0?si=A1n7iYTSgF_sqzOD

¹⁴⁰ <https://youtu.be/hqZgbRXuQ8U?si=ZnAr5z4q7GhTtDBG> <https://youtu.be/5AWDX7qAAJw?si=uZfH16X9oM0xi36O>

¹⁴¹ Lavoro condiviso con Enrico Strobino, Antonella Talamonti e Tullio Visioli.

sostiene lucidamente Gianni Rodari «(...) non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo (...)».¹⁴² Perché tutto ciò possa concretizzarsi e perché altro ancora possa essere sperimentato, abbiamo bisogno di docenti di Musica preparati. Di persone che scelgano questo lavoro non per ripiego, ma realmente mossi – come dice Franco Lorenzoni – dal desiderio di seminare inquietudine «con la consapevolezza che a scuola stiamo svolgendo una funzione politica nel senso più ampio e autentico del termine, cioè di allenamento all'arte del convivere e di cura del bene comune».¹⁴³ Pertanto, chi in classe sceglie di dar voce agli allievi compie una scelta politica in vista di un ambiente di apprendimento popolato dalla voce di tutti.

Nell'epoca della mercificazione dei crediti formativi e di compressione crescente della libertà individuale, opporsi a un sistema che continua a “mandare allo sbaraglio” giovani maestri significa operare una “rivoluzione silenziosa” fondata sulla responsabilità e sulla consapevolezza individuale e di gruppo, così come ci ha insegnato Danilo Dolci. Occorre, pertanto, presenza e disponibilità a mettersi in gioco, occorre preparazione, serietà e impegno etico e politico per portare avanti un progetto educativo democratico. Lo hanno fatto Mario Lodi, Gianni Rodari, Danilo Dolci, Loris Malaguzzi, Albino Bernardini, Paulo Freire, lo ha fatto Don Lorenzo Milani e la lista potrebbe continuare. Maestri preparati e lungimiranti che hanno educato «senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma tentando di essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato».¹⁴⁴

¹⁴² Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973, p. 6

¹⁴³ Lorenzoni Franco, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo 2023 p. 15

¹⁴⁴ Dolci Danilo, *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*, Laterza, Bari 1970, p. 154

Bibliografia

- Bellia Maria Grazia, *Il compositore e il direttore di coro: una collaborazione possibile*, «Musica Domani», n. 154 (2010)
- Idem*, *Il Coroscenico. Modelli e proposte operative per un'attività corale nella scuola primaria (su musiche di Tullio Visiolì)*, Edikit, Brescia 2019
- Idem*, *Con la voce di tutti. La forma poetica dell'Haiku nella progettazione corale didattica*, Edikit, Brescia 2021
- Bottero Enrico, *Pedagogia cooperativa*, Armando, Roma 2021
- Castoldi Mario, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2017
- Dewey John, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014 (ed. or. *Experience and Education*, 1938)
- Idem*, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Città di Castello (Pg) 2004 (ed. or. *The sources of a science of education*, 1929)
- Idem*, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano 2023 (ed. or. *How We Think*, 1910)
- Dolci Danilo, *Dal Trasmettere al comunicare*, Sonda, Casale Monferrato (Al) 1988
- Idem*, *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*, Laterza, Bari 1970
- Idem*, *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Mesogena, Messina 2018
- Freire Paulo, *Pedagogia dell'autonomia*, Gruppo Abele, Torino 2014 (ed. or. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, 1996)
- Idem*, *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2018 (ed. or. *Pedagogia do oprimido*, 1970)
- Gamelli Ivano, *Pedagogia del corpo*, Maltemi, Roma 2002
- Lodi Mario, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1995
- Lorenzoni Franco, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo 2023
- Novara Daniele, *Cambiare la scuola si può*, Rizzoli, Milano 2018
- Perticari Paolo, *Attesi imprevisi. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Mappano di Caselle (To) 2015
- Rodari Gianni, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1973
- Rosa Harmut, *Pedagogia della risonanza*, Scholé, Brescia 2020
- Tamagnini Davide, *Essere insegnanti. Pratiche di didattica attiva*, Carocci, Roma 2023
- Tafari Johannella, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino 1995
- Wenger Etienne, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006

Játékok di György Kurtág “inventare” il pianoforte dal principio

Martina Aimò

Abstract

The project, developed over the years in Professor Patrizia Tirindelli's class of Pianoforte per la Didattica (piano for Education) and recorded in a video, focused on the study and interpretation of pieces from the First Volume of "Játékok", a piano opera by György Kurtág, where the approach to piano and its writing conceived for it breaks with the tradition and the conventional educational practices by inventing original modes of approaching the instrument, in a suggestive, expressive, gestural and motorial prospective that puts together gestures and sound in a creative way. The piano, as it could be spontaneously "played" by children, is "invented" by the students of "Didattica della Musica" (Music Education Department) as an experiment and a research. The compositions are wonderful miniatures, to which it is important and not always easy to give a "form". The attention required develops in the player, necessarily and starting from the first steps, an ability of listening more and more evolved and refined.¹⁴⁵

Premessa

Il progetto, sviluppato negli anni nella classe di Pianoforte per Didattica della Musica della prof.ssa Patrizia Tirindelli, al Conservatorio "Giuseppe Tartini" di Trieste e documentato in video, si è focalizzato sullo studio e la realizzazione di brani da Játékok,¹⁴⁶ opera pianistica di György Kurtág, nella quale l'approccio al pianoforte e alla scrittura a esso dedicata rompe con la tradizione e l'abitudine, inventando modi inediti di rapporto con lo strumento, in una prospettiva che realizza creativamente suono e gesto. L'aspetto audiovisivo di questo progetto ha la funzione di documentare la realizzazione del lavoro di ricerca, mostrando l'esecuzione e l'interpretazione che gli studenti di Didattica hanno dato alle composizioni di Játékok. Per spiegare nello specifico il senso della documentazione video, riporto a titolo d'esempio il report della mia attività di studentessa che ha aderito al progetto in questi ultimi anni. La mia partecipazione nelle vesti di relatrice, mette in luce il fronte della ricerca svolto dagli studenti, portando anche la mia personale esperienza in dialogo e condivisione col punto di vista dell'insegnante che ha coordinato il lavoro nel corso degli anni.

Report

I fase: studio e analisi di due composizioni

Sono venuta a contatto con Játékok, per la prima volta, nel corso di pianoforte per la Didattica della Musica della prof.ssa Patrizia Tirindelli; non conoscevo quest'opera e non avevo mai esercitato lo studio del pianoforte in una modalità diversa da quella tradizionale; inoltre la mia esperienza era limitata dal fatto che il pianoforte non fosse il mio strumento principale. Ricordo lo stupore con cui lessi la prefazione all'edizione italiana, nella quale venivano riportate le parole dell'autore riguardo al pianoforte per l'infanzia in una delle poche testimonianze che ci ha lasciato sulla sua musica:¹⁴⁷ un pensiero chiaro

¹⁴⁵ Traduzione a cura di Genni Anna Genobbio

¹⁴⁶ L'opera Játékok, la cui traduzione in italiano è Giochi, è stata composta da György Kurtág a partire dal 1973. Solo nel 1979 venne pubblicato il primo volume, insieme al secondo, terzo e quarto. La stesura dell'intera raccolta, a testimonianza del valore che quest'opera ha per l'autore stesso, ne ha accompagnato gran parte della vita: l'ultimo e decimo volume è stato pubblicato nel 2021 all'età di novantacinque anni.

¹⁴⁷ Kurtág György, Giochi I, Ricordi, Milano, 1991: *Lo stimolo per la composizione dei Giochi è stato suggerito proprio dal bambino che mentre suona è dimentico di se stesso; il bambino per il quale lo strumento è ancora un giocattolo. Egli compie ogni specie di ricerca con esso, lo accarezza, lo assale. Accumula suoni apparentemente incoerenti, e se ciò desta il suo istinto musicale, egli proverà poi intenzionalmente a cercare e a ripetere armonie "coscienti" prima scaturite casualmente. Per questi motivi questa serie non è assolutamente un metodo pianistico, e nemmeno una raccolta di pezzi alla rinfusa. È una possibilità di sperimentazione e non un "ammaestramento nel suonare il pianoforte". Gioia nel suonare, nel gesto – coraggioso, rapido attraversamento dell'intera tastiera subito all'inizio dello studio pianistico, senza complicate ricerche intorno ai suoni, senza calcolo dei ritmi – in tal modo un'idea inizialmente ancora indefinita portò alla realizzazione di questa raccolta. Suonare è giocare. Richiede all'esecutore molta libertà e iniziativa. Quel che è scritto non si deve prendere seriamente, ma seriamente va preso per quanto riguarda lo svolgimento musicale, la qualità del suono e del silenzio. Si deve credere alla notazione e lasciare che essa agisca su di noi. L'immagine grafica rende chiara la disposizione temporale anche dei brani più liberi. Usiamo tutte le nostre conoscenze e vive memorie riguardo la libera declamazione, il "rubato", il "parlando" della musica popolare, la musica gregoriana e tutto ciò che la prassi musicale dell'improvvisazione abbia mai prodotto. E tuffiamoci con coraggio – senza temere errori – in mezzo al più difficile: con valori lunghi e corti creiamo proporzioni valide, una unità, un decorso – anche per nostra propria gioia.*

nelle intenzioni educative, una visione creativa della prassi strumentale e musicale, in senso ampio, caratterizzata da una modernità assoluta. In quell'anno accademico mi dedicai allo studio di due composizioni di *Játékok*, precisamente, *Passeggiando* e *Annoiato*, parte del programma di studi. Fu immediatamente chiaro che di fianco alla libertà, alla possibilità di "giocare" con la tastiera del pianoforte, vi era un grado di complessità notevole nel misurare le indicazioni espresse da Kurtág, che rendeva l'opera di grande impatto educativo non solo per chi si avvicinava allo strumento e alla musica per la prima volta, ma anche per chi già possedeva competenze musicali avanzate. Mi accingevo a fare un'esperienza libera ma controllata, rispettosa dei confini che Kurtág aveva disposto, attraverso le sue innumerevoli indicazioni musicali.

II fase: creazione di nuove forme di rappresentazione

La libertà creativa, con cui Kurtág ci invita ad interpretare le sue composizioni, si è collegata a un'ulteriore possibilità di rappresentazione dei brani di *Játékok* che mi erano stati assegnati. La Prof.ssa Tirindelli, non a caso, era solita invitare i suoi studenti a immaginare, laddove possibile, un'interpretazione delle composizioni di Kurtág sul proprio strumento principale (nel mio caso, la voce). In quello stesso periodo, nel corso di Pedagogia Musicale della prof.ssa Cristina Fedrigo, stavamo affrontando diverse forme di scrittura musicale, legate anche al lavoro di ricerca su *Wir bauen eine Stadt* di Paul Hindemith, per il quale eravamo spronati a cercare soluzioni creative di scrittura e rappresentazione. L'idea di creare una rappresentazione gestuale di *Passeggiando* e gestuale-vocale di *Annoiato* nacque proprio in seguito alle suggestioni dei corsi delle docenti Fedrigo e Tirindelli; di grande spunto fu anche un'invenzione chiamata *Corpo sonoro*,¹⁴⁸ vista in un programma televisivo di *edutainment*¹⁴⁹ musicale in cui, durante un'esecuzione pianistica, un'attrice dava "forma" alla musica attraverso movimenti di danza e mimica.

La rappresentazione gestuale con l'aggiunta di suoni vocali, da me ideata per i brani di Kurtág, fu un'evoluzione del *Corpo sonoro*, in una direzione di scrittura musicale, attraverso gesti che indicassero, dirigessero e guidassero in qualche modo l'esecuzione strumentale.

III fase: applicazione didattica con destinatari

La rappresentazione gestuale e quella gestuale-vocale sono state di particolare rilievo per sperimentare l'attività con una bambina, A., all'epoca di 3 anni e mezzo d'età: la Professoressa Tirindelli aveva suggerito infatti ai suoi studenti di proporre, qualora fosse possibile, il lavoro di *Játékok* ad alcuni bambini e osservarne le risposte.

Per prima cosa, chiesi ad A. di imitare i miei gesti, partendo dall'esecuzione della composizione più ritmica tra le due che avevo preparato: *Passeggiando*. L'esecuzione gestuale di questo brano era composta da salti, passi e battiti di mani; non risultò complesso far eseguire ad A. gli stessi gesti, per imitazione. Le fornii così uno strumento a percussione (uno strumento etnico di legno con due battenti), come strumento intermedio tra la rappresentazione gestuale-fisica e il pianoforte, su cui poter eseguire *Passeggiando*, guidata sempre dai miei gesti. A. era seduta su una pedana rialzata dov'era collocato un *kit* di batteria e dava le spalle alla grancassa; rimasi quindi molto sorpresa quando, alle mie indicazioni di *forte* e *fortissimo*, percosse la grancassa al posto della percussione in legno, per creare una dinamica più incisiva, guidata anche dal timbro dello strumento che aveva già sperimentato ed esplorato in passato. Sempre in quell'incontro ebbi modo di farle provare la stessa attività sul pianoforte, ma mi resi conto che le mie indicazioni gestuali, relative a entrambe le composizioni, necessitavano di una rimodulazione per risultare efficaci con un destinatario di 3 anni e mezzo. Tuttavia, l'aspetto rilevante che ho potuto cogliere dalla prova con A., è quello legato alla sua iniziativa di cambiare strumento percussivo in concomitanza del cambio di dinamica, rivelando una sua raffinatezza di ascolto, di ricerca timbrica e dinamica e di curiosità verso un approccio ludico alla musica.

IV fase: prime registrazioni audiovisive

Nel 2022 ho realizzato i primi video di prova di *Passeggiando* e *Annoiato* sia nella loro rappresentazione gestuale-vocale che in quella pianistica. Riprendendo il lavoro, dopo circa un anno dalla fine del corso della Prof.ssa Tirindelli in Conservatorio, mi ero resa conto ancor di più che la rappresentazione gestuale non era solo pensata come gesto-guida, come "spartito" alternativo per l'esecutore, ma assumeva un senso di compiutezza a sé stante. Il pianoforte non era più il solo strumento attraverso il quale eseguire *Játékok*: il corpo e la voce erano diventati strumenti primari, universali, utili a tradurre la filosofia didattico pedagogica di Kurtág.

Ho potuto così testare le indicazioni del compositore anche sulla voce, il mio strumento principale, con la liber-

¹⁴⁸ Cenni Valentina, *Corpo sonoro*, <https://www.raiplay.it/programmi/viadeimattin0/stagione-1/corpo-sonoro-valentina>

¹⁴⁹ Per *edutainment* si intende l'area che nasce dall'incontro tra l'education (educazione) e l'entertainment (intrattenimento). Vedasi: Calvani Antonio, *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET, 2008, pp. XII-XIII.

tà di avere quindi un maggior controllo tecnico ed espressivo, rispetto all'esecuzione al pianoforte; ho usato la vocalità in modo non convenzionale, sperimentando liberamente, sempre con l'obiettivo di tradurre, intuire e comprendere al meglio l'intenzione pedagogico-musicale dell'autore. In seguito a questo tipo di esperienza, anche l'esecuzione pianistica si era arricchita di una maggiore consapevolezza.

V fase: realizzazione audiovisiva definitiva

Prima di procedere alla realizzazione definitiva del video di *Annoiato*, ho studiato e rivisto le indicazioni che la Prof.ssa Tirindelli mi aveva suggerito rispetto al video di prova realizzato nel 2022. La prima registrazione audiovisiva che avevo effettuato, mi aveva permesso di poter ascoltare e guardare ciò che fino a quel momento avevo svolto, senza invece potermi osservare minuziosamente dall'esterno; questo nuovo punto di vista¹⁵⁰ aveva fatto emergere, anche agli occhi della Prof.ssa Tirindelli, alcune imprecisioni sulla gestione dei rapporti ritmici nella mia esecuzione. Grazie a ciò, la registrazione successiva non presentava più ambiguità.

VI fase: ulteriori sviluppi

L'esperienza svolta in *Játékok* aveva suscitato in me curiosità e riflessioni, sino a condurmi all'idea di sonorizzare dal vivo brevi racconti e storie, così come possiamo vedere nella composizione del I volume dal titolo *Il leproatto e la volpe*. Una delle mie attività lavorative, infatti, si basa proprio sulla sonorizzazione di spettacoli narrativi e teatrali, e credo che la concezione pedagogica di Kurtág abbia influenzato molto il mio processo creativo relativo a tale contesto.

Scrittura, gesto e suono

Dall'esperienza di studio e ricerca sulle composizioni di *Játékok*, tre aspetti mi hanno particolarmente colpito e stimolato: la scrittura musicale non convenzionale, che consente l'accesso alla partitura anche a chi non è musicalmente alfabetizzato; l'idea del gesto come strumento di ricerca sonora e come concetto musicale basilico, che va oltre allo strumento pianoforte; il suono, come punto di partenza per risalire all'azione più opportuna alla sua realizzazione. Questi tre aspetti sono interdipendenti, inscindibili gli uni dagli altri, strettamente connessi da un reciproco rapporto di causa-effetto, pur essendo analizzabili anche separatamente nelle caratteristiche peculiari.

La scrittura

La scrittura di *Játékok* è una scrittura fortemente connessa al gesto. Nel primo volume dell'edizione italiana, infatti, troviamo una Legenda che, potremo quasi dire, "traduce" le azioni, i giochi del bambino sul pianoforte. La Legenda dei segni grafici ci consente di comprendere la scrittura musicale dell'opera di Kurtág ed è assolutamente necessaria per decodificarne gli spartiti.¹⁵¹ Grazie a questo tipo di scrittura musicale non convenzionale,¹⁵² che però non tradisce i principi della scrittura tradizionale, essa ci consente di accedere alla partitura anche prima di aver acquisito un'alfabetizzazione musicale; questa possibilità di accesso è tra le qualità che rendono l'opera di particolare rilevanza pedagogica. Se da un lato la scrittura di *Játékok* consente l'accesso alla partitura anche a chi non è musicalmente alfabetizzato ed è ai primi approcci allo strumento, dall'altro lato l'interpretazione degli spartiti è tutt'altro che banale. Nella fase di studio dei brani, un'attenta lettura del testo è quindi indispensabile per comprendere e poi tradurre, realizzare e interpretare le composizioni. La Legenda è estremamente dettagliata e precisa nelle indicazioni di "come fare cosa"; ciò nonostante sono davvero molti gli aspetti sui quali l'interprete ha modo di decidere e di esprimersi liberamente, tanto da poter definire i brani di *Játékok* composizioni "aperte".¹⁵³ Ne sono una testimonianza le diverse versioni di uno stesso brano, eseguite da interpreti diversi, che compaiono nel video-documento.

¹⁵⁰ L'impiego di un determinato mediatore (ovvero il canale di trasmissione) dà una particolare configurazione al contenuto trasmesso; l'utilizzo di differenti mediatori, per la trasmissione culturale di uno stesso contenuto, implica diversi apprendimenti, ed è da intendersi come moltiplicatore di punti di vista su quel dato oggetto culturale.

¹⁵¹ Non è trascurabile il fatto che gli spartiti di *Játékok* suscitino anche curiosità alla vista, risultando esteticamente allettanti.

¹⁵² In alcune pagine "A" del testo non compare alcuna nota scritta in senso tradizionale eppure l'esecutore può trovare un'eccezionale abbondanza di elementi musicali sui quali riflettere e dai quali ricavare una possibile interpretazione. Sorprendentemente dettagliata è la dinamica che già dalle prime pagine è utilizzata fino agli estremi del "piano" e del "forte"; sempre particolareggiate sono le indicazioni di fraseggio. E poi l'importanza dei silenzi: le pause, i respiri, il "non suono", che è così incredibilmente necessario per la vita stessa del "suono". L'agogica, i rapporti ritmici, i generosi suggerimenti esecutivi ed espressivi, i suggestivi titoli delle composizioni, sono tutti elementi all'interno dei quali l'esecutore può manifestare la propria interpretazione creativa.

¹⁵³ Da Enciclopedia Treccani: Per "opera aperta" si intende, in senso lato, un'opera d'arte la cui identità estetica, formale o materiale non è definita una volta per tutte, ma soggiace a fattori di variabilità che la rendono, entro limiti più o meno ampi, sempre diversa. ([https://www.treccani.it/enciclopedia/opera-aperta-alea-e-indeterminazione_\(Storia-della-civiltà-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/#](https://www.treccani.it/enciclopedia/opera-aperta-alea-e-indeterminazione_(Storia-della-civiltà-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/#)).

Il gesto

Il gesto in *Játékok* è uno strumento¹⁵⁴ di ricerca sonora, attraverso il quale l'esecutore compie un'esplorazione fisica e spaziale¹⁵⁵ sul pianoforte. Kurtág utilizza in quest'opera un alfabeto gestuale che tutti possiedono, richiamando il movimento e la gestualità libera del bambino; un lessico che chiunque nella vita può aver sperimentato, sebbene non per forza su uno strumento musicale,¹⁵⁶ e che si aggancia quindi all'esperienza pregressa di ciascuno.

A tal proposito, tra le forme di scrittura musicale non convenzionale vi è anche la forma gestuale, di cui esiste una lunghissima tradizione del suo utilizzo nella storia della musica (gesti di direzione di coro, d'orchestra, ecc.) e nell'educazione musicale, il direttore può indurre nell'esecutore la produzione di un dato suono, attraverso un gesto preciso, all'intenzione e all'espressività di tale gesto.

Dalle riflessioni già emerse nel *report*,¹⁵⁷ una sequenza di gesti può anche evolversi dal ruolo di scrittura non convenzionale, in rappresentazione esaustiva a sé stante, come una pantomima musicale.¹⁵⁸ Il gesto può trascendere dall'implicita funzione di direzione, e assumere un connotato coreografico e artistico indipendente, che supporta e integra una performance sonora.

La gestualità ci consente di "vedere" e "sentire" un pensiero musicale, rendendolo così condivisibile come elemento basilico della musica, comune alla prassi esecutiva di strumenti differenti.

Il suono

Il suono: si pensi all'enorme potenzialità contenuta in questo sostantivo, alla molteplicità di aggettivi che ne possono descrivere le caratteristiche. Come voglio sia il suono che esce dal mio strumento? E come voglio risuoni nell'ambiente in cui mi trovo?

L'attenzione che occorre per gestire questi aspetti, porta l'esecutore, necessariamente e sin dai primi passi, a esercitare una capacità di ascolto¹⁵⁹ che diventa sempre più evoluta e raffinata.

In *Játékok* il suono si trova al centro di un meccanismo circolare: è al contempo punto d'arrivo della ricerca compiuta dal gesto, ma anche punto di partenza per la realizzazione stessa del gesto. Nella ricerca di un determinato suono è importante concedersi la libertà di esplorare e di esprimersi, per poter risalire all'azione più coerente per eseguire il suono desiderato; il rapporto gesto tecnico e suono è tuttavia ricco di complessità e variabili non trascurabili (come la presenza di tensioni fisiche, ad esempio) ma è importante porre sempre l'attenzione sul suono e lasciare che esso agisca da guida nella ricerca del movimento fisico opportuno alla sua realizzazione. Questo tipo di processo è caratteristico dell'autoeducazione musicale e ci testimonia come *Játékok* sia un'opera di grande innovazione pedagogica e di emancipazione rispetto ai metodi pianistici tradizionali.

Partendo da una scrupolosa analisi della scrittura e del testo musicale di Kurtág e guidati dall'obiettivo di restituire fedeltà ad esso, con quali mezzi l'esecutore può avvicinarsi alla sua migliore realizzazione? Come riuscire a trasmettere all'a-

154 Parlando di gesto come "strumento" non possiamo non citare Lev Vygotskij (si veda Mecacci Luciano, *Lev Vygotskij: Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Giunti, Firenze, 2017), secondo il quale l'essere umano dispone di due tipi di strumenti: gli strumenti "materiali" e quelli "psicologici". I primi sono strumenti in senso stretto, protesi degli arti del corpo umano (la matita, l'utensile, lo strumento musicale, ...) che consentono azioni veicolate da conoscenze interne alla mente. Gli strumenti psicologici sono relativi alle attività svolte all'interno della mente, a differenza degli strumenti materiali, che riguardano le azioni che l'essere umano compie verso il mondo esterno. Esempi di strumenti psicologici sono: il disegno (rappresentazione data, ad esempio, dallo strumento materiale "matita"), le opere d'ingegno (rappresentazioni date, ad esempio, dallo strumento materiale "utensile" e dallo "strumento musicale"), la lingua, le forme di numerazione e calcolo e tutti i vari segni convenzionali, per citarne alcuni. Il gesto in questo contesto rientra tra gli strumenti psicologici poiché ci consente di pensare l'azione musicale e di realizzarla sullo strumento "materiale" pianoforte.

155 Attraverso il gesto è possibile esplorare l'intera tastiera sin dal primo approccio allo strumento: con il palmo, due palmi, con il fianco della mano, il gomito, con il pugno orizzontale, o verticale, con glissandi, accarezzando i tasti o solo toccandoli, incrociando le mani e così via. Alcuni brani sono pensati per essere suonati in piedi (perché i bambini piccoli, sedendosi, non possono abbracciare tutta la tastiera), camminando, "facendo i matti", come suggerisce l'autore stesso. In *Játékok* troviamo, inoltre, tutto quanto di più imprescindibile ci sia per aprire il magico capitolo del "tocco" e fin dal principio si acquisisce maggiore consapevolezza sul senso del tatto.

156 La gestualità e il movimento sono al centro di molti approcci didattici musicali: si veda la Chironomia di John Curwen ripresa da Zoltán Kodály (<https://www.aikem.it/metodologia.html>), il metodo Jaques-Dalcroze (<https://www.dalcroze.it/il-metodo/>), per citarne alcuni.

157 Si veda: *Report* (II fase - Creazione di nuove forme di rappresentazione) e Cenni, Valentina, *Corpo sonoro*, <https://www.raipaly.it/programmi/viadeimattin0/stagione-1/corpo-sonoro-valentina>

158 Dal vocabolario Treccani: *Rappresentazione scenica muta, in cui l'azione è affidata unicamente al gesto, all'espressione del volto, ai movimenti del corpo, alla danza, talora anche con accompagnamento musicale; derivata dal mimo, la pantomima nacque in Grecia e si diffuse a Roma a partire dalla fine del I° sec. a. C.; conservatasi come genere nel medioevo, è restata in uso, spec. in Francia e in Inghilterra, e viene tuttora praticata in varie forme. In partic., nel periodo del cinema muto, nome dato a cortometraggi comici: le p. di Charlie Chaplin.* (<https://www.treccani.it/vocabolario/pantomima/>).

159 È opportuno riflettere su quanto sia difficile, anche per chi già possiede competenze musicali, imparare ad ascoltare la propria esecuzione da una prospettiva esterna.

scoltatore, attraverso il gesto e il suono, quanto il compositore ha scritto sulla pagina? Kurtág ci offre una possibilità di sperimentazione¹⁶⁰ musicale, concedendoci largamente la libertà di esprimerci attraverso la sua opera. Le composizioni in *Játékok* sono spesso meravigliose miniature, a ciascuna delle quali è importante, e non sempre così facile, dare una “forma”, in dialogo e in equilibrio tra il messaggio del Compositore e l’intuizione dell’Interprete.

Riflessioni sul video-documento

Játékok per pianisti e non pianisti

Come me, a partire dall’anno 2001, altri studenti della classe di Pianoforte per la scuola di Didattica della Musica hanno preso parte a questo progetto di ricerca. La prof.ssa Tirindelli ha sottoposto lo studio di *Játékok* a moltissimi suoi allievi nel corso degli anni, anche se non di tutte queste esperienze ci sono testimonianze audiovisive.

Gli studenti della Scuola di Didattica della Musica arrivano da formazioni musicali pregresse spesso molto differenti tra loro; i corsi della classe di Pianoforte per la Didattica sono, infatti, rivolti sia a pianisti che a non pianisti (come nel mio caso). Ancor prima di vedere il video-documento, mi chiesi in che modo il fatto di suonare il pianoforte come strumento principale avesse potuto influire sull’esecuzione dei brani di *Játékok*: quali erano per un pianista le implicazioni didattico-pedagogiche? Da un lato, il maggior controllo tecnico sul proprio strumento consente una maggior libertà espressiva, un tocco e una gestualità più mirati e consapevoli; basti pensare all’uso del pedale¹⁶¹ che consente una grande varietà di effetti sonori ma il cui controllo richiede molta competenza. Dall’altro, l’ipotetica inibizione nel rompere quell’approccio tradizionale allo strumento, che ha caratterizzato la formazione pianistica per oltre due secoli,¹⁶² può manifestarsi come un condizionamento, almeno in una fase iniziale, per chi non ha mai affrontato stili didattici differenti; occorre far notare che tutti i pianisti coinvolti nel video hanno avuto una formazione nell’ambito della Didattica della Musica quindi ciò che possiamo osservare dalle loro esecuzioni è frutto di un contesto educativo specifico. Il video-documento è una testimonianza del lavoro di ricerca in ambito didattico e pedagogico svolto da studenti ed ex studenti del Conservatorio Tartini e pertanto esula da un fine performativo; per la sua valenza di contributo scientifico, è stato appositamente ultimato e realizzato come installazione per il convegno *Il suono: materia prima per inventare. Contributi, esperienze e risorse per una pedagogia dell’invenzione musicale*.

Conclusione

Resto sempre affascinata quando dalle opere di musicisti, didatti, pedagogisti, intellettuali contemporanei e del passato, vedo trasparire un tentativo di dare risposte universalmente condivise a domande educative profonde e personali. Mi ha particolarmente colpito scoprire che lo stile compositivo¹⁶³ caratteristico di Kurtág, che troviamo anche in *Játékok*, sia nato in seguito a una grave crisi psicologica e professionale.¹⁶⁴

Nell’educazione, l’intervento pedagogico avviene quando si riscontra una situazione problematica, di disagio adattivo e Kurtág, nel suo momento di difficoltà, ha saputo trasformarsi da educando a educatore di sé stesso, servendosi della creatività per dare un senso alla propria concezione musicale e alla propria esistenza. «Si può fare musica quasi

¹⁶⁰ Nel diffondere la conoscenza sull’opera di Kurtág, ci auguriamo che il suo modo di intendere la formazione possa trovare sempre più spazio, naturalmente integrandosi alla didattica pianistica tradizionale, come apertura al dialogo tra diversi stili di insegnamento.

¹⁶¹ *Játékok* fu pensato per essere eseguito sul pianoforte acustico, strumento che consente una ricchezza armonica e una risposta timbrica e dinamica del tutto diversa rispetto al pianoforte elettrico, sebbene anche questo strumento si presti all’esecuzione, come dimostrano due video presenti nella raccolta.

¹⁶² Facendo riferimento soltanto al pianoforte, senza considerare gli altri strumenti a tastiera.

¹⁶³ Si veda in Appendice: *György Kurtág raccontato dal Professor Fabio Nieder*.

¹⁶⁴ Pantano Marina, *Debussy & Kurtág*, in Castagnoli Giulio (a cura di), *Omaggio a György Kurtág*, p. 58: *L’attrazione nei confronti della cultura francese ... si è concretizzata in un soggiorno parigino dopo il 1956, anno che segna lo spartiacque della sua parabola creativa. La profonda crisi, artistica e umana, che coglie il compositore trentenne e che lo conduce al rifiuto di tutto quanto assimilato, vissuto, pensato e creato fino a quel momento, viene superata nella capitale attraverso una vera e propria “ricostruzione” del mondo e, in stretta relazione, del linguaggio musicale. Sforando l’annientamento, in una sorta di ritorno alla condizione neonatale di tabula rasa, la mente di Kurtág ha come incenerito tutta la sua esperienza intellettuale, emotiva e sensoriale precedente. Il compositore ha raccontato di come le sue facoltà mentali e motorie fossero ridotte ai minimi termini e di come gradualmente, partendo dalla base, cioè dalle percezioni, ascoltando il canto degli uccelli o guardando le figure degli alberi stagliarsi nel cielo sopra i parchi parigini frequentati in interminabili pomeriggi, abbia rielaborato e ricostruito la propria idea del mondo esterno e del sé. E tutto è cambiato, la sua alimentazione, il suo modo di camminare, il suo modo di comporre. Oltre alle lezioni di Darius Milhaud e Olivier Messiaen, ha studiato con Marianne Stein, la psicologa dell’arte, con la quale ha affrontato un esame approfondito del proprio bagaglio tecnico, avviando una conseguente operazione di sfondamento e alleggerimento e dalla quale ha appreso il metodo basato su unità musicali molto piccole, che gli ha consentito di realizzare le proprie idee di semplicità e onestà.*

https://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:910570/datastream/PDF/content/librib_910570.pdf)

con niente»¹⁶⁵ dice Kurtág, e quel niente non si riferisce solo ai mezzi, ma comprende anche il rifiuto nei confronti dei sistemi rigidi, della complessità arbitraria, dei manifesti artistici o politici. Ne è un esempio il motto che introduce il primo volume di *Játékok*, “Fiori noi siamo”, in cui due suoni hanno la funzione di “domanda”, tre di “risposta”, due di “coda” finale: quanto basta per formare il minimo senso musicale¹⁶⁶ Kurtág ci restituisce così, nei volumi di *Játékok*, un rinnovato senso artistico e umano, dalla grande implicazione pedagogica.

Játékok è un’opera innovativa perché ci dà la possibilità di essere riletta su diversi ordini di complessità, come strumento educativo in grado di dialogare con tutti: dai principi basilari e imprescindibili per i più piccoli o per chi affronta lo studio musicale per la prima volta, ad aspetti musicali raffinati e dettagliati, per chi possiede già una formazione. *Játékok* così si trasforma ed evolve insieme a noi: un diletto per i bambini, un profondo insegnamento per gli adulti; un’opera che non esaurisce mai quello che intende trasmettere.

Ringraziamenti

“*Játékok* di György Kurtág: “inventare” il pianoforte dal principio” è nato dal progetto della classe di Pianoforte per Didattica della Musica della Professoressa Patrizia Tirindelli, la quale ritiene sia molto importante diffondere la conoscenza e lo studio di quest’opera.

L’entusiasmo di tutti gli studenti e della Professoressa Cristina Fedrigo, che ha fermamente creduto in questo percorso, ha portato a valorizzare il progetto, unendo alle registrazioni più recenti addirittura una registrazione in videocassetta realizzata nel 2001; ciò è stato possibile grazie al prezioso contributo tecnico del Professor Stefano Bonetti. È un lavoro di condivisione, un contributo di respiro collettivo e speriamo possa suscitare interesse anche nei nostri interlocutori.

Ringrazio in particolare la Prof.ssa Tirindelli, per il supporto allo scritto attraverso contributi e documentazioni, e la Prof.ssa Fedrigo per la supervisione a questo lavoro.

Appendice: alcune note sull'autore

György Kurtág raccontato da Fabio Nieder

György Kurtág è un compositore, pianista, pedagogista e didatta contemporaneo. Nato nel 1926 in Romania, nella zona delle minoranze ungheresi e tedesche del Siebenburger, si trasferisce nel 1946 a Budapest dove, frequentando l’Accademia di musica Ferenc Liszt, conosce la moglie Márta Kinsker, studentessa di pianoforte, e stringe una forte amicizia con György Ligeti. Dopo aver ricevuto la cittadinanza ungherese nel 1948, si diploma in pianoforte e musica da camera nel 1951, e in composizione nel 1955. In seguito alla rivoluzione ungherese, si rifugia con la moglie Márta a Parigi, dove ha la possibilità di studiare con Olivier Messiaen e Darius Milhaud. Tra il 1960 e il 1968 lavora come maestro accompagnatore presso l’Orchestra filarmonica nazionale di Budapest e in seguito come docente dell’Accademia Ferenc Liszt. La carriera di Kurtág prosegue tra l’Ungheria e il resto dell’Europa e dagli anni ’70 ottiene diversi riconoscimenti importanti: per citarne uno in particolare, nel 2009 riceve il prestigioso Leone d’oro alla carriera alla Biennale Musica di Venezia.

Fabio Nieder, compositore, pianista, direttore d’orchestra ed ex docente del Conservatorio di Trieste, rilasciò nel 2001, agli studenti della classe della prof.ssa Tirindelli, una testimonianza sulla personalità e sullo stile compositivo di Kurtág, dopo averlo conosciuto di persona.

«Kurtág stesso dice di sé che non era un bravo studente, ma anzi uno dei peggiori dell’Accademia di Budapest, dove invece aveva come compagno di scuola Ligeti, per il quale nutriva una sorte di deferente reverenza. Come Ligeti, aveva tentato di fuggire dall’Ungheria negli anni ’50, senza però riuscirci, ed è forse questo uno dei motivi che mantennero Kurtág nell’ombra fino a pochi decenni fa.

Negli anni ’60 però riesce a trasferirsi a Parigi, dove conosce Messiaen e dove rimane ignorato dalla critica, nono-

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 58

¹⁶⁶ Castagnoli Giulio, Kurtág: Un ritratto per frammenti: p.30: *Il bambino, destinatario ideale della raccolta pianistica (Játékok, n.d.r.), come un fiorellino, per crescere va annaffiato; allegoria della sua mano che tocca per le prime volte la tastiera sono i tasti bianchi, cioè i sette suoni della scala di do. La fioritura è disegnata dalla disposizione di quelle poche note sui vari registri dello strumento.*

https://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:910570/datastream/PDF/content/librib_910570.pdf).

stante i contatti con Stockhausen e la scuola di Darmstadt. Avrebbe voluto studiare con Bartók, come Ligeti, ma dopo l'apprendistato con Sándor Veress, allievo di Bartók, compositore molto legato al folklore ungherese, attraversa un periodo di crisi: lo stile ungherese gli sta stretto, non riesce a scrivere più ed è soltanto dopo l'intervento della psicologa Marianne Stein che ritorna alla composizione.

Kurtág, nella sua dimensione schiva e spesso autoironica, dice che deve tutto a lei: fu lei a consigliargli di iniziare a lavorare con un suono per poi metterlo in relazione con un altro e un altro ancora... da qui parte una specie di lavoro per aggregazione di atomi musicali... da qui nasce il vero stile di Kurtág: quella raffinatissima capacità di lavorare con microelementi che, messi in relazione tra loro, creano energie.

Eliminati gli elementi folklorici, egli afferma che la sua madrelingua è Bartók, come per Bartók era Beethoven...

I vari volumi di *Giochi* (...), sono per Kurtág appunti di composizione, schizzi, materiale sperimentale, riflessioni sul suono allo stato grezzo, da cui egli trae spunti e citazioni, spesso rielaborandoli per lavori di maggiori dimensioni.

Kurtág, tra l'altro, si è sempre rifiutato di insegnare composizione, mentre insegna interpretazione e musica da camera: con gli allievi e gli interpreti delle sue opere, lavora per ore su un particolare, scava su sfumature di interpretazione, di suono, di gesto... riduce all'osso il problema esaminato, spesso riflette sul singolo suono in sé... Si riconosce nel patrimonio culturale mitteleuropeo, che peraltro padroneggia e conosce con rara competenza, ma il suo orientamento è tutto teso a recuperare la spontaneità del bambino, a ridurre la creazione musicale all'essenziale, secondo un ideale di sobrietà e di interiorizzazione che rende fresca e allo stesso tempo profonda e impegnativa la sua produzione».

Approfondimenti sul video-documento

I brani¹⁶⁷ restituiti nel video-documento fanno parte del I vol di *Játékok* ('Giochi') di György Kurtág e sono i seguenti¹⁶⁸: *Oggetto trovato* (2) (nell'esecuzione di Elisabetta Buffulini), *Gomitate* (Elisabetta Buffulini; Massimo Fabbro), *Omaggio a Verdi* (Elisabetta Buffulini e Nicola Colocci), *Passeggiando* (Elisabetta Buffulini; Silvio Bartoli), *Sgambettando* (Nicola Colocci; Stefanie Tranchida), *Barcollando* (1 e 2) (Nicola Colocci ed Elisabetta Buffulini), *Annoiato* (Nicola Colocci; Martina Aimo), *Cullando* (Nicola Colocci), *Omaggio a Bartók* (Nicola Colocci), *Dà, facciamo sciocchezze* (Nicola Colocci), (Palmi silenziosi) (Nicola Colocci), *Gioco con gli armonici* (1) (Nicola Colocci), *Eclisse di suoni* (Nicola Colocci), (Ricerca di armonie lentamente cangianti) (Nicola Colocci), ...anche le stelle son fiori (Massimo Fabbro), *Preludio e Valzer in Do* (Massimo Fabbro; Cristina Cristancig), *Fiori noi siamo...* (Massimo Fabbro; Alessia Zucca; Jillian Gregori), *Il leprotto e la volpe* (Alessia Zucca; Valentina Cibic), *Valzer* (1) (Alessia Zucca), *Gioco delle manine battute* (Alessia Zucca), *Il ranocchio di pietra andava lentamente...* (Alessia Zucca), *Quinte* (2) (Alessia Zucca), (Momenti sereni di un giovane pugile) (Cristina Cristancig), (Sonnolento) (Cristina Cristancig), da (Cinque piccoli pezzi): No.1, No.2, No.3 (Cristina Cristancig), *Gioco con tre dita* (Cristina Cristancig), *Galop* (Cristina Cristancig), da (Cinque piccoli pezzi): No.4, No.5 (Tatiana Jercog; Maja Petrushevskaja), *Csárdás sfrenata* (Tatiana Jercog), *Tira-molla* (Tatiana Jercog), *Suono e grappolo di suoni* (1) (Tatiana Jercog), *Suono e grappolo di suoni* (2) (Giulia Linussio), *Sarabanda* (Giulia Linussio), *Come un imbuto* (2) (Giulia Linussio), *Quinte e quarte con il palmo* (Giulia Linussio), *Addormentato per tre quarti* (Nicola Colocci), *Scala da uno a otto* (Nicola Colocci), *Melodia con svolte* (Nicola Colocci e Furio Fabris), *Cinguettando* (Nicola Colocci e Furio Fabris), *Litigio* (1) (Paola Sincovich), *Pantomima* (Litigio 2) (Paola Sincovich), *Omaggio a Ligeti* (Paola Sincovich), *Colpi* (Paola Sincovich), *Omaggio a Čajkovskij* (Angela Baruffo), *Omaggio a Péter Eötvös* (Angela Baruffo), *Omaggio a Paganini* (Furio Fabris), *Studi preliminari per l'Hoquetus* (Furio Fabris e Nicola Colocci), *Hoquetus* (Furio Fabris e Nicola Colocci), *Perpetuum mobile* (oggetto trovato) (Furio Fabris), ...e ancora una volta: *Fiori noi siamo...* (Furio Fabris), *12 Microludi* (1-8) (Valentina Cibic).

Il restauro e il montaggio audiovisivo sono a cura di Matteo Caruso Linardon, Scuola di Musica e di Nuove Tecnologie del Conservatorio di Trieste.

L'idea di questa raccolta di documenti audiovisivi è nata in seguito al recente ritrovamento del filmato del 2001: da quel momento in poi la prof.ssa Tirindelli ha proposto ai suoi studenti di realizzare alcuni video dei brani di *Játékok* studiati a lezione; questo spiega la mancanza di una documentazione audiovisiva tra il 2002 e il 2021 compresi.

La classe del 2001 era composta esclusivamente da pianisti mentre in quella del 2022-2024, di cui io stessa faccio parte, solo tre degli studenti sono pianisti. Analizzando la raccolta dei video, però, un aspetto degno di nota non

¹⁶⁷ N.B.: nel video presentato per questo convegno si è pensato, per una miglior fruizione, di accostare lo spartito alle esecuzioni degli studenti.

¹⁶⁸ I titoli dei singoli brani sono stati tradotti e pensati in italiano, direttamente dall'ungherese, da due musicisti nei primi anni '90: Donata Paderni e Vilmos Leskó.

riguardava tanto la distinzione tra pianisti e non pianisti (seppure con chiare differenze) quanto la diversa destinazione per cui i video erano stati realizzati. La classe del 2001 preparò uno spettacolo per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado tenutosi presso il Conservatorio *Jacopo Tomadini* di Udine; ho notato nelle loro esecuzioni una maggiore libertà espressiva e di interpretazione delle indicazioni musicali suggerite da Kurtág, rispetto agli studenti del 2022-2024. Ritengo che in quel contesto fosse assolutamente necessario e importante porre l'accento sull'aspetto di "gioco", appunto, al fine di raggiungere i ragazzini e le ragazzine e veicolare l'intento didattico di *Játékok*; a conferma di ciò, il pubblico di giovani studenti dimostrò un'attenzione non scontata per tutta la durata dello spettacolo (oltre un'ora). Non va tralasciato il fatto che il video del 2001 è una testimonianza di spettacolo dal vivo, in cui il contenuto dello spettacolo stesso era stato modulato per una lezione concerto.

Bibliografia

Calvani Antonio, *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Torino, UTET Università, 2008

Castagnoli Giulio, (a cura di), *Omaggio a György Kurtág: 7-10 settembre 2001*, Torino, 2001, disponibile anche online all'indirizzo https://www.butterfly.eu/islandora/object/librib:910570/datastream/PDF/content/librib_910570

Eco Umberto, *Opera aperta*, Bompiani, Milano, 1962

Fedriga Cristina, comunicazione personale, Corso di Pedagogia Musicale II, 2021

Ianne Mariarosaria, *Riscoprire Gianni Rodari*, «Mizar. Costellazione di pensieri», N.10 (2019), pp. 23-43, disponibile online all'indirizzo <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/mizar/article/view/21039> (18/03/2024)

Intervista a Fabio Nieder, a cura degli studenti della Classe di Pianoforte per la Scuola di Didattica della Musica, 2001

Kurtág György, *Giochi* (I), Milano, Ricordi, 1991

Mecacci Luciano, *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Giunti, Firenze, 2017

Melis Stefano, *Játékok* di György Kurtág. *Il primo apprendimento strumentale tra esplorazione, gioco e comprensione musicale*, «Il Saggiatore musicale», 12/1 (2005), pp. 147-169, disponibile online all'indirizzo <https://www.saggiatoremusicale.it/wp-content/uploads/2021/05/melis-2005.pdf> (21/03/2024)

Svitek Majda, *L'insegnamento di Kurtág e la pratica compositiva nella didattica pianistica di base*, Elaborato d'esame di Pedagogia Musicale, Conservatorio di Musica "G. Tartini" di Trieste, a.a. 2012-2013

Tirindelli Patrizia, comunicazione personale, 2024

Sitografia

Biennale Musica, <https://www.labiennale.org/it/musica/2024> (21/03/2024)

Cenni Valentina, Corpo sonoro, <https://www.raiplay.it/programmi/viadeimattin0/stagione-1/corpo-sonoro-valentina> (29/01/2024)

Enciclopedia Treccani, Opera aperta, [https://www.treccani.it/enciclopedia/opera-aperta-alea-e-indeterminazione_\(Storia-della-civiltà-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/#](https://www.treccani.it/enciclopedia/opera-aperta-alea-e-indeterminazione_(Storia-della-civiltà-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/#) (23/03/2024)

Kurtág György, https://en.wikipedia.org/wiki/Gy%C3%B6rgy_Kurt%C3%A1g (11/03/2024)

Metodo Jaques Dalcroze <https://www.dalcroze.it/il-metodo/> (11/06/2024)

Metodo Kodály e chironomia <https://www.aikem.it/metodologia.html> (11/06/2024)

Vocabolario Treccani, Pantomima, <https://www.treccani.it/vocabolario/> (21/03/2024)

Zannoni Isabella, Dagli "oggetti trovati" agli "oggetti rubati" di György Kurtág, 2019 <https://aduevoci.org/2019/03/16/dagli-oggetti-trovati-agli-oggetti-rubati-di-gyorgy-kurtag-prima-parte/> (21/03/2024)

Come gli alberi

Percorso sonoro per orchestra e *live electronics*

Valentina Baldi, Sara Lanzillotta, Barbara Zuccaro

Abstract

"Come gli alberi" is a musical experience that Valentina Baldi, Sara Lanzillotta and Barbara Zuccaro, had organized from October 2022 to May 2023 in G. Verdi Music School in Prato with the "Acchiappasuoni" Orchestra. The "Acchiappasuoni" Orchestra consists of children aged six to eight. The youngest children begin to play an instrument for the first time and use instruments on loan from the school, while others use their personal instruments. We asked them to observe trees in the courtyard and images about woods we had photographed before, and that we projected in the classroom. Later they explored musical instruments thinking about a tree's life. Discovered sounds were used to compose a musical performance in three acts named "Breath, From the soil to the sky, The witches' tree". Edwin Lucchesi, musician, played with "Acchiappasuoni" Orchestra using live electronics to develop an immersive musical space. "Acchiappasuoni" and Mr. Lucchesi were directed by the teachers, Valentina Baldi, Sara Lanzillotta and Barbara Zuccaro, and by leafs and feathers falling on.

Introduzione: l'orchestra Acchiappasuoni a cura di Sara Lanzillotta

Esplorare, manipolare, impastare e fantasticare sono elementi insiti nella natura del bambino e nel nostro corso di Orchestra i suoni e la loro ricerca ne diventano protagonisti. Durante il percorso infatti non solo si viene a conoscenza dei principali strumenti dell'orchestra sinfonica ma si sperimentano le più svariate possibilità esecutive, manipolative e ci si confronta con le diverse gestualità stimulate dal mondo reale e simbolico del bambino.

Nel caso di *Come gli alberi* il significant è stato il mondo della natura, la vita degli alberi e le storie fantastiche ad esse collegate.

L'Orchestra a cui si fa riferimento, denominata *Acchiappasuoni*, rappresenta la prima attività di scoperta degli strumenti musicali tradizionali, con approccio intuitivo-creativo. È la prima tappa di un graduale inserimento in orchestre di diverso livello di apprendimento e fascia di età come la *Simple Symphony* (10-13) e la *Sinfonietta* (13-16).

Le metodologie utilizzate nelle fasi esecutive del progetto sono state molteplici, non solo l'esplorazione e la manipolazione individuale e collettiva a cui si fa riferimento poco sopra, ma anche il coinvolgimento dei bambini nella creazione e sperimentazione di forme e strutture della composizione e l'utilizzo di oggetti speciali (in questo caso piume e foglie), per la direzione. A tal proposito è necessario soffermarsi sul fatto che durante il percorso non si utilizzano spartiti e le esecuzioni sono quindi guidate dalle docenti attraverso gestualità espressive ricche di significati profondi per i bambini. In questo senso la collaborazione con il *live electronics* ha fornito un'ulteriore guida agli alunni durante l'esecuzione, come stimolo percettivo nel processo di improvvisazione guidata e nella creazione di un ambiente sonoro immersivo.

Il musicista che si è occupato del live elettronica, Edwin Lucchesi afferma infatti che i suoni elettronici creati appositamente per questa *performance* nascono con l'obiettivo di sostenere e di dialogare con l'orchestra. Inoltre, i suoni acquisiscono senso, si evolvono e interagiscono nel momento stesso della *performance* entrando in risonanza e rilanciando le caratteristiche espressive dei suoni prodotti dai bambini oppure creando un contrasto da cui ripartire per una nuova sonorità.

Il simbolismo dell'albero nell'azione didattica a cura di Barbara Zuccaro

Il mondo dell'infanzia abita da sempre la natura in ogni sua forma.

Gli alberi, in modo particolare, popolano non solo l'immaginario dei bambini di ogni cultura ma figurano anche nei più disparati giochi. Radici, cortecce, rami, foglie e fronde diventano oggetti ludici e sonori per infinite situazioni: costruire il fortino, arrampicarsi e appendersi ai rami, cogliere i frutti, scovare nidi, nascondersi dietro a un tronco, esplorare possenti radici.

Gli alberi sono presenze millenarie in fiabe, miti e leggende, come il ciocco con cui venne costruito Pinocchio e l'albero di alloro della mitologia greca. Sono tane di fate e folletti, ritrovo di streghe e custodi di antichi segreti. Anche nella saga di *Harry Potter* troviamo il Platano Picchiatore, albero misterioso e minaccioso.

Se esploriamo le tradizioni popolari delle varie etnie, troviamo specifiche tipologie di alberi che figurano in numerosi canti e racconti, come la betulla della cultura russa, l'abete dei popoli nordici, il frassino con cui si uccidevano i vampiri nelle leggende dell'Europa dell'Est, il baobab africano, l'ulivo e molti altri ancora.

Infine citiamo l'albero di Natale, tanto caro ai bambini che ogni anno compiono il rituale dell'addobbo per poi attendere lo scarto dei doni riposti sotto le fronde.

L'albero costituisce quindi un'immensa risorsa di idee per realizzare progetti musicali creativi in quanto i bambini possono farne esperienza diretta e/o immaginarlo in numerose vesti e sembianze.

L'albero è anche uno dei simboli più arcaici comune a tante culture e popoli primitivi e possiamo considerarlo come un vero e proprio modello ancestrale, un archetipo a cui siamo tutti legati, bambini compresi, in modo innato.

L'aspetto antropologico, pertanto, merita di essere indagato e approfondito in quanto può diventare materia di lavoro a cui ispirarsi per creare, soprattutto a partire dall'idea che l'albero è molto più di un essere vivente.

"L'albero cosmico", per esempio, è presente in tutte le tradizioni sciamaniche (Mongolia, Siberia, Nord e Sudamerica) e costituisce l'asse del mondo, *axis mundi*, lungo cui lo sciamano, il *medicin men*, compie lunghi viaggi per recuperare le anime fuggiasche.

L'albero è tripartito: i rami arrivano al cielo, il tronco rappresenta il mondo umano ovvero la terra di mezzo e le radici rappresentano il mondo infero. Dal legno di un albero apparso in sogno lo sciamano costruisce il proprio tamburo con cui accompagnerà le sue pratiche, oppure il telaio di strumenti a pizzico come l'arpa.

L'albero come centro del mondo è un simbolo arcaico diffuso nelle mitologie di tutti i popoli ed è perno di molte religioni o idee religiose. Mircea Eliade lo definisce "Ricettacolo della vita e signore dei destini".¹⁶⁹ L'albero è una sorgente inesauribile di vita poiché vi scorre la linfa, rappresenta il continuo processo di rigenerazione e la fecondità. Costituisce inoltre un simbolo di forza e saggezza.

La visione dell'albero come "libro dei destini", invece, è comune a molte culture: su ognuna delle foglie sarebbe scritto il destino di ogni essere umano.

La tripartizione dell'albero cosmico può essere applicata anche all'uomo. Diana Tedoldi parla di *Homo Arboreus* poiché l'uomo si trova a metà tra cielo e terra. Radici, tronco e chioma sono tre parti costitutive dell'essere umano. Così come le radici consentono all'albero di piantarsi solidamente alla terra per riceverne sostegno e nutrimento, così l'uomo aggancia l'esperienza terrena attraverso i piedi. Tutto il corpo trae sostegno e nutrimento dal contatto con la terra, ed è proprio l'insieme delle esperienze della corporeità che ci inserisce nel mondo e ce lo fa conoscere.

Quanto più profondo è il radicamento dell'essere umano tanto più forte sarà lo slancio verso il cielo dove risiede il Sole, emblema della realizzazione umana. Nel tronco scorre la linfa vitale, nell'area dall'ombelico alla gola si generano e risiedono le emozioni le cui variazioni hanno effetti sul battito del cuore e sul respiro. Nella chioma risiede la mente attraverso cui l'uomo può comprendersi e comprendere il mondo.

Il brano *Come gli alberi* presenta tre sezioni legate a tutti gli aspetti della simbologia dell'albero. Nella creazione della tavolozza sonora e dei vari episodi musicali, abbiamo fatto leva sull'immaginario dei bambini presentando l'albero come protagonista di fiabe e miti, come "abitante" di luoghi lontani e vicini e come essere multiforme portatore di vita ed emozioni.

Nella fase iniziale del progetto abbiamo condotto i piccoli orchestrali nel chiostro della scuola dove si trovano due imponenti magnolie allo scopo di far udire la vita dei due alberi. Hanno toccato radici e tronchi, raccolto foglie e rami esplorando le varie possibilità sonore.

L'idea dell'*Homo Arboreus* come essere tripartito posto al confine tra cielo e terra è stata sviluppata nella parte preparatoria alla memorizzazione del brano. Infatti i bambini hanno provato a immaginare le varie fasi di vita dell'albero, hanno ascoltato il respiro delle magnolie e ricreato questi movimenti lenti e misteriosi con gli strumenti. Abbiamo riflettuto sulle variazioni del respiro applicate alle tante situazioni quotidiane in cui le emozioni entrano in gioco.

Tutte le sezioni della composizione hanno richiamato più emozioni e sensazioni.

Nella prima sezione, *Respiro* è emersa la delicatezza del respiro silenzioso dell'albero che abita la terra resa dalla leggerezza o lentezza della piuma che cade.

Nella seconda sezione, *Dalle radici al Sole* si sperimenta la vita dell'albero in tutte le sue tappe. Dal buio delle radici il giovane albero buca la terra e cresce cercando la luce, sua meta finale. La terra che si smuove per accogliere la nascita del germoglio, l'energia scuote la terra, salita e raggiungimento del sole.

¹⁶⁹ Eliade Mircea, *Lo sciamanesimo e le tecniche dell'estasi*, Mediterranee, Roma, 2005, p. 297

Nella terza sezione, *L'albero delle streghe*, ispirata a un albero realmente esistente in Toscana e fotografato da una docente, l'albero assume una veste magica e fiabesca ospitando un gruppo di streghe danzanti che creano vortici e suoni sinistri. Abbiamo eseguito spesso il brano con luci soffuse, quasi al buio.

Acustico-elettronico, naturale-artificiale a cura di Valentina Baldi

Ciò che ci deve meravigliare dell'orchestra è la sua semplicità.

L'orchestra crea un ambiente sonoro attraverso la voce degli strumenti, crea un suono dentro e fuori di sé, definisce uno spazio. Eppure ogni strumento musicale altro non è che un ramo sfregato su un pezzo di legno, una superficie percossa, un respiro in un tubo; l'uomo ha forgiato o scoperto questi strumenti dalla natura con tecnica e conoscenza.

Come gli alberi è una similitudine di materiali, movimenti, gesti presenti nella natura e nella pratica strumentale. I materiali utilizzati per la costruzione degli strumenti musicali provengono dalla natura ma soprattutto le tecniche esecutive sembrano essere legate al mondo naturale: legno, metalli, membrane vengono sfiorati, strofinati, pizzicati, colpiti e su di essi si può cadere, scivolare, saltare o passeggiare come accade per le foglie tra i rami, per il vento tra gli alberi, per l'acqua nei fiumi, nei ruscelli, nelle cascate, sulle piante.

Al repertorio di suoni e tecniche esecutive tradizionali è possibile aggiungere anche una serie di movimenti e gesti "scoperti", ispirandosi alla vita stessa di un albero: come respira un suono? Come un suono raggiunge la luce del sole? Come convivono i suoni dell'orchestra tutti insieme, come un unico ecosistema?

Altri gesti sonori possono essere scoperti preparando gli strumenti musicali con parti dell'albero ovvero strofinando le corde e le superfici con le foglie, pizzicando con i rami etc...

In alcune sezioni della composizione musicale *Come gli alberi*, anche la direzione è stata affidata a foglie e piume: gli orchestrali, osservando il loro movimento nell'aria e la successiva caduta, venivano guidati nella scelta di uno specifico attacco ed estinzione del suono e nella realizzazione della qualità dei suoni stessi.

L'orchestra *Acchiappasuoni* ha cercato di rielaborare musicalmente il binomio uomo/natura scoprendo anche che il rapporto tra artificiale e naturale può risolversi in un dialogo tra suono acustico ed elettronico. Per realizzare questo percorso, con la collaborazione di Edwin Lucchesi, non è stata ricercata l'imitazione di suoni concreti presenti negli ambienti vissuti o evocati piuttosto è stata recuperata una visione del paesaggio sonoro come esperienza di "ascolto estetico in cui i suoni creati e trovati, gli *oggetti sonori* assumono una valenza espressiva, simbolica e poetica in base alle loro qualità foniche e alla loro bellezza intrinseca".¹⁷⁰ L'inserimento della musica elettronica è avvenuto in una fase successiva alla scoperta dei suoni e alla progettazione del percorso compositivo quindi, proprio partendo dai suoni dell'orchestra, è stato creato un suono nuovo, diverso e vivo in ogni esecuzione, frutto del dialogo tra l'orchestra e il *live electronics*. La tecnologia da molti decenni è stata protagonista per la conoscenza dei fenomeni musicali, per l'analisi dei parametri acustici e del loro ruolo nella qualità degli ambienti. È grazie alla tecnologia che è stato superato il preconetto di "rumore" per accedere ad un più liberale concetto di "suono". La musica elettronica, dopo una lunga fase di sperimentazione e grazie all'accessibilità dei mezzi di produzione, rappresenta oggi uno strumento di grande qualità per la comunicazione espressiva. Il suo utilizzo, in questa esperienza orchestrale, ha consentito la creazione di un suono immersivo, la realizzazione di un paesaggio estetico e sonoro nuovo e coinvolgente incentrato esclusivamente sulle relazioni percettive ed espressive.

L'esperienza didattica della collaborazione artistica si è rivelata poi stimolante per docenti e alunni¹⁷¹ in quanto ciascuna professionalità è stata messa in gioco per le sue competenze specifiche in un reciproco scambio e rilancio di idee, con l'obiettivo di creare non solo un'esperienza didattica ma soprattutto un prodotto estetico completo e condivisibile con un più vasto pubblico.

Acustico ed elettronico è il nostro bosco della musica.

¹⁷⁰ Strobino Enrico, Vitali Maurizio, *Il paesaggio sonoro come teatro educativo*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2023 pp. 73-74

¹⁷¹ Stern Daniel, *Le forme vitali*, Raffaello Cortina, Milano, 2011, pp. 67-84

Bibliografia

Cox Trevor, *Pianeta Acustico*, Dedalo, Bari 2014

Disoteo Maurizio, Piatti Mario, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano, 2022

Eliade Mircea, *Lo sciamanesimo e le tecniche dell'estasi*, Mediterranee, Roma, 2005

Hansen Nils (a cura di Tommasoni Claudio), *Creatività ed educazione musicale*, Suvini Zerboni, Milano, 2018

Lucchesi Edwin, *Suonare con le piante tra musica autogenerativa e performance estemporanea*, Tesi di Laurea A.A. 2017-2018, Conservatorio Statale di Studi Musicali Luigi Cherubini, Firenze

Munari Bruno, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari, 2017

Idem, *Disegnare un albero*, Corraini, Mantova, 2017

Idem, *Fantasia*, Laterza, Bari, 2017

Schafer Raymond Murray, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi, Milano, 1985

Idem (a cura di Tommasoni Claudio), *La nuova orchestra: l'universo sonoro*, Suvini Zerboni, Milano 1988

Sciarrino Salvatore, *Le figure della musica. Da Beethoven a oggi*, Ricordi, Milano 1998

Self George (a cura di Tommasoni Claudio), *Alla scoperta di nuovi mondi sonori*, Suvini Zerboni, Milano, 1983

Stern Daniel, *Le forme vitali*, Raffaello Cortina, Milano, 2011

Strobino Enrico, Vitali Maurizio, *Il paesaggio sonoro come teatro educativo*, Progetti Sonori, Pesaro, 2023

Tedoldi Diana, *L'albero della musica*, Anima, Milano, 2006

Tourin Christina, *Harp Therapy Manual A Cradle of sound*, Art Bookbindery, Winnipeg (Canada), 2006

Varese Edgar, *Il suono organizzato*, Ricordi, Milano, 1985

I bambini si raccontano, compongono, analizzano, riflettono

Due ricerche pedagogico – didattiche

Emanuele Pappalardo

Abstract

These are two experiences carried out by the “O. Respighi” of Latina in collaboration with the “G. Giuliano” of Latina. The two studies share the same methodology based on Doing to Be, to make the student aware of their own educational process, in full emotional freedom and expressive respect. In this process, both teacher and context are transformed into emotional places of welcome, non-judgmental listening and valorization of the person. The methodology places the student at the center of the ‘Experience’ and the ‘Relationship’. Specifically, we are in full Action Research. The first involved 9–10-year-old children from primary school at the Istituto Comprensivo ‘Giuseppe Giuliano’ in Latina. The project conducted and monitored their theoretical- practical learning in a musical environment through the use of digital devices (ETS 2019). The second research featured 4 young students, aged between 10 and 11, also from the I.C. ‘G. Giuliano’, and their theoretical-practical learning in a musical environment through the use of the guitar, though the methodology is applicable to any other musical instrument (ETS 2023). It seems relevant to me to underline that this methodology also looks carefully at different age groups, psycho-physical autonomies, processes apparently extraneous to culture and the acquisition of musical-instrumental competence. It places emphasis on Relationships: 1. Teacher/Student; 2. Student/Institution (school or conservatory)/Family; and, in particular 3. Teacher/Student/Tool/Context. Both studies made use François Delalande balance between scientific practice and philosophy.

Introduzione

Questo mio contributo vuole portare l’attenzione su due ricerche realizzate dal Conservatorio di Musica di Latina in collaborazione con un Istituto Comprensivo che insiste sullo stesso territorio.

Una breve premessa: da tempo si parla di ricerca anche nelle istituzioni AFAM e ormai sembra che la meta sia reale grazie al decreto istitutivo dei Dottorati di ricerca. Staremo a vedere se anche i conservatori saranno in condizione di intraprendere prassi che, com’è noto, per le università rappresentano consuetudini storicizzate. Questo mio intervento ha anche come obiettivo di stimolare colleghi delle istituzioni AFAM, ma anche della scuola di base, che è possibile, nonostante i mille problemi che affliggono le istituzioni formative formali, ideare e realizzare progetti di ricerca.¹⁷² Sono stato docente fino allo scorso anno presso il Conservatorio di Latina delle materie compositive nel dipartimento di Didattica della Musica, pertanto mi sono occupato (ma continuo a occuparmi, anche se in altri contesti) prevalentemente di formazione dei futuri docenti destinati a insegnare materie musicali in istituzioni di vari ordini e gradi.

Ho insegnato per quasi venti anni nel Conservatorio di Frosinone, prima di arrivare a Latina, e in entrambe le Istituzioni ho cercato di svolgere attività indirizzate a mettere in relazione i Conservatori con altre realtà formative del territorio organizzando corsi di formazione per docenti di scuole di ogni ordine e grado – con la collaborazione degli organi istituzionali e di colleghi dei dipartimenti di Didattica. Sia a Frosinone sia a Latina ci siamo indirizzati verso la formazione nell’ambito delle tecnologie musicali; a livello di base abbiamo svolto corsi di formazione in *Informatica musicale per la scuola* coinvolgendo docenti della scuola dell’infanzia, della primaria, della secondaria di primo e secondo grado, di scuola media a indirizzo musicale, dei licei musicali. Ricordo un anno in cui erano presenti, in uno stesso corso di formazione, rappresentanti di tutte queste istituzioni: una esperienza importante di formazione e di dialogo tra una istituzione AFAM e scuole del territorio.¹⁷³ Non abbiamo qui il tempo per scendere nei dettagli, ma ritengo siano attività fondamentali non solo sul piano culturale ma anche per la sopravvivenza delle nostre istituzioni AFAM. Presento dunque i due progetti di ricerca realizzati a Latina.

¹⁷² A questo proposito si veda almeno l’ultima ricerca prodotta dal collega docente di educazione musicale in una scuola media di Lecco, Vitali Maurizio, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2024.

¹⁷³ Per alcuni riferimenti a queste attività di formazione cfr. Pappalardo Emanuele, *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria*, ETS, Pisa, 2019, pp. 30 -34

La prima ricerca

La tematica di questa prima ricerca,¹⁷⁴ i cui risultati sono testimoniati da una pubblicazione del 2019,¹⁷⁵ ha riguardato l'introduzione della composizione e dell'analisi nella scuola primaria mediante l'uso di dispositivi digitali. Nella seconda ricerca, di cui parlerò a breve, cambia il dispositivo, quindi non più il computer, ma viene utilizzato lo strumento musicale tradizionale, la chitarra, però la metodologia rimane la stessa – ed è questo un aspetto di centrale importanza. Chiarirò in questo incontro di quale metodologia si tratti.

L'immagine mostra la copertina del libro. Ritengo centrale che la ricerca si sia potuta realizzare grazie alla collaborazione (circostanza piuttosto rara) di due Istituzioni che insistono sullo stesso territorio: una Istituzione AFAM, che per definizione si occupa principalmente di Alta Formazione, e una Istituzione che si occupa di formazione di base, un Conservatorio e un Istituto Comprensivo del territorio.¹⁷⁶ Sorvolo su tutta la procedura seguita per attivare la stipula di una convenzione tra le due Istituzioni, per descrivere molto brevemente i contenuti di questa ricerca.

I soggetti principali di questa ricerca sono stati i bambini. Abbiamo scelto un campione di quindici bambini di una classe quinta primaria¹⁷⁷ e li abbiamo invitati in Conservatorio per dieci incontri della durata di 90' ciascuno, una volta alla settimana, per testare, soprattutto, se fosse possibile introdurre la composizione e l'analisi utilizzando un banale computer con bambini che non avessero alcuna formazione specifica in campo musicale e in campo informatico. I risultati sono stati estremamente convincenti e sono riportati nel libro di cui sopra. Vi sono due aspetti, tra i molti, che mi preme mettere in evidenza e che costituiscono altri punti di forza di questa ricerca: la ricerca è esportabile, ossia è replicabile – fattore fondamentale affinché si possa parlare di ricerca – in quanto tutti gli incontri sono stati condotti principalmente da due docenti di scuola primaria,¹⁷⁸ pertanto il tema della formazione dei docenti risulta di non secondaria rilevanza. L'altro aspetto di fondamentale importanza riguarda la collaborazione delle famiglie: senza questo fattore, qualunque ricerca, ma direi, qualunque esperienza formativa, fallisce in partenza. Fra poco ascolteremo almeno un breve esempio di produzione da parte di uno di questi bambini. Vi segnalo che tutto l'iter della ricerca è testimoniato da 86 documenti audio/video presenti nella pubblicazione e liberamente scaricabili anche dal sito della casa editrice.¹⁷⁹ Vi è stato un team di ricerca formato dalle due docenti di scuola primaria, un video maker che ha fatto tutte le riprese audio-video, un dottore di ricerca che ha elaborato i dati, dal sottoscritto e da François Delalande che ha curato la direzione scientifica del progetto. Per quanto riguarda i costi, questi sono stati estremamente contenuti e interamente a carico del Conservatorio.

Fig. 1



Prima dell'ascolto vorrei riassumere sinteticamente cosa abbiamo potuto verificare con questa ricerca:

- I bambini apprendono la gestione tecnica di un software professionale di registrazione, elaborazione ed editing del suono in un tempo che non supera i due incontri di 90' ciascuno.
- Già dal secondo incontro sono in grado di comporre e analizzare.
- È possibile condividere in gruppo le proprie idee compositive e analitiche.
- L'attività creativa è motivante per l'ascolto e l'analisi sia delle proprie composizioni sia di quelle dei compagni.
- Vengono accettate senza alcun pregiudizio realizzazioni compositive che esulano dai consueti stereotipi comunemente praticati nella scuola
- La prassi analitico-riflessiva permette l'accettazione di molteplici punti di vista che a volte potrebbero sembrare totalmente inconciliabili
- La dimensione intersoggettiva e soggettiva si incrementano sensibilmente

¹⁷⁴ Qui è possibile prendere visione di un breve video di presentazione <https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846754851#tab2>

¹⁷⁵ Pappalardo Emanuele, *op. cit.*

¹⁷⁶ Tutto ciò si è potuto realizzare grazie alla intelligenza e disponibilità dei due dirigenti, Paolo Rotili, per il Conservatorio "O. Respighi" di Latina, e Cherubina Ramacci, per l'I.C. "G. Giuliano" di Latina.

¹⁷⁷ Il campione si è auto selezionato in base alle esigenze dei genitori dei bambini evitando un'imbarazzante procedura selettiva.

¹⁷⁸ Le docenti sono Elisa Alessandrini e Antonella Mennillo, che si sono formate nei corsi di didattica dei Conservatori di Latina e Frosinone. Le due docenti hanno proseguito nei loro contesti educativi a sperimentare la metodologia utilizzata per questa ricerca. Alla metodologia è stato dato un acronimo ICAMS (Informatica Composizione Analisi Musicale per la Scuola), è stata creata una Associazione (Digit-us) e realizzato un sito di riferimento: <https://www.digit-us.it/>

¹⁷⁹ <https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846754851>

Ascolto

Tommaso, L'acutezza dei suoni https://www.edizioniets.com/audio/9788846754851/l-acutezza_dei_suoni_tommaso.mp3
Non abbiamo qui lo spazio necessario per ascoltare l'analisi fatta dai bambini e dal suo autore, e vi assicuro che si tratta di analisi estremamente interessanti,¹⁸⁰ ma si evince dall'ascolto la chiarezza formale, oltre che l'abilità tecnica (sempre di Base, ovviamente).¹⁸¹ Desidero citare almeno una considerazione del suo autore, di nove anni, riguardo alle intenzioni compositive. Tommaso dice di aver scelto di caratterizzare quella che è una seconda parte della breve composizione, con suoni lunghi che confluiscono in espressivi silenzi, perché voleva ascoltare tutto il profilo dei suoni utilizzati, dall'attacco fino alla estinzione. Un interessante progetto compositivo e di ascolto!

La seconda ricerca

Nell'immagine sono sempre presenti la composizione e l'analisi, ma questa volta cambia il dispositivo, non più un computer, bensì uno strumento musicale, che in questo caso è la chitarra.¹⁸² Ma la metodologia basata sull'attività compositiva, indissolubilmente unita a quella analitica, è la stessa, pertanto è applicabile a qualunque strumento, fatte salve le dovute differenze. Sono presenti le due Istituzioni, che insistono sullo stesso territorio, e che avevano già collaborato per la realizzazione della precedente esperienza.¹⁸³ Ha partecipato a questa ricerca¹⁸⁴ un campione di quattro bambini di prima media senza alcuna conoscenza musicale e competenza di pratica strumentale.¹⁸⁵

Li abbiamo invitati a frequentare settimanalmente un'ora di lezione strumentale ciascuno nei locali del Conservatorio da ottobre 2021 a giugno 2022, per un totale di circa 25 ore di incontri individuali (più alcuni incontri collettivi e di pratica compositiva a coppie per la realizzazione di un repertorio basato sulla composizione autonoma di duetti).

Fig. 2



Fig. 3



Nell'immagine seguente (Fig. 3) i bambini mostrano le loro prime composizioni informali, e si vede qualche scatto preso durante le lezioni.

Abbiamo cercato di verificare se fosse possibile inserire in modo funzionale la composizione e l'analisi fin dal primo incontro.

I risultati sono stati estremamente interessanti.

Come nella precedente esperienza anche qui è presente un team di ricerca, ma più numeroso, in quanto è costituito da tredici figure professionali di diversa formazione:

Giusi Canzoneri *art-counsellor e professional counsellor in età evolutiva*

Giorgio Fugazza *psicologo dell'età evolutiva*

Sandra Fortuna *docente di pedagogia e psicologia musicale, Conservatorio «L. Refice» di Frosinone*

Angela Giugliano *docente di chitarra di scuola media a indirizzo musicale. I.C. «A. Volta» Latina*

Stefano Magliaro *docente di chitarra, Conservatorio «O. Respighi»*

Lucia Agnisola *rappresentante dei genitori dei bambini*

Elisabetta Corsetti *docente di educazione musicale dei bambini coinvolti*

Gianfranco Borrelli *Direttore del Conservatorio «O. Respighi»*

Cherubina Ramacci *Dirigente dell'I.C. «G. Giuliano»*

Irene Tempestini *studentessa del Conservatorio per le riprese video*

Luca Marrucci *dottore di ricerca*

¹⁸⁰ Con questo link è possibile consultare il file video dell'ascolto in gruppo e dell'analisi <https://www.youtube.com/watch?v=4HTGcQ0297w>

¹⁸¹ Per un approfondimento di cosa si debba intendere con di Base, sia per la composizione sia per l'analisi, cfr. Porena Boris, *Musica riflessa*, Lulu.com, 2017, e sempre dello stesso autore *L'analisi musicale nella scuola primaria*, Lulu.com 2017.

¹⁸² La scelta della chitarra è stata necessaria in quanto tutti gli incontri con gli studenti sono stati da me condotti e la chitarra è stato il primo strumento della mia formazione musicale. Ma la metodologia è praticabile con qualunque strumento: il tema è sempre la formazione dei docenti.

¹⁸³ Il Conservatorio «O. Respighi», diretto questa volta da Gianfranco Borrelli, e l'I.C. «G. Giuliano» sempre diretto da Cherubina Ramacci.

¹⁸⁴ Qui è possibile prendere visione di un breve video di presentazione del volume Pappalardo Emanuele, *Composizione e analisi nelle prime fasi di studio dello strumento musicale. Aspetti cognitivi, creativi, affettivi e relazionali*, ETS, Pisa, 2023. <https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846765574#tab2>

¹⁸⁵ Il campione si è auto selezionato in base agli interessi dei bambini e alle esigenze dei genitori evitando un'imbarazzante procedura selettiva.

Queste figure si sono riunite, mensilmente e a distanza, per realizzare quello che viene definito *focus group*, impegnato a visionare e discutere i materiali video che settimanalmente gli venivano inviati. I costi di questa ricerca sono stati coperti da un finanziamento del MUR che si è sommato a una disponibilità finanziaria del Conservatorio "O. Respighi". La ricerca ci ha dato la possibilità di verificare che:

- Fin dal primo incontro i bambini sono stati in grado di affrontare attività improvvisative, compositive e analitiche (con l'Informale).¹⁸⁶
- Per una piena appropriazione della prassi informale si è rilevato utile un tempo di circa dieci incontri di 60' ciascuno
- È possibile, senza alcuna soluzione di continuità, trasferire la prassi compositiva e analitica dall'informale al codificato (le note della tradizione). Inoltre, le due prassi possono coesistere a lungo.
- Fin dai primi incontri emergono stili di pensiero che ciascun bambino ha mantenuto per tutta la durata della ricerca
- La prassi compositiva e analitica si è rilevata utile per sostenere la motivazione allo studio.
- Si è rivelata fondamentale la collaborazione e la condivisione dell'impostazione pedagogico-didattica con le famiglie
- I bambini non hanno avuto alcuna difficoltà ad affrontare e gestire l'assenza di riferimenti ai consueti stereotipi musicali che vengono normalmente proposti a scuola.
- Anche l'accordatura dello strumento può essere oggetto di esplorazione.
- I bambini sono in grado di scrivere autonomamente e di eseguire propri duetti.

A conclusione inserisco il link¹⁸⁷ per poter avere riferimenti più concreti su questa ricerca tenendo presente che sono state realizzate oltre 120 ore di riprese e che quindi questo contributo video costituisce un riassunto estremamente sintetico. Tutti i materiali (partiture, video riprese...) sono presenti nel volume in oggetto, oltretutto consultabili e scaricabili agevolmente dal sito della ETS.¹⁸⁸

Bibliografia

Pappalardo Emanuele, *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria*, ETS, Pisa, 2019

Idem, *Composizione e analisi nelle prime fasi di studio dello strumento musicale. Aspetti cognitivi, creativi, affettivi e relazionali*, ETS, Pisa, 2023

Porena Boris, *Musica riflessa*, Lulu.com, 2017

Idem, *L'analisi musicale nella scuola primaria*, Lulu.com 2017

Idem, *Musica da...*, Ricordi, Milano 1985

Pozzi Egidio, *La dichiarazione di Vienna sulla Ricerca Artistica*, «Analitica. Rivista online di studi musicali», 13 (2020)

Vitali Maurizio, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2024

¹⁸⁶ Per una definizione di pratica Informale cfr. Porena Boris, *Musica da...*, Ricordi, Milano 1985, pp. 65 ss. e sempre dello stesso autore *Musica prima. La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso 1979, ora reperibile in ristampa per Lulu.com 2017.

¹⁸⁷ Questo link rimanda a un estratto video più esteso rispetto a quello che è stato presentato durante il convegno: <https://youtu.be/LLMxQH9js0>

¹⁸⁸ <https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846765574>

Sitografia

<https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846754851#tab2> [video di presentazione della prima ricerca]

<https://www.digit-us.it> [sito dell'associazione Digit-us, Informatica musicale per la scuola]

<https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846754851> [scheda di riferimento della seconda ricerca]

[edizioniets.com/audio/9788846754851/l-acutezza_dei_suoni_tommaso.mp3](https://www.edizioniets.com/audio/9788846754851/l-acutezza_dei_suoni_tommaso.mp3) [audio del brano digitale di Tommaso]

<https://www.youtube.com/watch?v=4HTGcQ0297w> [i bambini della prima ricerca mentre ascoltano e discutono del brano l'acutezza dei suoni]

Composizione e analisi nelle prime fasi di studio dello strumento musicale - Emanuele Pappalardo - François Delalande | Ed. ETS | 9788846765574

<https://youtu.be/LLMxQH9js0> [estratto esteso dai video della seconda ricerca]

Musica e acqua

Un approccio etico-estetico

Maria Teresa Dal Moro

Abstract

The aim of this interdisciplinary educational project is rooted in the idea of soundscapes with which R. M. Schafer opened a new perspective in the relationship between man, music and the acoustic environment. The goal is to give voice to the need to develop in the new generations greater sensitivity towards listening to themselves and the world. In today's society, increasingly struggling to live the silence, the anthropic noises, as highlighted by D. G. Haskell, suffocate the natural ones and provoke a deep separation from the beauty of the world.¹⁸⁹ The water element is the focus starting from the activity of listening to the fetus in the amniotic fluid to reach, through the reading of Objective 14 of the 2030 agenda, the knowledge of the noise pollution of the seas and specifically, its impact on the life of cetaceans. For the artistic aspect it has been deepened the knowledge of the contemporary composer Tan Dun, whose aesthetics owe much to his peculiar relationship with water.

Introduzione

Il concetto di paesaggio sonoro introdotto per la prima volta da R. Murray Schafer¹⁹⁰ alla fine degli anni '60 e al quale hanno contribuito autori come Pierre Mariétan e Albert Mayr, comporta un approccio del tutto rivoluzionario e di grande profondità etica, arricchito dalle analisi degli aspetti energetici e fenomenologici.¹⁹¹

Ferma restando l'imprescindibilità di un approccio alle problematiche ambientali in termini di inquinamento dell'aria, cambiamenti climatici e problematiche legate all'estinzione di specie, è necessario osservare quanto i comportamenti umani stiano determinando un impoverimento dell'ambiente anche da un punto di vista sensoriale. Sempre di più i rumori antropici, come mette in evidenza D. G. Haskell, soffocano quelli naturali, sopprimendo così la ricchezza acustica della terra dove il suono è un elemento generatore. È una crisi di carattere sostanzialmente estetico e percettivo, in quanto provocata da una profonda separazione dalla bellezza del mondo, che in tal modo va sempre più a indebolire le basi sensoriali dell'etica umana.¹⁹²

L'intento di questo progetto, realizzato in una classe terza delle Scuole secondarie di I grado, è nato dall'esigenza di sviluppare nelle nuove generazioni una maggiore sensibilità verso quello che Roberto Barbanti propone alla riflessione di tutti, ovvero una nuova prospettiva che dal paradigma retinico, imperante nella società occidentale, sposti l'attenzione a quello acustico. In tale ottica l'ascolto viene considerato in una prospettiva ampia all'interno di un approccio polisensoriale che l'autore definisce «acustinario», un neologismo coniato dallo stesso Barbanti negli anni ottanta «per nominare e stimolare una nuova dimensione dell'immaginario attenta all'universo dei suoni e fecondata da questi».¹⁹³ Questo approccio permetterebbe altresì, di superare la dicotomia provocata da una concezione di separatezza, per approcciare quella che definisce la «complessità dell'appartenenza».¹⁹⁴

L'attenzione si rivolge quindi allo sviluppo di competenze relative all'ascolto di sé oltre che a una riflessione sulla qualità dell'ascoltare e del comunicare. Il riferimento è al Weltanhorchung «ascolto del mondo», termine ideato da Albert Mayr.¹⁹⁵ Un ascolto del mondo pensato in prospettiva estetica oltre che come «metafora e modello cognitivo di un approccio complesso a una nuova episteme capace d'integrare e superare la visione logo-teorica».¹⁹⁶

¹⁸⁹ Haskell David George, *Suoni fragili e selvaggi. Meraviglie acustiche, evoluzione creativa e crisi sensoriale*, Einaudi, Torino, 2023, pp. 5-6

¹⁹⁰ Schafer R. Murray, *Il paesaggio sonoro, Ricordi-Unicopli*, Milano, 1985, (*The Tuning of the world*, Knopf, New York, 1977)

¹⁹¹ Barbanti Roberto, *Ecosofia sonora. Per un ascolto del paesaggio e del mondo*, in Alessandra Calanchi (a cura di), *Il suono percepito, il suono raccontato. Paesaggi sonori in prospettiva multidisciplinare*, Galaad, Giulianova, 2019, p. 79

¹⁹² Haskell David George, *op. cit.*, pp. 5-6

¹⁹³ Barbanti Roberto, *Meccanicismo e determinismo. Ovvero come lo sguardo, fissandosi sulle cose, ha prodotto una visione del mondo riduttiva*, p. 94, in Antonello Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli, Roma, 2004

¹⁹⁴ *Ivi*, p. 95

¹⁹⁵ *Ivi*, p. 96

¹⁹⁶ Barbanti Roberto, *Ecosofia sonora. Per un ascolto del paesaggio e del mondo, op. cit.*, p. 81

una riflessione sulla società attuale, su come si ascolti e sulla diminuita capacità di sopportare il silenzio. Come mette in luce Arne Naess, l'uomo moderno richiede sempre di più «flussi continui di suono»,¹⁹⁷ che non permettono un vero e profondo coinvolgimento emotivo ma incentivano un'irrequietezza generale, un continuo ed inesausto bisogno di divertimento.¹⁹⁸

Per coinvolgere ed emozionare

Per introdurre il progetto in modo impattante, ho proposto ai ragazzi un breve video¹⁹⁹ nell'intento di coinvolgerli, per stimolare riflessioni e domande. Il video permette di introdurre fin da subito il cuore di tutto il progetto: l'importanza dell'ascolto e soprattutto delle modalità con cui esso viene realizzato, il riconoscere l'interconnessione tra tutti gli esseri viventi, senza dimenticare lo stretto rapporto tra suono naturale e suono artistico, tra etica ed estetica. Come sottolinea sempre Barbanti, il suono ha caratteristiche olistiche e di non-separazione che «ci permettono di comprendere meglio la nostra relazione col mondo e la continuità ontologica che ci unisce agli altri esseri»²⁰⁰ presupposto stesso della vita.

L'acqua come fonte di vita

Per stimolare l'attenzione dei ragazzi sulla dimensione dell'ascolto, intrecciata all'importanza dell'acqua per l'essere umano, ho voluto iniziare da una prospettiva inusuale, ovvero dalla vita intrauterina. *In primis* ho proposto l'ascolto della riproduzione di ciò che il feto sente o potrebbe sentire nell'utero della madre.²⁰¹

Tale approccio mi ha permesso di evidenziare come la vita sonora dell'essere umano cominci prima ancora della nascita nel liquido amniotico, che funge da barriera e filtra i suoni provenienti dal mondo esterno. È utile ricordare che a partire dalla ventiquattresima settimana di vita, il feto è già in ascolto di un ambiente sonoro che letteralmente lo avvolge.

A partire sia dai suoni endogeni, quali il battito cardiaco e la circolazione ematica della madre, per giungere a quelli esterni, come la voce stessa della mamma. Si tratta di suoni simili a quelli uditi sott'acqua da un subacqueo. Il corpo della madre diviene l'elemento essenziale della trasmissione del suono dall'esterno. L'attività mentale e conoscitiva del feto risulta quindi centrata sull'ascolto. È attraverso di esso che il feto riconosce i sentimenti della madre ed empatizza con lei. Per il feto è un'esperienza di grande profondità, attraverso la quale sviluppa la sua mente ed instaura quello strettissimo rapporto tra acqua e musica. È proprio a partire da questa esperienza prenatale che si instaura uno strettissimo rapporto tra l'essere umano, l'acqua, i suoni e la musica. Infatti, le cellule ciliate dell'orecchio interno, dopo essere state a mollo nel liquido amniotico, trattengono il ricordo «dell'oceano primordiale e dell'utero».²⁰² Il resto dell'apparato uditivo, dal padiglione fino agli ossicini, trasmetterà il suono al nucleo umido della coclea che si trova all'interno, dove continueremo ad ascoltare come gli esseri acquatici.²⁰³

Tre diverse modalità di relazione fra musica e acqua

In questa fase dell'attività ho presentato tre diverse relazioni tra musica e acqua.

1. Nel primo caso l'acqua è presente in modo concreto nell'atto stesso della produzione musicale.

Due esempi: la musica subacquea di Michel Redolfi²⁰⁴ e l'organo marino di Zara.²⁰⁵

¹⁹⁷ Naess Arne, *La crisi del suono: un'autentica parte della crisi ecologica*, in Antonello Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli, Roma, 2004, p. 132

¹⁹⁸ *Ibidem*

¹⁹⁹ *Quando la musica diventa un incredibile mezzo per comunicare*, pubblicato il 16 maggio 2016, registra David Denneen, https://www.youtube.com/watch?v=PIWX1PNLReg&ab_channel=What%27sVIRAL

²⁰⁰ Barbanti Roberto, *Ecosofia sonora. Per un ascolto del paesaggio e del mondo*, op. cit., p. 77

²⁰¹ *Riproduzione suoni percepiti da un feto*, 29 ottobre 2013, https://www.youtube.com/watch?v=bll0upvjZIo&ab_channel=isottabellomunno

²⁰² Haskell David George, op. cit., p. 15

²⁰³ *Ibidem*

²⁰⁴ *Il concerto è sott'acqua, la magia di suoni mai sentiti prima*, pubblicato il 24 aprile 2017, Askanews, Agenzia di stampa multimediale, https://www.youtube.com/watch?v=eFW1MmlYdfI&ab_channel=askanews

²⁰⁵ *L'organo marino di Zara - Croazia*, pubblicato il 24 settembre 2018, https://www.youtube.com/watch?v=j50OkVEhtVU&ab_channel=DarkoVidakovic

2. Nella seconda modalità l'acqua non viene direttamente coinvolta nella produzione del suono, ma evocata attraverso l'uso di strumenti musicali tradizionali, con intento descrittivo e simbolico. In questo caso ho scelto l'ascolto guidato del poema sinfonico di Bedřich Smetana, *La Moldava*.²⁰⁶
3. La terza relazione, che è la più antica e forte che esista, non necessita di strumenti per essere spiegata o immaginata e riguarda il semplice rumore dell'acqua. In tale situazione il corpo, oltre a fantasticare, si riposa, si ripara, elimina tossine e tensioni, il sistema immunitario si rinforza, le emozioni si placano e la mente inizia a produrre onde alfa e onde theta che sono estremamente benefiche per l'organismo (spesso usata in contesti quali i centri benessere).²⁰⁷

Agenda 2030 – Obiettivo 14

In questa fase dell'attività, dopo un'introduzione sulle tematiche legate all'inquinamento acustico nel nostro quotidiano, per focalizzare l'interesse sull'impatto che i suoni antropogenici hanno sulla vita dei cetacei, ho concentrato l'attenzione dei ragazzi sull'inquinamento acustico dei mari e degli oceani.

La lettura dell'obiettivo 14 dell'Agenda 2030 - *Conservare e utilizzare in modo sostenibile gli oceani, i mari e le risorse marine*²⁰⁸ - ha permesso ai ragazzi di rilevare che l'aspetto relativo all'inquinamento acustico dei mari e degli oceani è ancora scarsamente preso in considerazione. Solo dopo due decenni di trattative, il 4 marzo 2023, alla quinta conferenza intergovernativa di New York, si sono conclusi i negoziati riguardanti il *Trattato sull'alto mare per proteggere la biodiversità degli oceani*.²⁰⁹

Il canto delle balene e il fenomeno dello spiaggiamento

Dopo l'ascolto di un esempio del canto delle balene,²¹⁰ l'attività è proseguita attraverso una serie di domande guida con lo scopo di sollecitare una riflessione sulle peculiari abitudini di vita di questi straordinari mammiferi: quali sono le caratteristiche del canto delle balene? Secondo voi, per quale motivo vengono definiti canti e a quale scopo i cetacei li hanno sviluppati? Quanto i rumori antropogenici possono essere di disturbo?

Queste domande sono state anche il trampolino per un approfondimento sulle abitudini di vita delle balene e sulle problematiche relative ai rumori antropogenici presenti nei mari.

Con la lettura di quanto viene esposto nelle denunce di vari studiosi sull'impatto negativo delle onde sonore nella vita sottomarina e nello specifico sui cetacei, ho potuto orientare i ragazzi ad una riflessione e un confronto tra le fonti, per evidenziare eventuali criticità e permettere loro di maturare una chiara consapevolezza della problematica.²¹¹

In particolare è stato evidenziato come il canto delle balene sia diverso da quello di tutti gli altri mammiferi terrestri come topi o scimmie, i quali producono suoni ripetitivi, e che cambia da specie a specie. Il fascino di questi canti nasce proprio dall'essere un vero e proprio linguaggio identitario, che differenzia le diverse tribù sul piano sia alimentare che comportamentale. Da queste letture emerge altresì che le balene hanno una vita emotiva molto complessa nella quale i canti assumono un ruolo fondamentale. Alcuni ricercatori si sono arditamente spinti a paragonare questi suoni alle melodie composte dall'uomo, in particolare confrontandoli con la musica classica e jazz.²¹²

Dagli anni '60 a oggi il rumore nel mare è aumentato di ben 10 volte a causa del sempre maggiore passaggio di navi da crociera e trasporto. Un drammatico spiaggiamento è avvenuto sulla costa occidentale della Tasmania dove centinaia di balene sono morte arenate attorno ad un'area chiamata Macquarie Heads. Secondo Mark Simmonds, direttore scientifico della "Whale and Dolphin Conservation Society", l'inquinamento acustico del mare è il principale responsabile degli spiaggiamenti dei mammiferi marini, anche di quelli che si immergono a grandi profondità come lo zifio. Il frastuono interferisce anche direttamente sulle capacità di riproduzione e secondo una recente ricerca pubblicata

²⁰⁶ Questo il video-ascolto proposto in classe, *La Moldava* di B. Smetana, pubblicato il 22 marzo 2020, https://www.youtube.com/watch?v=Kqg1QxOhV2c&ab_channel=paoloforlanimusic.

²⁰⁷ *Acqua rilassante*, pubblicato il 3 novembre 2018, https://www.youtube.com/watch?v=36809aPJ6OI&ab_channel=PaceInteriore-Topic

²⁰⁸ *Nazioni Unite, Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite*, <https://unric.org/it/obiettivo-14-conservare-e-utilizzare-in-modo-durevole-gli-oceani-i-mari-e-le-risorse-marine-per-uno-sviluppo-sostenibile/>

²⁰⁹ Divulgare alla sostenibilità, *Biodiversità degli oceani: una svolta storica*, pubblicato il 10 luglio 2023, <https://to-be.it/2023/07/biodiversita-degli-oceani-una-svolta-storica/>

²¹⁰ Il canto delle balene, pubblicato il 18 agosto 2019, https://www.youtube.com/watch?v=JIW3iCDLW2Q&ct=8s&ab_channel=OrazioOrazio

²¹¹ Binetti Fulvio, *Canto delle balene a rischio per rumore nel mare*, Bintmusic.it, <https://www.bintmusic.it/canto-balene-rischio-rumore-mare/> e Caraffa Alessandra, *Il rumore dell'oceano è cambiato e interi ecosistemi sono minacciati*, Innovando news, pubblicato il 4 dicembre 2023, <https://innovando.it/rumore-oceano-cambiato-interi-ecosistemi-minacciati/>

²¹² *Arctic Bowhead Whales sing 'jazz' tunes to each other*, pubblicato il 4 aprile 2018, https://www.youtube.com/watch?v=OqpH2vBCKh8&ab_channel=IBTimesUK

sulla rivista «PeerJ»²¹³ alcune specie di mammiferi marini potrebbero essere addirittura a rischio di estinzione. Diversi studi confermano quanto il rumore antropogenico sia un fattore di stress per gli animali marini come si legge in questo articolo di *Science*,²¹⁴ dove si chiede che il rumore antropogenico sia incluso nell'elenco dei fattori di stress sulla vita degli ecosistemi marini alla stregua di altri fattori di stress durevoli come l'anidride carbonica o inquinanti organici che minacciano gli ecosistemi marini.

Quanto esposto sopra è una sintesi delle informazioni che i ragazzi hanno avuto modo di approfondire e discutere in classe per poi utilizzarle nella realizzazione della consegna finale.

I compositori contemporanei e l'acqua - Tan Dun

Per approfondire l'aspetto estetico e creativo del progetto ho scelto di affrontare con i ragazzi la conoscenza di un compositore contemporaneo: Tan Dun. Vincitore alla Biennale di Venezia nel 2017 del Leone d'oro alla carriera, Tan Dun ha integrato nella sua estetica una particolare attenzione verso il paesaggio sonoro. Come lo stesso autore spiega ampiamente nel video²¹⁵ proposto, il suo rapporto con l'acqua assume connotati ancestrali. Nelle sue parole appare chiara la profonda connessione con la natura, il suono dell'acqua e i canti tradizionali della sua terra.

Nella sua ricerca estetica, è centrale l'aspirazione ad un equilibrio espressivo che comprenda la natura, gli esseri umani e l'ambiente, ma anche la percezione che oggi sia divenuto quasi impossibile raggiungere un tale traguardo. Infatti, se da un lato Tan Dun definisce l'acqua «la voce della nascita e della rinascita», dall'altro la assimila alle «lacrime della natura», tangibile manifestazione di un inquinamento sempre più pervasivo, che gli impedisce di ritrovarne la limpidezza e l'incantevole suono, profondamente impressi nei ricordi della sua infanzia, tanto da rendergli sempre più difficile cantarla con la sua musica.

In questo video il percussionista David Cossin presenta il lavoro di ricerca timbrica svolto in collaborazione col compositore, attraverso la descrizione di strumenti musicali come il Waterphone (originale strumento inventato da Richard Waters), insieme a tutta una serie di oggetti e tecniche per produrre suoni diversi attraverso l'acqua.

Molto interessante anche il video del concerto²¹⁶ proposto all'ascolto, in cui il Simantra Grupo de Percussão esegue *Water Music* di Tan Dun, durante il «VI International percussion festival Tomarimbando», svoltosi a Tomar in Portogallo. I suoni iniziali di questa composizione hanno una stretta assonanza con i canti delle balene e durante l'ascolto i ragazzi hanno potuto rendersi conto di cosa sia possibile realizzare attraverso un approccio di carattere estetico-musicale con suoni naturali, in questo caso attraverso l'elemento acqua. L'intento è stato quello di offrire idee e punti di riferimento, in modo che a loro volta potessero realizzare qualcosa di originale a partire dalla loro sensibilità e quotidianità.

Il laboratorio creativo

Improvvisazione

Per questo laboratorio,²¹⁷ nel quale i ragazzi, divisi in gruppi, hanno potuto utilizzare lo strumentario didattico presente a scuola, ho fornito loro poche ma essenziali indicazioni. La consegna, relativa alla tecnica improvvisativa da mettere in atto, è quella che Enrico Strobino definisce extramusicale ovvero, dove l'ispirazione proviene da «situazioni, affetti, sentimenti, emozioni, paesaggi, testi, grafici, gesti e movimenti».²¹⁸ In questo caso nella consegna chiedevo ai ragazzi di esprimere le loro emozioni e impressioni relative all'acqua in ogni sua manifestazione, utilizzando al meglio le timbriche degli strumenti.

²¹³ Vedi: Veirs Scott, Veirs Val e Wood Jason D., *Ship noise extends to frequencies used for echolocation by endangered killer whales*, «PeerJ» 2 febbraio 2016, <https://peerj.com/articles/1657/>

²¹⁴ Vedi: *Scienza, Il paesaggio sonoro dell'oceano dell'Antropocene*, pubblicato il 5 febbraio 2021, (*Science, The soundscape of the Anthropocene ocean*), <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aba4658>

²¹⁵ Vedi: *Tan Dun presenta Water Concerto*, Intervista al compositore Tan Dun, realizzata da Helen Elmquist, pubblicato il 14 novembre 2013, https://www.youtube.com/watch?v=3QIIpdSec8A&ab_channel=Orchestra della Toscana

²¹⁶ *Water Music – Tan Dun, Simantra Grupo de Percussão*, pubblicato il 16 agosto 2012, https://www.youtube.com/watch?v=pP8dUILzT8U&ab_channel=FernandoChaib

²¹⁷ Strobino Enrico, *Il suono, l'istante e l'avventura. Educazione Musicale e Improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2022, pp. 19-40

²¹⁸ *Ivi*, p. 33

Verso la conclusione

La composizione con *Audacity*

La conclusione del progetto ha comportato la realizzazione di un manifesto multimediale allo scopo di sensibilizzare un ipotetico pubblico sulle problematiche relative all'inquinamento acustico dei mari e degli oceani.

Nella consegna proposta ai ragazzi, divisi in gruppi, era contemplato l'uso del software *Audacity*. Per realizzare la parte sonora hanno avuto l'indicazione di integrare: il canto delle balene, le loro improvvisazioni realizzate durante il laboratorio e i suoni dell'acqua, registrati sempre da loro. Ho fornito loro due siti dai quali hanno potuto scaricare suoni, canti delle balene e tutto ciò che ritenevano a loro più utile.²¹⁹

Per arricchire ulteriormente l'aspetto estetico, ho proposto anche un verso tratto dalla poesia di Gabriele D'Annunzio *L'onda*.

*Sciacqua, sciaborda,
scroscia, schiocca,
schianta,
romba, ride, canta,
accorda, discorda*

L'obiettivo era arricchire il lavoro finale con un ulteriore approccio interdisciplinare. Tale proposta aveva anche lo scopo di incentivare la ricerca di testi o poesie sull'acqua che li avessero colpiti. Alla fine i ragazzi hanno prodotto alcuni elaborati finali, realizzando i lavori secondo le modalità che erano loro più congeniali e integrando in modo del tutto autonomo attività svolte a scuola in altri ambiti disciplinari, dimostrando così di aver acquisito la capacità di affrontare le consegne scolastiche in modo interdisciplinare.

Bibliografia

Barbanti Roberto, *Ecosofia sonora. Per un ascolto del paesaggio e del mondo*, in Alessandra Calanchi (a cura di), *Il suono percepito, il suono raccontato. Paesaggi sonori in prospettiva multidisciplinare*, Galaad, Giulianova, 2019

Idem, *Meccanicismo e determinismo. Ovvero come lo sguardo, fissandosi sulle cose, ha prodotto una visione del mondo riduttiva*, in Colimberti Antonello (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli, Roma, 2004

Haskell David George, *Suoni fragili e selvaggi. Meraviglie acustiche, evoluzione creativa e crisi sensoriale*, Einaudi, Torino, 2023, (*Sounds Wild and Broken. Sonic Marvels, Avolution's Creativity, and the Crisis of Sensory Extinction*, Faber & Faber, 2022)

Naess Arne, *La crisi del suono: un'autentica parte della crisi ecologica*, Colimberti in Antonello (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli, Roma, 2004

Schafer R. Murray, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli, Milano, 1985, (*The Tuning of the world*, Knopf, New York, 1977)

Strobino Enrico, *Il suono, l'istante e l'avventura. Educazione Musicale e Improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2022

²¹⁹ I siti sono i seguenti: <https://universal-soundbank.com/en/index.htm> e <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/>

Sitografia

Quando la musica diventa un incredibile mezzo per comunicare, pubblicato il 16 maggio 2016, registra David Dennen, https://www.youtube.com/watch?v=PIWX1PNLReg&ab_channel=What%27sVIRAL

Riproduzione suoni percepiti da un feto, 29 ottobre 2013, https://www.youtube.com/watch?v=bll0upvjZIo&ab_channel=isottabellomunno

Il concerto è sott'acqua, la magia di suoni mai sentiti prima, pubblicato il 24 aprile 2017, Askanews, Agenzia di stampa multimediale, https://www.youtube.com/watch?v=eFW1MmlYdfI&ab_channel=askanews

L'organo marino di Zara Croazia, pubblicato il 24 settembre 2018, https://www.youtube.com/watch?v=j50Ok-VEhtVU&ab_channel=DarkoVidakovic

Video-ascolto, La Moldava di B. Smetana, pubblicato il 22 marzo 2020, https://www.youtube.com/watch?v=Kqg-1QxOhV2c&ab_channel=paoloforlanimusic

Acqua rilassante, pubblicato il 3 novembre 2018, https://www.youtube.com/watch?v=36809aPJ6OI&ab_channel=PaceInteriore-Topic

Scott Veirs, Val Veirs e Jason D. Wood, *Il rumore delle navi si estende alle frequenze utilizzate per l'ecolocalizzazione delle orche in via di estinzione*, PeerJ – Articolo di scienze ambientali, pubblicato il 2 febbraio 2016, (Ship noise extends to frequencies used for echolocation by endangered killer whales, Environmental science article) <https://peerj.com/articles/1657/>

Scienza, Il paesaggio sonoro dell'oceano dell'Antropocene, pubblicato il 5 febbraio 2021, (Science, The soundscape of the Anthropocene ocean), <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aba4658>

Tan Dun presenta Water Concerto, Intervista al compositore Tan Dun, realizzata da helen Elmquist, pubblicato il 14 novembre 2013, https://www.youtube.com/watch?v=3QIIpdSec8A&ab_channel=OrchestraddellaToscana

Water Music – Tan Dun, *Simantra Grupo de Percussão*, pubblicato il 16 agosto 2012, https://www.youtube.com/watch?v=pP8dUILzT8U&ab_channel=FernandoChaib

Siti consigliati ai ragazzi: <https://universal-soundbank.com/en/index.htm> e <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/>

La musica per inventare la propria libertà

Majda Svitek

Abstract

This report aims to convey the experience I had as a teacher of elementary music pedagogy, Elementare musikpädagogik, within the collaboration between the University of Music and Performing Arts in Vienna, MDW, and the Hailun Music Center music school in Ningbo, China.

During this two-year experience, I had the opportunity to teach music pedagogy to Chinese children, aged between 2 and 10 years, and to engage with a profoundly different way of thinking about music and its meaning.

In a performance-oriented society, the idea of music as a search for sound, as a mean of self-expression and creativity, seemed very difficult to achieve. Yet, music proved to be a powerful medium to break down these barriers. A central aspect of this experience was indeed the creative approach through music and the freedom to express oneself while respecting everyone's personality and ways of expression.

Introduzione

Musica e libertà: due parole forti che, accostate, si sostanziano a vicenda. Questa relazione tratta di musica e libertà in un contesto lontano e diverso da quello italiano, europeo e occidentale.

Presento il mio lavoro come insegnante di musica in Cina, presso la scuola di musica privata *Hailun Music Center* di Ningbo. La mia esperienza riguarda l'insegnamento della pedagogia musicale elementare, *Elementare musikpädagogik*, dall'agosto 2017 all'agosto 2019, nell'ambito della collaborazione fra l'università *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien* (MDW), e l'azienda produttrice di pianoforti *Hailun Pianos*, proprietaria della suddetta scuola di musica. Ritengo importante precisare che questa relazione presenta la mia esperienza da un punto di vista personale, riferendosi a una Cina pre-Covid del 2019. Quello di cui posso parlare è esclusivamente ciò che ho vissuto.

Il contesto cinese

Per inquadrare la mia esperienza, ho bisogno di presentare brevemente il contesto cinese, in particolare quello scolastico, dato che la mia esperienza era focalizzata sull'insegnamento ai bambini e, allo stesso tempo, sul *training* degli insegnanti.

Per il bambino, ma sarebbe più preciso dire per il genitore cinese, la scuola è il mezzo diretto per assicurarsi un buon tenore di vita. Grazie ai risultati scolastici, infatti, i ragazzi cinesi possono iscriversi a una buona università, che offra poi sbocchi lavorativi. In quest'ottica, la musica, sempre intesa come studio di uno strumento, offre crediti aggiuntivi e punti extra per lo scolaro, che si trova avvantaggiato rispetto ai compagni che non frequentano attività extrascolastiche. «Quanto è competitivo in cui, per citare un genitore, per non rimanere indietro».

Fig.1 *La pratica della musica, intesa come superamento esami standardizzati di strumento, è un mezzo per ottenere punti aggiuntivi a scuola e facilitare l'ingresso a un'università più prestigiosa.*



La collaborazione con l'Austria

In questo contesto si inserisce la collaborazione tra la scuola *Hailun* e l'*Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*, che firmano un contratto di collaborazione con l'intento di offrire sbocchi di creatività e libertà ai bambini cinesi. La collaborazione comprende due parti: la formazione di insegnanti cinesi e il trasferimento di insegnanti europei in Cina. Io ho partecipato alla seconda iniziativa, e sono diventata la prima insegnante di musica del progetto.



Fig. 2 Questa immagine risale a settembre 2017, al mio arrivo in Cina nella scuola Hailun Music Center. Ero accompagnata da Eva Königer e Mario Smetana, professori dell'università MDW, che in quell'occasione hanno tenuto un seminario per insegnanti cinesi sui metodi di insegnamento della pedagogia musicale elementare. Dopo una settimana gli stessi sono tornati in Austria e per me è iniziato un periodo molto importante e impegnativo, perché, poche settimane dopo, la scuola avrebbe aperto le porte, pertanto era necessario reclutare alunni e, allo stesso tempo, creare i programmi delle lezioni.

Responsabilità e ambiti lavorativi

La mia responsabilità principale era promuovere la pedagogia musicale elementare secondo il metodo dell'Università di Vienna, *Elementare Musikpädagogik* (EMP). Insegnavo a gruppi di bambini di 4, 5 o 6 anni, e a gruppi di bambini di 2 o 3 anni accompagnati dai genitori. In questi ultimi gruppi, era fondamentale la collaborazione con i genitori, in quanto nelle lezioni era richiesta la loro partecipazione attiva.



Fig. 3 Quest'immagine dimostra un momento della lezione in un gruppo di bambini di età fra i 2 e i 3 anni. Da notare come i genitori partecipino attivamente alle lezioni, questo stimolava i bambini anche più timidi ad aprirsi e a sentirsi in un ambiente sicuro. In questa lezione il tema era il contrasto musicale veloce-lento, personificato da due animali: l'elefante e il topolino. L'elefante era rappresentato musicalmente da grandi tamburi, mentre il topolino, come si può vedere, da più tipi di strumenti, che venivano suonati velocemente o sui quali "naturalmente" era facile ottenere più suoni, come per esempio agitare uno shaker o strofinare un guiro.

Col tempo si è sviluppato un rapporto speciale con questi gruppi, perché i genitori hanno iniziato ad essere influenzati dall'entusiasmo dei propri figli, e hanno iniziato anch'essi ad aprirsi in modo sempre più creativo.



Fig. 4 Una scena autunnale, giochiamo con le castagne: e se rotolassero dentro al tamburo come dentro a una grande padella?



Fig. 5 La primavera porta con sé il risveglio della natura, i fiori e mille nuovi colori. Costruiamo noi stessi un fiore, balliamo, dirigiamo, cantiamo, esploriamo e usiamo la nostra voce grazie a storie primaverili.

Ogni lezione trattava un tema dell'immaginario dei bambini e non solo, dato che abbiamo sempre cercato di inserire elementi della cultura e delle tradizioni cinesi nelle lezioni. Questo non si rifletteva solo nella scelta dei temi, come le principali festività cinesi, quali il nuovo anno cinese, il festival delle barche drago, la festa di metà autunno ma anche nella scelta delle canzoni e del materiale musicale, tradizionale o composto ad hoc da me e dalla mia assistente.

Fig. 6 La tradizionale maschera-leone cinese, qui indossata dalla mia assistente Pinky, diventava il nostro dragone, protagonista del festival delle barche drago, al quale dovevamo portare gli "zongzi", fagottini di riso avvolti da foglie di bambù, piatto tradizionale del festival. Per arrivare al drago i bambini dovevano fare un lungo viaggio e superare alcune "prove", quali seguire il ritmo del comandante della nave, oltrepassare un fiume in piena, camminare su un ponte stretto. Tutto ovviamente portando con sé i fagottini, da offrire poi al drago cantando la sua canzone.



Fig. 7 Ora la nostra maschera diventava il famoso e terribile Nian Shou, mostro che ogni anno, durante il Capodanno, gli abitanti cinesi cacciano via con fuochi d'artificio, vestendosi di rosso e suonando suoni forti.



La musica era sempre elemento centrale, con tutte le attività, i giochi e le invenzioni che essa stessa ci può offrire. La mia lingua ufficiale di insegnamento era l'inglese, ma ero affiancata dalla mia fedele assistente Pinky, studentessa appena diplomata in inglese ma con un'enorme passione nascosta per la musica, che traduceva simultaneamente tutte le mie parole in cinese.

Insieme, oltre alle ore di musica, abbiamo organizzato concerti e spettacoli in cui partecipavano attivamente tutti i dipendenti della scuola, anche i colleghi non musicisti.

Una volta a settimana tenevamo lezioni di musica per tutti i colleghi, poiché era chiara fin dall'inizio la necessità di educare le persone a un approccio diverso alla musica e alla creatività, come mezzo di espressione della personalità di ciascuno.



Fig. 8 Un concerto organizzato dalla scuola per le famiglie, sul palco Yi-fei, Eugenia Goranova e io. Durante il secondo anno di lavoro sono stata affiancata da altri insegnanti formati in Europa, che hanno contribuito in maniera significativa a rendere il lavoro più facile e ad alzare il livello delle performance. Nonostante ciò, tutti gli impiegati della scuola, dall'addetto alle vendite alla segretaria, partecipavano in modo attivo a questi spettacoli, esibendosi in gruppo, ognuno secondo le proprie capacità e possibilità.

Abbiamo riscontrato più volte come l'ambiente molto controllato e la mancanza di momenti di espressione e creatività a cui sono abituati i bambini cinesi abbia influenzato l'inizio delle nostre lezioni. Trovandosi tutto d'un tratto in un ambiente per loro opposto a quello a cui erano abituati all'inizio non sapevano come gestirlo, e reagivano a consegne libere e creative principalmente in due modi: o con una chiusura totale o con un'apertura caotica, senza limiti.

Con il passare delle lezioni, però, questa differenza di approccio diminuiva gradualmente, i bambini riconoscevano le loro libertà e i limiti che la lezione imponeva, e dimostravano in più occasioni di avere una grande immaginazione e un gran potenziale creativo.

Fig. 9 La conclusione di un altro evento: la Giornata della Musica, 21 Giugno 2018. In questa occasione il tema è stato un bosco incantato e tutte le esibizioni hanno seguito questo filo rosso.

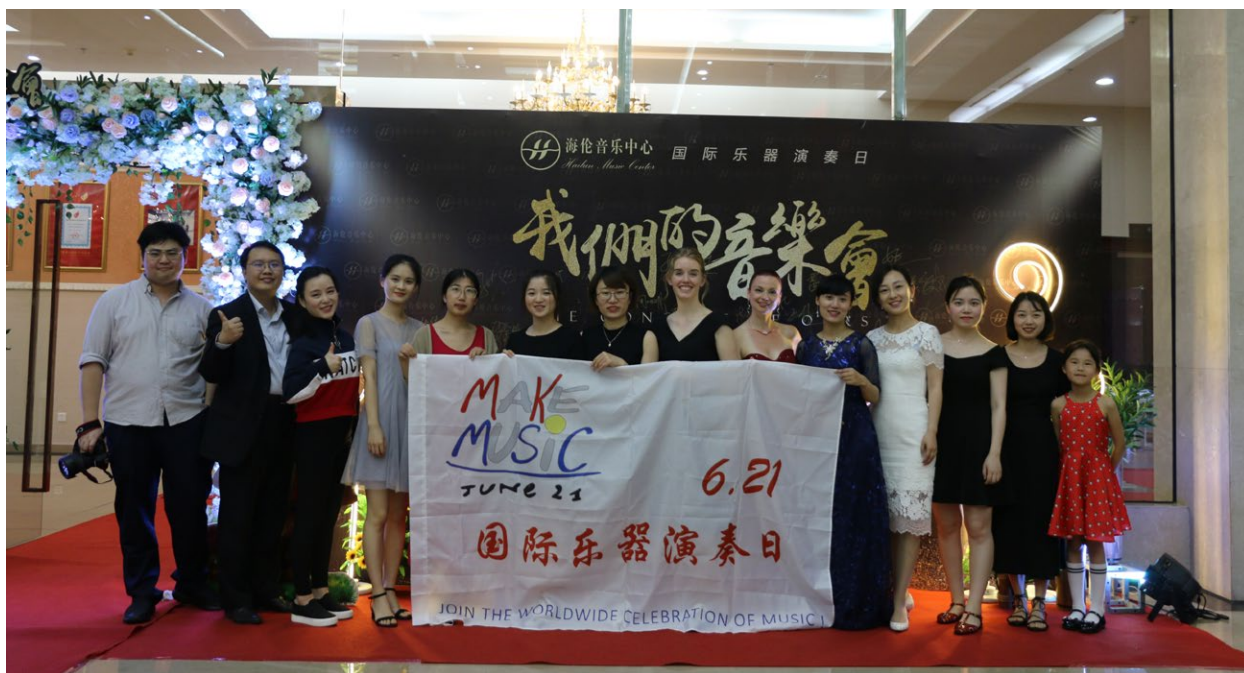


Fig. 10 Un fiume, in questo caso la Moldava di Smetana, può portare a una cascata di suoni.

Se con i bambini, quindi, il lavoro stesso portava grandi risultati, dimostrare la validità delle lezioni ai genitori era un altro discorso. Abbiamo lavorato molto sulla collaborazione con i genitori, comunicando in ogni modo, offrendo laboratori, riunioni, lettere, spiegazioni e chiarimenti, cercando di trasmettere, più con i fatti che con le parole, il peso e l'importanza dei valori che volevamo condividere.



Fig. 11

Genitori sorridenti, ripresi dopo aver ascoltato la nostra presentazione e "giocato" musicalmente con noi durante un incontro. In mano tengono una lettera, scritta per ogni bambino, con alcune osservazioni sul suo modo di partecipare alle nostre lezioni.

Infine, con la mia assistente Pinky abbiamo documentato tutto il lavoro in inglese e in cinese, tradotto molti testi e progetti, composto, riadattato e arrangiato canzoni per le lezioni e, alla fine, abbiamo creato un database con più di cento tra le canzoni utilizzate.

年兽歌

Majda and Pinky



Fig. 12 *La canzone del Nian Shou, ovvero il mostro che appare ogni anno durante il Capodanno cinese. Ci serviva una canzone che iniziasse lentamente e in maniera "rassognata" e che poi si evollesse in una festa per aver scacciato il mostro.*

Conclusioni

Oggi, di questa esperienza in Cina, oltre ai bambini e ragazzi a cui abbiamo insegnato, rimane la mia assistente Pinky, che attualmente insegna in un asilo bilingue e offre lezioni di musica nel pomeriggio. La sua passione per la musica è uno dei risultati più belli di questo progetto, grazie al quale ha trovato la sua libertà e il proprio posto in una società che esercita un'enorme pressione sociale, soprattutto sulle giovani donne intellettuali e studiose.



Fig. 13 *Pinky durante una lezione di musica che offre presso l'asilo dove lavora. Quando canta e suona il suo amato ukulele diventa un'altra persona, i colleghi ammirano molto le sue lezioni e i bambini non vedono l'ora di nuovo la lezione di musica.*

La Cina mi ha insegnato molte cose, tra cui la forza del gruppo, ma anche l'importanza di trovare la propria voce, il valore del pensiero critico e a non dare nulla per scontato.

Fig. 14 Una mattinata felice passata insieme, con esibizioni, giochi e attività per la Festa della Mamma.



Nota: le immagini costituiscono corredo dell'esperienza data la "lontananza" del contesto dove ha avuto luogo.

Bibliografia

Grüner Micaela, *Orff-Instrumente und wie man sie spielt*, Schott, Mainz, 2011

Maierhofer Lorenz, Kern Renate, Kern Walter, Sim Sala Sing, *Das Liederbuch für die Volksschule*, Helbling, Rum/Innsbruck, 2005

Nykrin Rudolf, Grüner Micaela, Widmer Manuela, *Musik und Tanz für Kinder, Unterrichtswerk zur Früherziehung*, Schott, Mainz, 2007

Schneidewind Ruth, *13 x 3 un du bist dabei! 39 Kinderlieder*, Helbling, Rum/Innsbruck, 1990

Seelinger Maria, *Das Musikschiß, Kinder und Eltern erleben Musik*, ConBrio, Regensburg, 2003

Westhoff Gabriele, *Djingalla, Tanz und Lied*, Uccello, Murnau, 2016

Quadri Viventi

Autobiografie sonore su tela

Barbara Zuccaro

The experience of “Quadri Viventi. Autobiografie sonore su tela” is an interdisciplinary project that involved a second-year class of lower secondary school. The educational-creative journey allowed for a reflection on self-awareness and peer knowledge. The project aimed at preparing a live performance during which three famous paintings were brought to life by students through physicality, sound, and words. The sound commentary, created and recorded in class, was played through speakers placed on the stage while, in turn, students read excerpts from their autobiographical texts next to the living painting. The performance took place in October 2021, and the presentation of the educational journey was published in issue no. 186 of Musica Domani in June 2023. The team, consisting of Music, Literature, Art and Special Needs teachers, designed an autobiographical journey to be carried out in parallel through three expressive avenues: writing, sound, and drawing.

Conosci te stesso

Guardarsi dentro e specchiarsi nell'altro

«Eppure, non volevo tentar di vivere se non ciò che spontaneamente voleva erompere da me. Perché? Era tanto mai difficile?».²²⁰

La conoscenza di sé e la ricerca di una parte di noi nell'altro sono obiettivi che una didattica efficace dovrebbe sempre perseguire. In una società che punta molto all'omologazione e al livellamento dell'individuo, è difficile trovare il coraggio di percepirci e di accettarsi con tutte le proprie caratteristiche, anche quelle che non piacciono a noi e al mondo. Questo è un obiettivo in divenire, che si acquisisce col tempo e forse neanche da adulte e adulti se ne taglia mai il traguardo.

L'età della scuola secondaria di primo grado è quella in cui si inizia ad avere un'idea di come si è e, spesso, il desiderio di essere accettati dal gruppo dei pari e il bisogno di non essere esclusi o derisi, portano le nostre alunne e i nostri alunni a nascondersi oppure a tentare di emergere imitando qualcuno. In ogni caso si ricorre all'uso di una maschera perenne che però nasconde un grande tesoro, tutto da scoprire. Sappiamo bene quanto sia difficile non aderire ai modelli che ci vengono mostrati dai media, questo ancor di più se dobbiamo spiegarlo agli adolescenti di oggi che vivono immersi in un mondo di immagini vincenti.

L'esperienza dei *Quadri Viventi* ha consentito di sviluppare un percorso di conoscenza di sé stessi, di autoriflessione e di osservazione dell'altro. Ogni classe è una piccola comunità, una specie di “Appartamento Spagnolo”²²¹ dove si incrociano per anni le vite di molti adolescenti. Ma quanto si conoscono realmente tra di loro? Quando è cominciato, se è cominciato, il cammino verso la conoscenza di loro stessi?

Questa esperienza ha costituito un primo importante passo verso la consapevolezza.

Suoni su tela

Sonorizzare emozioni e memorie

Il prodotto finale del progetto è una vera e propria *performance* che comprende musica, pittura, e recitazione, una piccola opera totale. Le tre tematiche scelte, abbinate ai già citati quadri, il proprio urlo e autoritratto e l'idea di bellezza, dovevano prendere vita su una tela immaginaria di suoni, segni e parole.

Durante le prime settimane di scuola, alunne e alunni hanno scritto brevi testi autobiografici, uno per tema, nello stile che preferivano, divisi in gruppi hanno poi dipinto i tre sfondi e la cornice; infine sono stati scelti due ragazzi e una ragazza per interpretare i quadri viventi.

In questo paragrafo sarà descritto il lavoro relativo al contributo musicale. La parte sonora è stata interamente

²²⁰ Hesse Hermann, *Demian*, Mondadori, Milano, 1995, p. 35

²²¹ Klapisch Cédric, *L'auberge espagnole (L'appartamento spagnolo)*, film, Francia, 2002

registrata a scuola e rielaborata da classe e docente. Soltanto l'urlo, essendo una produzione vocale molto intima ed emotiva, è stato registrato a casa, in uno spazio riservato e in solitudine, mentre gli urli di gruppo sono stati registrati a scuola. I suoni scelti per i commenti sonori finali sono il risultato di un ciclo di manipolazioni ed esplorazioni sonore effettuate in digitale e sugli strumenti disponibili. Per l'urlo alunne e alunni, nell'intimità della propria casa, hanno registrato individualmente il proprio urlo cercando di far erompere tutta l'energia che avevano dentro, sia essa forte o appena sussurrata, oppure immaginando una situazione emotiva specifica. Successivamente hanno modificato il proprio file audio usando gli effetti di *Audacity* e hanno allegato la traccia a un compito che avevo creato sulla *classroom*. Per l'autoritratto la prima consegna era quella di riprodurre il gesto della pennellata di Van Gogh su uno strumento tra quelli in organico esplorando e affinando i suoni prodotti. La seconda consegna era quella di immaginare il gesto con cui ogni componente della classe avrebbe potuto dipingere il proprio autoritratto e di trasformarlo in suono usando i vari strumenti. Ho poi registrato tutte le invenzioni sonore prodotte, la maggioranza delle quali conteneva suoni brevi, forti, gravi e potenti come schizzi di vernice o pennellate veloci. Per la bellezza il compito era quello di chiedersi quali caratteristiche dovesse avere un bel suono e scegliere lo strumento con cui suonarlo pensando a emozioni belle vissute in passato. In questo caso hanno prevalso strumenti metallici, risonanti e suoni lunghi e acuti. Con tutte le registrazioni effettuate ho creato i tre commenti sonori della durata di circa tre minuti ciascuno. La *performance* è stata eseguita sia nello spazio esterno che in quello interno del plesso di Officina Giovani a Prato. In tale occasione ragazze e ragazzi hanno ascoltato e condiviso le proprie autobiografie lasciandosi andare a forti emozioni, soprattutto in fase di lettura. Si sono creati legami forti, da vera squadra in azione in un momento collettivo molto sentito. Per fissare tutto il lavoro in un prodotto finito esplicitivo, ho raccolto foto e frammenti dei testi autobiografici e ho creato tre video utilizzando i commenti sonori finali.²²²

L'autobiografia come risorsa

Scrivere e riscrivere noi stessi con la musica

Nella scuola dove insegno ci sono docenti di Lettere formati sulla scrittura autobiografica e altri, tra cui la sottoscritta, che hanno frequentato workshop e corsi alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari. Questa radicata sensibilità verso l'espressione del vissuto personale in ogni sua forma è stato il punto di partenza per la stesura del progetto dei *Quadri Viventi*, un modo diverso e fuori dalle righe per fare autobiografia. La classe scelta aveva allora aderito alla sperimentazione digitale proposta dal nostro istituto pertanto, per la disciplina Musica, alunne e alunni stavano imparando a usare le funzioni base di *Audacity* e di *Sonic PI*.

Nella vita di questa classe seconda, in particolare nell'anno precedente, si erano registrate molte criticità da un punto di vista delle relazioni tra pari ed erano avvenuti numerosi episodi di ansia legati alle prove scolastiche; non sembrava esserci un vero affiatamento, ma una certa calma piatta che poteva esplodere, da un momento all'altro, in eventi a volte anche spiacevoli. Il team docenti ha quindi pensato che un lavoro in grande gruppo, svolto a inizio anno scolastico, dove fosse necessario il contributo di ogni singolo componente, potesse migliorare il clima delle relazioni tra pari e con l'adulto.

Le modalità di intervento della musica sull'idea base del progetto sono arrivate dopo la scelta dei tre quadri che ben si prestavano a un lavoro sonoro significativo. Inoltre le varie possibilità creative offerte dalla scrittura autobiografica sono interconnesse alla sfera musicale che, a mio avviso, nella fascia d'età della scuola dell'obbligo, dovrebbe sempre prendere forma dal vissuto personale dei discenti, sia per avere prodotti sonori autentici, sia per motivare all'apprendimento.

Infatti l'urlo è radicato nell'imprinting e nell'identità culturale, scaturisce dall'interiorità ed è sempre diverso a seconda dell'emozione o situazione che lo scatena. L'autoritratto è la descrizione di sé stessi e del proprio aspetto fisico e può essere realizzato con infiniti linguaggi e modalità. Il gesto sonoro nasce dalla pennellata con cui si immagina di dipingere il proprio autoritratto. La bellezza è un'idea soggettiva che nasce da un'emozione, da un ricordo, da una sensazione o da un'immagine che ognuna e ognuno traduce sonoramente in base a ciò che sente.

Vediamo brevemente quali risorse può offrire un percorso musicale incentrato sull'autobiografia.

Come risorsa espressiva il racconto di sé consente di esprimere la propria unicità, quella missione animica scritta nella ghianda che diventerà quercia: «la teoria della ghianda dice (e ne porterò le prove) che io e voi e chiunque altro siamo venuti al mondo con un'immagine che ci definisce».²²³ Difficile anche solo immaginare per un ado-

²²² La presentazione di questo progetto contenente foto, audio e video è visibile al seguente link: <https://www.musicadomani.it/document-azioni/>

²²³ Hillman James, *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano, 1997, p. 27

lescente che tutto ciò che sgorga dal proprio essere possa avere diritto di esistere e di essere visto senza giudizio. Pertanto un'idea musicale, un tentativo di ricerca sonora o un gesto meritano un'attenzione cosciente da parte di chi esegue e di chi ascolta. Parlare o scrivere di sé porta inoltre a riflettere sulla propria identità sempre in continua trasformazione, un invito a prendere ciò che arriva in quel dato momento, senza etichettarsi o incasellarsi in un determinato carattere o atteggiamento. Per attuare un'esplorazione sonora significativa, manipolare e provare nuovi gesti bisogna guardarsi con occhi nuovi, collocarsi in panorami diversi e anche osare. Un'alunna molto brava a suonare il violino, per esempio, non riusciva a trovare suoni diversi da una scala o da frammenti di brani già studiati e nel suo testo si era descritta come una vittima dei pettegolezzi altrui. Ha dovuto immaginarsi in altre sembianze, ritrovate poi in altri episodi della sua vita, per produrre qualcosa di diverso. L'evocazione delle immagini del proprio vissuto è accompagnata dalle emozioni, forze primordiali che attivano idee, intuizioni e nuove scoperte. Come risorsa inclusiva l'autobiografia consente di avviare un processo di riflessione su sé stessi per accogliersi e accogliere l'altro, di empatizzare con compagni, compagne e docenti, di aver fede che la propria idea musicale possa essere accolta e diventare un pezzetto di composizione rendendola unica. Nel caso dell'urlo tanti lavori sono stati applauditi perché sorprendenti e poco rispondenti alle caratteristiche conosciute di alcuni alunni e alunne. Infine l'autobiografia costituisce una grande risorsa compositiva poiché permette di riscrivere la propria storia utilizzando altri punti di vista: come lo sciamano *storyteller* che riracconta con il linguaggio dei miti e delle favole la storia di coloro che richiedono il suo aiuto, così attraverso l'editing e la manipolazione si possono riscrivere i suoni e farli rivivere in altre vesti. Questo è avvenuto durante la tappa dell'urlo, quando un paio di alunni non riuscivano a gridare e, una volta fatto, si vergognavano di riascoltare la registrazione per modificarla. Attraverso il lavoro su *Audacity* hanno potuto trasformare i loro urli flebili o secchi in potenti gridi. In particolare un'alunna aveva registrato un sussurro che neanche sembrava un grido e lo aveva poi trasformato in un urlo acquatico, quasi di sirena. Infatti nel racconto autobiografico «possiamo camuffarci, abbellirci o imbruttirci all'eccesso, inventare quel che non abbiamo in realtà mai inventato».²²⁴ *Quadri viventi* ha fatto emergere frammenti sconosciuti delle tante personalità che popolavano la classe 2G ed è stato anche per noi docenti un modo per osservare e apprezzare piccole donne e piccoli uomini che si apprestavano a crescere con un pizzico di consapevolezza in più.

Conclusioni

La forza di questo progetto sta nella cooperazione e nell'inclusione di tutti e tutte perché ogni elemento della classe ha dato il proprio contributo artistico-espressivo scrivendo, suonando, rielaborando e mettendo in scena. L'esperienza dei Quadri viventi ha coinvolto alunne, alunni e docenti in una rosa di attività molto creative, svolte proprio all'inizio dell'anno scolastico e questa coincidenza temporale ha consentito di stringere subito relazioni intense di scambio e di condivisione. Studentesse e studenti hanno contribuito alla buona riuscita della performance finale in modo personale e secondo il proprio sentire. Ci sono state prove importanti come quella di registrare un urlo e di riascoltare la propria voce amplificata e modificata. La parte autobiografica ha portato questi adolescenti a mettersi di fronte a loro stessi, a guardarsi dentro e fuori, a riflettere su tematiche molto vicine al loro vissuto quotidiano in un continuo scambio conoscitivo con l'altro. La possibilità di declinare le varie tematiche in diverse forme artistiche ha condotto alunne e alunni a fare ricerca sonora, a prestare ascolto alle loro produzioni in una nuova ottica più consapevole e tutta personale. Ognuno si è portato a casa un pezzo di sé e un pezzo dei propri compagni. In corso d'anno si sono presentate problematiche di relazione, come in tutte le classi, eppure ricordare l'attività dei quadri viventi ci ha permesso di fornire loro un esempio in cui la capacità di collaborare che avevano portato in essere evitando screzi, ha condotto poi alla creazione di opere straordinarie. E ora una breve riflessione sul ruolo di noi insegnanti. Attraverso i nostri rispettivi campi disciplinari abbiamo provato a evocare l'interiorità e la sensibilità di ogni alunna e alunno accompagnandoli in un percorso di autoconoscenza. Siamo passati prima dalla profondità dell'urlo, silenzioso, materiale, interiore e catartico, poi alla leggerezza del proprio autoritratto dipinto con suoni e parole in modo ironico e spontaneo, per poi terminare con la visione della bellezza nel suono e nella vita, quelle piccole e semplici cose che ci rendono grati ogni giorno. Anche noi abbiamo compiuto un viaggio autobiografico sentendoci più vicini alla nostra classe, sconquassati dalle loro grida, sorpresi e divertiti dai loro autoritratti, commossi dai loro ricordi.

²²⁴ Demetrio Duccio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 172

Bibliografia

- Demetrio Duccio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996
- Idem*, Favaro Graziella, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Idem*, *Ricordare a scuola. Fra memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari, 2003
- Disoteo Maurizio, *Antropologia della musica per educatori*, Guerini Studio, Milano, 2001
- Idem*, Piatti Mario, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano, 2002
- Hillman James, *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano, 1996
- Idem*, *La forza del carattere. La vita che dura*, Adelphi, Milano, 2000
- Livecchi Salvatore, *Didattica musicale e software open source*, Arianna, Cosenza, 2014

Il silenzio: una risorsa per inventare Il valore del silenzio nella pratica dell'improvvisazione musicale

Mirio Cosottini

Abstract

This paper condenses various researches done in recent years about silence and its value for the pedagogy and didactics of musical invention, encouraged and matured thanks to the internal discussion at the Centro Studi Maurizio Di Benedetto. Paraphrasing the title of the conference "Silence: a raw material for invention", I could have titled my contribution "Silence: a raw material for invention", after which the risk of being misunderstood would have conceded too much to provocation rather than serious discussion about the relationship between silence and music pedagogy. There is no intention in my words to contrast sound with silence, rather to move decisively out of this opposition and reconsider silence as a central element of musical practice and invention. Finally, thanks to the combination of Linearity and Nonlinearity, I discuss a methodological proposal for learning musical improvisation through silence.

Il silenzio e la pedagogia

Levinson considera la musica come una "organizzazione temporale di suoni",²²⁵ affermazione che non dovrebbe essere interpretata in modo semplicistico. La musica, in realtà, è un'organizzazione di suoni e silenzi; dunque, il silenzio è un elemento essenziale per una definizione accurata di musica. La funzione del silenzio però appare circoscritta alla cornice che ci consente di distinguere l'inizio e la fine di un brano e le pause fra le note.²²⁶ Quand'anche venga considerato parte integrante del fenomeno musicale, il silenzio assume generalmente le vesti di un antagonista del suono. Tale ruolo ha condizionato l'emergere del valore del silenzio nei vari ambiti di studio. In questo senso intendo dare un contributo, sollecitando una riflessione intorno al valore pedagogico e didattico del silenzio per l'apprendimento della musica, in particolare in ambito improvvisativo. Come vedremo, è proprio la pratica improvvisativa il terreno più fertile per coltivare il silenzio come dimensione inventiva e creativa della musica, ed è proprio questo ruolo che intendo evidenziare. Esistono molti studi intorno al silenzio in ambito pedagogico. Rita Casadei lo pone alle fondamenta del soggetto e del suo rapporto con il mondo²²⁷ e ne traccia le caratteristiche principali: il silenzio educa «all'ispirazione, nella considerazione della creatività della parola; alla condivisione, nell'accezione di una comunicazione che accolga e affermi la presenza dell'altro; alla dialogicità, nella dilatazione di un discorso che non sia mera esibizione di dialettica; al valore del tempo, nella trasformazione dell'irruenza in capacità di attesa; alla relazione col tempo, nella percezione dell'intervallo come apertura e non delimitazione da calcolare; all'attenzione, nel sapere osservare la generatività di pensiero e parola; al ritmo, nel riconoscimento dello spazio-tempo del discorso proprio e dell'altro, in costante interazione e trasformazione».²²⁸ Il silenzio si situa in un ambito strutturale del rapporto fra l'io, l'altro e il mondo. In particolare, ne emerge il potere di tenere e trasformare aspetti cruciali del soggetto, come il rapporto fra pensiero e parola, il rapporto con il tempo e più in generale dell'io con l'altro da sé. Scrive Vitali: «È indispensabile saper valorizzare il silenzio: un silenzio che si pone come condizione stessa dell'esistenza del suono, vibrazione incommensurabile, energia diffusa e continua, sulla quale si staglia la vita come possibilità».²²⁹ Michalinos Zembylas e Pavlos Michaelides si focalizzano sulla questione comunicativa sostenendo che il silenzio è generalmente trascurato nel contesto educativo. La parola diviene sinonimo di comunicazione mentre il silenzio al contrario ne è un impedimento. Ad esempio, in ambito scolastico «... quando osserviamo il silenzio dei nostri studenti, non sempre ne riconosciamo il valore, né di solito apprezziamo la possibilità di

²²⁵ Levinson Jerrold, *Music, Art and Metaphysics*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1990, p. 272

²²⁶ Cfr. Bertinetto Alessandro, *Il pensiero dei suoni*, Mondadori, Milano, 2012, pp. 5-48

²²⁷ «Il silenzio è inteso nella sua natura originaria, quale spazio-tempo in cui custodire e sperimentare il sorgere e il rinnovarsi dell'esserci autenticamente, in relazione a sé e all'altro»: cfr. Casadei Rita, *Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione*, «Studium Educationis», 22/1 (2021), p. 95

²²⁸ *Ibidem*, p. 95

²²⁹ Vitali Maurizio, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, FrancoAngeli, 2004

utilizzare questo silenzio in modo creativo».²³⁰ Il loro appello è di accogliere il silenzio in ambito educativo, a partire dal riconoscimento dell'altro per giungere a recuperare, studenti e insegnanti, «un senso di umiltà e meraviglia perduto».²³¹ Il silenzio assume valore non solo per gli studenti, ma anche per gli insegnanti, i quali devono riscoprirne il significato profondo. Il pensiero di Caranfa risuona con forza quando richiama la figura di Socrate, e implicitamente quella dell'insegnante: «ciò che rende Socrate un buon maestro è l'intima connessione tra la sua parola e il silenzio; quando parla, diventa contemporaneamente ascoltatore del silenzio».²³² Sia gli studenti che gli insegnanti possono trarre vantaggio dal silenzio e dalla sua rivalutazione pedagogica. Vi è un aspetto che mi preme sottolineare e che si ritrova trasversalmente in vari autori: il rapporto fra silenzio ed emergenza. Il silenzio genera nuovi scenari a partire da condizioni per lo più ignote, dimostra la sua fertilità quando agisce in contesti obliqui, poco chiari, imprevedibili, dinamici, in cui gli elementi mostrano caratteristiche nuove a causa della loro interazione.²³³ Nel silenzio, sostiene Casadei, è possibile afferrare le potenzialità trasformative della parola, del pensiero e dell'azione, e questo stare nella generatività «significa sapersi interfacciare con l'ignoto, con l'essere nel suo *non ancora*».²³⁴ E lo stesso Caranfa argomenta come «in un'estetica del silenzio, la relazione tra insegnante e studente è mantenuta dal mistero, dall'inconoscibilità dell'incontro».²³⁵ Infine, le parole di Zimmermann e Morgan confermano l'emergere dell'imprevisto nell'esperienza del silenzio: «Il silenzio ci aiuta a sperimentare l'incertezza, il dubbio e la sospensione tra sapere e non sapere».²³⁶

Silenzio e improvvisazione

L'intima connessione fra il silenzio e l'imprevisto ci porta a considerare l'improvvisazione come il terreno più fertile per far germogliare sia il silenzio che, nel nostro contesto, l'improvvisazione musicale. La pratica improvvisativa è apertura verso il possibile, l'incerto, il non ancora. L'agire improvvisativo è emblematico di un processo che incorpora in modo strutturale l'improvviso. Sostiene Bertinetto: «L'improvvisazione è esteticamente caratterizzata da un sempre nuovo cominciamento di senso, dal senso di un continuo cominciamento di senso, dal senso di un continuo cominciare in quanto costitutivo dell'apparenza estetica del non-pre-visto».²³⁷ Anche il rapporto fra silenzio e momento presente è tipico dei contesti improvvisativi; sempre Bertinetto sostiene che «l'invenzione sul momento è condizione necessaria e sufficiente dell'improvvisazione e la sua assenza segnala che la pratica in questione non è improvvisativa».²³⁸ Le caratteristiche dell'imprevedibilità, del momento presente, rendono stretto il legame fra silenzio, improvvisazione e di conseguenza, creatività. L'improvvisazione è una pratica che inventa sul momento le regole del proprio fare e dunque è emblematica dell'agire inventivo: «la creatività artistica, in quanto inventa la regola del proprio fare, è di tipo improvvisazionale».²³⁹ D'altronde, il silenzio mostra le sue potenzialità creative assumendo caratteristiche proprie della pratica improvvisativa. Perciò possiamo concludere che anche dal silenzio impariamo a sviluppare la creatività. Come si apprende dal suono, si può apprendere dal silenzio.

Un caso interessante di silenzio nei contesti improvvisativi

Come possiamo interpretare il silenzio affinché diventi nutrimento per la creatività? Esiste un precedente notevole in cui l'uso del silenzio in un contesto improvvisativo è stato considerato uno strumento fondamentale per l'invenzione musicale: i tre volumi di *Vinko Globokar Individuum-collectivum*.²⁴⁰ Questi libri rappresentano un punto di svolta nella didattica poiché rappresentano una fucina di idee ed esercizi utili per coltivare l'improvvisazione musicale.

²³⁰ Zembylas Michalinos, Michaelides Pavlos, *The Sound of Silence in Pedagogy*, «Educational Theory», 54/2 (2004), p. 195

²³¹ *Ibidem*, p. 208

²³² Caranfa Angelo, *Silence as the Foundation of Learning*, «Educational Theory», 54/2 (2004), p. 212

²³³ La sua ambiguità può provocare in certi casi alcuni fraintendimenti, «In fact, silence is ambiguous in itself, and has the capacity to provoke diverse interpretations, which makes silence one of the greatest sources of misunderstanding in everyday interactions»; cfr. Vassilopoulos Stephanos, Konstantinidis Georgios, *Teacher Use of Silence in Elementary Education*, «Journal of Teaching and Learning», 8/1 (2012), pp. 91-105. Vedremo in seguito come interpretare le caratteristiche oblique del silenzio così da evitare incomprensioni ed evidenziarne gli aspetti positivi.

²³⁴ Casadei Rita, *Silence and time: veiled energies in education*, «Studi sulla Formazione», 22/2 (2019), p. 140

²³⁵ Caranfa Angelo, *Voices of Silence in Pedagogy: Art, Writing and Self-Encounter*, «Journal of Philosophy of Education», 40/1 (2006), p. 99

²³⁶ Zimmermann Ana Cristina, Morgan W. John, *A Time for Silence, Its Possibilities for Dialogue and for Reflective Learning*, «Studies in Philosophy and Education», 35/4 (2015), p. 405

²³⁷ Bertinetto Alessandro, *Estetica dell'improvvisazione*, op. cit., p. 47

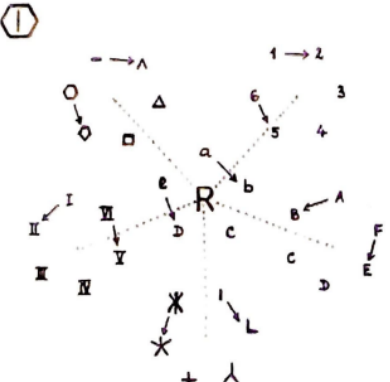
²³⁸ *Ibidem*, p. 79

²³⁹ *Ibidem*, p. 27

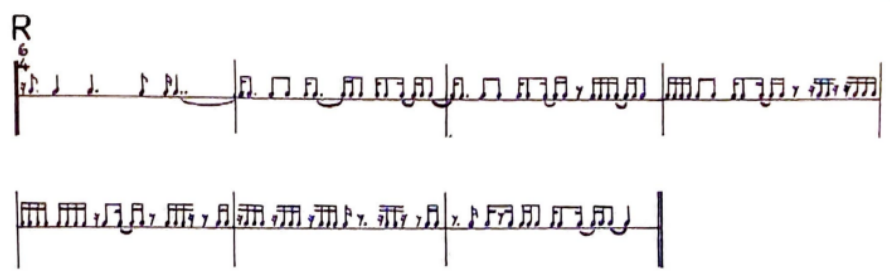
²⁴⁰ Globokar Vinko, *Individuum collectivum*, 3 voll., UNICOPLI, Milano, 1986

Vi sono vari esercizi che riguardano il silenzio concepito perlopiù come assenza di suono oppure inazione. Come esempio vediamo l'esercizio 2b:

Possiamo notare come il silenzio sia determinato dal tempo (corto, lungo) oppure dall'assenza ("senza silenzio"). Gli esercizi 4a e 4b parlano di "più silenzio che attività" oppure "più silenzio che azione". Vi è infine un silenzio gestuale,



2b



Creare collettivamente una musica contrastante. Applicare alla struttura ritmica le differenti variazioni parametriche (6 volte).

TEMPO	SUONO / RUMORE per ogni misura	ALTEZZE	INTENSITA'	ARTICOLAZIONI	SILENZI TRA LE SEZIONI
1. unico, sincrono	I. sostituire 1 suono con 1 rumore (individualmente)	A. su un suono unico	—) quasi inudibile	I) legato	a. silenzio piuttosto lungo
2. da molto lento a molto veloce (individualmente)	II. sostituire 6 suoni con 6 rumori (collettivamente)	B. su una gamma "modale" di 6 suoni	A) molto contrastante	L) tremolo	b. il più corto possibile
3. Due tempi differenti (due gruppi)	III. sostituire 2 suoni con 2 rumori (collettivamente)	C. su un accordo	Δ) da molto forte all'inudibile	Λ) rovesciare (aspirare, pizzicare, col legno, ...)	c. il più lungo possibile
4. da molto veloce a molto lento (individualmente)	IV. sostituire 5 suoni con 5 rumori (individualmente)	D. su una gamma "modale" di 8 suoni	□) media	+) trillo	d. senza silenzio
5. Tre tempi differenti (tre gruppi)	V. sostituire 3 suoni con 3 rumori (individualmente)	E. su dei microintervalli all'interno di una 2a min.	◇) il più forte possibile	*) normale	e. silenzio piuttosto corto
6. libero, individuale, ma stabile	VI. sostituire 4 suoni con 4 rumori (individualmente)	F. su una gamma "modale" di 10 suoni	○) dall'inudibile al più forte possibile	*) alternare legato e staccato	

V. Globale Individuo → Collectivum

come negli esercizi 18c, 20a e 21b dove si parla di "gesti silenziosi nello spazio" o di silenzio come "silenziare", fare un gesto che comanda il silenzio a tutti i musicisti. Il silenzio è spunto per l'improvvisazione musicale, in un'accezione particolare, quella prevalentemente lineare.²⁴¹ Esso è inteso come un evento che precede o segue altri eventi musicali in un rapporto di tipo causale. D'altra parte, il silenzio possiede anche un significato non lineare.

Il rapporto fra Linearità e Nonlinearità riproduce quello fra suono e silenzio, entrambi aspetti co-presenti del *decorso sonoro*. La musica può essere descritta come decorso sonoro ma anche come *invarianza silenziosa*. Nel primo caso poniamo l'accento sul procedere dei suoni e sulle relazioni orizzontali fra questi, nel secondo caso prendiamo di mira una trasformazione possibile in rapporto al suono e al silenzio in quanto espressione di una regola che sottostà e accomuna il fenomeno musicale.

Il silenzio e la nonlinearità

Dunque, da una parte il silenzio è un elemento musicale che è in una relazione lineare al suono secondo principi di consequenzialità, rispetto a ciò che viene prima e ciò che viene dopo (l'idea di "pausa" appunto).²⁴² La mia proposta è quella di considerare il senso del silenzio anche alla luce delle sue caratteristiche nonlineari così da dare pienamente senso al valore educativo e creativo del silenzio nei contesti musicali e in particolare improvvisativi.

Per far ciò ho ideato alcuni esercizi sul silenzio con una valenza ora lineare ora nonlineare. Ho raggruppato tali esercizi seguendo alcuni studi sul silenzio, riassunti da Syroyid nella sua tesi di dottorato,²⁴³ integrandoli con le mie ricerche sulla nonlinearità in rapporto all'improvvisazione musicale. In questo lavoro, Syroyid prende in considera-

²⁴¹ Cfr. Cosottini Mirio, *Metodologia dell'improvvisazione musicale. Tra Linearità e Nonlinearità*, ETS, Pisa, 2017

²⁴² La "pausa" è il tipico elemento associato a un'idea lineare del silenzio.

²⁴³ Cfr. Syroyid Syroyid Bohdan, *Analysis of Silences in Music. Theoretical Perspectives, Analytical Examples from Twentieth-Century Music, and In-Depth Case Study of Webern's Op. 27/iii*, Doctoral dissertation in musicology, KU Leuven, 2020

zione alcuni studi sul silenzio nella musica di vari autori. L'obiettivo di Syroyid è di sintetizzare in un'unica metodologia le varie analisi. Come esito stabilisce un metodo per analizzare il silenzio nella musica elencando le sue funzioni costruttive: il silenzio e la forma musicale, il silenzio e le aspettative, il silenzio e la continuità, il silenzio e l'evocazione e infine il silenzio e la tensione musicale. Gli studi analizzati da Syroyid hanno prospettive molto eterogenee che nel complesso si applicano in primis alla musica scritta (in notazione standard). In questo senso, emerge come la loro validità sia relativa soprattutto alle musiche dalla forte valenza lineare. Uno dei testi di riferimento, *The Use of Silence in the Instrumental Works of Representative Composers: Baroque, Classic, Romantic* di Wallis Dwight Braman, nel capitolo uno, esordisce con l'affermazione «Silence is time without sound». La sua concezione del rapporto fra suono e silenzio è legata soprattutto al silenzio scritto in partitura tramite i segni convenzionali per indicarlo (notated silence). Il forte legame con la scrittura fa sì che la sua analisi sia molto efficace nei contesti lineari, meno efficace in quelli non lineari. L'analisi di Syroyid, che cerca di sintetizzare le posizioni espresse dagli altri autori (compreso Braman), tiene conto non solo del silenzio scritto ma anche del silenzio acustico che invece dipende dalle caratteristiche acustiche del suono e normalmente coincide con la regione acustica al di sotto di un certo numero di decibel. Potremmo dire che la prima è una visione "linguistica" del silenzio mentre la seconda cade nell'ambito della scienza della fisica del suono. Entrambe non considerano il silenzio dal punto di vista percettivo (Perceived Silence, cosa di cui è ben consapevole Syroyid e che esclude dalle sue analisi deliberatamente), ambito che invece caratterizza il mio approccio. Per questi motivi farò uso dei risultati delle analisi sintetizzati da Syroyid per categorizzare i vari usi del silenzio in contesti prevalentemente lineari mentre attingerò alle mie ricerche per descrivere il silenzio nei contesti non lineari. Esse derivano dall'approccio fenomenologico al silenzio e della riflessione sul rapporto fra linearità e non linearità. Di seguito, e per gli scopi del presente lavoro, elencherò soltanto alcuni di questi esercizi lineari e non lineari e spiegherò il significato di un paio di questi: "Il silenzio che raggruppa" e "Il silenzio unico parziale".

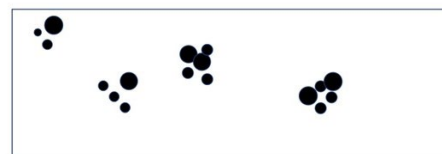
La periodicità del silenzio	Il silenzio e la dinamica	Silenzio e Registro
Il silenzio unico (una volta sola in un brano, silenzio totale o parziale) Il silenzio unico totale Il silenzio unico parziale Il silenzio unico improvviso Il silenzio poco frequente Il silenzio regolare Il silenzio in movimento Il silenzio frequente Il silenzio parlante Il silenzio ripetuto	Il silenzio di Riemann Il silenzio inudibile Il silenzio carico di tensione	Il silenzio del registro Il silenzio degli intervalli Il silenzio degli accordi Ponti silenziosi Sospiri
Silenzio e timbro	Silenzi strutturali	Silenzio Tensione e Riposo
Silenzi timbrici L'unisono prismatico Intermittenze	Il silenzio della fine Il silenzio dell'inizio La posizione del silenzio Silenzio che raggruppa Silenzio e forma Silenzio e aspettativa Silenzio e continuità Silenzio evocativo	Tensione dinamica Tensione e tempo
Silenzi Ritmici	Silenzi evocativi	Silenzio e temporalità
Lambda Respiri gregoriani Il silenzio di Perotinus Retorica musicale	Paura e silenzio Silenzio e pazienza Silenzi mistici Silenzi divini Silenzi filosofici	Il tempo fra parentesi Clessidre Candele Illuminare il silenzio L'unica perla La sorpresa L'anticipazione Crossfade Il silenzio che pulsa

Il silenzio che raggruppa

Individualmente: eseguire una successione di suoni. Facciamo seguire un silenzio in modo che quella successione si costituisca come un gruppo di suoni. Ricominciamo con una nuova successione di suoni e poi un nuovo silenzio. Dal punto di vista nonlineare può essere interessante concepire i gruppi di suoni come entità in una superficie di silenzio come suggerito dal seguente grafico. Collettivamente: eseguire una successione di suoni dopodiché convergere sul silenzio collettivo che dovrà indirettamente raggruppare questi suoni. Anche questo esercizio può essere svolto con una maggiore valenza nonlineare prendendo spunto dal grafico precedente.

Il silenzio unico parziale

Improvvisa facendo uno e un silenzio soltanto nel brano. Il silenzio dovrà essere parziale, individualmente o collettivamente. Puoi inserire questo silenzio poco dopo l'inizio, a metà oppure in prossimità della fine dell'improvvisazione, non dovrà coincidere con il silenzio pre e post improvvisazione. Individualmente si tratta di assottigliare la densità sonora facendo leva sull'articolazione ritmica, oppure sull'intensità, o una combinazione dei vari parametri musicali. Collettivamente si tratta di togliere o ridurre la presenza di alcune voci mentre altre continuano a suonare. Anche in questo caso possiamo far leva sui vari parametri musicali per ridurre la densità sonora delle varie voci.



Dal punto di vista nonlineare il silenzio unico può rappresentare una cesura, nel senso di una frattura nella continuità sonora, senza che ad essa venga data una particolare valenza (strutturale, melodica, di intensità ecc.).

Si tratta quindi di una interruzione, inaspettata e improvvisa, che lacera il continuum sonoro. Tale frattura può essere pensata anche rispetto allo spazio sonoro in generale e quindi tenendo conto dei rumori ambientali e dell'acustica del luogo. Individualmente si tratta di aspettare il silenzio improvviso, nel tempo del brano (linearmente), ma soprattutto evitando decisioni frutto di relazioni fra eventi rispetto alla loro successione (nonlinearmente).

Conclusioni pedagogiche

L'indagine fenomenologica del silenzio ha rivelato alcune questioni utili che possono arricchire la discussione pedagogica sul valore educativo del silenzio.²⁴⁴ Solitamente, l'azione viene vista come il completamento di un atto, e sia lo studente che l'insegnante si concentrano sul risultato finale. Quando l'azione raggiunge il suo compimento, entrambi lo considerano come un indicatore della qualità dell'azione stessa. Da questo risultato parte il processo di valutazione dell'azione nel suo insieme. Anche se questa prassi ha una sua validità, non può essere considerata esaustiva del processo di apprendimento. D'altra parte, non si tratta semplicemente di sostituire il prodotto con il processo. Se considerare il processo dell'azione significa analizzarlo in base alla sequenza causale degli eventi e spiegare il risultato in relazione a tale percorso, faremo pochi progressi. La nostra analisi rimane prevalentemente lineare. È necessario ripensare l'azione alla luce del binomio linearità-nonlinearità per reconsiderarla nel suo complesso, e per farlo è essenziale soffermarsi sulle caratteristiche non lineari dell'azione. Le caratteristiche di un agire nonlineare sono l'apertura alle *possibilità di senso*, la capacità di *tenere un valore*, la *ricchezza semantica* e la *creatività relazionale*.

- La possibilità di senso: un'azione non lineare amplia le possibilità di significato. Ad esempio, imparare attraverso il linguaggio verbale è molto importante, ma non è l'unico metodo. La parola domina sul silenzio nei contesti educativi perché garantisce correttezza formale e chiarezza comunicativa. Tuttavia, la comunicazione non verbale, composta da gesti, sguardi, suoni, silenzi e movimenti, arricchisce la capacità interpretativa e stimola l'immaginazione.

²⁴⁴ Alcune di queste considerazioni sono spiegate nel mio articolo Cosottini Mirio, *La bambina silenziosa*, Musicheria.net, 2024.

- Tenere un valore: possiamo definirla “invarianza valoriale”, cioè la capacità di adattare il nostro comportamento mantenendo invariati certi valori. La nostra azione è una continua evoluzione di intenzioni e atti in relazione a principi (valori) che restano immutati.
- Ricchezza semantica: la non linearità offre nuove possibilità, applica regole in un’ottica di trasformazione, e può creare ulteriori significati, contesti ed eventi. Quando il mio comportamento aderisce a un valore, agisco con una visione prospettica e, grazie all’immaginazione, arricchisco quel valore di senso e significati aggiuntivi.
- Creatività relazionale: un’azione non lineare si distingue per l’attenzione e la prontezza nel trovare opportunità di intervento. Essa si basa sull’improvvisazione e sulla disponibilità ad affrontare l’imprevisto e l’inaspettato. Agire in modo non lineare significa riconoscere le invarianze valoriali e, invece di concentrarsi solo sulla sequenza delle azioni, mi “fermo” (paradossalmente, parlando di azione) e ascolto attentamente ciò che sto facendo in modo complessivo.

Per concludere vorrei proporre di immaginare un bambino che in classe è molto silenzioso, che raramente alza la mano per chiedere la parola, di rado interviene verbalmente. Il suo atteggiamento durante una lezione può sembrare, in una prospettiva lineare, una mancanza di partecipazione o comprensione. Tuttavia, considerando l’agire non lineare, il silenzio può essere visto come attivo e creativo. Questo silenzio può indicare un’apertura al possibile, un momento in cui il bambino si immerge nell’ascolto e nell’immaginazione, piuttosto che prendere appunti limitanti per la creatività. Il bambino potrebbe essere concentrato sull’atmosfera emotiva della classe o su una costante cognitiva nel discorso del professore. Il silenzio può rivelare una ricchezza semantica e una creatività nascosta, stimolata da vari fattori sensoriali ed emotivi.

Bibliografia

Bertinetto Antonio, *Estetica dell’improvvisazione*, Il Mulino, Bologna, 2021

Idem, *Il pensiero dei suoni*, Mondadori, Milano, 2012

Caranfa Angelo, *Silence as the Foundation of Learning*, «Educational Theory», 54/2 (2004)

Idem, *Voices of Silence in Pedagogy: Art, Writing and Self-Encounter*, «Journal of Philosophy of Education», XL/1 (2006), 85–103, 2006

Casadei Rita, *Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione*, «Studium Educationis», XXII/1 (2021)

Idem, *Silence and time: veiled energies in education*, «Studi sulla Formazione», 22/2 (2019)

Cosottini Mirio, *La bambina silenziosa*, Musicheria.net, 2024

Idem, *Metodologia dell’improvvisazione musicale. Tra Linearità e Nonlinearità*, ETS, Pisa, 2017

Globokar Vinko, *Individuum collectivum*, 3 voll., UNICOPLI, Milano, 1986

Levinson Jerrold, *Music, Art and Metaphysics*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1990

Syroyid Syroyid Bohdan, *Analysis of Silences in Music. Theoretical Perspectives, Analytical Examples from Twentieth-Century Music, and In-Depth Case Study of Webern’s Op. 27/iii*, Doctoral dissertation in musicology, KU Leuven, 2020

Vassilopoulos Stephanos, Konstantinidis Georgius, *Teacher Use of Silence in Elementary Education*, «Journal of Teaching and Learning», 8/1 (2012)

Vitali Maurizio, *Alla ricerca di un suono condiviso. L’improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, Franco-Angeli, Milano, 2004

Zembylas Michalinos, Michaelides Pavlos, *The Sound of Silence in Pedagogy*, «Educational Theory», 54/2 (2004)

Zimmermann Ana Cristina, Morgan W. John, *A Time for Silence, Its Possibilities for Dialogue and for Reflective Learning*, «Studies in Philosophy and Education», 35/4 (2015)

Music Puzzle

Che cosa è la tecnica e a che cosa serve

Carlo Corazza

Abstract

Music Puzzle is part of the WATER - EASY PLANO STUDIES collection in Modal Style. A work attentive to the gradual musical, human and technical growth of the pupil. The technique is here understood as knowledge and expressive/musical use of one's body in the production of the sound event. Humanity, musicality and technique become one thing on one theme, that of water, of great importance for current and future generations. It emphasises the importance of working with images to capture the essence of water in each piece, from soft ripples to powerful currents, to simultaneously develop functional gestures through awareness of expression. By playing with the Music Puzzle the student will also be able to develop the rudiments of the art of improvisation and composition through a guided exercise of pure fantasy. Not only for pianists but for all instruments, the music puzzle can be played by a jam session of multiple pupies and instruments.

Introduzione

Vorrei introdurre il *Music Puzzle* citando una frase di Fabrizio De André che nella canzone *Amico fragile* scriveva: «Pensavo è bello che dove finiscono le mie dita, debba in qualche modo incominciare una chitarra».

Una frase poetica che ci dona l'immagine artistica di uno strumento come prolungamento naturale del corpo. Questa frase ha sempre colpito molto la mia immaginazione, ci ho pensato e riflettuto durante tutto il mio percorso musicale di studente prima e di insegnante poi. Fra le varie riflessioni pensavo che forse è più facile per uno strumento mobile come la chitarra o il violino diventare il prolungamento del braccio; in un certo modo questi strumenti seguono il corpo, sono mobili, si adattano al corpo, come uno strumento a fiato si adatta al respiro e al movimento che il corpo fa durante il respiro. Con il pianoforte però è diverso perché il pianoforte è uno strumento fisso e in aggiunta le mani e il corpo è come se andassero a sbattere sulla tastiera.

Attraverso il *Music Puzzle* si cerca di capire come realizzare il concetto della frase di De André ma al pianoforte e in maniera immediata, non dopo anni di studio.

Il *Music Puzzle* mi ha permesso un po' di raggiungere questo obiettivo con molti dei miei allievi e mi ha permesso di riflettere e forse di rispondere, almeno in parte, alla domanda su cosa sia la tecnica e a cosa serva.

Cos'è il Music Puzzle

Il *Music Puzzle* è una serie di brani che ho composto e inventato, è una modalità di apprendimento. Il primo esercizio è già stato pubblicato all'interno di una raccolta di studi facili dedicati al tema dell'acqua da Universal Edition Wien col titolo *Water. Easy Piano Studies in Modal Style*.²⁴⁵ Altri *Music Puzzle* sono in lavorazione.

A chi è rivolto

Questi esercizi sono rivolti sia a chi inizia lo studio dello strumento, bambino o ragazzo, sia a studenti che hanno già iniziato lo studio del pianoforte. Io lo uso molto con i miei allievi di secondo strumento al Liceo Musicale, sia con chi inizia da zero lo studio, sia chi lo ha già iniziato negli anni precedenti. Il *Music puzzle* è utile anche con gli adulti o con gli studenti dei gradi avanzati. Spesso lo uso infatti anche con chi studia pianoforte come primo strumento perché ha bisogno di "resettare" impostazioni errate o eliminare rigidzze muscolari.

Come funziona

Il brano è composto da 12 moduli indicati con le lettere dalla A alla lettera N.

²⁴⁵ È disponibile al seguente link <https://www.universaledition.com/en/WASSER-EINFACHE-KLAVIERSTUDIEN-im-modalen-Stil/P0239824>

Regole

1. Unire i vari moduli con ordine libero, ad esempio A, E, B, H, N, G, ecc...
2. Il ritmo, il carattere e le dinamiche, sia di ogni singolo modulo che di tutto il brano, sono liberi, importante è dare un senso musicale.
3. I glissandi si suonano con le mani indicate, mentre le note si possono suonare sia con la mano destra che con la sinistra, oppure dividendo la frase fra le mani.
4. I moduli possono essere ripetuti come ad esempio A, I, A, F, I, A, B, F, ecc...
5. Dato che i moduli possono essere ripetuti e collegati in vari modi, la durata del brano è a piacere.
6. Il pedale di risonanza si usa a piacere in base al carattere che si vuole dare sia ai singoli moduli che al brano intero.
7. I moduli possono essere sovrapposti, ad esempio mentre si suona A con la mano sinistra, la destra può suonare E.

Consigli

Si consiglia di iniziare ad unire in principio 4 moduli, e via via aggiungere 2 moduli alla volta, mescolandoli di volta in volta. È bene, una volta presa confidenza con i moduli, decidere il carattere e l'espressività da dare al brano.

Note sui glissandi

I glissandi A e B sono da suonarsi con la punta dell'unghia.

I glissandi C e D sui tasti neri sono da suonare con il polpastrello delle dita oppure con il palmo della mano. Anche i glissandi possono essere suonati lenti o veloci, oppure iniziati lenti e finiti veloci e viceversa.

I consigli introducono il principio didattico della gradualità, secondo il quale iniziare con poco materiale aggiungendone un poco alla volta aiuta gli studenti a immagazzinare ed elaborare meglio i contenuti.

Fig. 1

Music Puzzle

Carlo Corazza
(*1978)

The figure displays 14 musical modules, labeled A through N, arranged in two columns. Modules A, B, C, and D are glissandi exercises. Module A is for the right hand (m.d.) on a grand staff. Module B is for the left hand (m.s.) on a grand staff. Module C is for the right hand (m.d.) on a grand staff. Module D is for the left hand (m.s.) on a grand staff. Modules E through N are short musical phrases. Module E is a bass line with a chord. Module F is a bass line with a sequence of chords. Module G is a bass line with a sequence of chords. Module H is a treble line with a sequence of chords. Module I is a treble line with a sequence of chords. Module L is a treble line with a sequence of chords. Module M is a bass line with a sequence of chords. Module N is a treble line with a sequence of chords.

© Copyright 2021 by Carlo Corazza

A cosa serve

Con lo studio del *Music Puzzle* si cerca di rispondere almeno in parte alla domanda: “Che cosa è la tecnica e a che cosa serve?”

Per possedere una buona tecnica pianistica, secondo una certa “scuola” di qualche generazione fa, si intendeva chi riusciva a muovere più velocemente e agilmente possibile le dita, magari studiando sempre a metronomo.

Ovviamente il metronomo è uno strumento in alcuni casi molto utile, ma non può essere uno strumento usato in modo intensivo e come unico metodo di studio. La tecnica a parere mio e secondo altri filoni di pensiero di altre scuole pianistiche è chi riesce a governare il proprio corpo nella ricerca di un suono adeguato e può essere costruita senza necessariamente passare ore a fare esercizi tecnici o studi sul meccanismo, come tra l’altro insegnava il M° Scaramuzza. Per suono adeguato intendo un suono atto alla appropriata realizzazione di una idea musicale. L’idea musicale in questi studi si realizza attraverso le immagini. Gli studi infatti sono dedicati all’acqua.

L'importanza delle immagini

Lavorare con le immagini non indica necessariamente scrivere musica da film; le immagini le ho volute indagare sotto un altro punto di vista.

L’immagine è la codifica dei ricordi, è la forma con cui i ricordi sono conservati dentro di noi.

Inoltre la formazione del nostro carattere, come noi percepiamo le sensazioni di gioia o di tristezza con tutte le loro sfumature, non sono altro che immagini sedimentate in noi nell’arco della vita. Anche se non le visualizziamo, loro ci sono perché molte di esse le abbiamo avute in un’età che non le possiamo ricordare.

La sostanza di queste immagini dentro di noi è data da vibrazioni e quindi da frequenze. Anche la musica è un insieme di frequenze, ed è quindi l’arte perfetta per lavorare con esse.

Se ci concentriamo, immaginando i titoli da dare al *Music Puzzle* o agli studi sull’acqua, ognuno di noi visualizzerà probabilmente una o più immagini, anche se sfocate, generate da chissà quale ricordo di persona o luogo, da sensazioni lontane o vicine, immagini che generano sensazioni, vibrazioni.

Con i *Music Puzzle* e i brani che scrivo cerco di dare lo stimolo per la ricerca di queste immagini, colori, forme o altri elementi visivi, che ognuno custodisce gelosamente dentro di sé.

Le immagini che ho avuto io però non sono quelle che avranno gli studenti, così come il titolo che darò io ad un brano improvvisato e costruito attraverso il *Music Puzzle* sarà diverso da persona a persona, perché siamo tutti persone diverse. Importante però è capire che le immagini degli altri, anche se non sono le nostre, sono immagini autentiche perché la musica è un linguaggio autentico, puro, che tocca direttamente le parti più segrete di noi facendoci sentire speciali in quello che proviamo perché unici.

Lavorare con le immagini in questi brani significa far sentire speciali le persone perché uniche in quello che provano.

Meccanismi di funzionamento del *Music Puzzle*

La grande rivelazione nei miei studi didattici e musicali fu la musica di G. Kurtág. Il suo glissando, è stata una vera ispirazione nel dare voce alla frase di De André che citavo precedentemente. *Játékok* di Kurtág è un metodo che uso quotidianamente con moltissime soddisfazioni, ho anche scritto una tesi di Didattica della Musica e del Pianoforte su *Játékok* di Kurtág, ma è successo a volte di trovare allievi a cui non piacevano le dissonanze e i cluster. Con i bambini Kurtág funziona praticamente sempre, ma con ragazzi più grandi a volte la musica contemporanea non è ben digerita. Negli anni, dall’esigenza di non poter fare a meno di alcuni movimenti imparati attraverso il glissando e i *cluster*, un po’ alla volta è nata dentro di me questa idea del *Music Puzzle*.

Tornando alla concezione di tecnica e al concetto di ricerca di un suono adeguato in base al pezzo che si vuole suonare, se suono il modulo A e N e voglio immaginare il gioco di ragazzi che saltano un fosso, suonerò in un certo modo facendo con il polso un giusto movimento di respiro fra i 2 moduli. Un movimento che imiti il salto appunto del fosso. Il respiro fra i 2 moduli e la velocità del glissando dipenderanno da quanto grande e lungo ho immaginato il fosso, così come cambierà la durata della nota del modulo N.

Imparerò un movimento del polso, un fraseggio, un respiro in maniera naturale, perché me lo ha suggerito l'immagine. Esistono delle bellissime attività da fare con i bambini 0-3 anni, dove si lavora sul dare suono ai gesti. Con lo strumento è la stessa cosa ma attuando il livello successivo.

Con il solo modulo A e N posso inventare moltissime immagini diverse, ad esempio lo Shuttle che si stacca dal razzo o una bolla di sapone che scoppia. In base alle immagini che provo a tradurre in musica il suono sarà sempre diverso e i movimenti del polso anche saranno diversi perché l'immagine è diversa. Se facciamo suonare agli allievi due semplici moduli chiedendo di associarli ad immagini diverse sarà stupefacente ascoltare e vedere la diversità delle esecuzioni e quanto sia facile e immediato manipolare il suono e lo strumento per realizzare le proprie idee musicali. La possiamo anche chiamare interpretazione pianistica. La forza delle immagini è molto potente. Se guidate l'allievo vi darà delle immagini sorprendenti, i ragazzi hanno una fantasia grandissima e noi possiamo imparare molto da loro.

Attraverso le immagini ci creiamo un linguaggio del corpo sullo strumento che ci farà apprendere fraseggi in modo semplice. Se in uno spartito vedo un puntino di staccato non farò lo staccato perché vedo il puntino, ma perché per me lo staccato sarà l'immagine del salto del fosso. La musica così diventa un'esperienza personale e umana.

Ho fatto un esempio di un brano costruito usando tutti i moduli del *Music Puzzle* e l'ho intitolato "*Rovine del castello in fondo al mare*".

Fig. 2

16

Music Puzzle (example)
Underwater Castle Ruins

Carlo Corazza
(*1978)

Dolce come una nebbia

6 *p*

m.d. *gliss. lento* *m.s.* *gliss. lento*

And.

[1]

m.d. *gliss. lento*

[1] *#*

f *m.s.* *gliss. veloce* *m.d.* *gliss. veloce*

[1] *p*

m.s. *gliss. lento* *pp* *m.d.* *gliss. lento* *15ma*

© Copyright 2021 by Carlo Corazza

Conclusioni

Music Puzzle è sia improvvisazione che composizione. L'improvvisazione ci aiuta a liberaci dagli schemi della lettura, i quali sono un impegno che non ci fa concentrare sul corpo se non in un secondo momento. Improvvisare su moduli è dare spazio all'anima musicale, alle idee e alla sintonizzazione del suono col proprio corpo. Questa sintonizzazione avviene con il *Music Puzzle* in modo immediato.

Composizione significa ordinare e organizzare i materiali musicali. Gli studenti infatti possono scrivere il brano, dopo averlo improvvisato, allenando così la memoria musicale, oppure una volta immagazzinati i moduli possono decidere di assemblarli anche a tavolino, magari seguendo una idea grafica. Scrivere significa impadronirsi del linguaggio, farlo proprio.

Tentando di dare una risposta a cosa è la tecnica e a cosa serve: la manipolazione del suono è la tecnica dello strumento, creare il proprio suono partendo dal proprio orecchio/mente musicale. Comporre il suono in base all'idea musicale, questa è la base su cui costruire poi tutto il resto.

La tecnica in questo caso è parte integrante della musica, facendoti sentire tutt'uno con lo strumento e con la musica, serve a dare voce alla propria mente e alla propria immaginazione.

È come essere un ettolitro di acqua: se non è incanalata, l'acqua si disperde. Invece l'acqua messa in un catino, in un contenitore, viene indirizzata dove serve. Se si usa una pompa che la canalizza per spruzzarla poi ha una energia molto grande.

Esperienze di improvvisazione con i fiati nei corsi accademici di I e II livello

Stefano Agostini

Abstract

With the adoption of the new regulations for Higher Artistic and Musical Education in 2009, the practice of improvisation was integrated into the educational pathway of every musician, filling a long-standing gap. This article offers some reflections on the experiences conducted in improvisation courses for wind instruments at the Mascagni Conservatory in Livorno. Experimentation in different contexts and fields has strengthened the awareness that improvisation, often regarded as a skill to be acquired only after reaching a certain level of instrumental proficiency, is actually a valuable educational tool at every stage of the learning process, from the earliest interactions with the instrument, helping to develop both technical and expressive skills while boosting motivation and creativity. Furthermore, it provides conservatory teachers with an opportunity to rethink instrumental pedagogy, which is still often tied to outdated methods.

L'improvvisazione nell'Alta Formazione Musicale

Queste riflessioni nascono dalla mia lunga esperienza come docente di flauto nel Conservatorio Mascagni di Livorno, dove negli ultimi anni ho tenuto anche corsi di improvvisazione allo strumento. L'adozione del nuovo ordinamento degli studi dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (D. M. n. 90 del 3 luglio 2009) ha introdotto ufficialmente la pratica dell'improvvisazione nel percorso formativo di ogni musicista, colmando un divario storico che confinava questa attività principalmente all'ambito jazzistico e, in alcuni casi, ai corsi specialistici di musica antica. In particolare, quasi tutti i settori disciplinari legati agli strumenti e al canto prevedono oggi il campo disciplinare denominato "Improvvisazione allo strumento".

Questi corsi si sono rivelati fondamentali per rompere una resistenza tipica del percorso dello studio musicale "classico", incentrato quasi esclusivamente sulla corretta esecuzione del testo musicale, spesso perseguita con un approccio metodologico principalmente del tipo trasmissivo-addestrativo: *L'insegnante spiega o fornisce esempi. L'allievo è chiamato ad apprendere per diretta esposizione e imitazione del dato fornito.*²⁴⁶ Nel secolo scorso intere generazioni di musicisti, penso soprattutto alla mia, si sono formate sentendosi ripetere come un mantra: "non suonare ad orecchio!" e ripetendo ossessivamente esercizi preconfezionati, prescritti come fossero ricette mediche. La programmazione di questi corsi nel nuovo ordinamento, se da un lato rappresenta un'importante nuova opportunità per gli studenti, dall'altro rischia di consolidare l'idea che l'improvvisazione sia una competenza da acquisire solo dopo aver raggiunto un determinato livello di abilità nella pratica strumentale. Le stesse declaratorie, che prevedono *l'approfondimento delle metodologie relative all'improvvisazione sullo strumento*, evidenziano questa specificità. L'esperienza acquisita nei corsi ha portato invece alla consapevolezza che l'improvvisazione è uno strumento didattico estremamente prezioso in tutte le fasi della formazione strumentale. La prospettiva va quindi rovesciata: l'improvvisazione non è una competenza da raggiungere alla fine del percorso, ma costituisce il fondamento stesso della formazione strumentale.

L'improvvisazione non è una pratica musicale superiore, come purtroppo sono ancora in molti a credere; per praticarla non occorre imparare prima a suonare, non bisogna conoscere già la teoria musicale o l'armonia. Al contrario, proprio perché basata sullo sviluppo di capacità di ascolto attivo e di esplorazione della materia sonora, può essere utilizzata come strumento ottimale per una primaria alfabetizzazione musicale.²⁴⁷

L'improvvisazione si dimostra uno strumento didattico efficace anche nella formazione pre accademica, fin dalle prime fasi di apprendimento dello strumento. La mancanza di pratiche già consolidate e di programmi predefiniti ha determinato l'occasione per sperimentare percorsi didattici e pratiche diverse. In pratica anche il docente, una volta

²⁴⁶ Freschi Annamaria, Neulichedl Roberto, *Metodologia dell'Insegnamento Strumentale. Aspetti generali e modalità operative*, ETS, Pisa, 2012, p. 20

²⁴⁷ Vitali Maurizio, *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 34

stabiliti gli obbiettivi, applica il concetto di improvvisazione sin dalla progettazione del corso. In realtà questa non è una novità: l'improvvisazione dovrebbe sempre essere praticata da ogni docente che giornalmente adatta lo svolgimento e il contenuto della lezione al contesto ambientale, in base alla relazione con gli studenti e alle loro reazioni.

L'attitudine a improvvisare è centrale, dunque, soprattutto per l'insegnante, che dovrebbe saper far dialogare la sua didattica con la contingenza, contribuendo ad una scuola più disponibile all'improvvisazione, in cui si è capaci di cogliere occasioni, di aprire la finestra ad eventi inattesi, che diventano spunto per la propria azione didattica.²⁴⁸

Tengo a precisare che, per praticità, con il termine improvvisazione intendo tutte quelle pratiche che possono andare dall'esplorazione dei suoni possibili nello strumento alla creazione istantanea senza modelli di riferimento e quindi totalmente libera (non idiomatica), alla variazione oppure all'elaborazione di materiali dati.²⁴⁹ Al Conservatorio Mascagni di Livorno, dove ho lavorato fino al 2021, sono state realizzate molteplici attività grazie alla coincidenza dell'interesse per l'improvvisazione da parte di vari docenti che l'hanno praticata in diversi contesti musicali e didattici.

Questo ha creato un ambiente favorevole alla sperimentazione didattica, con la realizzazione di esperienze caratterizzate da collaborazioni e interazioni tra i docenti, dall'integrazione dei corsi con masterclass tenute da docenti esterni con la preziosa opportunità di realizzare numerosi eventi pubblici. Parte di questo lavoro è stata documentata nella pubblicazione *L'improvvisazione non si improvvisa*²⁵⁰ rintracciabile nel sito web del Conservatorio.

Nel corso degli anni si sono sperimentate diverse possibilità di organizzazione del corso di improvvisazione allo strumento:

- gruppi organizzati per strumento;
- gruppi misti di fiati;
- gruppi aperti con strumenti di ogni genere;

Tutte le modalità presentano aspetti interessanti e offrono opportunità diverse. I gruppi dedicati a un solo strumento sono particolarmente efficaci con un buon numero di studenti; ad esempio, nel caso dei flauti, l'esperienza è stata particolarmente positiva grazie alla presenza di almeno cinque partecipanti. In questo contesto, è possibile approfondire gli aspetti legati alla specifica tecnica strumentale, con il conseguente possibile riferimento alle tecniche della musica contemporanea.

Nel mio caso, grazie a questa esperienza, ho potuto verificare come l'improvvisazione risulti particolarmente efficace per consolidare l'interiorizzazione dei gesti primari dell'azione strumentale. In altri casi si è preferito riunire i pochi studenti dei diversi strumenti a fiato in un unico gruppo. Il gruppo misto offre importanti opportunità per la sperimentazione di soluzioni timbriche diverse e tra l'altro favorisce un lavoro propedeutico molto utile per la formazione orchestrale e per la musica da camera. Particolarmente interessante il gruppo aperto con la partecipazione di studenti provenienti dai diversi dipartimenti.

L'improvvisazione utile risorsa per la formazione del musicista

In particolare l'esperienza dell'improvvisazione risulta utile nei seguenti ambiti:

- consapevolezza dell'uso del proprio corpo nell'atto esecutivo e ottimizzazione della relazione tra corpo e strumento;
- ascolto intensivo del proprio suono e relazione con il contesto acustico;
- sviluppo di un metodo di studio della tecnica strumentale creativo e personale;
- sviluppo negli strumenti melodici della consapevolezza del contesto armonico;
- interiorizzazione degli elementi basilari del linguaggio musicale;
- interazione con gli altri strumentisti;
- sviluppo della creatività e potenziamento della autostima.

²⁴⁸ Strobino Enrico, *Il suono, l'istante e l'avventura. Educazione Musicale e improvvisazione*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (PU), 2022, p. 20

²⁴⁹ Per un'approfondita descrizione delle diverse prassi si rimanda a Strobino Enrico, *op. cit.*, pp. 28-33

²⁵⁰ De Sanctis De Benedictis Fabio (a cura di), *L'Improvvisazione non si improvvisa*, ISSM Pietro Mascagni, Livorno, 2020

Consapevolezza dell'uso del proprio corpo nell'atto esecutivo e ottimizzazione della relazione tra corpo e strumento

Nell'ambito dell'insegnamento strumentale è frequente l'uso del termine impostazione.

Il termine si riferisce da un lato alla posizione che il corpo deve assumere in relazione con lo strumento (la postura), dall'altro alla soluzione dei primi problemi tecnici (emissione, articolazione ecc.). La sua connotazione lessicale, statica e direttiva (impostare=strutturare, inquadrare, riconduce al metodo trasmissivo-addestrativo, che attraverso prescrizioni induce graduali aggiustamenti nel corpo inquadrandolo nella "corretta postura" e lo allena a compiere gesti appropriati.²⁵¹

Un'idea diffusa sostiene che il buon insegnante di strumento è quello che dà una corretta impostazione ma il condizionamento meccanico e passivo non sviluppa né capacità critiche, né consapevolezza corporea, né autonomia nella soluzione dei problemi.²⁵² D'altra parte l'attenzione all'equilibrio posturale, l'interiorizzazione dei gesti primari, riferiti ad esempio al respiro e all'attacco del suono, sono fondamentali per la qualità della performance.

Occorre passare da una concezione di postura intesa come insieme di posizioni corrette a un'idea dinamica di condizione motoria dello strumento, la cui efficacia è attestata non tanto da regole apprese preventivamente, quanto dalla qualità del risultato sonoro, dalla fluidità, dalla possibilità di anticipazione e di modifica in corsa, dalla fluidità dei problemi tecnici.²⁵³ L'insegnante deve compiere insieme all'allievo una ricerca verso una condizione motoria che l'allievo stesso valuti come funzionale sulla base della propria esperienza. E dall'esperienza della relazione gesto-suono che parte il lavoro posturale e non dalla spiegazione/istruzione verbale.²⁵⁴

Senza l'impegno derivato dalla lettura di un testo scritto è molto più semplice porre l'attenzione in modo intenso sul proprio corpo, sulla respirazione, sulle azioni che producono il suono. Nella fase iniziale di ogni sessione di studio o di ogni lezione risulta molto utile dedicare del tempo a questi aspetti emettendo suoni in totale libertà mantenendo alta la concentrazione sull'equilibrio posturale, sul respiro, sull'interezza del corpo ponendo attenzione ai gesti primari (respiro, preparazione del suono, attacco). In questa fase occorre ascoltare intensamente il silenzio, creare il vuoto, entrare in rapporto con l'ambiente. Tutto questo si ottiene con più efficacia improvvisando suoni in totale libertà, muovendosi liberamente nello spazio.

Ascolto intensivo del proprio suono e relazione con il contesto acustico

L'ascolto del proprio suono è potenziamento della conoscenza di sé, possibilità di entrare in contatto con la propria musicalità. Il rilassamento, la concentrazione sulla respirazione, sulla propriocezione corporea, sono prerequisiti necessari se si vuole realizzare un'esplorazione approfondita della propria sonorità.²⁵⁵

Nella tradizione didattica degli strumenti a fiato è ricorrente l'esortazione a studiare le "note lunghe". Questa pratica è utile per il controllo del flusso d'aria che ogni strumentista utilizza, per mantenere stabile il suono e l'intonazione, soprattutto nelle variazioni dinamiche (crescendo e diminuendo). Spesso questo esercizio, se non è collegato allo sviluppo della capacità di ascolto può risultare meccanico, inutilmente ripetitivo e di conseguenza inefficace e molto noioso per lo studente. Anche in questa fase il ricorso all'improvvisazione risulta utile e rende più piacevole e divertente lo studio. Focalizzando l'attenzione sull'ascolto intensivo del proprio suono e sull'osservazione attenta delle proprie azioni, si possono scegliere alcuni suoni o lavorare anche con uno solo, sperimentando liberamente diversi timbri, variazioni dinamiche, diverse modalità di attacco. Fondamentale è la concentrazione sull'ascolto intenso delle risonanze e delle componenti armoniche del suono, con l'impegno nel riconoscere e apprezzare le differenze.

²⁵¹ Freschi Annamaria, Neulichedl Roberto, *op. cit.*, p. 67

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ *Ivi*, p. 68

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ Vitali Maurizio, *op. cit.*, p. 13

Si possono costruire liberamente melodie a partire da pochi suoni. Possiamo fare riferimento a scale tonali e modali o utilizzare il totale cromatico, lavorando sui diversi intervalli, esplorando l'intero registro dello strumento. Spesso inizio le lezioni di strumento proponendo allo studente improvvisazioni in duo, alternandomi con lui nell'esecuzione di un suono pedale e di brevi frammenti melodici in una forma antifonale. L'attenzione non è sulle note "giuste", ma sulla qualità del suono, sulle sensazioni legate all'equilibrio posturale, sulla qualità della respirazione e sull'ascolto della risonanza nell'ambiente.

Improvvisando si può più facilmente avere la coscienza dello spazio acustico e sviluppare un'attitudine all'ascolto del suono risonante nell'ambiente.

Questa abitudine risulterà molto utile e decisiva per lo sviluppo di una sonorità efficace anche nell'interpretazione del repertorio scritto.

Sviluppo di un metodo di studio della tecnica strumentale creativo e personale, consapevolezza del contesto armonico e interiorizzazione degli elementi del linguaggio musicale

A ogni studente viene richiesto di praticare quotidianamente scale e arpeggi per lo sviluppo della tecnica strumentale, esistono centinaia di metodi che propongono esercizi con diversi modelli. Anche in questo contesto, l'improvvisazione si dimostra un'attività altamente efficace per raggiungere gli obiettivi, potenziando la motivazione e favorendo lo sviluppo della creatività. Propongo agli studenti uno schema riassuntivo dal quale ricavare in modo intuitivo la scala tonale, i modi derivati utilizzati nella musica moderna e jazz e gli accordi possibili, identificati integrando in modo sincretico l'uso delle sigle moderne e dei numeri romani che ne indicano la funzione. Si sceglie una tonalità e si inizia ad improvvisare alternando frammenti di scala a salti intervallari, esplorando l'intero registro strumentale, all'inizio con un ritmo libero per poi provare ad organizzare il materiale melodico secondo un metro scelto. Ho riscontrato che improvvisare, anziché leggere esercizi scritti, facilita la memorizzazione delle diverse tonalità. Per gli strumenti a fiato, per natura prevalentemente melodici, l'improvvisazione può essere molto utile anche per sviluppare una maggiore consapevolezza del contesto armonico. Utilizzando gli arpeggi costruiti sui diversi gradi delle scale si può improvvisare creando relazioni armoniche, sia in totale libertà, sia seguendo un metro ritmico. I percorsi armonici possono essere creati estemporaneamente o si possono utilizzare formule cadenzali e sequenze accordali date. Si può fare riferimento al repertorio con il basso continuo utilizzando ad esempio frammenti dalle opere di J. S. Bach o ricavandone sequenze armoniche; in un primo momento si possono usare solo le note degli accordi per passare poi ad un successivo livello di complessità collegando questi suoni con frammenti di scala. Questo tipo di lavoro può risultare utile e propedeutico per la pratica della diminuzione nella musica antica e per la elaborazione delle cadenze strumentali nel concerto classico. Interessanti anche i riferimenti alle antiche intonazioni d'organo e ai preludi barocchi.²⁵⁶ Lo stesso vale per l'aspetto ritmico, si possono progettare improvvisazioni melodiche basate su schemi ritmici basilari e facendo riferimento ai piedi metrici classici.²⁵⁷ *Il gioco con le strutture sonore e musicali (melodie, ritmi, armonie, forme, stili, ecc.) porta alla loro interiorizzazione.*²⁵⁸

Storicamente, nel conservatorio, l'insegnante di strumento ha sempre delegato l'alfabetizzazione musicale ai docenti delle materie specifiche. Più volte ho sentito dire: "io non devo mica insegnare solfeggio! non posso perdere tempo e toglierlo alla lezione di strumento!" Una situazione paradossale, sfavorevole per gli studenti, che può essere superata anche grazie a questa modalità di lavoro che favorisce lo sviluppo delle competenze teoriche attraverso la pratica strumentale.

Interazione con gli altri strumentisti

Nell'improvvisazione di gruppo si sviluppa l'attitudine all'ascolto degli altri e l'abitudine a valutare la propria

²⁵⁶ Interessanti esempi si trovano nei metodi francesi tra '700 e '800. Tra gli altri segnalo Hotteterre Jacques Martin, *L'Art de Preluder sur la Flute Traversiere*, Parigi, 1719; Corrette Michel, *Méthode Raisonné pour apprendre aisément à jouer de la Flûtte Traversiere*, Parigi, 1773; Devienne François, *Nouvelle Méthode Théorique et Pratique Pour la Flûte*, Parigi, 1800; Van der Hagen Amand, *Nouvelle Méthode de Flûte*, Parigi, 1798.

²⁵⁷ Per approfondire l'argomento Fadini Emilia, Cancellaro Maria Antonietta, *L'accentuazione in musica. Metrica classica e norme sette-ottocentesche*, Volonté & Co., Milano, 2009.

²⁵⁸ de Gainza Violeta Hemsy, *L'improvvisazione musicale. L'improvvisazione nell'educazione musicale: un gioco creativo per tutte le età e tutti i livelli scolastici*, Universal Music Publishing Ricordi S.r.l., San Giuliano Milanese (MI), 1991

sonorità in relazione al suono complessivo dell'ensemble. Si può lavorare su singole combinazioni accordali richiedendo al gruppo di costruire un tessuto sonoro utilizzando ad esempio note di lunga durata alternando i diversi suoni dell'accordo. A turno dei solisti possono improvvisare melodicamente, cercando combinazioni scalari pertinenti all'accordo stesso. Con lo stesso materiale si possono anche improvvisare sequenze proponendo al gruppo di organizzare un contesto ritmico utilizzando le note dell'accordo, con gli strumentisti che iniziano a suonare in successione in modo che ognuno si debba relazionare a quanto già è in essere; si crea un "caleidoscopio" ritmico e armonico sul quale i solisti sono invitati ad improvvisare. Si possono creare anche contesti armonici del tutto casuali sperimentando diverse soluzioni timbriche o utilizzare come base per l'improvvisazione esempi significativi tratti dal repertorio. Questa attività si configura come un prezioso lavoro propedeutico alla pratica di orchestra e alla musica d'insieme. Lo studente prende più facilmente coscienza della funzione dei diversi suoni all'interno dei contesti armonici, imparando a gestire meglio l'intonazione anche in relazione al timbro. Un ulteriore sviluppo del lavoro può prevedere l'utilizzo di bassi ostinati (grounds, passacaglie, ciaccone, follia)²⁵⁹ e forme con ritornello della musica jazz e della musica popolare come il *blues*. Questi materiali sono usati frequentemente come base per l'improvvisazione di variazioni solistiche, ma può essere molto interessante coinvolgere l'intero gruppo di fiati nella costruzione improvvisata dell'intero contesto della composizione, con l'interscambio dei ruoli tra i diversi strumenti, chiamati ad improvvisare talvolta le linee del basso o le tessiture armoniche. In considerazione del fatto che l'improvvisazione ha caratterizzato l'esperienza musicale europea fino alla prima parte del XIX secolo il recupero di questa pratica in ambito "classico" favorisce una nuova modalità di approccio ai diversi repertori storici che risulta più immediata e coinvolgente per gli studenti.

Sviluppo della creatività e potenziamento dell'autostima

La pratica dell'improvvisazione si conferma uno strumento didattico privilegiato, fin dall'inizio della pratica strumentale, per migliorare l'autostima dello strumentista che con semplicità si sente capace di un processo creativo personale senza dover sempre solamente rispondere ad una richiesta ed ad un giudizio dall'esterno (partitura scritta, metodo, docente etc.). Durante lo studio del repertorio tradizionale è frequente provare la sensazione di non essere mai completamente preparati, come se ci fosse sempre qualcosa da perfezionare. Sebbene questo aspetto possa risultare stimolante e dare significato al percorso di crescita continua che accompagna un musicista-interprete per tutta la vita, può anche causare, soprattutto nei giovani studenti, una persistente e frustrante sensazione di inadeguatezza, fonte di un'ansia eccessiva nella *performance*. Attraverso la libera esplorazione dello strumento lo studente acquista una maggiore sicurezza anche dal punto di vista della tecnica strumentale ed entra in contatto con le proprie emozioni sviluppando la capacità espressiva e definendo la propria individualità. Interessante e spesso sorprendente è notare la rapida evoluzione nell'atteggiamento dei partecipanti al corso. Nelle conversazioni iniziali emerge quasi sempre che l'improvvisazione è vissuta come una competenza specifica rispetto alla quale loro si sentono del tutto inadeguati ed è visibile lo stato di ansia e di preoccupazione. Nella discussione che si crea cerco di far notare loro come sicuramente abbiano già accumulato una miriade di esperienze musicali che permetteranno a ognuno di riproporre con facilità semplici gesti musicali improvvisati.

Ogni persona ha in sé delle competenze musicali di cui può essere più o meno cosciente; una delle funzioni principali del lavoro di improvvisazione musicale è quella di far emergere questo potenziale: scoprire il proprio suono dalle radici più profonde alle possibilità di sviluppo che determinano la nostra identità musicale.²⁶⁰

È importante far notare come tutti noi pratichiamo l'improvvisazione costantemente nella vita quotidiana, poiché molti dei gesti, delle azioni e delle parole che utilizziamo non sono prestabiliti.

Queste semplici e ovvie riflessioni risultano efficaci nel creare un clima di tranquillità unite alla considerazione che nel secolo scorso le sperimentazioni delle avanguardie musicali, la ricchezza degli stili e dei linguaggi sono state tali che probabilmente ogni suono o combinazione di suoni che possiamo produrre trova un riferimento in esperienze già realizzate. In poco tempo, grazie alle dinamiche di gruppo, gli studenti acquisiscono fiducia nelle proprie capacità espressive, soprattutto attraverso l'esperienza della libera improvvisazione, si possono osservare significativi

²⁵⁹ Di grande utilità la raccolta Boquet Pascale, Rebours Gerard, *50 Standards Renaissance & Baroque avec Variantes. Exemples & Conseils pour Jouer & Improviser sur tous Instruments*, Anne Fuzeau Productions, Bressuire (FR), 2006.

²⁶⁰ Vitali Maurizio, *op. cit.*, p. 10

progressi già dal secondo incontro ed è entusiasmante notare la soddisfazione e il senso di meraviglia per i risultati inaspettati che si ottengono.

La libera improvvisazione

Durante lo svolgimento dei corsi il tempo di ogni incontro è stato equamente distribuito tra improvvisazione legata a contesti armonici e formali definiti e improvvisazione completamente libera. Nella libera improvvisazione il musicista è chiamato ad esplorare il proprio strumento utilizzando tutti i suoni possibili senza riferimenti a idiomi o contesti predefiniti. La ricerca sul suono e sulle diverse modalità di emissione consente una relazione con un vasto repertorio di musiche spesso non frequentate abitualmente dagli studenti e favorisce un approccio più semplice e immediato alle tecniche strumentali estese adottate dai compositori dal 1950 in poi. Disposti in cerchio gli studenti sono invitati a turno a presentarsi agli altri con una breve improvvisazione, in seguito si formano piccoli *ensemble* (duo, trio, quartetto) che si possono alternare a momenti di improvvisazione collettiva. Il docente coordina e favorisce la discussione all'interno del gruppo invitando dopo ogni improvvisazione ognuno ad esprimere le proprie osservazioni descrivendo le sensazioni e le emozioni provate. La dinamica del gruppo risulta molto utile per stimolare gli studenti più titubanti. Non di rado nella discussione emergono esigenze di maggiori indicazioni formali o di consegne a cui fare riferimento. Può essere interessante sperimentare diverse modalità di definizione del progetto improvvisativo con proposte condivise dal gruppo relative a suggestioni verbali, immagini, filmati, storie ecc. Personalmente trovo molto interessante improvvisare senza predeterminare un progetto formale lasciando che sia l'improvvisazione stessa a determinare la forma. Ogni improvvisazione risulta unica e irripetibile, legata indissolubilmente al momento e al contesto in cui viene praticata. Ovviamente il livello e la qualità delle *performance* possono essere molto diversi e non sempre risultare soddisfacenti. Interessante è l'insieme del percorso che un gruppo di improvvisazione sviluppa nel tempo e a questo proposito molto utile risulta la registrazione delle esecuzioni. Tra gli obiettivi di ogni corso vi è sempre stato quello di realizzare pubbliche performance. Il concerto si configura come il necessario completamento dell'attività didattica e risulta essere molto motivante per gli studenti. Una occasione di qualità è stata offerta dalla rassegna di musica contemporanea organizzata annualmente dal conservatorio che ha visto gli ensemble dei corsi di improvvisazione interagire anche con musicisti ospiti. Una preziosa opportunità è stata offerta dalla collaborazione realizzata con l'Accademia del gesto del coreografo e danzatore Virgilio Sieni. I musicisti hanno costruito improvvisando le colonne sonore delle azioni di danza, trovando ispirazione nella gestualità dei danzatori e talvolta, divenuti parte attiva nella coreografia, facendo scaturire i suoni dai gesti richiesti dal coreografo, vivendo in questo caso un'esperienza totalizzante, particolarmente significativa: l'esecutore è coinvolto nel gesto artistico con la totalità del suo essere.

Una nuova prospettiva per la didattica strumentale in conservatorio

Ho potuto condividere queste esperienze con i docenti che hanno partecipato a un corso di formazione da me tenuto. Le reazioni sono state positive ed ho avuto la conferma della necessità di un ripensamento della didattica strumentale ancora troppo legata a modelli e metodi ormai superati e non adeguati ai cambiamenti culturali avvenuti in questi anni.

Oggi si viene ridisegnando il profilo di competenze del musicista (e dell'insegnante di strumento), in favore di un modello più vicino a quello del musicista "plurifunzionale" che già la tradizione rinascimentale e barocca conoscevano. Emerge progressivamente la necessità di un "maestro integrale" che formi un "allievo integrale", che si faccia carico cioè, (in collaborazione con altri insegnanti) della costruzione di competenze non solo tecnico-esecutive, ma anche sintattico-grammaticali, analitiche, storico-stilistiche, improvvisativo-compositive.²⁶¹

Queste esperienze oltre a rivelarsi preziose per gli studenti possono essere utili occasioni di confronto anche per i docenti alla ricerca di nuove motivazioni per un lavoro che può essere ancora molto gratificante.

²⁶¹ Freschi Anna Maria, Neulichedl Roberto, *op. cit.*, p. 54

Sonorizzare la natura. Viaggio A/R

Marta Macuz

Abstract

*In this short essay I will describe the genesis and evolution of a musical composition named *Sinfonia degli elementi* (Symphony of the Elements). This piece of music builds on ideas stemming from students aged 11 to 13 and developed with the guidance of their teacher.*

Moving from a reflection on the natural soundscape, thinking about it in terms of musical timbre, volume and pitch and with the help and prompts of the teacher, the students composed short music themes that were later combined together and rearranged into a suite for a scholar orchestra.

The simple ideas proposed by the children were so effective, that the Symphony became a sort of collective learning tool that could be used in different ways: for example, it was used by younger children to create dance choreographies and in a composition lab in the context of an international exchange program at the school. Many different meanings were given to the music by students throughout the years, keeping the project alive and constantly enriching it.

The composing activity shows in the end some sort of circularity: from its starting point in the natural soundscape, imitating the sounds and main features of nature with musical instruments, and then enriching the execution with some Orff instruments, finally the students insert "noises" back into classical music: the journey ended where it began.

Introduzione

L'esperienza di cui tratterò si è svolta presso la Scuola Secondaria di I grado con Percorso a Indirizzo Musicale (ex SMIM) "Lionello Stock", facente parte dell'Istituto Comprensivo "Ai Campi Elisi" di Trieste. I corsi strumentali attivi presso questa scuola sono chitarra, clarinetto, pianoforte e violino. Il Percorso a Indirizzo Musicale è stato attivato nel 2006. Il mio incarico presso questa Scuola è iniziato nel 2020. Al mio arrivo ho trovato un contesto che dava ampio spazio alla musica d'insieme, nella convinzione che alcune abilità musicali si apprendano con maggior efficacia nell'ambito del far musica assieme agli altri.

Com'è prevedibile, il repertorio esistente per questa insolita formazione (chitarra, clarinetto, pianoforte e violino) è piuttosto limitato: ciò ha spinto i docenti ad impegnarsi in prima persona nell'arrangiamento di brani adatti all'esecuzione da parte del gruppo scolastico, impiegando parte degli alunni della classe di pianoforte sulle percussioni, per ottenere varietà timbrica e sostegno ritmico.

Il contesto

Lo spettacolo di fine anno

Il brano musicale oggetto della trattazione nasce come musica di scena. Presso la Scuola Stock, infatti, è stato attivo per diversi anni il laboratorio artistico intitolato *Congedo*, il cui prodotto finale è uno spettacolo teatrale originale interamente portato in scena dagli alunni delle classi terze, che – appunto – si congedano dall'Istituto con una produzione artistica collettiva.

Il laboratorio del *Congedo* prevede l'attivazione di diversi gruppi di lavoro che concorrono al prodotto finale: sceneggiatura, scenografia, costumi, regia, recitazione e non ultimo il laboratorio di composizione musicale.

Quest'ultimo, coordinato dalla docente di pianoforte Prof.ssa Laura Cigno, si occupa di scrivere le musiche di scena per un organico strumentale vario, composto su base volontaria da alunni provenienti da qualsiasi sezione della scuola, non soltanto quella musicale.

Per l'edizione del *Congedo* dell'anno scolastico 2016/2017, la trama dello spettacolo narrava di *Tessaron*, paese fantastico abitato da quattro popoli, ognuno dei quali era custode e dominatore di uno dei quattro elementi della natura: acqua, fuoco, terra e aria. Costumi, danze e musiche avevano il compito di mettere in luce e rendere evidente il legame tra il popolo e l'elemento naturale.

In viaggio Il punto di partenza

Il processo che ha portato alla creazione di queste musiche parte proprio dal **suono come materia prima per inventare**, come recita il titolo dato a questo Convegno. Il laboratorio di composizione musicale è iniziato con un'analisi dei quattro elementi naturali a tutto tondo: quali emozioni suscitavano negli alunni, a quali ricordi fossero associati, quale fosse la loro descrizione sotto il profilo uditivo. Obiettivo dell'analisi era infatti mettere in relazione ogni elemento naturale con delle caratteristiche della musica "colta/classica".

Attraverso un dialogo guidato, con riproduzioni vocali e corporee dei suoni oggetto di studio, si è arrivati all'individuazione di alcune caratteristiche dei quattro elementi naturali traducibili nella musica "tradizionale" attraverso le sue proprietà: velocità, modo maggiore o minore, l'uso dei cambi di velocità e dinamica, ostinati ritmici e altro.

Non va dimenticato che l'attività compositiva doveva tener conto anche del livello tecnico di padronanza strumentale, in quanto l'ensemble era formato da alunni che nella maggioranza dei casi suonavano da due anni e mezzo. Va menzionata anche la presenza del clarinetto, strumento traspositore che obbligava al restringimento delle tonalità utilizzabili.

L'orchestra di scena era composta da circa 12/15 alunni, divisi tra clarinetto, chitarra, violino, pianoforte e percussioni. Si propone di seguito come esempio la sequenza arpeggiata composta da un'alunna della classe di pianoforte, che attraverso il fluire costante e quasi monotono delle note, in una tessitura di medio registro, descrive l'aria.

A partire da questo spunto musicale dell'alunna, la prof.ssa Cigno, coordinatrice del laboratorio di composizione, ha sviluppato il tema dell'aria, affidando al clarinetto il tema e al violino il controcanto.

Fig. 1

Aria

Francesca Bloomfield

The musical score for 'Aria' by Francesca Bloomfield is presented in four systems, each consisting of a grand staff (treble and bass clef). The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 3/4. The notation is as follows:

- System 1 (Measures 1-5):** Treble clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat). Bass clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat).
- System 2 (Measures 6-11):** Treble clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat). Bass clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat).
- System 3 (Measures 12-17):** Treble clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat). Bass clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat).
- System 4 (Measures 18-23):** Treble clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat). Bass clef has a series of eighth notes (B-flat, A, G, F, E, D, C, B-flat).

Fig. 2

Sinfonia degli elementi

A ARIA $\text{♩} = 110$

Violini

Clarinetto in Sib

Chitarra classica

Piano

Piano

Sintetizzatore archi

Timpani

Fig. 3

Sinfonia degli elementi

Ideato dagli alunni delle classi terze (Laboratorio musicale per lo spettacolo di Congedo)

Arr. L. Cigno e A. Liani

A Aria $\text{♩} = 100$

Clarinetto in Sib

Clarinetto in Sib

Violini

Violini

Chitarra classica

Pianoforte a coda

Pianoforte a coda

Sintetizzatore archi

Glockenspiel

Timpani

Piatto

Il tragitto: una musica, tanti significati e utilizzi

La semplicità e l'immediatezza di queste musiche hanno fatto sì che potessero essere utilizzate in diversi contesti, attribuendo loro molteplici significati. Sono convinta che ciò sia dovuto al fatto che il loro nucleo fondante viene da idee compositive dei ragazzi, e proprio per questo sono risultate così fruibili per loro e per i bambini del nostro Istituto Comprensivo anche negli anni successivi. Come spesso accade alle composizioni per spettacoli teatrali, anche queste musiche hanno iniziato ad avere "vita propria": sono state infatti raccolte e unite tra loro fino a dar vita alla *Sinfonia degli Elementi*, una suite orchestrale della durata di circa 8 minuti, destinata all'orchestra della sezione musicale, composta da circa 45 alunni. L'organico strumentale è stato ampliato, arrivando a comprendere due parti di clarinetto, due sintetizzatori, due pianoforti, glockenspiel, xilofono, timpani, due voci di violino, una parte di chitarra e un parco percussioni più corposo. A questo punto del percorso è iniziato il riavvicinamento ai suoni della natura, con l'introduzione nell'organico di una serie di percussioni a suono indeterminato come bastone della pioggia, piatto sospeso, tamburo del tuono.

Nel 2018 la sezione del brano dedicata all'Aria è stata lo sfondo per uno spettacolo degli alunni delle classi quinte primarie del nostro Istituto Comprensivo. I bambini e le maestre hanno ascoltato il brano, e attraverso l'uso del corpo hanno dato forma all'Aria: la brezza sul mare, l'impetuosa Bora triestina che corre nel cortile della scuola, un aquilone sostenuto dal vento, lo stelo di un fiore che si piega durante una tempesta...

Nel 2022 la *Sinfonia degli Elementi* venne utilizzata per partecipare al Concorso Internazionale *Città di Palmanova* e al Concorso Nazionale Musicale Giovani in Musica. Per gli alunni il carattere evocativo e descrittivo del brano era facilmente comprensibile, e ciò ha costituito la leva giusta per enfatizzare le dinamiche o ricercare determinati timbri strumentali: gli alunni erano perfettamente consci di ciò che stavano rappresentando attraverso il proprio suono.

Vengono introdotti pizzicati e glissati negli strumenti a corda, per descrivere le gocce di pioggia e lo stridore degli alberi piegati dalla tempesta. Il "viaggio di ritorno", dalla musica alla natura, sta proseguendo.

L'arrivo (...o è una stazione intermedia?)

Nell'anno scolastico successivo, a novembre 2022, la *Sinfonia degli Elementi* aggiunge un'ulteriore tappa al suo viaggio di ritorno verso suoni della natura che ne avevo ispirato la creazione.

L'occasione per riprendere ad eseguire il brano è l'arrivo di un gruppo di studenti spagnoli presso la scuola "Lionello Stock", nell'ambito del programma di scambio Erasmus+. Gli alunni delle classi terze della scuola avrebbero dovuto creare un laboratorio per i compagni spagnoli il cui tema centrale avrebbe dovuto essere l'acqua. Niente di più semplice: la *Sinfonia degli Elementi* è stata ribattezzata *Sinfonia dell'Acqua*, e come si dirà tra poco ancora una volta le sue musiche sono state in grado di rappresentare con vividezza il vissuto personale degli alunni e coinvolgerli emotivamente in prima persona. Sul piano pratico si è arrivati a questa scelta anche perché gli alunni della classe terza dell'anno 2022/23 erano gli alunni della classe seconda dell'anno precedente, che avevano già approfondito lo studio del brano per i due concorsi. Dati i tempi stretti e l'impossibilità di preparare un brano musicale ex novo per l'occasione (si tenga sempre conto che si tratta di alunni che suonano da due anni e mezzo: i tempi per padroneggiare un brano d'insieme sono dilatati), la *Sinfonia degli Elementi* è stata la scelta più logica, non solo per il suo contenuto musicale, ma anche per le contingenze pratiche.

L'orchestra ha suonato il brano completo per gli alunni spagnoli, e dopo il primo ascolto si è proceduto ad una riflessione guidata su quanto appena ascoltato. Sono state prese in considerazione le diverse forme che l'acqua può assumere nel contesto della vita quotidiana, da elemento primigenio della vita sulla Terra a forza distruttiva incontenibile. Gli alunni italiani così come quelli spagnoli abitano in località di mare: la riflessione guidata è stata particolarmente significativa, in quanto ognuno di loro o quasi ha un rapporto speciale con il mare, che fa parte del loro vissuto personale e familiare. Si è poi proceduto all'ascolto del brano per sezioni tematiche, approfondendo l'analisi del carattere musicale e le emozioni che suscitava negli ascoltatori, catalogandole a grandi linee in due insiemi: emozioni positive/ di serenità ed emozioni negative, di rabbia/pericolo. Gli alunni sono stati capaci di collegare i suoni determinati degli strumenti orchestrali ai suoni dell'acqua in maniera autonoma: il materiale musicale è stato infatti in grado di rivelare il proprio significato simbolico più profondo senza necessità di mediazione da parte degli adulti.

Dopo questa prima classificazione delle sezioni tematiche del brano in positivo/negativo, sono stati presentati agli alunni ospiti una serie di strumenti a suono indeterminato, chiedendo loro di sperimentarne il suono e inscrivere in uno dei due ambiti individuati, ovvero serenità o pericolo rilevati nel brano poc'anzi.

Gli strumenti a disposizione dei ragazzi erano:

Ocean drum, Raganelle, Tamburo del tuono, Piatto sospeso, Tubi corrugati in vari tagli, Fischietti ad acqua (richiami per uccelli), *Vibraslap*, *Wind chimes*, Sonagli di vari materiali (metallo, gusci noci...).

Alcuni strumenti sono stati proposti per momenti del brano diversi tra loro, anche per sezioni in forte contrasto.

Il tubo corrugato, ad esempio, per alcuni alunni simboleggiava la brezza primaverile, per altri l'urlo del vento in una notte di tempesta. Stabiliti dei semplici gesti di direzione musicale per far partire i due gruppi di strumenti a suono indeterminato, si è proceduto ad un'esecuzione integrale della Sinfonia, arricchita dall'intervento degli alunni ospiti alle percussioni. Ecco, quindi, che il viaggio della Sinfonia compie una nuova tappa: la composizione era nata con l'intento di tradurre in suono determinato la natura, e la sua ultima esecuzione ha visto i suoni ad altezza indeterminata della natura affiancarla ed arricchirla.

Altre destinazioni

Il viaggio della Sinfonia è un esempio lampante di come il materiale meno strutturato sia vincente nella didattica musicale, in quanto permette all'educatore e ai discenti di manipolarlo, donandogli tante e nuove forme e significati. Si propone, ad esempio, un binario alternativo: offrire agli alunni una riflessione esplorativa sullo strumento musicale che studiano, approfondendo tutti i suoni che è possibile ottenerne senza però suonarli "nel modo giusto", come si insegna a scuola. Si pensi ad esempio all'immissione d'aria nel clarinetto senza mettere in vibrazione l'ancia, ottenendo un suono che può rappresentare delle folate di vento ma anche le onde del mare che ritmicamente arrivano a riva, o al premere e rilasciarne le chiavi velocemente per rappresentare chicchi di grandine che colpiscono un tetto...

È molto probabile che, arrivati al termine di questa breve relazione sul progetto della Sinfonia, anche i lettori abbiano ormai ipotizzato altre ed infinite possibilità di utilizzo della composizione, in base alla loro sensibilità musicale, alle necessità didattiche ed esperienze lavorative. Proprio qui sta la forza di questo brano, che stabilisce un punto di partenza, ma che si lascia trasportare dai binari creativi di chi lo interpreta.

L'invenzione musicale raccontata nelle parole e nell'arte dei processi educativi

Luca Fabio Bertolli

Abstract

Musical creativity is defined according to various pedagogical constructs and theoretical models of reference: it is the result of a cognitive process that begins with a question and continues with several stages culminating in an idea and an illumination and leading to a final product. Again, creativity and its musicality refer to the concept of convergent and divergent thinking, the role of the brain in the creative process, and a personality trait particularly present in some individuals that facilitates the ability to produce new connections and new ideas. Another aspect is to understand creativity as a possibility for problem solving or an opportunity for a playful approach. All of these experiences are found in the words, inventions and different developmental stages of children and young people. In this paper I present the creativity and experiences of a psychomusical project that has been implemented in primary prevention, promotion of ease and well-being projects for about twenty years.

A proposito di creatività

Galimberti, nel suo *Dizionario di Psicologia*, definisce la creatività come un «carattere saliente del comportamento umano, particolarmente evidente in alcuni individui capaci di riconoscere, tra pensieri e oggetti, nuove connessioni che portano a innovazioni e a cambiamenti. Il criterio di originalità, presente in ogni attività creativa, non è sufficiente se è disgiunto da un legame generale che consente all'attività creativa di essere riconosciuta da altri individui».²⁶²

Il concetto di creatività è quindi legato ad una capacità della persona di produrre nuove idee, ritrovare connessioni, comunanze, interazioni tra elementi che possono essere utili per risolvere problemi, trovare soluzioni, esprimersi in un modo nuovo e, non ultimo, essere capace di rappresentare in maniera autentica le intenzioni dell'artista.

Argenton²⁶³ si sofferma infatti sulla descrizione dello «schema di artista», ovvero il legame che intercorre tra l'artista, capace di trovare la forma ed il significato che l'opera assolve nei confronti del fruitore.

Nello studio delle condotte creative, autori come Wertheimer²⁶⁴ e Guilford²⁶⁵ si sono soffermati su diverse forme del pensiero creativo. Il primo si è occupato del pensiero produttivo che tende alla ricerca di nuove soluzioni alternative, figlio di processi esplorativi che coinvolgono i nostri aspetti cognitivi. Secondo l'autore sono importanti le caratteristiche strutturali della situazione a cui è legato un problema e le necessità che portano alla ricerca di un miglioramento e di una soluzione. Si lavora quindi ad un pensiero produttivo (e quindi creativo) quando si susseguono una serie di operazioni a carattere cognitivo, ovvero il raggruppamento, la segregazione, la centratura, la decentratura e la trasposizione degli elementi del problema, al fine di raggiungere maggiore conoscenza degli elementi e quindi alla scoperta di una soluzione. Guilford,²⁶⁶ invece, contrappone ad un pensiero di natura convergente che volge ad una unica risposta plausibile, un pensiero definito divergente che entra in gioco quando il pensiero convergente ha raggiunto il suo sviluppo ed è caratterizzato da originalità di idee, fluidità, sensibilità e pluralità di soluzioni. Come riporta Rubini, la fluidità del modello di Guilford «può essere indicata come uno dei processi mentali più decisamente connessi con la produttività creativa. Per fluidità si intende la capacità di produrre tante idee, senza riferimento alla loro qualità buona o cattiva, partendo da un determinato stimolo: essa consiste nel flusso di idee che scatta quando una qualunque situazione sollecita l'attività di pensiero e di riflessione».²⁶⁷ In questo primo elemento non si ritrova un grado di giudizio come condizione per riconoscere o meno la presenza di un atto creativo. La flessibilità è invece definita come «la capacità, nel corso dell'ideazione, di cambiare impostazione e di passare da uno schema categoriale ad un altro schema

²⁶² Galimberti Umberto, *Dizionario di Psicologia*, vol. 1, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 2006, pp. 511-512., pp. 511 – 512 volume 1, consultazione bibliografia generale per l'intera voce.

²⁶³ Cfr. Argenton Alberto, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

²⁶⁴ Cfr. Wertheimer Max, *Il pensiero produttivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1965

²⁶⁵ Cfr. Guilford Joy Paul, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967

²⁶⁶ Ivi.

²⁶⁷ Rubini Vittorio, *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*. Giunti, Firenze, 1996

categoriale, sollecitante una ulteriore produzione di materiale ideativo».²⁶⁸ Questo pensiero rimanda a costrutti quali la capacità, la competenza, il saper fare, che diventano aspetti facilitatori di un processo creativo composito e completo. Infine, l'elaborazione «cioè la capacità di percorrere compiutamente e con ricchezza di particolari sensatamente collegati una strada ideativa imboccata, rendendo sempre più complesso l'intreccio delle strutture concettuali che sono state generate», fino ad una «valutazione, che si esprime nella selezione delle idee che si presentano alla mente e quindi nella individuazione e nella ritenzione di quelle congruenti agli scopi che si vogliono raggiungere».²⁶⁹ Questi aspetti rimandano allo sviluppo di connessioni, alla minuziosità e alla precisione che richiede il processo creativo e nella capacità di riconoscere le idee e le ipotesi più plausibili e/o anche più utili in termini di praticità ed economicità per il raggiungimento dello scopo. Gli studi di Guilford si sono sviluppati e in generale, il solo prendere in esame un concetto che spesso viene spiegato in maniera riduttiva come la semplice "invenzione", pone l'accento sulla complessità di un processo cognitivo che è legato a correnti teoriche, momenti storici ed interpretazioni multidisciplinari.

È interessante ad esempio quanto fa notare Matussek «come in occasione di un congresso scientifico vennero suggerite quasi 400 diverse accezioni del concetto di creatività. Tra i vari significati attribuiti a tale vocabolo, quelli che ricevettero un maggiore risalto furono: intuizione fuori dall'ordinario, originalità, disvelamento e scoperta».²⁷⁰ Alcuni anni prima (1854/1912) fu il matematico Henri Poincaré a spiegare l'atto creativo come la combinazione di più elementi tra loro, anche disorganizzati ma preesistenti. Questi vengono via via ordinati per sfociare in nuove idee che resistono ad una sorta di processo di selezione. Più recentemente troviamo autori come Piero Angela²⁷¹ che parla della riuscita nel realizzare le idee e delinea alcuni tratti della personalità creativa: l'immaginazione, la capacità di inventiva, l'essere un leader in un gruppo di lavoro e avere tenacia. A queste si possono poi aggiungere altre caratteristiche quotidianamente riconosciute alla personalità creativa, come la curiosità, la motivazione, la capacità di autonomia, la perseveranza, etc. Anche Gianni Rodari si sofferma sul "diritto alla creatività", «quale elemento essenziale per permettere agli alunni di diventare creatori e produttori di cultura, sviluppando una mente divergente e diventando aperti e sensibili al dissenso e al coraggio dell'utopia».²⁷² Quest'ultimo aspetto espresso dall'arte della narrazione per i piccoli, apre ad un nuovo fondamentale concetto, ovvero al valore culturale, sociale e pedagogico che la creatività ha nello sviluppo dei bambini, mostrando una "facoltà creativa" non volta al mero prodotto estetico ma strumento per il processo di crescita e sviluppo delle competenze.

Lo studio sui processi creativi ha interessato anche le neuroscienze e Proverbio²⁷³ riporta come nella corteccia prefrontale e nella corteccia frontale anteriore si individuano le regioni deputate allo sviluppo di idee e alla ricerca di soluzioni. Grazie ad alcuni esami osservativi, si è potuto misurare la «connettività funzionale tra le regioni comunemente implicate nel cosiddetto pensiero divergente, tra cui appunto la corteccia frontale inferiore»²⁷⁴ e diverse aree individuate nella corteccia prefrontale mediale, nella corteccia temporale mediale, nella corteccia cingolata posteriore, nel *precuneus* e nei lobi parietali inferiori che insieme vanno a formare il circuito cerebrale del default mode network.

I risultati delle osservazioni confermano l'importanza della connettività tra le regioni nello sviluppo del pensiero creativo. Del resto, la connessione è compito riconosciuto in diversi aspetti del nostro cervello, basti pensare alle connessioni sinaptiche tra i neuroni legate all'integrazione con l'ambiente, agli apprendimenti ed alle esperienze quotidiane.

La rete della creatività ed il processo della creatività musicale

Nel precedente paragrafo ho riportato una disamina sommaria e non esaustiva di tutti gli aspetti che in termini teorici e scientifici sono legati in varia misura al tema della creatività. Come ben si intendeva nel monito di Rodari, la creatività è molto di più del suo prodotto finale, ma rappresenta una opportunità di crescita, relazione e sviluppo di ogni forma di apprendimento: da quello più marcatamente cognitivo, all'apprendimento delle relazioni e dei processi di inclusione. L'educazione alla creatività promossa fin da piccoli con esperienze di prove ed errori, con giochi di immaginazione, con le costruzioni, l'invenzione di suoni e di strumenti musicali, con la ricerca di risposte a quesiti del tipo "come posso fare questa attività o questo disegno in un modo diverso dal solito?", ma anche con l'educa-

²⁶⁸ Ivi.

²⁶⁹ Ivi.

²⁷⁰ Ferilli Anna Maria (a cura di), *L'arte – espressione della creatività dell'individuo e terapia del disagio psichico*. CSV Centro di Servizio per il Volontariato della Provincia di Padova – collana elementi, Padova, 2010, pp. 9–10, consultazione bibliografia generale.

²⁷¹ Cfr. Angela Piero, *Viaggio dentro la mente. Conoscere il cervello per tenerlo in forma*, Arnoldo Mondadori, Milano, 2021

²⁷² Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia, *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2018, p. 130

²⁷³ Cfr. Proverbio Alice Mado, *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna, 2023, pp. 137–138, consultazione bibliografia generale.

²⁷⁴ Ivi.

zione all'ascolto dei silenzi e dei suoni della quotidianità, permettono il raggiungimento di obiettivi trasversali: la competenza di produrre qualcosa per me e per gli altri, l'aumento dell'autostima, il rispetto della fantasia di ognuno, la consapevolezza che scelgo e sono motivato a trovare una soluzione diversa dal consueto e anche la possibilità di inventare un gioco che mi permette di relazionarmi in un gruppo di pari. La creatività è altamente pedagogica e – quando ben stimolata in coerenza con le competenze e gli stadi evolutivi del bambino – permette di relazionarmi con l'ambiente, fare conoscenza della motivazione che viene dall'altro (motivazione estrinseca) e della motivazione che sprona a cercare dentro di sé idee e connessioni utili (motivazione intrinseca). Non solo, quando la creatività sprona al superamento di una difficoltà negli apprendimenti, diventa indirizzo per uno strumento compensativo. Il bambino ed il ragazzo educato al processo creativo avranno l'opportunità di non intendere il prodotto finale solo come una opportunità per l'arte e per l'estetica. Ma la creatività avrà permesso di sviluppare nel tempo un approccio, un modo di vedere le cose, una sensibilità che potranno essere utili anche in esperienze a carattere trasversale. Ancora quando le figure educanti promuovono l'arte nella relazione come opportunità per l'integrazione e – ancor di più – per l'inclusione, allora nascono le orchestre, i gruppi musicali, i gruppi di teatro e quelli informali: è il momento in cui grazie ai linguaggi artistici si promuovono i gruppi cooperativi, la prevenzione primaria e la promozione dell'agio. Tutte queste esperienze sono coerenti e supportate con fonti bibliografiche e linee guida importanti, come gli studi sulle evidenze del ruolo delle arti nel miglioramento della salute e del benessere a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità²⁷⁵ e con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile “Salute e benessere” e “Istruzione di qualità” indicati nell'Agenda 2030.²⁷⁶ Un altro aspetto importante che spesso si mette in relazione alla creatività è l'intelligenza. La sua definizione varia in base ai modelli ed agli approcci di riferimento. Tra questi, ritroviamo una forma di intelligenza necessaria per risolvere problemi e che rimanda al concetto di creatività. Si potrebbe obiettare che non sempre la risoluzione dei problemi implica la creazione di un nuovo prodotto o di una nuova soluzione e che quindi l'intelligenza non è componente esclusiva per la buona riuscita del processo creativo. Gardner²⁷⁷ nella sua teoria delle intelligenze multiple descrive anche l'intelligenza musicale che caratterizza la capacità di creare suoni, discriminare timbri, toni e ritmi, riconoscere gli stimoli musicali, suonare, cantare ed apprezzare il significato del linguaggio musicale. Ma il panorama scientifico e bibliografico prosegue con le metodologie di ricerca standardizzata, il ruolo del quoziente intellettivo, etc. Come si evince, il tema della creatività è quindi tanto affascinante, quanto ad ampio raggio e tocca più discipline. Arriviamo ora a quello che si potrebbe definire “processo della creatività musicale”, ovvero quando nasce una creazione musicale e come si arriva a creare un suono, uno strumento o una risposta musicale. Traducendo in termini pratici quanto proposto già da Graham Wallas²⁷⁸ secondo cui il processo creativo è composto da quattro stadi successivi (la preparazione, l'incubazione, l'illuminazione e la verifica), si può arrivare a strutturare i passaggi che portano, ad esempio, un bambino a produrre una invenzione nel linguaggio musicale. Ma andiamo per ordine: l'autore spiega in questi termini i diversi passaggi:

1. **Stadio della PREPARAZIONE:** a sua volta suddivisa in un sotto stadio che coinvolge l'apprendimento generale ed in uno che è incentrato sullo sviluppo delle competenze di base. Nella fase iniziale ci si può muovere o secondo una intuizione o secondo un approccio più razionale ed analitico. La messa a fuoco rimanda poi ad un'abilità e ad una competenza necessarie per il “saper fare” dell'atto creativo. In un mio precedente lavoro²⁷⁹ ho applicato il metodo storiometrico di Dean Keith Simonton allo studio di 345 compositori classici riconosciuti, al fine di indagare e dimostrare l'ipotesi che i veri capolavori non si compongono prima dell'età adulta, perché questi necessitano di un lavoro di studio e dedizione educativa, tecnica e musicale che permettono la fusione di abilità esecutive, riproduttive, interpretative e creative. In questo si ritrova coerenza con il pensiero di Révész,²⁸⁰ secondo cui l' “originale forza creativa” è più dell'applicazione delle regole compositive ma esprime il sentimento e l'intensità che fa del compositore una personalità creativa matura.
2. **Stadio dell'INCUBAZIONE:** arrivati alla considerazione del problema a cui dare una risposta, è spesso utile di-

²⁷⁵ Cfr. Fancourt Daisy, Finn Saoirse, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Health Evidence Network, Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) 2019. Traduzione italiana a cura di CCW-Cultural Welfare Center Alessandra Rossi Ghiglione (CCW), Catterina Seia (CCW), Claudio Tortone (Dors Regione Piemonte). In collaborazione con DORS Regione Piemonte, Fondazione Medicina a Misura di Donna, SCT Centre - Social Community Theatre Centre (2020, 2021)

²⁷⁶ Cfr. Centro Regionale di Formazione delle Nazioni Unite, Obiettivi per lo sviluppo sostenibile: <https://unric.org/it/agenda-2030/>

²⁷⁷ Cfr. Gardner Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006

²⁷⁸ Cfr. Bryce Nessa Victoria, *Il momento dell'intuizione* articolo in *Mente & Cervello* il mensile di psicologia e neuroscienze, «Le Scienze», Roma, n. 120 (2014)

²⁷⁹ Cfr. Bertolli Luca Fabio, Porzionato Giuseppe, *Indagine storiometrica sulla precocità creativa dei compositori musicali*, in Biasutti Michele e Tessarolo Mariselda (a cura di), *Musica e Psicologia negli scritti di Giuseppe Porzionato*, Cleup, Padova, 2004

²⁸⁰ Cfr. Révész Géza, *Psicologia della musica*, Giunti Barbèra, Firenze, 1954 (ed. or. 1946)

stogliere l'attenzione dal campo percettivo. Ciò può facilitare l'elaborazione – quasi inconscia – di nuove ipotesi di soluzione.

3. Stadio dell'ILLUMINAZIONE: secondo lo psicologo Mark Beeman²⁸¹ la fase dell'intuizione è contraddistinta da un picco di attività alfa nella corteccia visiva che inibisce il segnale neuronale. Questo si traduce in un coinvolgimento minore dell'informazione visiva. Una intuizione potrebbe quindi essere più facilmente raggiungibile quando diminuiscono gli stimoli che possono distogliere e distrarre l'avvento dell'idea.
4. Stadio del COMPLETAMENTO: è la fase della verifica, in cui emerge il senso critico, il criterio di giustezza, la soddisfazione e l'autostima per essere riusciti a condurre il processo creativo. Questa, a cascata, ci porta alla scoperta di nuovi interessi, di nuove conoscenze e abilità che possono aumentare il nostro saper fare, anche in termini trasversali.

Nell'osservazione di bambini che in un momento di attività ludica esplorano lo strumentario musicale o di ragazzi che si cimentano in una improvvisazione, è possibile ritrovare punti di incontro con il modello di Wallas.²⁸² Il Devoto Oli²⁸³ rimanda il termine "ludico" ai caratteri tipici del gioco nell'infanzia e nelle fasi successive dello sviluppo.

Ritengo fondamentale, a maggior ragione nei primi anni di vita, non distogliere il carattere del gioco dall'esplorazione musicale. La curiosità e la scoperta permettono lo sviluppo della coordinazione, dell'esperienza dell'ascolto e nel gruppo di pari, della condivisione dello strumento, del gioco e della relazione. Generalmente, il *setting* musicale proposto per una attività ludica e musicale per i bambini del target della scuola dell'infanzia è fatto di strumenti musicali semplici, dove spiccano i colori e le forme, di facile impugnatura, di materiali non pericolosi e adatti alla presa e al contatto con le parti del corpo. Troviamo allora piccole maracas, sonagli, tamburelli, magari dei bonghi per bambini. Interessante può essere anche l'uso di materiali di riciclo, sempre adatti all'età dei più piccoli. Con l'avanzare dell'età, molti bambini ricercano strumenti che permettano loro di "farsi sentire" o che li attirano per la loro originalità: nuovamente i bonghi o i tamburi (spesso con l'intento di suonare molto forte, a volte per attirare l'attenzione), il palo della pioggia, il *glockenspiel*. Non sono rari i casi di bambini di 9, 10, 11 anni che, frequentando una scuola di musica e studiando uno strumento musicale, chiedono di poter avere nel setting lo strumento che imparano a lezione (chitarra, pianoforte, flauto, etc.). Questo può essere letto anche in termini di ricerca di un "saper fare" che protegga il bambino da una improvvisazione che a volte non è abituato (o non è stato educato!) a fare. Gli stessi strumenti musicali nelle declinazioni anche moderne come la chitarra elettrica o la batteria vengono spesso richiesti dai preadolescenti: a volte sono già nate le prime band musicali e strumenti meno conosciuti come il cajon sono ricercati e utilizzati. Ciò che invece si coglie meno è l'uso della voce spontanea e questo è un dato anche prevedibile: la paura del giudizio, il ritenere che la voce si usi solo quando si ha un "bel canto" e la mancata educazione all'uso dell'improvvisazione vocale rappresentano una riduzione delle possibilità improvvisative e creative dei bambini e dei ragazzi. Eccezione può essere quando – soprattutto nelle ragazze preadolescenti e adolescenti – il canto è forma aggregante per canzoni da loro conosciute e apprezzate. Il processo creativo con il linguaggio musicale (e artistico in genere) lo si può notare soprattutto con i bambini più piccoli, spesso seduti a terra davanti agli strumenti o comunque in una posizione dove sono per loro facili da raggiungere. Dal punto di vista psicologico, anche lo spazio fisico dove uno o più bambini condividono lo strumentario rappresenta già di per sé il "palco dell'orchestra". La ricerca dello strumento (e quindi il suo afferrarlo e prenderlo in mano) può partire dal costrutto della curiosità a sua volta mossa dal canale visivo, dal suono già conosciuto o dalla ricerca. L'esplorazione degli strumenti e/o degli oggetti presenti (a volte nel modo consoni, a volte percossi a terra, sul tavolo, con le mani, sulle parti del corpo), rappresentano una sorta di raccolta dati e di stato dell'arte attraverso il quale cercare l'idea a cui dare seguito. Suonando, condividendo con gli altri bambini, utilizzando gli sguardi e – nei bambini di 6, 7 anni o più con gestualità e piccole parole usate per darsi tempi e coordinarsi – arriva il momento della creazione musicale. Questa può essere figlia di un ricordo conosciuto o proposto da un leader nel gruppo (creazione per modellamento o imitazione); può essere il risultato di un meccanismo di prove ed errori o semplicemente una o più frasi musicali che vengono apprezzate e promuovono senso di benessere nel bambino. Il tempo della creazione musicale può essere di maggiore o minore durata.

Questo può essere letto in due diversi modi: la creazione musicale è coerente con i tempi di attenzione delle diverse età che anche il compito ludico ha o i criteri di giustezza, il completamento e la verifica rivestono una condotta anche nei bambini. Un ulteriore elemento di interesse è quando registriamo (con tutte le accortezze e le procedure deontologiche e di privacy necessarie) l'improvvisazione sonora e la riascoltiamo con gli stessi bambini. Le loro re-

²⁸¹ Bryce Nessa Victoria, *Il momento dell'intuizione*, op. cit.

²⁸² *Ivi*.

²⁸³ Devoto Giacomo e Oli Gian Carlo, *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, Editore Selezione dal Reader's Digest, Milano, 1980

azioni sono già una esperienza artistica e creativa: risate, sorrisi, ricerca della provenienza della fonte sonora o nuova improvvisazione musicale che ricalca il materiale ascoltato.

Il laboratorio psicomusicale e la creatività nelle parole e nell'arte dei bambini e dei ragazzi

Venti anni fa ho iniziato un lavoro di ricerca sul campo per delineare interventi capaci di promuovere esperienze di prevenzione primaria, di promozione dell'agio e del benessere e di lavorare sui prerequisiti degli apprendimenti, attraverso i linguaggi musicali, le tecniche espressive ed artistiche. Il laboratorio psicomusicale nel suo processo educativo sempre in divenire, mi ha permesso di relazionarmi negli anni nell'area della disabilità, nei progetti di riabilitazione volti a promuovere le autonomie e nei progetti educativi con i bambini e i ragazzi. Il mediatore musicale rappresenta un punto di forza coerente con i modelli della peer education e della relazione fra pari e sono necessari per una relazione che parta dai linguaggi dei fruitori.

Lavorando con una matrice interdisciplinare che attinge dalla psicologia della musica, dalle neuroscienze, dalle tecniche espressive, dalla psicologia scolastica e dalla psicologia dell'educazione, mi muovo secondo gli assunti della psicologia dei costrutti personali. Sinteticamente, il costruttivismo pone come protagonista la persona che agisce alla ricerca della migliore scelta elaborativa possibile. Il non giudizio, l'approccio credulo ed il "guardare con gli occhi degli altri", sono costrutti professionali che si ritrovano anche nella relazione attraverso la musica che, nel suo essere forma d'arte, ha potenzialità relazionali, educative e psicologiche.

La posizione teorica dell'autore, «sintetizzata nell'assunto dell'alternativismo costruttivo secondo cui esistono molteplici modalità alternative ugualmente valide per interpretare la realtà, si pone a pieno titolo entro il paradigma costruttivista».²⁸⁴ Nel nostro *setting* improvvisativo musicale descritto nel paragrafo precedente, tali concetti li si rivedono con coerenza nell'esplorazione dello strumentario, nel coraggio di suonare e di farlo davanti ad amici e compagni, nella costruzione di una relazione non verbale e in un alternativismo costruttivo che ci permette di suonare uno strumento in tutti gli "altri" modi per cui sarebbe stato costruito. Penso che raccontare la musica e la creatività con le parole fedeli dei bambini, degli adolescenti e dei ragazzi sia il modo più "divergente" per spiegare il senso di questo progetto.

Fig. 1



La creatività per i bambini:

nella musica, è un modo di esprimere senza usare le parole

è essere artisti

è riflettere con le altre persone

è creare cose e metterle in pratica

è essere liberi

serve per fare bei sogni

mi calma quando sono agitata

è unione

è la naturalezza di fare qualcosa

non esiste (= non la puoi toccare), ma è piacevole: la puoi immaginare, inventare, mette allegria.

La musica serve per suonare, ballare, cantare... con la musica puoi fare i cori, per addormentarsi, per avere il silenzio e per fare piacere alle persone. Per rilassarsi, per esprimere le proprie emozioni, per avere la fantasia, per disegnare.

La musica mi accompagna quando ballo, quando faccio i compiti mi fa compagnia, per ricordare cose belle, per colorare il silenzio.

La creatività per i preadolescenti, gli adolescenti e i giovani:

è un lampo di genio

è uscire dai propri schemi per abbassare la soglia della rigidità

²⁸⁴ Kelly George A., *La Psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Raffaello Cortina, Milano, 2004

è creare dei passi ritmici su una base musicale
è ballare sotto la pioggia
è soffiare su un tamburello come se fosse un flauto
è un disordine felice
è la creatività dell'artigiano
sta nella dissonanza
è l'improvvisazione dell'arte dentro la regola
è una persona che cammina con un passo nuovo sulla riga degli altri
è una seconda lingua
è una abilità che permette di adattarsi alle nuove situazioni di ogni giorno
il linguaggio non verbale è il silenzio di un volo di una rondine
il linguaggio non verbale è il silenzio di una lacrima
è andare oltre l'apparenza, è essere unici
La musica mi aiuta a pensare, non mi fa sentire solo, permette alle persone di dialogare in modo diverso, serve a chi la scrive a chi la esegue e a chi la ascolta, mi isola e mi dà un senso di libertà.

Conclusioni

Con questo lavoro ho cercato di raccontare, partendo da una raccolta sommaria degli studi scientifici svolti da più autori nel corso degli anni, la creatività così come *fatta* – nel vero senso del termine – con l'arte, la musica, uno strumento musicale, un colore, su un pavimento o su un tavolo. Perché l'arte riesca nel suo intento più completo di servire a qualcosa e non solo uno scorrere del tempo, allora deve essere presa in mano, maneggiata, usata per una comunicazione. La percussione delle mani sul tamburo diventa il messaggio, il tamburo è lo strumento, il mezzo attraverso il quale si dialoga con creatività è il linguaggio, lo spazio, la regola jazz di un non verbale che permette all'artista di raccontarsi e di donare la sua opera ed il messaggio che porta con sé ad un fruitore che diventerà protagonista di quello spazio creativo non solo perché avrà ascoltato, letto o guardato un'opera; ma perché avrà conosciuto, ascoltato, visto chi ha davanti grazie alla percussione del suo tamburo.

A questo serve la creatività: a promuovere spazi di condivisione, a risolvere problemi e ad usare un linguaggio nuovo. Quando viene spiegato con i suoni dell'educazione, ha raggiunto realmente il suo scopo. Concludo questo lavoro con una immagine che ha accompagnato i bambini della scuola primaria in un mio laboratorio psicomusicale. Siamo partiti da una domanda: per suonare un tamburo non è meglio cominciare *guardando cosa ci dice?*

Un tamburo che si racconta in un percorso di fantasia:

è una carta geografica, le nuvole, le nuvole ed i campi di città, una nuvola ferita curata con lo scotch, una luna con il naso gigante che dorme, lo zucchero filato sparpagliato, un albero al contrario, un cavallo che galoppa, una barca con sopra il cielo, un veliero che guarda l'Europa...

Bibliografia e sitografia

- Angela Piero, *Viaggio dentro la mente. Conoscere il cervello per tenerlo in forma*, Arnoldo Mondadori, Milano, 2021
- Argenton Alberto, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina, Milano, 1996
- Bertolli Luca Fabio, Bertolli Laura Teresa, *Laboratorio Psicomusicale: un'esperienza di lavoro all'interno dei Centri Campp*, in *Disabilità Trattamento Integrazione*, 7° Congresso Nazionale, programma e preatti, Università degli Studi di Padova, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2007
- Bertolli Luca Fabio, Porzionato Giuseppe, *Indagine storiometrica sulla precocità creativa dei compositori musicali*, in Biasutti Michele e Tessarolo Mariselda (a cura di), *Musica e Psicologia negli scritti di Giuseppe Porzionato*, Cleup, Padova, 2004
- Bryce Nessa Victoria, *Il momento dell'intuizione*, «Mente & Cervello il mensile di psicologia e neuroscienze», n. 120 (2014)
- Chiappetta Cajola Lucia, Rizzo Amalia Lavinia, *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2018
- Devoto Giacomo e Oli Gian Carlo, *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, Selezione dal Reader's Digest, Milano, 1980
- Fancourt Daisy, Finn Saoirse, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Health Evidence Network, Organizzazione Mondiale della Salute (OMS) 2019. Traduzione italiana a cura di CCW-Cultural Welfare Center Alessandra Rossi Ghiglione (CCW), Catterina Seia (CCW), Claudio Tortone (Dors Regione Piemonte). In collaborazione con DORS Regione Piemonte, Fondazione Medicina a Misura di Donna, SCT Centre - Social Community Theatre Centre (2020, 2021)
- Ferilli Anna Maria (a cura di), *L'arte – espressione della creatività dell'individuo e terapia del disagio psichico*. CSV Centro di Servizio per il Volontariato della Provincia di Padova, Padova, 2010
- Galimberti Umberto, *Dizionario di Psicologia*, vol. 1, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 2006
- Gardner Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2006
- Guilford Joy Paul, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967
- Kelly George A., *La Psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2004
- L'Enciclopedia. La biblioteca di Repubblica*, UTET, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 2003
- Proverbio Alice Mado, *Neuroscienze cognitive della musica, il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna, 2023
- Rubini Vittorio, *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*, Giunti, Firenze, 1996
- Révész Géza, *Psicologia della musica*, Giunti Barbèra, Firenze, 1954 (ed. orig. 1946)
- Wertheimer Max, *Il pensiero produttivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1965
- Centro Regionale di Formazione delle Nazioni Unite, Obiettivi per lo sviluppo sostenibile: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Cervelloplastico, *Il podcast in psicologia della musica, neuroscienze e tecniche espressive*: <https://www.cervelloplastico.it>

La testa, le mani, le idee (sull'approccio creativo allo strumento musicale)

Antonio Giacometti

Abstract

The contribution analyses the piano improvisations produced by Gaia (my nine-year-old granddaughter), in a process that lasted over a year and aimed at offering a possible instrumental approach. She had no clear ideas about it and did not have, at home, an instrument to play with, in addition to the hour of our activity together. At the end of the agreed cycle of meetings, Gaia did not continue the study of the piano, but anyway the experience was positive and encouraging and today can provide - I believe - a basis for some considerations that I would like to share. 1. How many and what technical means are needed to free creativity and allow it to self-feed over time and not die of boredom for repetition to improve the technical gestures. 2. To what extent a musical creativity lived out of the grammatical and syntactical rules and for the child reduced to mere gestural improvisation, can familiarize with the concept of "form" and with the dimension of "aesthetics". 3. Given the potential of creative processing that children show to possess, it would be necessary to anticipate these experiences to 5-6 years, crossing them with other expressive dimensions to educate children to communicate and express themselves through the sublimation of art.

Alcune premesse generali

L'intervento al Convegno²⁸⁵ affronta una tematica tanto presente nella letteratura didattica italiana e internazionale quanto ancora poco chiarita in alcuni suoi aspetti più critici. Quando infatti si parla di *approccio creativo allo strumento*, s'intendono spesso modalità molto diversificate e non di rado contraddittorie, accomunate però dall'idea che non si possa dare alcun tipo di creatività su strumenti della nostra tradizione "colta" se non vi sia alle spalle una pur minima preparazione tecnica, o, quantomeno, la conoscenza di come funziona l'emissione del suono, pena la costruzione di eventi musicali eccessivamente "aperti", dove la dimensione linguistica e la relazione fra le parti risultano incontrollate e incontrollabili e dove il risultato finale, anche in termini estetici, è lasciato ai capricci del caso. E se questo può essere vero (ma in realtà non lo è) per strumenti nei quali l'emissione del suono risulta fisiologicamente complessa, non lo è certamente per il pianoforte, che invece offre al solo atto dello "schiacciare i tasti" e dello "spostare le braccia" la possibilità di produrre suoni, singoli e multipli, di diverse altezze e colori.

Si potrebbe addirittura pensare ad un ribaltamento di prospettiva, utilizzando l'improvvisazione per insegnare la tecnica, visto che i bambini hanno più musica nella testa di quanto normalmente si creda e che è molto più difficile (e noioso) per loro accettare imposizioni posturali e di movimento fine che non acquisirle in modo spontaneo per aggiustamenti progressivi dettati dall'insegnante con lo scopo preciso di rendere sempre più ricca e complessa la propria invenzione.

A partire da queste premesse, vengono qui analizzate le improvvisazioni al pianoforte prodotte da una bambina di otto-nove anni (mia nipote Gaia), all'interno di una sperimentazione durata più di un anno e finalizzata ad una sorta di propedeutica strumentale, considerato che la bambina non aveva affatto le idee chiare e, per di più, a casa non possedeva uno strumento per provare a suonare anche al di fuori dell'oretta quindicinale che le potevo dedicare.

Concluso il ciclo d'incontri concordato, com'era ampiamente prevedibile, la bambina non volle proseguire con lo studio del pianoforte, anche perché scarsamente motivata dai genitori, ma l'esperienza, come si vedrà, fu molto positiva e incoraggiante ed oggi, a mio avviso, può essere posta alla base di alcuni interrogativi, che intenderei qui condividere:

- quanti e quali mezzi tecnici sono necessari perché uno stimolo alla creatività libera (o, per dirla con Boris Porena «metaculturale») possa autoalimentarsi nel tempo e non spegnersi per la noia indotta dalla ripetitività di un gesto che non cresce e non si sviluppa tecnicamente?
- fino a che punto una creatività musicale vissuta fuori da regole grammaticali e sintattiche e per lo più ridotta a mera improvvisazione gestuale può familiarizzare il bambino col concetto di "forma" e con la dimensione dell'"estetico"?

²⁸⁵ L'intervento è integralmente visibile su YouTube, al link <https://www.youtube.com/watch?v=4wYzVXUZ7hs>, tra 1:40:05 e 2:10:05

- considerato il potenziale di elaborazione creativa che i bambini mostrano di possedere (come rivela in modo alquanto convincente anche l'analisi delle riprese video), sarebbe forse il caso di pensare a uno spostamento indietro di queste esperienze (5-6 anni), magari incrociandole multidisciplinarmente con altri ambiti di espressione, in modo da ri-abituare i bambini a comunicare all'esterno i propri stati d'animo attraverso le sublimazioni dell'arte?

Mi rendo pienamente conto del fatto che le probabilità di enunciare concetti noti o di mostrare un lavoro già ampiamente entrato nelle corde (e nella pratica) di molti educatori sono molto alte. Sono tuttavia anche convinto che l'angolo di visuale qui proposto sia sufficientemente originale da giustificare questo intervento, se non altro perché frutto della riflessione su ciò che si colloca "a monte" di un percorso didattico strutturato e verosimilmente rivolto all'acquisizione di tecniche strumentali specifiche. Qui, il termine "creatività" si colloca in una sorta di limbo di assoluta purezza, che costituisce la preconditione per la costruzione del "senso sulla base di un "vissuto" immaginario (o, meglio, immaginifico) di cui troppo spesso non si tiene conto, se non per additarlo a materiale grezzo, che va plasmato, direzionato e incanalato nella "storia". Forse non è sempre (e certo non è solo) così.

Attraverso alcune testimonianze video e alcune domande strategiche cercherò di condurre il lettore attraverso un percorso didattico breve, ma molto intenso, che forse non è in grado di dare risposte, ma di certo moltiplica le riflessioni possibili sul ruolo dell'invenzione e della creatività nei processi di apprendimento strumentale, ben oltre gli aspetti ludici e motivazionali.

Gaia, la mia nipotina

Tutto ha inizio quando mia nipote (quella grande) prende l'iniziativa di mandarmi sua figlia di otto anni e mezzo circa (siamo in aprile del 2022) per iniziare a studiare il pianoforte, ma... senza avere il pianoforte, né alcuna intenzione di comprarlo o di noleggiarlo. «Proviamo! Vediamo come reagisce, magari si entusiasma ...» ecc...

A nulla valgono i miei tentativi di dirottarla su un corso propedeutico collettivo. Si fa pianoforte dallo zio.

Lo zio, naturalmente, accetta e si chiede cosa fare. Decido allora di partire come sempre sono partito, e come sempre parto, coi bambini di quell'età: invitarli ad usare la testa per costruire musica e le dita per suonarla.

Una prima domanda sorge però spontanea: *se nelle dita quella bambina non ha nulla di pianistico, come potrà costruire musica per pianoforte?*

Risposta: è nella testa emotiva e in quella logica (giusto per scomodare Gardner) che avviene il processo di costruzione, non nelle dita, per cui quel processo non solo risulta inizialmente libero da condizionamenti linguistici ed estetici (Porena), ma è esso stesso a determinare un vocabolario di gesti e posture spontaneo e funzionale, che crescerà di volta in volta e preparerà la mano alla "esecuzione".

La prima improvvisazione: spazializzazioni con motivo

Questo è uno dei primissimi approcci della bambina con la tastiera. Non sa nulla di nulla, se non che il pianoforte si suona con le mani. Gli unici miei interventi che hanno preceduto questo primo approccio improvvisativo riguardano esclusivamente:

- la seduta migliore per evitare affaticamenti della schiena;
- la possibilità di articolare le dita per ottenere suoni senza irrigidire la mano;
- una conoscenza complessiva dello strumento, anche mostrando e sperimentando il suono della cordiera (per mancanza di tempo, e anche perché era mia intenzione osservare lo sviluppo della creatività *sulla* tastiera, la cordiera non è però mai stata di fatto impiegata) ed illustrando/manipolando il pedale di risonanza.²⁸⁶

L'improvvisazione s'interrompe invero bruscamente, probabilmente più per mancanza di voglia che di idee (una sorta di processo di rarefazione/liquidazione motivica era in realtà iniziato), ma questa mancanza di un finale che renda credibile la forma è compensato dall'assoluto equilibrio che la bambina riesce ad instaurare fra i due elementi portanti: il «motivo» centrale, di volta in volta variato attraverso la gestualità digitale, e i "punti" delle zone estreme, che la prima volta

²⁸⁶ Si può ascoltare e osservare tra 1:49:35 e 1:51:17 del video già citato, che cosa "tira fuori Gaia dal cilindro".

contornano il motivo e la seconda volta addirittura lo contrappuntano.

Che cosa ha mosso Gaia all'edificazione di un'architettura così prettamente musicale? Forse si tratta solo di uno schema motorio spontaneo (lo spostamento dal centro verso i lati opposti), sovrapposto alla mappa spaziale della tastiera, ma non sottovalutiamo il piacere infantile della manipolazione di contrasti – come già nella notte dei tempi studiato e didatticamente elaborato da Lapierre e Aucouturier – e la curiosità verso altezze e timbri diversi, che rende l'esplorazione della tastiera quasi un atto dovuto.

Seconda improvvisazione: contorsioni

Ancora un'improvvisazione completamente libera. Una sorta di gioco delle mani e delle braccia dal quale risulta “qualcosa”. Qui Gaia sembra cedere alla tentazione di vedere (sentire) ciò che succede muovendosi nello spazio e articolando le dita. Eppure, se si ascolta e si guarda con attenzione²⁸⁷ ci sono delle costanti rispetto all'uscita precedente, come la tendenza all'esplorazione divaricata delle due aree “grave/ipergrave” e “acuta/iperacuta” o le alternanze tipiche, del *tipo faccio una cosa, poi ne faccio un'altra diversa e poi ritorno alla prima non proprio uguale, poi un'altra cosa che ricordi la seconda...* Del resto, allineare oggetti musicali di diversa natura è l'atto etimologicamente coerente del comporre (*cum-ponere*), esteticamente legittimato anche in tempi recenti da quel concetto di “parentela universale” (*universelle Verwandung*) cui ha fatto ricorso Karlheinz Stockhausen nella sua teoria della *Moment Form*.²⁸⁸

È poi evidente che il “motivo” iniziale è un ricalco della prima postura che le avevo appena presentato (cinque dita per cinque tasti bianchi), ma si conferma in lei un consapevole senso della forma come processo temporale quando sottopone quel gesto a ripetizioni variate, confermando l'impiego dei *cluster* come contrasti di masse in movimento rispetto alla fissità, anche spaziale, del motivo stesso. La presenza di una tal sorta di catene operazionali pone però un ulteriore interrogativo: se, cioè, l'improvvisazione libera in assenza di specifiche conoscenze sia sempre da considerarsi “casuale” o possa anche rivelarsi “causale”. Una domanda cruciale, che più avanti potrebbe anche trovare una plausibile risposta.

Terza improvvisazione: ninnananna

Si tratta di un'improvvisazione su consegna. Abbiamo parlato un po' di ninnananna, ne abbiamo ascoltate alcune (una africana, una veneta, quella di Brahms, ecc...) e, alla fine di ascolti e discorsi, ho invitato Gaia a mettersi seduta al pianoforte e a suonare la *sua* ninnananna.²⁸⁹ I *cluster* sembrano essere il viatico privilegiato per la costruzione di un senso che risiede soprattutto nella ripetizione. Ma c'è l'imponderabile, che è quell'accenno “tematico”, realizzato con l'articolazione delle dita e ripetuto più volte anch'esso, con più o meno varianti estemporanee ed approssimative. È forse da scrivere al caso questa corrispondenza forte fra ciò che Gaia ha sentito e ciò di cui ha parlato con me («Senti quante volte si ripete? Senti questo andare avanti e indietro che ti culla? Ma una ninnananna si suona violentemente e con velocità o è lenta, tranquilla e il suo suono è contenuto, senza sobbalzi? Come si culla un neonato?» ...)? Eppure ad un certo punto i *cluster* accelerano. Perché?

Improvvisazione su forme spaziali (1)

In questo caso, a Gaia è stato chiesto d'inventare preventivamente dei segni scritti (e colorati), che fossero in grado di rappresentare dei gesti sonori sulla tastiera del pianoforte. L'operazione in sé può sembrare semplice, e forse anche un po' banale, ma la sua importanza a questo punto del percorso è davvero cruciale, perché costringe la bambina ad un cambio di paradigma nel processo di costruzione dell'edificio sonoro: l'invenzione giunge ora *prima* del gesto ed è giocata altrove rispetto ad esso, invocando una traduzione analogica aperta ad interpretazioni metaforiche e metonimiche. Ascoltiamo, tenendo d'occhio il disegno-partitura riportato qui sotto (video da 1:58:47 a 1:59:20): A parte il fatto che i gesti acquisiscono di volta in volta una fluidità sempre maggiore, si può notare che la bambina lascia trasparire qui una minor

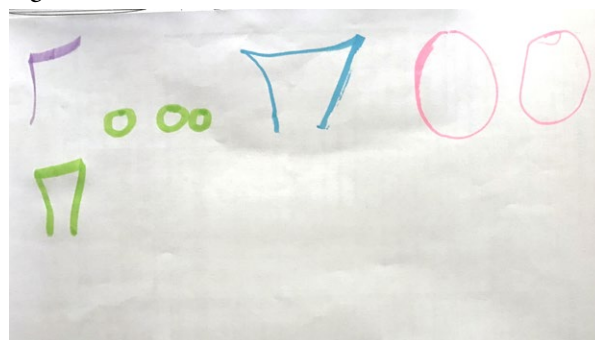
²⁸⁷ Stesso video: tra 1:52:40 e 1:53:55

²⁸⁸ Chi fosse interessato ad approfondire questo argomento può leggere: Lanza Andrea, *Il secondo Novecento*. Seconda edizione riveduta e corretta, EDT, Torino, 1991, pp. 231-240.

²⁸⁹ Stesso video da 1:55:02 a 1:56:47

preoccupazione per l'organizzazione delle forme nello spazio di quanta non ne abbia invece palesata per l'organizzazione dei gesti liberi nel tempo, tanto che sembra voler inconsciamente porvi rimedio, ricorrendo a soli tre elementi, organizzati senza tener conto dell'apparente sequenzialità della «partitura». Ma la cogenza della «partitura» si sente, eccome, perché il brano dura pochissimo rispetto agli altri: solo una trentina di secondi. Un'ulteriore conferma che il pensiero creativo infantile è perfettamente in grado di trovare la strada per organizzare le proprie idee ed i propri materiali, quali che siano gli stimoli e/o le suggestioni che li hanno generati. È dunque il caso d'incanalarli precocemente in modelli formali storicizzati, che a quell'età implicherebbero adeguamento più che scoperta, negando così il piacere del cammino la costruzione mobile e autonoma del senso?

Fig. 1



Improvvisazione su forme spaziali (2)

Il rito dell'improvvisazione si è ormai trasformato in qualcosa di più che un semplice momento di libera espressione gestuale *che si fa suono nel tempo*. Il momento creativo si è infatti spostato sul segno grafico che, per via ormai più simbolica che rappresentativa, richiede di essere interpretato per farsi musica organizzata. La bambina è ora pronta anche per «eseguire», sempre che il processo esecutivo riesca inizialmente a mediare fra invenzione e decifrazione.

Intanto Gaia ha dilatato notevolmente il progetto e i tempi di realizzazione. Ci sarebbero molte cose da dire sul fatto che Gaia, non avendo a casa un pianoforte, non potesse progredire nella ricerca di nuove gestualità che potessero suggerirle nuovi materiali e nuove articolazioni, ma interessa soprattutto il fatto che quest'ultimo lavoro dimostra una disinvoltura notevole nel porsi di fronte alla tastiera e un impiego per nulla banale dei tempi di risonanza a pedale abbassato quasi fino alla fine del brano (mi sembra alquanto significativo il «ri-succhio» sonoro dell'ultimo cluster).

Giunti a questo punto, quanto dista la proposizione di modelli formali storicamente consolidati?

Quanto il metaculturale dal «culturale»? Forse basta, passo dopo passo, dare un nome ai gesti, ai suoni che generano e alle modalità spontanee della loro organizzazione: ripetizione, contrasto, figura sfondo, antecedente, conseguente, e la lista nominale potrebbe diventare infinita ... Tutto questo è già a disposizione del bambino fin dall'infanzia, perché il nostro cervello mette insieme i suoni proprio in quel modo lì. Non siamo «marziani» e, soprattutto, da bambini non siamo poi così diversi da ciò che diventeremo.

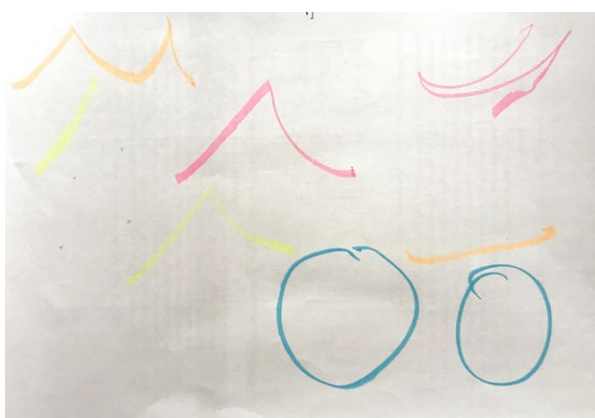
Quindi l'atto di costruzione della musica esiste nel bambino fin dai primissimi anni di vita e basta veramente poco per fornirgli il contesto di senso più idoneo perché possa emergere con libertà e, verrebbe quasi da dire, con «verità».

L'approccio con lo strumento è senza dubbio uno di questi contesti e si rivelerà particolarmente fertile se l'insegnante avrà una visione sufficientemente aperta per non ritenere scontata una didattica che proceda dal «più facile» al «più difficile» e per non escludere come punto di partenza l'invenzione libera anche in assenza di una specifica competenza tecnica.

Il controllo dei propri gesti e la loro finalizzazione alla produzione di suono organizzato è una conquista graduale e deve avvenire dall'interno, non essere imposta dall'esterno. E per «interno» s'intende anche lo stato emotivo del bambino, comprese le piccole nevrosi, le compulsioni e le ansie infantili, la sua visione delle cose, il senso della dialettica e delle proporzioni formali, anche elementari.

Se accettiamo che il bambino musicale non sia una tabula rasa da riempire con gradualità di «competenze», ma una complessità di esperienze vissute o trasmesse che non aspetta altro se non di essere resa cosciente e attiva dentro la performance artistica, allora dobbiamo assumere l'atteggiamento maieutico di chi coglie i segni di qualcosa che sta per nascere ed offre la propria esperienza perché questa nascita sia completa e consapevole.

Fig. 2



Sarà l'ultimo video a chiudere il cerchio e a dire di una convinzione nel modo d'interpretare la musica degli altri e di una ricerca del gesto migliore che in Gaia si è sviluppata a partire da esigenze espressive individuali e non dall'imposizione di norme posturali e gestuali per lei "astratte".

La direzione invenzione – suono – gesto – lettura presenta insomma dei vantaggi che non possiamo più ignorare, soprattutto se prendiamo atto delle molte problematiche aperte negli ultimi decenni da una didattica strumentale basata sul percorso inverso (quando non si tratta di fallimenti e abbandoni).

Senza dimenticare che un'esperienza così intensa di creazione libera con affiancamento, il meno che può fare è aprire la mente del bambino ad orizzonti allargati e abituarlo a comprendere e dominare la complessità.

Tra lettura ed invenzione

Il controllo della postura, del braccio, della mano e delle dita, cui Gaia è giunta tramite gli aggiustamenti progressivi e minimali che di volta in volta le suggerivo alla presentazione di ogni improvvisazione, mi hanno indotto dopo alcuni mesi di incontri a verificare se fosse pronta per la "lettura", che alla fine impone i movimenti *dall'esterno* anziché generarli *dall'interno*. Come dicevo, mi serviva un *mediatore*, che non escludesse il coinvolgimento della creatività nella decodifica del segno musicale, evitando l'irrigidimento dei parametri spazio e tempo: note fisse, *ma anche regioni* sonore discrezionali – note lunghe e brevi senza proporzionalità aritmetiche).

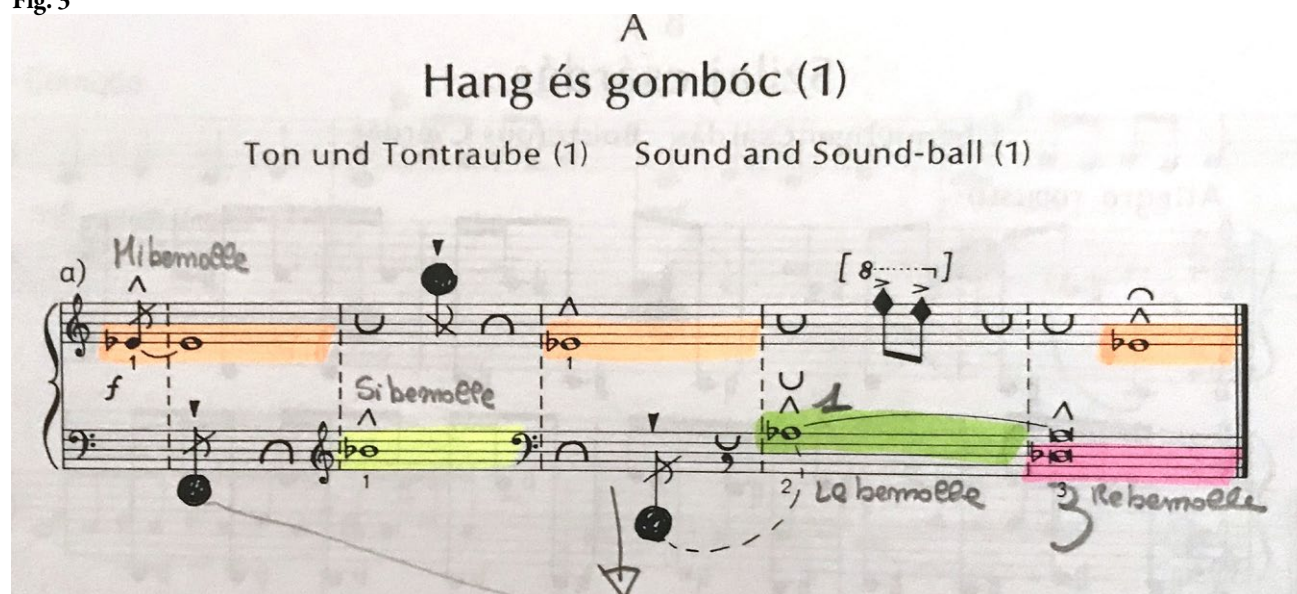
Inutile dire che nei *Játékok* di G. Kurtág ho potuto trovare tutto questo, per cui il video che mostra la prima (e ultima) *performance* con lettura di Gaia, non ha bisogno di ulteriori commenti, ma solo di una riflessione riassuntiva da parte del lettore, anche agganciandosi a quanto discusso nel paragrafo precedente.

Fig. 3

A

Hang és gombóc (1)

Ton und Tontraube (1) Sound and Sound-ball (1)



Un micropezzo di nemmeno 15", che però viene da lontano e, soprattutto, dal profondo. Un micropezzo che è la tappa di un percorso appena iniziato, ma che ha permesso alla bambina il primo incontro con la "sua" musica e con quella degli altri e l'ha fatta sentire sempre protagonista del suo lento crescere e modificarsi. Un incontro impossibile da dimenticare perché ormai è dentro, fa parte di te.

È notizia di un mese fa: dopo più di un anno di assenza, Gaia ha espresso il desiderio di tornare a suonare il pianoforte.

Bibliografia

- Bartolini Donatella, *Bambini, pianoforte e composizione. Esperienze di trascrizione grafica*, «Quaderni di Bequadro», n. 29/8 (1988)
- Idem*, *Partiture che stimolano il pensiero musicale*, «Musica Domani», n. 102 (1997)
- Idem*, *Contro l'immobilismo. Un approccio alla motricità strumentale*, «Musica Domani», n. 137 (2005)
- Caporaletti Vincenzo, *I processi improvvisativi nella musica*, «Quaderni di Musica/Realtà», (2005)
- Gardner Howard, *Formae Mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987 (*Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, New York Basic Books, New York, 1983)
- Giacometti Antonio, *Educare alle complessità*, Lamantica, Brescia, 2021
- Kurtág György, *Játékok*, Editio Musica Budapest, 1979
- Lanza Andrea, *Il secondo Novecento*. Seconda edizione riveduta e corretta, EDT, Torino, 1991
- Porena Boris, *N. 2 per la composizione. Questioni grammaticali e sintattiche*, Ricordi, Milano, 1983
- Rebaudengo Annibale, *Il pianoforte: uno strumento per la scuola*, in Camellini Teresa et al., *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare*, ETS, Pisa, 2003
- Sparti Davide, *Il corpo sonoro. Oralità e scrittura nel jazz*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Strobino Enrico, Vineis Daniele, *Al margine del caos. Ordine, disordine, organizzazione*, in Deriu Rosalba (a cura di), *Capire la forma*, EDT, Torino, 2004

Conservatorio di Musica "Giuseppe Tartini"

Via Carlo Ghega, 12 – 34132 Trieste

T. +39 040 6724911

www.conts.it

ISBN 979-12-81895-14-0

