



Nuotare nella musica

Silvia Biferale, Arnolfo Borsacchi, Federica Braga, Cristina Fabarro, Monica Martini, Regula Schwarzenbach

a cura di Vixia Maggini

Ci sono due giovani pesci che nuotano uno vicino all'altro e incontrano un pesce più anziano che, nuotando in direzione opposta, fa loro un cenno di saluto e poi dice: "Buongiorno ragazzi. Com'è l'acqua? I due giovani pesci continuano a nuotare per un po', e poi uno dei due guarda l'altro e gli chiede: "ma cosa diavolo è l'acqua?" *David Foster Wallace*¹

Molte volte, nella mia esperienza di musicista, di insegnante di musica di scuola media, di dottoranda in studi musicali, di amica o conoscente, ho ascoltato e condiviso racconti di persone che in vario modo nella propria vita vivono esperienze musicali secondo profili e caratteristiche assai diverse tra loro.

Molte persone hanno esperienze musicali di grande ricchezza e soddisfazione, si sentono parte di una comunità che condivide valori, ispirazioni e un sentire che l'espe-

rienza musicale in vera e a cui dà forma e significato.

La ricchezza e la portata di tali esperienze non dipendono dal loro carattere professionale o amatoriale. Alcune di queste persone suonano in orchestra, altre cantano in cori amatoriali o sono ascoltatrici appassionate, c'è chi suona o canta in famiglia, chi realizza performance che intrecciano più forme espressive in teatro, in un circo o anche sotto i ponti di una nebbiosa metropoli, c'è chi insegna musica ai propri allievi. Quello che accomuna tutte queste persone è la prossimità che percepiscono con il sistema espressivo musicale, una prossimità che permette loro di esprimersi, di dare voce al proprio sé nella forma più aderente al proprio sentire.

¹ La citazione è tratta dal discorso di congratulazioni tenuto da David Foster Wallace per i laureati del Kenyon College nel 2005, un intervento poi conosciuto come *This is water*.



Ciò che intendiamo qui per sistema espressivo musicale non è il codice simbolico di scrittura musicale, ma l'intreccio di relazioni sintattiche che a livello ritmico, melodico e armonico caratterizza una data cultura musicale; per chi conosce tale intreccio, le musiche della propria cultura sono afferrabili, comprensibili, parte di un proprio orizzonte dialogico, creativo ed espressivo che può realizzarsi in differenti modi, dall'ascolto al gioco condiviso del fare musica insieme.

Non è tuttavia difficile raccogliere racconti di tutt'altro segno. Spesso i percorsi di studio musicale, o il semplice contatto con la musica in occasioni informali e formali, sono

costellati da esperienze mortificanti o frustranti. Vissuti che nelle loro molteplici variabili dicono qualcosa di simile: tu non sei fatto per quest'arte, tu non sei portato. Oppure esperienze segnate da un costo talmente alto a livello emotivo che il piacere del fare musicale non riesce a controbilanciare.

A molti è capitato di subire il divieto di cantare nel coro scolastico, di abbandonare lo strumento dopo la faticosa conquista del diploma di Conservatorio, di avere il terrore del momento performativo. Oppure più semplicemente, forse, di non riuscire a sbrogliare la matassa delle nozioni e delle tecniche esecutive da apprendere e di ritrovarsi aggrovigliati in un nodo del quale si

intuisce solo il senso ma senza riuscire ad afferrarlo completamente. Forse uno dei tratti comuni a questo tipo di esperienze è la distanza che si frappone tra la persona e il sistema espressivo musicale. Una distanza frutto di incomprensione o comprensione parziale, una distanza che non permette di entrare in contatto con l'esperienza musicale, una distanza che crea disagio, una distanza che non sostiene l'esperienza musicale e la tinge di ansia se non di panico.

Come insegnanti di musica ci interrogiamo costantemente su quali strade siano maggiormente proficue per avvicinare le persone al sistema espressivo musicale, sul modo in cui condividere la nostra esperienza e le nostre competenze per metterle a disposizione di altre persone, perché le sviluppino secondo le proprie inclinazioni, aspirazioni, capacità e desideri.

Molte azioni sono state messe in onda a livello nazionale con lo scopo di diffondere e valorizzare le cosiddette Buone Pratiche e di mantenere attiva e vivace la riflessione intorno al tema dell'educazione musicale, come il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, il Forum nazionale per l'educazione musicale e il Tavolo Permanente Musica 0-6.

Crediamo di poter portare un con-

tributo importante a questo dibattito condiviso come comunità di insegnanti e formatori che da anni basano il proprio insegnamento sulla teoria dell'apprendimento musicale di Edwin Gordon² e che credono che la formazione degli insegnanti di musica sia il passaggio fondamentale nella trasmissione del sapere musicale e che meriti grande attenzione.

Questo articolo è il frutto di una riflessione e di un confronto tra i formatori e le formatrici Audiation Institute che questa rivista ha chiamato a interrogarsi su quali debbano essere gli elementi imprescindibili della formazione di chi desidera insegnare musica, a qualsiasi livello e titolo. La nostra è una visione della formazione musicale fortemente orientata dal contatto con la MLT, non potrebbe essere diversamente. Desideriamo condividerla non perché riteniamo che sia l'unica strada possibile per elaborare fruttuosi e soddisfacenti percorsi di apprendimento musicale, ma perché è la visione cui ci riferiamo da anni con tenacia e passione e perché la conosciamo in profondità sia a livello teorico che attraverso la sperimentazione in tutti i livelli di insegnamento musicale. Riteniamo dunque di poter portare un vero contributo sul tema solo a partire da questa so-

² D'ora in poi MLT nel testo.

lida ed appassionata esperienza.

Ecco i nostri pilastri fondamentali.

Conoscenza dei processi di apprendimento musicale

L'apprendimento musicale conosce processi in parte comuni ad altre conoscenze, in parte specifici³.

Nella prospettiva della MLT i processi di apprendimento musicale sono quelli che permettono e favoriscono lo sviluppo dell'audiation⁴, sono sequenziali e sono influenzati dalla natura degli ambienti, delle azioni e delle relazioni messe in atto dagli attori coinvolti, ovvero dal-

3 Sui processi di apprendimento musicale si vedano: Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music*, GIA Publications, Chicago, 2007; E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Your Children*, GIA Publications, Chicago, 2013; Silvia Biferale, *Il rapporto tra processi di apprendimento e relazione affettiva. Conversazione con Fabrizia Alliora*, *Audiation Rivista*, 06, 2018, pp. 14-20; Marisa Perez, *La MLT. Un nuovo paradigma educativo*, *Audiation Rivista*, 06, 2018, pp. 28-35; Arnolfo Borsacchi, *Educare alla musica, insegnare la musica*, LIM, Lucca, 2021.

4 Sul concetto di audiation si vedano: Edwin E. Gordon, *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory*, GIA Publications, Chicago, 2001; Arnolfo Borsacchi, *Gli stadi dell'audiation preparatoria*, *Audiation Rivista*, 00, 2014, pp. 8-15.

le persone che apprendono e dalle persone che si fanno per loro modelli musicali in contesti di apprendimento sia informale che formale. Tali processi iniziano sempre dal livello audio orale. Sono cioè processi che vengono messi in moto da esperienze musicali vissute con tutto il corpo attraverso l'ascolto sensoriale⁵.

Sono il corpo e la mente nella loro organica interezza che apprendono, organizzano, comprendono e imparano a gestire gli elementi della sintassi musicale sviluppando una competenza che poi permetterà di manipolare creativamente questo materiale.

La conoscenza dei processi di apprendimento musicale permette di progettare percorsi di educazione musicale coerenti con le fasi di sviluppo dell'audiation in cui i nostri allievi si trovano e di leggerne le risposte momento per momento, persona per persona, fornendoci dunque gli elementi per calibrare le proposte educative successive.

5 Sull'ascolto sensoriale e il suo ruolo nell'apprendimento si vedano: Silvia Biferale, *Il movimento nell'apprendimento*, *Audiation Rivista*, 00, 2014, pp. 29-31; Regula Schwarzenbach, *Il bambino e l'ascolto del corpo e del respiro nei gruppi di musica secondo la MLT*, *Audiation Rivista*, 01, 2015, pp. 54-61; Silvia Biferale, *La terapia del respiro*, Astrolabio, Roma, 2014; Silvia Biferale, *Movimento e musica*, *Audiation Rivista*, 05, 2017, pp. 27-30.

L'assenza di una conoscenza profonda di un modello teorico di riferimento circa i processi di apprendimento musicale ci espone al rischio di elaborare percorsi didattici che procedono secondo una progressione di complessità musicali stabilita a priori – teoricamente o sperimentalmente – non sempre in sintonia con le attitudini e la fase di sviluppo dell'audiation in cui i nostri allievi reali si trovano. La stessa assenza di conoscenza profonda di un modello teorico di riferimento circa i processi di apprendimento non ci dota degli strumenti di lettura per comprendere quali siano le lacune degli allievi reali, in quale fase del processo di apprendimento si trovino e quindi attraverso quali azioni educative possiamo sostenerli e favorirne la crescita.

È importante sottolineare ancora una volta la differenza tra modello teorico dei processi di apprendimento e metodo o metodologia educativa. Il metodo indica cosa insegnare e quando farlo, ma non in quale contesto o per quale destinatario. La conoscenza profonda di un modello teorico invece sviluppa la capacità di comprendere il contesto in cui si opera, portando l'attenzione sulle persone con cui entriamo in relazione: chi sta imparando, in quale contesto, con quali obiettivi, con quanto tempo a disposizione, per quale durata? È il contatto profondo con un modello teorico che

permette di osservare, leggere e dettare l'azione in funzione dei differenti contesti specifici in cui avviene l'insegnamento musicale.

Differenti contesti specifici infatti non implicano una diversa natura del percorso educativo, una differente progressione di difficoltà. Saranno gli obiettivi e i contesti a mutare e a definire la diversa azione didattica – di una docente di strumento di Conservatorio, di un educatore musicale di asilo nido, di un docente di strumento di una scuola musicale di quartiere, di una professoressa di educazione musicale della scuola secondaria inferiore, di una direttrice di coro o di un insegnante di corsi di musica privati per la fascia prescolare –, ma il dipanarsi dei processi di apprendimento musicale all'interno delle persone seguirà il medesimo percorso. Nelle differenze individuali. Poiché lo sviluppo e l'interiorizzazione delle competenze musicali hanno tempi non prevedibili con esattezza, seguono tempi e modi soggettivi che vanno rispettati e ai quali è necessario prestare grande attenzione.

Music is not a language, is a literacy

Gordon sosteneva che la musica non è un linguaggio, ma una letteratura. Che la musica cioè non è un codice simbolico da decifrare ma un insieme di repertori. Quelle che noi consideriamo regole, la teoria, sono astrazioni di contenuti desunte dai repertori, vengono dopo di essi, non li generano. Perciò l'azione didattica deve basarsi prima di tutto sulla musica stessa, cioè sui repertori, e non iniziare il cammino a ritroso, partendo dalle regole, dalla teoria e dalla notazione.

Partire dai repertori significa nella visione MLT proporre esperienza didattiche attraverso brani fatti conoscere nella loro complessità, non artificialmente semplificati. Sarà dunque fondamentale che l'insegnante domini un repertorio molto grande di brani – in audiation – in più modi e in più metri; che ne conosca gli aspetti sintattici, ritmici, tonali; che sappia suonare uno strumento armonico in modo tale da rendere comprensibile e ben accompagnato un canto che propone ai suoi allievi; che sia in grado di cantare e suonare in contatto con la propria audiation, senza dover leggere per rievocare la musica che desidera proporre. E poi che sappia improvvisare con consapevolezza per guidare gli allievi nella manipolazione creativa del materiale mu-

sicale familiare; che abbia capacità di generalizzazione, che sappia riconoscere le funzioni degli accordi, costruire una linea di basso o una seconda voce. Questo avverrà in un primo momento in relazione ai contesti più familiari all'interno dei quali ci si trova a operare, ad esempio all'inizio nel modo maggiore e minore con le funzioni di tonica, dominante e sottodominante. L'espansione successiva dei contesti – ad esempio l'introduzione delle settime secondarie nel maggiore e nel minore o dell'improvvisazione sugli accordi caratteristici del modo dorico o lidio – sarà funzionale alle scelte dell'insegnante, che potrà quindi avviare su se stesso in autonomia ulteriori processi di apprendimento dettati dai nuovi contesti e contenuti che intende proporre.

Naturalmente sarà importante essere sempre un passo avanti ai nostri allievi, essere per loro un modello, ma altrettanto importante sarà avere davanti a noi molti altri passi da fare insieme a loro.

Circolarità, fiducia e dialogo

Conoscere i processi di apprendimento musicale educa alla fiducia: nei processi stessi, negli allievi e in noi insegnanti.

Nell'ottica MLT, così come nelle teorie pedagogiche più aggiornate, il processo di insegnamento

infatti non è unidirezionale, non è basato su una quantità di nozioni che l'insegnante deve passare con pazienza all'allievo, ma circolare perché fondato sull'interazione dialogica tra insegnante e allievi. Sia nel contesto di una lezione individuale che in un contesto di gruppo o classe.

Insegnare in quest'ottica significa stare con l'allievo o con gli allievi in un processo di apprendimento che, sebbene sempre caratterizzato dalla medesima sequenzialità, è fortemente improntato dalle caratteristiche individuali e, lo ripeteremo sempre, dal contesto di insegnamento.

Stare con. Osservare. Leggere. Proporre. Ascoltare. Rispondere. Imparare quel che di nuovo serve. Potenzialmente ogni nuovo allievo è un nuovo percorso d'apprendimento per l'insegnante stesso.

Un insegnante che ha una conoscenza profonda dei processi di apprendimento musicale, che ha ricostruito la propria esperienza da allievo alla luce di questi processi, che ha saputo riflettere sul suo percorso e comprenderlo, sarà capace di leggere e capire cosa accade dentro ai suoi allievi perché conosce ed ha attraversato gli stessi processi.

Le risposte degli allievi smettono così di essere semplicemente "giuste" o "sbagliate" per acquisire un significato sempre più chiaro, capace di orientare le successive



Caspar David Friedrich,
Viandante sul mare di nebbia, 1818.

azioni educative.

Ma soprattutto, fin dalla primissima infanzia, gli allievi saranno coinvolti in un dialogo musicale sempre attivo, ne vanno stimolati, valorizzati e curati gli interventi in modo da tesserli nel discorso musicale condotto con il gruppo.

Ma perché tutto questo avvenga è necessario che l'insegnante compia una scelta consapevole rispetto a un orizzonte teorico di riferimento e un atto di fiducia verso un orientamento pedagogico e didattico. Abbracciare un approccio significa aspettare, studiare, approfondire, confrontarsi con colleghi e formatori, affinarsi attraverso seminari, ulteriore formazione, percorsi di supervisione. Saper o meno condurre

i propri allievi dipende dalla formazione e dalla conoscenza dell'insegnante. Di nuovo il processo è del bambino e dell'insegnante.

Troppo spesso ci culliamo nell'illusione che una dura formazione tecnica sulla voce o sullo strumento sia sufficiente per insegnare a nostra volta a utilizzare la voce o a suonare lo stesso strumento o insegnare musica. Spesso ci focalizziamo molto sulle capacità di coordinazione motoria e tecniche, illudendoci di poter disgiungere l'allenamento fisico dalla comprensione di ciò che stiamo suonando o cantando, ancora pregni dell'immagine della salita al Parnaso⁶ che dal Romanticismo esprime l'idea della solitaria scalata delle vette virtuosistiche, dell'accesso iniziatico ad un sapere per pochi attraverso il sacrificio e l'esercizio. Ma dal Romanticismo le nostre conoscenze sono cambiate. Oggi sappiamo che l'apprendimento musicale – l'apprendimento tout court – funziona altrimenti, che il corpo non è il braccio della mente ma un tutto integrato in cui mente e sensorialità non sono distinte gerarchicamente, ma insieme guidano la scoperta, l'organizzazione e la com-

preensione del mondo.

La sensorialità porta in un certo senso il mondo dentro di noi. Così lo comprendiamo: facendolo nostro, esplorandolo dall'interno. Per questo, tornando all'apprendimento musicale, abbiamo bisogno di esperienze di ascolto sensoriale che ci permettano di cercare – dentro di noi – un dialogo tonico tra diversi elementi.

Il peso del corpo infatti è in relazione con il flusso del movimento nello spazio e contemporaneamente con il flusso del respiro; è il loro intrecciarsi nell'esplorazione euristica che permette di fare esperienza e comprendere il tempo musicale, il ritmo, il tempo armonico, la direzione della frase. Abbiamo bisogno di fare esperienza della musica, di fare molte esperienze della musica, in modo che si faccia strada dentro di noi e i suoi elementi comincino a formare un sistema di connessioni significative, la sua sintassi.

Per fare questo ci vuole tempo e, di nuovo, una guida consapevole dei processi di apprendimento, con competenze musicali specifiche e la capacità di utilizzarle per elaborare percorsi didattici situati, flessibili, in dialogo con i propri allievi. Saper attendere è fondamentale perché ogni allievo ha differenti tempi di apprendimento e questi non vengono favoriti da una spinta più grande, da una maggiore insistenza, ma da un percorso e da proposte edu-

⁶ Il *Gradus ad Parnassum* – la Salita al Parnaso, il monte dove le Muse avevano stabilito la loro dimora – è una raccolta di studi pianistici molto avanzati composti da Muzio Clementi, compositore e virtuoso, pubblicata in tre volumi tra il 1817 e il 1827.

cative in dialogo con essi.

Per un'insegnante di musica questa attesa può essere molto impegnativa. La pressione culturale esterna è ancora molto forte su quanto presto è necessario saper leggere la musica a prima vista o saper suonare uno strumento. Resistere a questa pressione e continuare a proporre percorsi musicali che dal suono vanno al segno invece che dal segno ... al segno⁷ è veramente una scelta di campo forte che può comportare frustrazioni e difficoltà, da cui la scelta, talvolta ob torto collo, di riempire la lezione con attività, materiali musicali, strumenti o mischiando approcci in maniera accattivante e ammiccante rispetto alle aspettative di studenti, colleghi, famiglie, che però in nulla sostengono i processi di apprendimento musicale, ma che anzi li confondono e annacquano.

Facciamo degli esempi molto concreti: a cosa mai può servire conoscere tutti i nomi delle figure di durata della notazione scritta ad un allievo che a stento riesce con sicurezza a sentire la pulsazione e il metro di un breve brano che gli viene cantato?

Come la conoscenza del numero delle alterazioni per tonalità (tra l'altro spessissimo ridotta a stragemma mnemonico) aiuta l'allievo a orientarsi nei movimenti di tensione e distensione armonica dati dalle principali funzioni accordali della tonalità (mettiamo, nel modo maggiore, Tonica, Sottodominante e Dominante)?

Posso sperare di guidare i miei allievi al riconoscimento delle funzioni armoniche e alla consapevolezza di quale linea di basso, presente o sottintesa, sostiene la musica che stanno suonando o cantando oppure dovranno sempre farsi il segno della croce prima di suonare un brano scritto nella speranza di ricordarsi, ad ogni loro occorrenza, della alterazioni in chiave (altrimenti chi lo sente il maestro!), magari ripetendole dentro di sé nel timore di scordarle mentre il pezzo scorre, insignificante nella sua meccanicità e senza aver restituito un'ombra di gioia, semmai ansia, al povero "esecutore"? In questo caso possiamo certamente dire che sia del brano sia del musicista è stata comminata l'esecuzione.

7 Quanti allievi di canto o strumento, non importa di che ordine e grado di istruzione, pubblica o privata, sono capaci di sentire dentro di sé come suona un brano a prima vista, senza l'ausilio di uno strumento fuori di loro?

Che diavolo è l'acqua?

Ecco allora che è importante parlarsi all'interno della comunità educante musicale per confrontarci una volta di più sui nostri obiettivi.

Cos'è la musica? Un codice simbolico o una modalità espressiva attraverso cui l'essere umano – ad ogni latitudine e in ogni tempo – ha dato voce all'indicibile, sia a livello di comunità che personale? Quali sono gli elementi culturalmente determinati che la costituiscono? Come posso da insegnante tramandarli, permetterne l'esperienza, la comprensione e la manipolazione creativa?

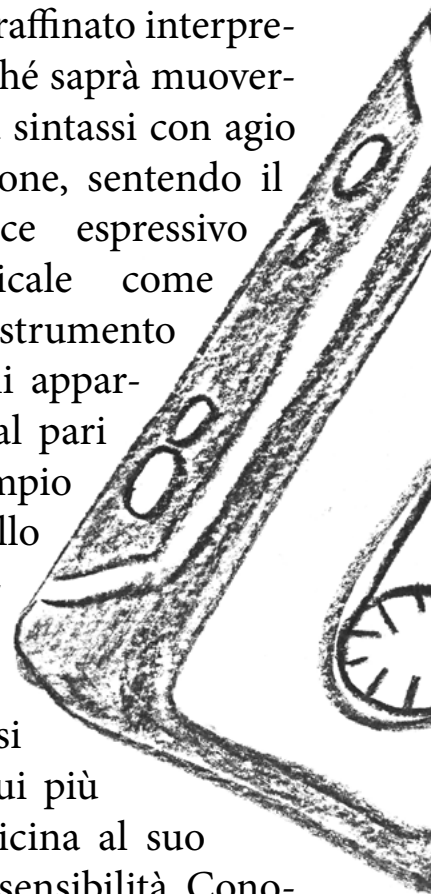
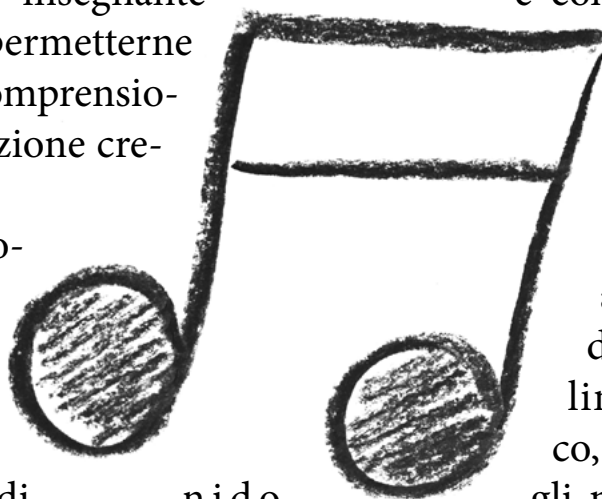
Queste domande riguardano tutti noi, dal docente di Conservatorio all'educatrice di nido che cura percorsi musicali: cosa desideriamo favorire, nel rispetto dei nostri differenti destinatari e in armonia con le nostre differenti cornici di intervento?

Nell'ottica MLT la risposta è limpida: i processi di apprendimento musicale, che scorrono sempre secondo la stessa sequenzialità e direzione.

Ecco allora che la percezione e poi la comprensione del centro tonale, della pulsazione, del metro, del sostegno armonico, dell'intrecciarsi delle voci, della possibilità di improvvisare con il materiale musicale familiare sarà importante sia per un futuro ascoltatore che per uno strumentista dilettante che per un corista che per un appassionato di opera che per chi canterà attorno ad un falò che per il più raffinato interprete di Mozart. Perché saprà muoversi all'interno della sintassi con agio

e comprensione, sentendo il codice espressivo musicale come uno strumento che gli appartiene, al pari ad esempio di quello linguistico, e che gli permet-

te di esprimersi nella maniera a lui più confacente, più vicina al suo sentire ed alla sua sensibilità. Conoscere una sintassi e poterla cavalcare per esprimersi diviene allora più di un'occasione per apprendere conoscenze e competenze: sviluppa la conoscenza di sé, il gusto, la motivazione ad apprendere e approfondire.



dire, nutre la capacità di pensiero critico.

In questo senso, come insegnanti di musica, potremmo fare un passo indietro e ricordarci che non siamo soli e onnipotenti, che non dipende tutto da noi. Oltre a noi c'è il bambino, la sua famiglia, il suo contesto scolastico; tutti sono parte di un intreccio che va stretto, valorizzato, verso il quale nutrire

fiducia e con il quale collaborare per costruire relazioni incrociate che

si sostengano e riconoscano reciprocamente e che insieme possano alimentare

i processi di apprendimento musicale che tanto ci stanno a cuore.

Quanta solitudine nel dipinto di Friedrich! E quanta vicinanza nelle esperienze musicali condivise che tramandano le conoscenze, le competenze, i vissuti e i significati attraverso le generazioni e il tempo. Quanta vicinanza in un insegnante non solo preso dalla valutazione

del momento, della prestazione, del novero di conoscenze apprese, ma partecipe dei processi di apprendimento di un gruppo e di un singolo, allo stesso tempo. L'occasione di vedere che in un gruppo di allievi lo stesso contenuto è percepito e appreso in modi diversi apre alla differenza, alla complessità, all'ascolto reciproci e al rispetto, ha un valore anche sociale e politico, ci chiama alla definizione di noi nell'ascolto dell'altro.

Condividere esperienze musicali con un modello

capace di esprimersi con piacere e competenza attraverso la musica schiude ai nostri allievi la possibilità di immaginarsi in futuro con le stesse capacità, di mettersi in gioco nella sfera espressiva artistica con agio e

proprietà, vicini al proprio sé più profondo.

