

Rivista dell'Audiation Institute per la Ricerca e la Formazione
sull'Apprendimento Musicale secondo la
Music Learning Theory
di Edwin E. Gordon

Journal of Audiation

2019

07

Direttore
Isabella Davanzo

Redazione
Silvia Biferale
Vixia Maggini
Mario Moi
Gabriella Sampognaro

Responsabile tecnico grafico
Cinzia Claudia Iafrate

la rivista è
registrata al tribunale di Milano
con il n.96 del 8/4/2015

ISSN 2532-6678

05

Al lettore
La finestra sul cortile
di Isabella Davanzo

09

Niente senza il contesto/
Nothing without a context

di/by Monica Martini

30

Preparatory Audiation: Key processes
in music learning
Thinking and deliberations

by Arnolfo Borsacchi
translation by Kim Chomiak

38

Respiro, intimità e interattività
Pratiche di
Atem Tonus Ton
in ambito formativo e "performativo"

di Laura Colombar

07/2019

SOMMARIO

La voce dell'attore
un delicato equilibrio tra fisiologia ed
emozione

di Sabrina Petyx

44

"C'era una volta... da Pinocchio a
il Mago di Oz,
la musica racconta..."

"Once upon a time.....
from Pinocchio to The Wizard of
Oz, the stories music has to tell..."

Intervista a/Interview to
Pierangelo Valtinoni

47

La Music Learning Theory all'Opera!

di Lisa Gallotta

66

My journey in MLT/
Il mio viaggio nella MLT

by Asli Giray Akyunak

74

I "bambini difficili"
di Vincenzo Rotondaro

81

L'inclusione sociale
Intervista a Michela Marzorati

di Francesca Pergola

85

Hanno collaborato a questo numero

ASLI GIRAY AKYUNAK

Assistent Professor, docente presso
la Yaşar University di Izmir, Turchia

LAURA COLOMBAN

danzatrice diplomata
in "Movement based Expressive
Arts Therapy" in California,
certificata insegnante di Atem-
Tonus-Ton Presidente e Fondatrice
dell' Associazione NUNC Corpo-
Suono

HELEN KEBLE

Insegnante certificata AI,
specializzata presso il
Conservatorio Arrigo Boito di
Parma nel Master 'Addetto al
Settore Educational presso Enti
Musicali'

MICHELA MARZORATI

Neuropsichiatria Infantile e
Psicoterapeuta

SABRINA PETYX

Logopedista, attrice, scrittrice e
drammaturga, esperta in
"Vocologia Artistica".
Docente di tecnica vocale nella
sezione "voce e corpo" della
Scuola dei Mestieri dello
spettacolo del teatro Biondo
Stabile, di Palermo

PIERANGELO VALTINONI

compositore, direttore di coro
e d'orchestra

ARNOLFO BORSACCHI

musicista, formatore AI

LISA GALLOTTA

Musicista e Insegnante Certificata
AI

MONICA MARTINI

musicista, insegnante di musica,
formatore Audiation Institute

FRANCESCA PERGOLA:

insegnante certificato AI,
Educatore del Comune di Milano

VINCENZO ROTONDARO

batterista professionista e
insegnante di batteria, insegnante
certificato AI

di Isabella Davanzo

Qualche giorno fa, parlando con mia figlia, un'adolescente di 17 anni, e lottando invano contro il suo egocentrismo, mi scopro a dirle: "*Cara Ginevra, attenta, che un corpo chino e ripiegato su se stesso non può guardare l'orizzonte aperto che ha di fronte ma al massimo la punta dei suoi piedi. Pensa a quante cose meravigliose non vede!*" Mi sono sentita insolitamente saggia però subito ho provato un senso di profondo sconforto, non per mia figlia, che scalpita al ritmo della sua giovinezza, ma per il senso di chiusura e ripiegamento che in fondo pesa su tutti noi e abita il nostro tempo, in cui non riusciamo a vedere il "sorriso infinito delle onde marine"¹.

Audiation nel 2019 festeggia i primi 5 anni e vogliamo fermarci a cogliere quel sorriso con stupore, lasciare che ci porti altrove, che sia il segno dell'umano sentire, un'uscita dalla nostra finitudine. Musica, ascolto, lettura, riflessioni, relazioni, connessioni e conoscenza, il 'cestino dei tesori', il peso dell'oro ma etereo e volatile come la cultura. Il suo testo si svela come un tessuto, un intreccio perpetuo in cui ci si può perdere e anche ritrovare.

Articoli, interviste, studi, *reportage* inerenti principalmente l'insegnamento della musica ispirato alla *Music Learning Theory*, coltivando però allo stesso tempo le sue relazioni e le sue aperture verso altre arti e mondi del sapere, verso altre culture musicali, con contributi importanti in ambito della psicologia della musica e delle neuroscienze.

Siamo lieti di dedicare a Edwin Gordon il frutto di questo lavoro. La testimonianza della sua vita, dedicata allo studio dei processi di apprendimento musicale, ha aperto nuovi orizzonti e possibilità didattiche nell'ambito dell'educazione musicale. Ha rilevato il ruolo determinante del corpo e del movimento nel riconoscimento e comprensione delle strutture sintattiche della musica, ritmiche e tonali; l'importanza dei processi di imitazione e della relazione intersoggettiva nel percorso di apprendimento musicale; ha

... All in all you're another brick in the wall
Pink Floyd, The Wall

¹ Eschilo, *Prometeo incatenato*, v.89.

elaborato il concetto di *audiation*, per indicare l'esistenza di una mente musicale autonoma rispetto alla funzionalità linguistica e visuo-spaziale, dove la musica, nei panni di un canto, una sinfonia, un jingle pubblicitario, acquisisce un'identità indipendente dal suono che l'ha generata. Tutto questo ha alimentato il nostro desiderio di proseguire il suo percorso di studio e approfondire, senza timore di svelarne eventuali criticità, ma con lo spirito scientifico che ha sempre contraddistinto Edwin Gordon stesso, fin dalle sue prime ricerche negli anni '60, mirate a definire quali fossero le caratteristiche dell'attitudine musicale e poterle così misurare. Queste ricerche che lo portarono a comprendere come, nello sviluppo del bambino durante i primi anni di vita, la componente ereditaria potesse perdere la sua efficacia, se non accompagnata da un processo di acculturazione, e a superare così l'annoso dibattito tra innatisti e comportamentisti.

Il percorso per cui acquisiamo familiarità con una determinata cultura musicale comincia fin dalla vita intrauterina e ci dà il la per comprendere quanto sia determinante nello sviluppo della musicalità potersi orientare in un contesto musicale. Il ruolo giocato dall'ambiente, dal contesto in cui si cresce, agisce molto precocemente, per cui un neonato riconosce immediatamente la voce della mamma tra altre o addirittura la canzone ascoltata tante volte durante la gestazione. Questo processo di acquisizione di familiarità con determinate consuetudini musicali, in ambito didattico si gioca attraverso il brano musicale, sul quale posso costruire e strutturare un percorso di apprendimento teso a riconoscere, assimilare e potersi esprimere con i suoni di quel contesto e a trasferire autonomamente le conoscenze così acquisite nel processo di assimilazione di altri brani/contesti sintatticamente affini, riconoscere le differenze, ampliare la consuetudine all'uso del linguaggio musicale.

Entriamo così in *medias res* di *Audiation 7* con l'articolo di Monica Martini, in apertura, focalizzato a considerare in che modo far agire nell'insegnamento il dialogo tra il contesto musicale e i contenuti strutturali e funzionali su cui è costruito e che si ritiene opportuno vengano appresi da quel contesto. L'implicita potenzialità generativa di un apprendimento autonomo, da parte del

discente, di contenuti simili riconosciuti in contesti differenti, è la chiave per accedere a un ampliamento virtualmente infinito del vocabolario musicale con cui potersi esprimere, creare, improvvisare e comporre.

La composizione musicale di opere per ragazzi è il tema dell'intervista di Helen Keble a Pierangelo Valtinoni, con la quale il compositore ci svela alcuni ingredienti salienti del suo processo creativo. Pinocchio, la Regina delle Nevi, il Mago di Oz sono i personaggi che hanno ispirato e danno il titolo a queste opere e ci accompagnano nella poetica di Valtinoni per capire il suo stile e le sue priorità espressive, come risolve il rapporto tra musica e testo, in che modo i destinatari dell'opera, bambini e ragazzi, condizionino la sua arte compositiva.

La proposta dell'opera lirica a bambini e ragazzi della scuola si intona invece sulle note de *L'elisir d'amore* di Gaetano Donizetti nel progetto didattico illustrato da Lisa Gallotta, che non manca di rilevare le grandi potenzialità educative del genere melodrammatico, come proporlo, su quali canti e brani fermarsi ad approfondire, quali insegnare e qualche trucco per superare eventuali difficoltà vocali. Al di là della valenza educativa strettamente musicale del progetto ci preme ricordare che quando parliamo di melodramma e opera lirica ci riferiamo anche a un patrimonio storico, che al di là dei gusti musicali, deve essere tutelato e trasmesso ai posteri al pari di una chiesa antica, di un monumento funebre o di una tela a olio rinascimentale perchè racconta di noi e della nostra storia, perchè racconta delle storie e ascoltare delle storie ci apre al viaggio dell'immaginario.

IncurSIONI illuminanti e suggestive in altri lidi dell'arte, per noi musicisti, sono gli articoli di Laura Colombari e Sabrina Petyx sull'uso della voce, nell'arte coreutica e nell'arte drammatica rispettivamente. Esplorano entrambe, in modi e con finalità diverse, il rapporto letteralmente viscerale esistente tra voce e movimento e voce ed emozione, un legame stretto dalle corde dell'immaginazione.

Concludiamo questo numero con una riflessione, oggi più che doverosa, sulla ricchezza della relazione inclusiva, nell'insegnamento musicale ma più in generale rispetto un'etica sociale che

assume sempre più spesso tinte regressive e settarie. Ecco che il faro su cui orientare un comportamento inclusivo, con i 'bambini difficili', con bambini diversamente abili, con insegnanti stanche e demotivate, lo troviamo nella 'cura del desiderio', motore primario di inclusione sociale, come racconta la dottoressa Michela Marzorati, intervistata da Francesca Pergola, parlando della sua esperienza formativa nel settore sanitario-assistenziale. E' il desiderio di imparare, il desiderio di esserci, di esprimersi, nel racconto di Vincenzo Rotondaro, la spinta primaria che l'insegnante cerca nei suoi giovanissimi interlocutori.

Prima di salutarvi e lasciarvi alla lettura siamo lieti di segnalare ai nostri lettori non italofoeni la pubblicazione in questo numero di *Preparatory Audiation: Key processes in music learning Thinking and deliberations*, la versione inglese dell'articolo di Arnolfo Borsacchi pubblicato in italiano nel numero 0.

Fonte: <http://www.streetartutopia.com/>



Niente senza il contesto

di **Monica Martini**

Il contesto nella MLT

In questi anni di esperienza mi sono resa conto che nell'Istruzione Formale secondo la MLT c'è una modalità che rappresenta una significativa novità e che dà una connotazione univoca alla didattica secondo tale approccio: far precedere e affiancare costantemente all'insegnamento di qualunque contenuto musicale (pattern ritmico, tonale, armonico etc) un contesto (brano musicale compiuto) in cui esso è inserito e che ne chiarisca la natura e la funzione. Nell'ambito della MLT identifichiamo come contesto un intero musicale finito e completo, come ad esempio un canto, un brano strumentale, un brano per coro a una o più voci etc. All'interno del contenitore-contesto possiamo individuare una serie di contenuti², ovvero piccoli gruppi di elementi musicali che abbiano uno specifico significato ritmico, tonale, armonico o melodico. Se nel primo periodo dell'insegnamento desidero introdurre il tradizionale concetto di centro tonale e tonica³ del modo maggiore

² Per le definizioni originali di *context* e *content* secondo la MLT si veda E.E. GORDON, *Learning sequences in music*, Chicago, GIA Publications, 2012, p. 402.

³ Nella didattica MLT la tonica -o centro tonale- di un brano viene denominata "nota base", e per l'appunto rappresenta uno dei contenuti di cui parliamo, un contenuto peraltro fondamentale per poter comprendere tutti gli altri contenuti tonali.

Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 416 e 421.

Per chiarezza è opportuno definire la collocazione di alcuni termini usati nella MLT in relazione ai concetti tradizionali di tonica, tonalità e modo. La *keyality* è un concetto appartenente al sistema del Do mobile utilizzato nella MLT, e viene identificata da Gordon come "Il nome della tonica (ndr. con riferimento alla sua altezza assoluta). Laddove nel sistema tradizionale abbiamo l'armatura di chiave che viene desunta dalla lettura della partitura, la *keyality* viene sentita in *audiation*. C'è la *keyality* in C maggiore, in C minore armonico, in C eolio, in C dorico, in C frigie e così via."

Il concetto di *keyality* (Altezza assoluta della tonica del modo) è strettamente connesso a quello di *tonality* (modo, relazione intervallare dei suoni della scala di riferimento con la tonica): "La tonica è associata alla *keyality*, mentre la nota base è associata alla *tonality*. (...) Se la nota base è Do, la *tonality* è maggiore; se la nota base è La, la *tonality* è minore (armonica), o eolia; se la nota base è Re, la *tonality* è dorica; se la nota base è Mi, la *tonality* è frigia". Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 409, 421.

(contenuto) non userò parole per spiegare teoricamente che cosa rappresenta la tonica in una scala maggiore fatta di toni e semitoni, ma canterò e insegnerò un brano nel modo maggiore (contesto) in cui la tonica sia univocamente e oggettivamente riconoscibile, farò sentire più volte agli allievi quale suono rappresenta la tonica e lo farò loro cantare e sentire col (e nel) corpo. In questo modo la tonica non sarà un concetto teorico o un suono isolato a cui fanno seguito una serie di intervalli, ma sarà un suono percepito concretamente, riferito a un brano conosciuto e che gli allievi potranno rievocare e richiamare anche in seguito proprio grazie alla costruzione di una familiarità con quello stesso brano.

Allo stesso modo, se voglio introdurre il concetto di pulsazione ritmica (contenuto) posso utilizzare un brano, nuovo o già conosciuto (contesto) e lavorare con l'ascolto e il movimento proprio sulle pulsazioni di quel brano. In questo modo il contatto con il contesto aiuta l'apprendimento da parte degli allievi, diversamente da come sarebbe se lavorassi su pulsazioni teoriche, astratte o su durate ipotetiche dedotte astrattamente dalla matematica e dalla teoria musicale.

Il contesto e i contenuti musicali

Vale la pena ricordare anche che il contesto musicale così inteso (un'opera musicale: brano, sinfonia, canzone o qualsiasi altra forma musicale) rappresenta il vero elemento motivante e la ragione d'essere della musica per l'essere umano, e il suo rapporto con la teoria musicale è analogo a quanto avviene con la parola e il linguaggio. Mi riferisco ad esempio ad analisi logica e grammaticale, che sono un mezzo per capire la strutturazione del discorso, ma hanno senso solo se sono

funzionali ad attribuire significato a quanto si esprime. In realtà ciò che ci suscita emozioni e motivazione, nella lingua come nella musica, è il messaggio espresso dalle frasi e dalle parole che le compongono: la possibilità di poter comunicare, il fatto di poter esprimere e comprendere la comunicazione, in sintesi la sua funzione di relazione. La sola astrazione della regola grammaticale non comunica, ci aiuta solo a comprendere meglio la struttura della frase ma non il messaggio in essa contenuto.

In musica esiste lo stesso rapporto tra la teoria e le composizioni musicali, e il fatto di anticipare i contesti e poi lavorare sull'alternanza fra contesti e contenuti permette la conoscenza e la comprensione degli elementi musicali molto prima di conoscerli nella teoria.

L'assimilazione delle competenze

Ciò che vorrei dunque condividere in questo articolo è l'importanza del processo contesto/contenuto/contesto per lo sviluppo dell'*audiation*, e come esso rappresenti a mio avviso uno strumento rivoluzionario nella didattica musicale. È una riflessione che nasce alla luce dell'esperienza vissuta in classe con gli allievi in questi anni col fine di restituire una parte di ciò che loro mi hanno insegnato.

Il processo didattico autentico mette l'insegnante in un perenne stato di insegnamento-apprendimento con i suoi allievi, come Gordon ripete in più occasioni. Ed è stata l'interazione con gli allievi di tutte le età ad indicarmi quando le mie pratiche educative e didattiche fossero state efficaci e che cosa avessi trascurato nei processi d'insegnamento.

Insegnando nelle classi della scuola primaria e secondaria di primo grado mi sono resa conto che uno degli errori su cui si rischia più frequentemente di cadere è quello di dare per scontato che una competenza⁴ raggiunta su un brano sia stata acquisita e assimilata in assoluto. Può capitare quando un insegnante, per il fatto che gli allievi siano riusciti a realizzare una competenza una volta durante il lavoro sui contenuti, dà per scontato che questa competenza sia definitivamente assimilata. Per me è stato così. Al termine di una lezione molto intensa in cui avevo insegnato la linea di basso di un brano su cui avevo già lavorato in precedenza, gli allievi della seconda classe della primaria riuscirono a cantare il brano a due voci. Pensai ingenuamente che la competenza di cantare a due voci quel brano fosse acquisita, ma nella lezione successiva ho dovuto rendermi conto che non era così: erano necessarie altre lezioni molto intense affinché il gruppo potesse cantare a due voci con lo stesso successo il tema e il basso di brani analoghi a quello già affrontato (e anche dello stesso brano). Insomma, c'era ancora bisogno di guidare il gruppo e reiterare il percorso svolto in precedenza.

L'errore consisteva quindi nel ritenere che una competenza messa in gioco una sola volta fosse automaticamente riutilizzabile sullo stesso brano e trasferibile su altri brani che presentassero gli stessi contenuti.

In realtà invece questo passaggio non può realizzarsi senza prima essere passati attraverso la memorizzazione e la successiva interiorizzazione della competenza in oggetto, ovvero senza aver tenuto conto del fatto che gli stessi contenuti tonali, organizzati diversamente o in un contesto ritmico diverso, possano non essere immediatamente riconosciuti o identificati, nonché del fatto che un successo immediato nella comprensione e nell'esecuzione spesso non garantisce che il contenuto sia davvero memorizzato e interiorizzato.

Un esempio di contesti analoghi dove il trasferimento delle competenze dall'uno all'altro brano non potrà essere dato per scontato può essere offerto dai noti canti popolari *Giovannin*, *London Bridge* e *Piva Piva* (si veda a pag. 12), che presentano gli stessi contenuti tonali (sono tutti nel modo maggiore e l'armonia contiene le sole funzioni di tonica e dominante), proposti però con una progressione armonica diversa o con un metro diverso.

L'assimilazione di competenze e contenuti è quindi un processo che, anche se compreso, va ripetuto in relazione a nuovi contesti o agli stessi contesti arricchiti di altri contenuti. Perché siano possibili le inferenze relativamente ai contenuti e ai contesti a livello musicale fra un brano e l'altro si deve tener conto di quale sia il vocabolario di:

- brani assimilati dagli allievi;
- pattern ritmici e tonali assimilati dagli allievi;
- pattern armonici assimilati dagli allievi;

⁴ Per competenza intendo la capacità di utilizzare in un determinato modo i contenuti nei contesti. Ad esempio, sappiamo che la nota base è un "contenuto". Se sono in grado di cantarla nel modo maggiore, diremo che possiedo la "competenza" audio/orale di cantare la nota base in un brano nel modo maggiore.

Giovanin - Lightly Row - Hänschen klein

The first system of the musical score for 'Lightly Row' consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melody of eighth and quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with chords. Chord symbols 'I' and 'V7' are placed below the bass staff. The second system, starting at measure 5, continues the melody and bass line with similar chord symbols.

London Bridge

The musical score for 'London Bridge' consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melody of eighth and quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with chords. Chord symbols 'I' and 'V7' are placed below the bass staff.

Piva, Piva

The musical score for 'Piva, Piva' consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melody of eighth and quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with chords. Chord symbols 'I' and 'V7' are placed below the bass staff.

• progressioni armoniche assimilate dagli allievi;
e a quale livello o sotto-livello di apprendimento⁵ questi elementi siano assimilati effettivamente.

È importante precisare che parlare di assimilazione senza descrivere il suo legame con lo sviluppo dell'*audiation* può creare confusione. Qui è utile soprattutto ricordare che attraverso l'imitazione si sviluppa un vocabolario cantato, che potrà diventare compreso e poi assimilato solo passando attraverso l'*audiation*, perché solo in questo modo ciò che viene imitato può essere realmente compreso all'interno del contesto in cui è proposto.

La coordinazione e il respiro nell'apprendimento musicale

Il percorso di assimilazione di un brano e dei suoi contenuti si compie quando siamo in grado di rievocare quel brano in modo oggettivo⁷ comprendendone tutti i contenuti conosciuti e potendo applicare in esso tutte le competenze apprese, cioè quando l'*audiation* è coordinata, attraverso la memoria corporea, col respiro, il movimento e gli altri elementi della sintassi musicale che soggiacciono all'idea musicale che si vuole esprimere. È come quando seguiamo un discorso nella nostra lingua materna: ascoltiamo e seguiamo col pensiero quello che viene detto ed elaboriamo la risposta organizzando il

pensiero (senza bisogno di un'analisi) nel respiro che prenderemo prima. Analogamente nella musica tale respiro attraverso l'*audiation* sarà coerente con la "frase musicale" che stiamo per eseguire.

L'assimilazione così intesa necessita di questi passaggi: "ascolto" e "conoscenza"⁸, Gordon diceva che: "il corpo conosce prima che la mente capisca", quando la mente ha "compreso" ciò che il corpo ha conosciuto deve poterlo "sperimentare più volte" nello stesso o in diversi contesti, in questo modo memorizzandolo e raggiungendo una coordinazione motorio/uditiva nell'utilizzo (per esempio nel cantare intonata la nota base) in maniera che diventi una "memoria corporea" che non ha bisogno della mediazione del pensiero per agire in maniera coerente col contesto. Nell'assimilazione avviene quello che succede quando si instaurano nell'agire questi automatismi motori. Per fare un esempio extra musicale: quando impariamo a guidare la macchina è tutto nuovo e siamo concentratissimi, dobbiamo pensare ad ogni azione senza conoscere il risultato di ciò che stiamo facendo, riusciamo a fare solo semplici manovre molto lentamente e con continui aggiustamenti. Man mano che alcuni gesti diventano assimilati e ci diventa familiare la coordinazione gesto/conseguenza sulle manovre di base la guida diventa più fluida e spedita perché la maggior

⁵ I livelli e sotto-livelli di apprendimento a cui faccio riferimento sono quelli in base ai quali gli elementi musicali, man mano che prosegue il processo di assimilazione, vengono:

- conosciuti con l'ascolto;
- cantati per imitazione col sostegno di un modello e di un accompagnamento;
- cantati per imitazione senza il sostegno di un modello ma subito dopo averlo ascoltato e in presenza di un accompagnamento;
- riconosciuti, memorizzati e rievocati in assenza dell'esempio o del sostegno di un modello, ma in presenza di accompagnamento, e infine
- memorizzati e rievocabili senza il sostegno di un modello e di un accompagnamento.

⁶ Per una trattazione esaustiva del concetto di assimilazione si veda A. BORSACCHI, *Gli stadi dell'Audiation preparatoria*, in "Rivista Audiation", 0/2014, pp.8-15, consultabile al link: https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/0/Audiation_002014_8_15.pdf (ultimo accesso 13 ottobre 2018).

⁷ L'oggettività è intesa in relazione al contesto culturale di riferimento, che per noi è la cultura musicale occidentale e il sistema tonale. Sentire un brano "in modo oggettivo" significa "per come mediamente tutti gli altri lo riconoscono come accurato", secondo il profilo ritmico, melodico e armonico.

⁸ E.E. GORDON (2012), cit., p. 247.

parte dei gesti motori vanno in automatico, non richiedono lo stesso impegno motorio e mentale. Riusciamo ad anticipare e correggere automaticamente i nostri gesti in base ai *feedback* sensoriali che ci restituisce l'ambiente, soprattutto perché abbiamo spazio percettivo per ascoltarli. Pensiamo un momento a cosa succede quando cantiamo per la prima volta una melodia nuova che non conosciamo: l'ascoltiamo o la sentiamo in *audiation* leggendola dallo spartito, cerchiamo dei punti di riferimento, come ad esempio la nota base che ci aiuta ad orientarci nel modo, o i *macrobeat* e i *microbeat*⁹ che ci fanno orientare nel metro. Quando questi gesti audio/motorio/orali sono assimilati e coordinati con l'*audiation* possiamo provare a memorizzare la melodia, individuando se ci sono ripetizioni o variazioni, o i punti dove sentiamo i pesi e gli appoggi ritmici; e man mano che si chiariscono questi aspetti cantiamo sempre meglio finché non l'abbiamo imparata e compresa in relazione agli elementi ritmici e armonici che la sostengono. Se poi cantiamo in un coro avremo un grado di complessità maggiore, scopriremo come si unisce la nostra voce alle altre, esploreremo la polifonia tonale e ritmica.

Anche nel parlare una lingua straniera succede la stessa cosa: in contesti molto conosciuti che richiedono un vocabolario familiare le frasi vengono alla mente senza sforzo, mentre in situazioni nuove di cui non abbiamo fatto sufficiente esperienza spesso ci mancano le parole per esprimere ciò che vogliamo comunicare. Tornando alla musica è utile da questo punto di vista prestare attenzione alla differenza tra la riproduzione vocale e strumentale di brani che conosciamo benissimo (es.: *Fra*

Martino) rispetto a brani molto complessi o che abbiamo sperimentato poche volte nell'ascolto e nella riproduzione. La ripetizione è necessaria affinché l'esperienza motorio-uditiva sia assimilata, e ce ne accorgiamo ad esempio quando per cantare una melodia da soli o in coro in maniera coordinata col contesto è sufficiente un profondo respiro, perché la melodia ha già preso chiaramente spazio e forma nella nostra *audiation*. Sono numerosi i modi in cui un contesto nuovo può essere diverso da quanto già conosciamo:

- nuova melodia;
- nuovi contenuti;
- *keyality*¹⁰ nuova;
- metro nuovo;
- melodia con andamento e ritmi non familiari, etc.

E anche i musicisti adulti ed esperti, accostandosi ad ambiti d'ascolto poco familiari, prima di poterne comprendere gli elementi hanno bisogno di ascolti ripetuti¹¹.

Lo sviluppo dell'apprendimento musicale

In musica, e nel corso della nostra intera esistenza, questo processo fondamentale di conoscenza e di acquisizione di informazioni sulla sintassi musicale passa sempre per prima cosa dall'ascolto. Dall'ascolto nascono processi d'imitazione prima soggettivi¹² e poi oggettivi, che portano all'assimilazione informale dei contenuti e sfociano inevitabilmente nelle prime semplici forme di dialogo musicale: dapprima con la semplice imitazione e richiamo dei contenuti maggiormente familiari, e in

⁹ Per una definizione di *macrobeat* e *microbeat* si veda E.E. GORDON (2012), cit., pag. 410-411

¹⁰ Il riferimento alla nuova *keyality* significa che anche quando per esempio trasportiamo in E maggiore un brano già appreso in C maggiore stiamo apportando elementi di novità nel contesto

¹¹ E.E. GORDON (2010), cit., p. 12.

¹² vedi nota 7

seguito con l'improvvisazione. L'improvvisazione di cui parlo comincia dall'uso autonomo di materiale familiare, dall'operare scelte semplici come scegliere di cantare la melodia o il basso di un brano fino ad arrivare gradualmente all'utilizzo di materiale originale come succede quando si esegue un "solo" durante un concerto. Questa pratica è fondamentale perché rappresenta l'emancipazione verso la capacità di esprimersi con le proprie idee musicali e costruire un proprio vocabolario musicale attivo con i contenuti familiari, e rappresenta necessariamente uno sviluppo successivo rispetto alla loro imitazione e memorizzazione.

Gordon infatti sottolinea il fatto che debba essere assimilato un vocabolario sufficiente di brani e *pattern* tonali e ritmici a livello di apprendimento discriminatorio¹³, attraverso imitazione e *audiation*, affinché si possa procedere al livello di apprendimento inferente¹⁴. A questo punto si improvvisano *pattern* diversi da quelli ascoltati, che quindi non sono più imitati, ma vivono già nell'*audiation*.

È il primo passo verso la generalizzazione, in cui si impara a riutilizzare il vocabolario di contenuti e le competenze familiari per inventare qualcosa di completamente ma consapevolmente nuovo, o si comprendono e classificano contenuti non familiari (per esempio facendone l'associazione verbale¹⁵). Possiamo aspettarci che i primi

pattern richiamati in *audiation* durante questa attività siano proprio quelli familiari (già precedentemente appresi in imitazione) che quindi "rappresentano il cuore della generalizzazione"¹⁶

Nel prendere in esame i processi di generalizzazione c'è ancora una precisazione da fare rispetto alla fascia d'età degli allievi. Nello sviluppo generale a partire dalla nascita si apprende per discriminazione, con l'esperienza diretta si riconoscono le differenze fra elementi concreti. Quando comincia l'età scolare il pensiero diventa reversibile. Intorno ai nove anni iniziano a presentarsi le prime forme di pensiero astratto e inferente, in cui le immagini mentali fino a questo momento esclusivamente concrete iniziano ad esistere senza essere vincolate al reale. Progressivamente i pensieri esistono autonomamente dal concreto e cominciano a svolgere delle funzioni¹⁷. Questo momento è cruciale poiché la parte più consistente dell'apprendimento svolta fin qui a livello discriminatorio e concreto comincia a realizzarsi anche mediante l'uso del pensiero astratto e gli apprendimenti a poter essere trasferiti da un contesto ad un altro.

Alla luce di questo, quando parliamo di apprendimento musicale dobbiamo tener presente che indipendentemente dall'età anagrafica dell'allievo, che

¹³ L'apprendimento discriminatorio è la più elementare di due tipologie generiche di apprendimento di competenze.

Nell'apprendimento discriminatorio, gli studenti imparano le competenze e i *pattern* attraverso l'imitazione. L'apprendimento discriminatorio include i livelli audio/orale, associazione verbale, sintesi parziale, associazione simbolica lettura-scrittura, sintesi composita lettura-scrittura.

L'apprendimento discriminatorio rappresenta la "base preparatoria" per l'apprendimento inferente. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 95-99.

¹⁴ L'apprendimento inferente è la più avanzata delle due tipologie di apprendimento. Nell'apprendimento inferente gli studenti sono guidati dall'insegnante ad apprendere competenze e *pattern* autonomamente. Gli studenti non imparano più per imitazione nell'apprendimento inferente.

L'apprendimento inferente include i livelli generalizzazione audio/orale-verbale-simbolica, creatività/improvvisazione audio/orale-simbolica, comprensione teorica verbale-simbolica. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 95-99.

¹⁵ Il sottolivello della generalizzazione-verbale è descritto in E.E. GORDON (2012), cit., p. 132.

¹⁶ Da E.E. GORDON, *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, Chicago, GIA Publications, 2010 p.1.

¹⁷ J. PIAGET E B. INHELDER, *La psicologia del Bambino*, Torino, Einaudi, 1970, p. 113 e ss.

potrebbe portarci a pensare e proporre precocemente delle competenze di tipo inferente, è necessario prima di tutto verificare che i processi di apprendimento discriminatorio audio/orale/sensoriale siano stati messi in gioco a sufficienza. Solo se le competenze acquisite a questo livello sono consolidate e chi apprende dispone di un vocabolario d'ascolto, cantato e improvvisato sufficiente, le inferenze saranno reali e non deduzioni o induzioni logico/simbolico/matematiche. Altrimenti sarebbe come scrivere una frase in una lingua sconosciuta ricopiandola ma non riuscendo a comprendere il significato.

Ho infine molto a cuore sottolineare che quanto scritto sopra non definisce con un taglio netto i diversi periodi di sviluppo dell'apprendimento: tutti i cambiamenti avvengono attraverso una lenta evoluzione fatta di piccoli cambiamenti graduali, passi indietro e aggiustamenti. Il ruolo di chi apprende è cruciale in questo miracolo che è imparare; se l'allievo si sente motivato, pieno di fiducia e di curiosità un passo dopo l'altro si lascia aiutare, prova, sbaglia e riprova fino a quando riesce nel suo intento.

Il vocabolario familiare e l'emancipazione

Riprendendo il discorso, abbiamo visto come sia importante insegnare un vocabolario di brani e pattern familiari, perché ciò che è familiare rappresenta il cuore dei processi di generalizzazione con cui l'allievo arriva a riportare una competenza conosciuta in contesti sconosciuti e a imparare nuovi contesti e contenuti senza la mediazione dell'insegnante. A questo punto dell'apprendimento, è proprio quando si trova in ambiti per lui più familiari che l'allievo inizia a dedurre e

comprendere in autonomia i primi elementi della sintassi musicale. Da qui l'arricchimento per discriminazione continuerà a nutrire e potenziare il processo inferente, permettendogli di spaziare sempre più in ambiti e competenze nuove.

Qual è dunque, riferendoci al nostro strumento didattico, la funzione del ritornare ai contenuti?

In sintesi, è proprio quella di permettere che l'apprendimento si arricchisca di nuovi elementi (come per esempio armonie, seconde voci, improvvisazioni) e apra nuove strade e soluzioni rispetto a quelle consuete apprese per imitazione e memorizzazione.

C'è una frase di Gordon che ritengo illuminante a tal proposito e mi permetto di citarla perché non saprei esprimermi meglio: "*Although repetition and imitation are necessary in initial stage of intellectual development, their solitary, constant and extended reinforcement dull the mind. Moreover, if memorization, a stunning form of sameness, is encouraged at the expenses of difference, the thinking vocabulary becomes subdued.*" (Anche se ripetizione e imitazione sono necessari negli stadi iniziali dello sviluppo intellettuale, il loro solo e continuo rinforzo ottunde la mente. Inoltre, se la memorizzazione, che è una forma sbalorditiva di uguaglianza, viene favorita a spese della differenza, il vocabolario del pensiero finirà per esservi sottomesso¹⁸).

Ovvero: una volta raggiunto un vocabolario assimilato di *pattern* ritmici e tonali e di brani sufficiente per poter proporre un'attività di improvvisazione, è fondamentale tornare ancora ai contenuti, stavolta organizzando attività in cui l'allievo possa mettersi in gioco in autonomia.

¹⁸ Da E.E. GORDON (2010), cit., pp. 1-2

Si può proporre ad esempio di scegliere quale voce di un brano cantare o suonare, scegliere una competenza e applicarla, o cantare *pattern* non familiari in associazione verbale¹⁹ (con l'avvertenza che siano innestati su sequenze di *pattern* familiari che consentano di mantenere l'ancoraggio a contenuti noti).

Un percorso circolare

In definitiva l'assimilazione di contesti e contenuti è possibile se tracciamo un percorso circolare che parta dai contesti (proposti per imitazione o a memoria, *by rote*²⁰) e ne analizzi progressivamente "con la lente d'ingrandimento", volta per volta, i contenuti:

- contestuali: nota base che corrisponde al centro tonale ed è il punto di relazione di modo e altezza assoluta, *macrobeat* e *microbeat* che sono il riferimento ritmico di metro e tempo;
- Tonali e ritmici: *pattern* tonali e *pattern* ritmici;
- armonici: *pattern* armonici e progressioni armoniche;
- stilistici: forma, genere;
- polifonici: possibili ma non esaustivi esempi possono essere le seconde voci e i *voicing* nel canto o negli strumenti monodici, *fingerpicking* e *strumming* negli strumenti a corde pizzicati, melodia abbinata alle fondamentali del basso o a triadi in vari rivolti nel pianoforte.

Tornare ciclicamente ai contesti fa sì che questi siano sempre più ricchi e compresi e in futuro siano messi in relazione con nuovi contenuti appresi successivamente con lo stesso processo circolare. È come un percorso tridimensionale che ripassa per le stesse strade

arricchendole di nuovi elementi. Prendendo spunto da quest'ultima analogia, mi viene in mente quello che mi è successo percorrendo la strada per andare al lavoro ogni giorno: la prima volta ero solo concentrata sul tragitto e non avevo spazio per osservare e percepire altro che quello; in seguito, mano a mano che assimilavo il percorso, si è liberato uno spazio mentale e ho iniziato a osservare le case, le piante e i negozi, poi le persone, poi lo scorrere del tempo e delle stagioni col passare del tempo e i cambiamenti. Ma ogni volta che percorro una strada nuova il mio spazio mentale è completamente assorbito dalla strada, anche se sempre più velocemente si libera spazio per altro. Inoltre, se non ho assimilato alcuni aspetti "fondamentali" (come l'accensione e l'uso di volante, pedali e cambio) non posso passare al livello successivo perché non sarà possibile mettere la macchina in movimento. Da ultimo, è interessante notare che, una volta messa la macchina in movimento e affinate le prime tecniche di guida, se per molto tempo non percorro una strada già conosciuta, quando ci passerò nuovamente non sarà più così familiare, e tuttavia lo ridiventerà velocemente (più velocemente di un'altra strada mai percorsa).

Ritornando alla nostra amata musica e focalizzando l'attenzione sui contenuti, questo esempio può aiutarci a capire quanto sia importante che i contenuti fondamentali (come i *macro* e *microbeat* che definiscono il metro, la nota base e i *pattern* che definiscono il modo) vengano riproposti da capo ogni volta che si presenta un contesto nuovo (anche nel caso che contenga contenuti e aspetti familiari al suo interno).

¹⁹ Per una descrizione del livello discriminatorio-associazione verbale si veda E.E. GORDON (2012), cit., pp. 103-114.

Per una descrizione del livello inferente di generalizzazione-verbale si veda sempre E.E. GORDON (2012), cit., pp. 132-140.

²⁰ Per una definizione di *rote learning* si veda E.E. GORDON (2012), cit., pag. 417.

Nel fare quanto detto è altrettanto importante continuare sempre a osservare con attenzione i nostri allievi, così da non perdere il momento in cui sarà possibile praticare con loro un'interazione musicale di tipo dialogico/improvvisativo/deduttivo che si basi sulla produzione musicale autonoma, senza passare sempre attraverso l'insegnamento per imitazione. Per stimolare e favorire questa interazione si possono chiedere loro anche piccole cose, come per esempio scegliere se cantare la nota base di una melodia, il primo suono, tenerla in *audiation* per cantare solo la parte finale, passare dal canto dei *macrobeat* a quello dei *microbeat* a metà di un brano o passare dalla melodia alla seconda voce o alla linea di basso.

Contenuto/contesto e ascolto

Ogni volta che sentiamo un contesto musicale nuovo, contenitore di elementi sintattico-musicali organizzati, si instaura un processo d'ascolto. Sulla base di come e quanto i contenuti inseriti nel contesto ci sono familiari si innescano processi di imitazione inconsapevole nel caso di giovani allievi o neofiti; oppure pensieri consapevoli nel caso di adulti esperti che hanno familiarità con la sintassi musicale. Chi di noi dopo aver sentito un brano nuovo all'interno del quale non trova dei punti di riferimento tonali e/o ritmici non chiede di poterlo riascoltare? Infatti per poter rievocare mentalmente o ricantare quei contenuti c'è necessità di averli nella memoria a breve termine con una certa precisione. Non di rado quando ascolto un brano che non ho mai sentito e questi contenuti non mi sono chiari mi succede di ritrovarmi con le orecchie vicinissime alla fonte sonora, tanto forte è il desiderio di ascoltare meglio! Oppure di provare a muovermi per decifrare una struttura ritmica! Una volta trovati questi punti di riferimento, rievocarli mentalmente o riascoltarli ci porta a realizzare il processo

di memorizzazione, ma questo processo richiede una qualche forma di impegno affinché i contenuti diventino più chiari ad ogni ripetizione.

Anche quando riusciamo a imitare un brano subito dopo averlo sentito, spesso succede che a distanza di giorni o anche solo di ore non ci ritorni più alla mente, o lo faccia solo in maniera parziale e incompleta, e che abbiamo bisogno di riascoltarlo, ricantarlo, comprenderlo con maggiore chiarezza. Ma cosa succede mano a mano che avviene questo processo di imitazione, ripetizione, comprensione e interazione e reiterazione? A un certo punto di questo processo il brano ci ritorna alla mente senza sforzo e senza passaggi non chiari. Nella nostra *audiation* in definitiva si è compiuta l'assimilazione di questo contesto con tutti i suoi contenuti.

A questo punto è chiarissimo che l'arricchimento continuo del vocabolario d'ascolto non può svilire in alcun modo lo sviluppo degli altri vocabolari, l'importante è che siano promossi in continuazione e in maniera circolare i processi di familiarizzazione e assimilazione, senza mai dimenticare a un certo punto di questo percorso di stimolare con l'esempio anche i processi inferenti.

Considerazioni conclusive

Lo strumento contesto/contenuto/contesto è quindi cruciale nei processi di apprendimento secondo i principi della MLT, e in sinergia col concetto chiave di familiarità permette che si verifichi l'assimilazione attraverso sedimentazione e assorbimento.

Quando si parla di sviluppo dell'*audiation* nella MLT la familiarità ottenuta nell'apprendimento discriminatorio per imitazione rende possibile se incoraggiato e stimolato il passaggio al livello inferente: qui, attraverso la deduzione, le competenze assimilate fanno da base per creare e comprendere elementi nuovi mai ascoltati, e

questo avviene specialmente quando gli elementi nuovi vengono inseriti tra altri elementi familiari.

È l'emancipazione del vocabolario familiare d'ascolto, che si evolve in vocabolario attivo e potrà essere utilizzato per esprimersi cantando e improvvisando nella relazione musicale; e in questa evoluzione è fondamentale la circolarità dello strumento contesto/contenuto/contesto, perché permette di utilizzare continuamente la familiarità come base per la non familiarità.

E, poiché gli elementi musicali da aggiungere volta per volta sono tantissimi e si possono combinare e variare all'infinito in un gioco poliedrico di creazioni e combinazioni uniche, il processo stesso di apprendimento così strutturato è a sua volta potenzialmente infinito.

Nothing without a context

by Monica Martini

The context in MLT

During my years of experience in Formal Education using MLT, I have come to understand one significantly new factor that belongs to this approach and makes teaching with it unique: any kind of musical content (rhythmic, tonal or harmonic patterns, etc.) must be preceded and constantly accompanied by the context (a complete piece of music) in which it finds its place and that clarifies its nature and function. What we call a context in MLT is a musical whole, finished and complete, such as a song, an instrumental piece, a piece for choir with one or more voices, and so on. Within the container-context we can define a series of contents²¹, i.e. smaller groups of musical elements with a specific rhythmic, tonal, harmonic or melodic meaning. If, during an early phase in teaching, I wish to introduce the concept of a tonal centre or tonic²² of a major key (content) I do not use words to

²¹ For the original definitions of context e content in MLT, see E.E. GORDON, *Learning sequences in music*, Chicago, GIA Publications, 2012, p. 402.

²² In MLT teaching, the tonic – or tonal centre – of a piece is called the “basic note”, and represents one of the contents of which we are speaking, a content that is moreover essential to be able to understand all the other tonal contents. Cf. E.E. GORDON (2012), cit., p. 416 and 421.

For the sake of clarity, we should define the position of a few terms used in MLT compared to the traditional concepts of tonic, tonality and mode. *Keyality* is a concept that belongs to the movable DO system used in MLT, and is identified by Gordon as “The name of the tonic (NB: with reference to its absolute pitch). While in the traditional system, we have a key signature that is learned by reading the score, the *keyality* is heard in audiation. C is the in C major, in C harmonic minor, in Aeolian C, in Doric C, in Phrygian C and so on.”

The concept of *keyality* (the absolute pitch of the tonic of the mode) is closely related to that of tonality (mode, intervallic relation between the sounds of the reference scale and the tonic): “The tonic is linked to the *keyality*, while the basic note is linked to the tonality. (...) If the basic note is C, the tonality is major; if the basic note is A, the tonality is (harmonic) minor, or Aeolian; if the basic note is D, the tonality is Dorian; if the basic note is E, the tonality is Phrygian”. Cf. E.E. GORDON (2012), cit., p. 409, 421.

theoretically describe what a tonic is within a major scale made up of tones and semitones. What I do is sing and teach a piece in a major tonality (context) in which the tonic is unequivocally and objectively recognisable. The students listen repeatedly to the sound of the tonic and sing it and feel it with (and in) their bodies. This way, the tonic will not be a theoretical concept or an isolated sound, followed by a series of intervals: it will be a concretely perceived sound, part of a piece that is known to them and that they will be able to bring to mind later on, precisely because they have gained familiarity with that piece.

In the same way, if I wish to introduce the concept of rhythmic pulsation (content), I may use a piece, whether new or already known (context) and work with listening to and moving with the pulsations of that very piece. Having contact with the context thus helps students learn, which would not be the case if I worked on theoretical or abstract pulsations, or on hypothetical durations abstractly deduced from mathematics or music theory.

Musical contexts and contents

It's also worth recalling that this understanding of a musical context (a musical work: a piece, symphony, song or any other musical form) is what gives music its motivation, its *raison d'être* for humans. Furthermore, its relation with music theory is similar to the one between words and language. Here, I am referring to logical and grammatical analysis, which are a means to understand how a discourse is structured, but only have a sense if they play a role in giving meaning to what is expressed. What actually gives rise to emotions and motivation, with languages no less than with music, is the message

expressed by sentences and the words that make them up. By this, I mean the possibility of communicating, the ability to express and comprehend communication, including its function in creating relations. Grammatical rules, understood abstractly, don't communicate, they may well help us better understand the structure of the phrase, but not the message contained in it.

With music, the same relation exists between theory and musical compositions; the ability to anticipate contexts and work on the alternation between context and content allows us to grasp and understand musical elements well before we know them in theoretical terms.

Assimilating competences

What I would like to share in this article is how important the context/content/context process is in developing Audiation, and in what way it represents, in my opinion, a revolutionary tool in music education. The following reflections were born out of my experience in class with students over the years, and are intended to pass on part of what they have taught me.

A true didactic process puts the teacher in a perpetual relation of teaching/learning with the students, as Gordon repeatedly observed. Interacting with students of all ages is what showed me when my educational methods were effective and what I had overlooked in my teaching processes.

While teaching in elementary and junior high schools, I realised that one of the risks that arises most often consists in supposing that a competence²³ gained with respect to one piece has been acquired and assimilated once and for all. Since the students have succeeded once

²³ By competence, I intend the ability to use contents in contexts in a certain way. For example, we know that the basic note is a content. If I am able to sing it in a major key, we shall say that I have the aural/aural *competence* of singing the basic note in a piece in a major key.

in gaining a competence while working on a given content, a teacher may tend to take for granted that this competence has been definitively assimilated. This is how it went for me. At the end of a very intense lesson where I had taught the bass line of a piece I had worked on previously, second-grade students succeeded in singing the piece's two voices. Naively, I thought that the competence of singing the piece with two voices had been acquired, but during the following lesson I was forced to realise that this was not the case: more lessons, also very intense, were required before the group could sing both the theme and the bass of pieces similar to the one already studied (and even the same piece) with the same degree of success. Put briefly, the group still needed to be guided, repeating the same path followed previously.

The error therefore consisted in believing that a competency put into play only once could automatically be reused for the same piece and even transferred to other pieces with the same content.

Actually, this passage cannot come about without first memorising and later interiorising the competence in question. This requires one to consider that the same tonal contents, organised differently or in a different rhythmic context, may not be immediately recognised or identified, in addition to the fact that an immediate success in comprehending and performing is often no

guarantee that the content has truly been memorised and interiorised.

An example of similar contexts, where the transfer of competences from one piece to another cannot be taken for granted, could come from the well-known popular songs *Giovannin*, *London Bridge* e *Piva Piva* (see next page). They show the same tonal content (they are all in a major key, and the harmony only contains the tonic and dominant functions), but this content emerges in different harmonic progressions or different meters.

Assimilating competences and contents is therefore a process that, even while being understood, must be repeated in relation to new contexts or the same contexts enriched with different contents. For it to be possible to make inferences regarding musical contents and contexts in more than one piece, one must consider the vocabulary of:

- pieces assimilated by students,
 - rhythmic and tonal patterns assimilated by students, harmonic patterns assimilated by students,
 - harmonic progressions assimilated by students, and on what level or sub-level of learning²⁴ these elements have actually been assimilated.
- these elements have actually been assimilated.

It's important to note that speaking of assimilation without describing its relation with the development of audiation²⁵ may lead to confusion. Here, it may help to

²⁴ The levels and sub-levels of learning to which I am referring are those based on which musical elements, as the process of assimilation gradually proceeds, are:

- known through listening;
- sung by imitation, sustained by a model and an accompaniment;
- sung by imitation without sustainment by a model, immediately after listening and with an accompaniment;
- recognised, memorised and brought back to mind without the example or the sustainment of a model, but with an accompaniment, and lastly
- memorised and brought back to mind without being sustained by a model or an accompaniment.

²⁵ For an exhaustive discussion of the concept of assimilation, see A. BORSACCHI, *Gli stadi dell'Audiation preparatoria*, in "Rivista Audiation", 0/2014, pp. 8-15, which can be read at the following link: https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/0/Audiation_002014_8_15.pdf (last access 13 oct. 2018).

Giovanin - Lightly Row - Hänschen klein

Chord progression for 'Lightly Row':

System 1: I V7 I V7 I V7 I V7 I

System 2 (starting at measure 5): V7 I I V7 I V7 I

London Bridge

Chord progression for 'London Bridge':

System 1: I I V7 I I I V7 I

Piva, Piva

Chord progression for 'Piva, Piva':

System 1: I I V7 I I I V7 I

recall that by imitating, a sung vocabulary is created that can be understood and then assimilated only by passing through audiation. This is the only way for that which is imitated to be truly understood within the context in which it is proposed.

Coordination and breath in music learning

The process of assimilating a piece and its content comes to completion when we are able to recall the piece objectively²⁶ and understand all of its known content, applying all the competences learned. This occurs when the audiation is coordinated, through bodily memory, with breath, movement and the other elements in the musical syntax underlying the idea to be expressed. It's like following a discourse in our native language: we listen to and follow in our thoughts what is being said, elaborating our answer by organising our thought (with no need for analysis) during the breath we will take before speaking. Similarly, in music this breath through audiation will be coherent with the "musical sentence" we are about to play or sing.

Understood in this way, assimilation requires the following passages: "listening and knowledge". Gordon used to say that "the body knows before the mind understands"²⁷, : when the mind has "understood" what the body has already known, it must be able to "put it into practice" repeatedly in the same or different contexts. This way, the mind memorises it and reaches a motor/auditory coordination (for example, when singing the basic note in tune) making it become a "bodily memory" that has no need for the mediation of thought to act in a way that is coherent with its context. In assimilation, the same things

happens as when these automatic motor acts come into play. A non-musical example: when we first learn to drive, everything is new and we are very concentrated, we have to think about every action without knowing the result of what we are doing, only able to do simple manoeuvres, slowly and with continual adjustments. As we gradually assimilate a few gestures and become familiar with coordinating them with the expected results, our driving skills become more fluid and rapid, because most of the motor gestures now occur automatically, without calling for the same motor and mental effort. We are able to automatically anticipate and correct our gestures based on the sensory feedback coming from the environment, above all because we have the perceptive space to listen to them. Let's imagine for a moment what happens when we sing a previously unknown melody for the first time: we listen to it or hear it in audiation while reading it from the score, we search for reference points, such as the basic note that helps us get our orientation in the key, or the macro-beats and the micro-beats that orient us in the meter. When these audio/motor/oral gestures have been assimilated and coordinated with audiation, we can try to memorise the melody, finding out if there are repetitions or variations, or points where we feel more rhythmic weight. As these aspect become gradually clearer, we sing a bit better each time; until we've learned it and understood it in relation to the rhythmic and harmonic elements that support it. If we sing in a choir, we will then deal with more complexity as we discover how our voice comes together with the others, exploring the tonal and rhythmic polyphony.

Even when speaking a foreign language, the same thing occurs: while in well-known contexts that require a

²⁶ Objectivity is to be understood in relation to the cultural context at hand, which for us is Western music and the tonal system. Hearing a piece "objectively" means "in the same way as all others recognise on average as being accurate", as regards its rhythmic, melodic and harmonic profile.

²⁷ From E.E. GORDON (2012), cit., p. 247.

familiar vocabulary, the words come to mind effortlessly, in new situations or one in which we don't have enough experience, we often don't have the means with which to express ourselves. Getting back to music, from this point of view it may help to pay attention to the difference between a vocal or instrumental repetition of pieces that we know perfectly (e.g. *Frère Jacques*) and highly complex pieces, or ones that we have only heard or played very few times. Repetition is necessary for the motor-auditory experience to be assimilated; we realise this when, for example, one deep breath is enough to sing a melody alone or in a choir, integrated with its context, because the melody has already clearly acquired space and form in our Audiation.

- There are many ways in which a new context can differ from what we already know:
 - new melody,
 - new content,
 - new *keyality*²⁸;
 - new meter;
 - melody with unfamiliar course, rhythms, etc.

Even adult, expert musicians, when approaching areas of listening that are not overly familiar, need repeated listenings before they understand the elements²⁹.

Music learning development

²⁸ The reference to the new *keyality* means that, even when we transpose a piece already learned in E major to C major, we are bringing new elements into the context. See note 2

²⁹ From E.E. GORDON (2010), cit., p. 12.

³⁰ see note 7

³¹ Discriminatory learning is the more elementary of the two general types of competence learning. With discriminatory learning, students learn competences and patterns through imitation. Discriminatory learning includes the oral/aural level, and those of verbal association, partial synthesis, reading-writing symbolic association, reading-writing composite synthesis. Discriminatory learning is the "preparatory basis" for inference learning. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 95-99.

³² Inference learning is the more advanced of the two types of learning. With inference learning, students are led by the teacher to learn competences and patterns autonomously, and no longer learn through imitation. Inference learning includes the levels of: aural/oral-verbal-symbolic generalisation, symbolic aural/oral creativity/improvisation and verbal-symbolic theoretical comprehension. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 95-99.

With music, and during our entire existence, this fundamental process of acquiring knowledge and information on musical syntax always involves listening, first and foremost. Listening leads to processes of imitation that are initially subjective³⁰ and then objective, which allow the content to be informally assimilated and inevitably give rise to the simplest forms of musical dialogue: first by straightforwardly imitating and recalling the most familiar content, and later by improvising. The improvisation I am referring to begins with an autonomous use of familiar material, by making simple decisions such as choosing to sing the melody or the bass of a piece, and then gradually beginning to use original material, as is the case when a "solo" passage is performed in a concert. This is an essential activity because it offers a chance for liberation, moving towards the ability to express one's own musical ideas and construct one's own active musical vocabulary with familiar content, and it necessarily represents a development that takes place after the content has been imitated and memorised.

Gordon stresses the fact that a sufficient vocabulary of pieces and tonal and rhythmic patterns must be assimilated on the level of discrimination³¹, earning, through imitation and audiation, before proceeding to the level of inference learning³². Patterns different from those

previously heard can now be improvised, which are therefore not imitated but already come to life in audiation. This is the first step towards generalisation, in which one learns to reuse the vocabulary of content and familiar competences to invent something completely but knowingly new; or again, unfamiliar content is understood and classified (for example, through verbal association³³). We can well expect the first patterns recalled in Audiation during this activity to be the most familiar ones (already learned through imitation), which therefore “represent the core of generalisation”³⁴

One thing remains to be specified as to processes of generalisation, concerning the age of the students. In our general development, as of birth, we learn by discrimination, recognising the differences between concrete elements in direct experience. With school-aged children, thought becomes reversible. The first forms of abstract and inference-based thought begin to appear at about nine years of age, when the mental images formed until this moment, exclusively concrete, begin to exist without ties to the real. Thoughts gain an existence that is increasingly autonomous from what is concrete and begin to carry out independent functions³⁵. This moment is crucial because the most significant part of the learning that has occurred until now on the discriminatory level begins to take shape by using abstract thought as well, and what is learned can begin to be transferred from one context to another.

In light of this, when speaking of music learning we must remember that, regardless of a student’s chronological age, which might lead us to introduce inference competences too early, we must first of all make sure that

the processes of discriminatory aural/oral/sensorial learning have been sufficiently assimilated. Only if the competences acquired on this level have been consolidated, and if those learning have a sufficient vocabulary in listening, singing and improvising, will the inferences be real and not logical/symbolical/mathematical deductions or inductions. Otherwise, it would be like writing a sentence in an unknown language, copying it but not succeeding in understanding its meaning.

Lastly, it is very important to point out that what I have mentioned above does not set the various periods of learning development apart from one another in an absolute or clear-cut way. All of these changes come about through a slow evolution, made up of small and gradual transformations, steps backwards and adjustments. The role of the learner is crucial in the miracle of learning; if the student feels motivated, full of trust and curiosity, they will let themselves be helped, one step after another, trying, making mistakes and trying again until they reach their aim.

The familiar vocabulary and liberation

Taking up where we left off, we now see how important it is to teach a vocabulary of familiar patterns and pieces. This is because what is familiar represents the core of the generalisation processes that allow the student to bring a competency acquired in known contexts into unknown contexts and to learn new contexts and contents without the mediation provided by the teacher. At this point in learning, precisely when they are in more familiar environments, students begin to deduce and

³³ The generalisation-verbal sub-level is described in E.E. GORDON (2012), cit., p. 132.

³⁴ From E.E. GORDON, *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, Chicago, GIA Publications, 2010 p.1.

³⁵ J. PIAGET E B. INHELDER, *La psicologia del Bambino*, Torino, Einaudi, 1970, p. 113 and ss.

autonomously understand the first elements of musical syntax. From this point on, the enrichment coming from discrimination will continue to nourish and reinforce the inference process, allowing them to move freely within new areas and competences.

So what is the purpose, as regards our educational tool, of returning to contents?

Put briefly, the purpose is to allow learning to be enriched with new elements (for example harmonies, second voices, improvisations), open new paths and offer new solutions compared to the usual ones, learned by imitation and memorisation.

In my opinion, one passage written by Gordon is particularly enlightening on this matter, and I will quote it because I couldn't express the idea better myself: *"Although repetition and imitation are necessary in initial stage of intellectual development, their solitary, constant and extended reinforcement dull the mind. Moreover, if memorization, a stunning form of sameness, is encouraged at the expenses of difference, the thinking vocabulary becomes subdued."* (Anche se ripetizione e imitazione sono necessari negli stadi iniziali dello sviluppo intellettuale, il loro solo e continuo rinforzo ottunde la mente. Inoltre, se la memorizzazione, che è una forma sbalorditiva di uguaglianza, viene favorita a spese della differenza, il vocabolario del pensiero finirà per esservi sottomesso³⁶).

That is: once one has gained an assimilated vocabulary of rhythmic and tonal patterns and pieces, sufficient to introduce activity in improvising, it is imperative to go back to the content, this time organising activities in which students can become involved autonomously.

For example, one could choose which voice of a piece to sing or play, choose a competence and apply it, or sing unfamiliar patterns with verbal associations³⁷ (being sure that they are grafted onto familiar patterns that guarantee they are anchored to known content).

A circular path

Ultimately, assimilating contexts and contents is possible if we set out a circular path that begins with contexts (proposed through imitation or memory, "by rote"³⁸) and gradually analyse, "under a magnifying glass" and case by case, the following kinds of content:

- contextual: a basic note that corresponds to the tonal centre and is the link between mode and absolute pitch; macro-beats and micro-beats that acts as references for metre and tempo;
- Tonal and rhythmic: tonal and rhythmic patterns;
- harmonic: harmonic patterns and progressions;
- stylistic: form, genre;
- polyphonic: a partial list could include second voices and voicing while singing or playing monadic instruments; finger-picking and strumming while playing plucked string instruments; a melody coupled with a bass line or triads in various inversions while playing the piano.

Cyclically returning to contexts makes them increasingly rich and better understood, furthermore allowing them to be put into relation with new content learned at a later date, within the same circular process. It's like a three-dimensional path that goes along the same route over

³⁶ From E.E. GORDON (2010), cit., pp. 1-2

³⁷For a description of the discriminatory-verbal association level, see E.E. GORDON (2012), cit., pp. 103-114. For a description of the level of inference verbal-generalisation see E.E. GORDON (2012), cit., pp. 132-140.

³⁸ Per una definizione di *rote learning* si veda E.E. GORDON (2012), cit., pag. 417.

and over, enriching it with new elements. Elaborating this same analogy, what comes to mind is what has happened with the street I drive down to go to work every day: the first time I was concentrated solely on finding my way, and I had no space to observe or perceive anything else; later, as I gradually assimilated the route, a mental space got freed up and I began to observe the houses, plants and shops, then people, then the passing seasons and other changes brought about by time. Every time I drive down a new road, on the contrary, my mental space is completely absorbed by it, even though space for something else opens up ever more rapidly. Furthermore, if I have not assimilated as few “fundamental” aspects (like turning on the motor, and using the steering wheel, the pedals and the gears) I cannot move on to the next level because it won't even be possible to get the car going. Lastly, it may be interesting to note that, once the car is moving and the basic techniques of driving have been learned, if I do not drive along a road I already know for a long time, when I do go down it again it will not be all that familiar, but will become so rapidly (more quickly than another that I have never taken).

Coming back to our beloved music and focusing our attention on content, this example can help us understand how important it is for some fundamental content (such as the macro- and micro-beats that define metre, the basic note and the patterns that define a key) to be freshly stated each time that a new context occurs (even in instances that include familiar contents and aspects).

In doing all this, it is equally important to always keep observing our students carefully, so as not to miss the moment in which we will be able to musically interact with them in a dialogical/improvisational/deductive way, based on autonomous musical production, without always relying on teaching by imitation. To stimulate and favour

this interaction, we can even ask small things of them, such as choosing whether to sing the basic note of a melody or else the first sound, or again to keep the song in audiation and only sing the last part, or else switch from the melody to the macro-beats and then to the micro-beats halfway through a piece, or go from the melody to the second voice or to the bass line.

Content/context and listening

Every time we hear a new musical context, which contains organised syntactic-musical elements, a process of listening is introduced. Based on the way in which the contents inserted within the context are familiar to us, and to what degree, unintentional processes of imitation are triggered in the case of young students or novices; and conscious thoughts, in the case of expert adults familiar with musical syntax. Who among us, after listening to a new piece within which they don't initially find tonal and/or rhythmic reference points, wouldn't ask to listen to it again? Indeed, to be able to bring to mind or sing those contents, we must have them in our short-term memory in a fairly precise way. Fairly often, when I listen to a piece I've never heard before and these contents are not clear to me, I wind up with my ears right next to the source of the sound, my desire to listen more closely is so strong! Or else I try moving my body, to decipher a rhythmic structure! Once we've found these points of reference, calling them back to mind or listening to them again leads us to complete the process of memorisation, but this process requires some kind of effort for the content to become clearer with every repetition.

Even when we succeed in imitating a piece immediately after hearing it, after a few days or even hours it often does not come to mind, or only does so partially and incompletely, meaning that we have to listen to it again, sing it again and understand it more clearly. But what

happens during this gradual process of imitation, repetition, comprehension, interaction and reiteration? At some point along this process, the piece comes to mind effortlessly and without any cloudy passages. In our audiation, this context and all its contents has been definitively assimilated.

By now it is perfectly clear that the continuous enrichment of our listening vocabulary can in no way harm the development of other vocabularies. The important thing is for the processes of familiarisation and assimilation to be promoted continually and circularly, never forgetting, somewhere along the way, to stimulate inference processes as well, by way of example.

Conclusive reflections

The context/content/context tool is therefore crucial in learning processes that follow the principles of MLT. Acting alongside with the key concept of familiarity, it allows assimilation to occur, leading all elements to become settled and absorbed.

When speaking of audiation development in MLT, the familiarity obtained in discriminatory learning by imitation makes it possible, if encouraged and stimulated, to pass to the level of inference: here, through deduction, the assimilated competences act as a basis on which to create and comprehend new elements, never heard before. This comes about in particular when the new elements are inserted among familiar elements.

This causes a liberation of our familiar listening vocabulary, which evolves into an active vocabulary and can now be used expressively, singing and improvising in musical relations. In this evolution, the circularity of context/content/context teaching is essential, because it allows us to continually use familiarity as a basis for unfamiliarity.

And, since there are so many musical elements to be added from one time to the next, which can be infinitely combined and varied in a multifaceted play of unique creations and combinations, the learning process itself, when structured this way, is in turn potentially infinite.

* Preparatory Audiation: Key processes in music learning Thinking and deliberations

by Arnolfo Borsacchi
translation by Kim Chomiak

* original italian text in:

Audiation 0 (2014) pp. 8-15

Music Learning Theory (MLT) by Edwin E. Gordon, an explanation of how humans “learn when learning music”, is entirely founded on the concept of audiation.

It is in fact fundamental, when trying to understand the whole MLT theoretical corpus, to continuously keep in mind that when Gordon talks about music learning processes he is always referring to the development of audiation.

As has been previously described elsewhere, we can generically consider audiation as a combination of mind-body processes generating specific skills. We can also say that the synergy between them creates the ability to inwardly hear (or feel) and understand music (or better yet, sounds which are recognised as music because of the relations connecting them) when not physically present, either no longer or not yet. Nevertheless we have to consider that this description, even though being didactically very efficient, does not allow those who want to get to know MLT extensively to clearly understand what is involved in the process of audiation. This is because it embraces a wide range of other processes, many of which are strictly related.

Edwin Gordon talks about preparatory audiation processes and audiation processes: the former, as suggested by the word itself, prepare the latter.

Through the preparatory audiation processes, an individual develops the relevant key set of abilities which enables him\her to instinctively and informally identify and comprehend in a musical system the tonal and rhythmical syntactic connections within patterns of

sounds in an objective way³⁹. Those abilities are noticeably reflected in a collection of skills such as accurate intonation⁴⁰ a consistent sense of rhythm⁴¹ and the ability to sing coordinating body, breathing and voice with a musical idea which exists in our own audiation. This idea, in turn, is coordinated with other sounds that are perceived in audiation, according to the rules and the musical customs related to the cultural context or the frameworks in question.

When referring , to the types and stages of preparatory audiation, as we will see below, we will call this set of abilities “preparatory assimilation-type audiation skills”.

Without those skills, or better yet faced with an incomplete development of the skills and the processes enabling them, an individual has no more than a subjective musical syntax without the ability to instinctively comprehend, in a clear way and coherently with what is shared by the people around him, the intrinsic sense of the musical syntax in question, and consequently without the aforementioned musical skills⁴².

Having access to the processes and developing the preparatory audiation skills enables one to pass to what Gordon describes as audiation processes.

In this description, Gordon identifies the types of audiation. They consist in 8 situations, each requiring specific processes and audiation skills to be activated.

The following list will allow us to some considerations:

- 1) Listening to familiar and unfamiliar music
- 2) Reading familiar and unfamiliar music
- 3) Writing familiar and unfamiliar music down from dictation
- 4) Recalling and performing familiar music by memory
- 5) Recalling and writing familiar music by memory
- 6) Creating and improvising unfamiliar music
- 7) Creating and improvising unfamiliar music while reading (music)
- 8) Creating and improvising unfamiliar music while writing (music).

Some of the audiation processes involved in each of these specific types may or may not be shared with one of the other eight; despite this, Gordon explains that these eight

³⁹ By “objective” we mean, in MLT, that which can be agreed on. For this reason, as we will see below, it is necessary to listen to and analyze those symptoms that make preparatory audiation processes visible. This allows us to decide how much an individual is developing an informal and instinctive comprehension of musical syntax, and therefore preparatory audiation abilities, in accordance with other individuals sharing the same culture. It is certainly possible for an individual to develop preparatory audiation and audiation skills moving within an exclusively subjective syntax, even if this does not allow him/her to musically relate to other people in an understandable way, precisely because based on that subjective syntax there cannot be an agreement between people belonging to our own cultural context (as we will see below).

⁴⁰ Still once again, with regard to our own musical system’s syntax.

⁴¹ Same as above note 40.

⁴² This does not however mean that one cannot enjoy the musical experience.

types are not hierarchically structured: one does not necessarily have access to the processes enabling the audiation type 5 before having access to those that make type 6 possible.

On the contrary, the 6 stages of audiation are hierarchically organised. These stages describe how the audiation processes are sequentially activated in the 8 situations (types of audiation) mentioned above⁴³.

These descriptions enable us to state two things, both important in our opinion: the first is that some of the 8 types of audiation, in order to be initialised (as in technological terminology), require specific formal skills from the person involved.

Music reading and writing, for example, are formal skills deriving from a musical education and therefore from an assimilated knowledge of how music is conventionally graphically represented.

According to MLT, it is fundamental for the audiation processes involving music symbolization to be preceded by an informal and formal comprehension of the syntactic functions that musical patterns express (along with their related organization). It is therefore highly probable that if among the 8 types of audiation processes there are some which are not related to musical symbolization, and instead are only activated by musical sounds that are physically present or existing in audiation, the individual,

according to his experience, has previously had access to these processes and develops the related abilities.

We can therefore state that only those types of audiation corresponding to numbers 1,4 and 6 do not necessarily require from the person, when approaching them, to have formal musical abilities.

At the same time, we can therefore say that the processes and the abilities involved in those types of audiation largely correspond to preparatory audiation skills, especially assimilation-type preparatory audiation skills⁴⁴. This brings us to our second consideration, also quite evident: all of the audiation types described above can occur only if preparatory audiation processes, which constitute the essential base enabling the access to the processes and types of audiation listed previously, have already been activated.

Preparatory Audiation: preparatory or fundamental processes and abilities? In childhood or during our entire lives?

As we can see in Gordon's description, access to the types and stages of audiation is made possible by the development of the processes and by the achievement of preparatory audiation skills. Preparatory audiation is defined by Gordon as "listening to and comprehending music during the music babble stage as a preparation to

⁴³ The 6 audiation stages relating to audiation type No 1 are as follows:

- temporary retention (that is to say: a process by which mind and body temporarily hold the whole and the parts of the listened musical syntax heard);
- beginning an audiation organization of the known rhythmic and tonal patterns, and recognizing and identifying (informally and formally, as we will see) the tonal centers and macro-beat (i.e. pulse);
- establishing an objective or subjective sense of tonality and meter;
- consciously retaining in audiation tonal and rhythm patterns that have been inwardly organized;
- consciously recalling patterns organized and audiated in other pieces of music;
- consciously anticipating other patterns (that can correspond or not to the patterns of the song we are listening to).

⁴⁴ Cfr. Tab.1, p. 4.

get to the actual audiation”⁴⁵. It then appears to be the fundamental basis, or the set of essential processes enabling every further audiation process⁴⁶.

Gordon identifies 3 types and 7 stages of preparatory audiation.

Type	Type description	Stage	Stage description	Age group
Acculturation	The kid child engages with scarce consciousness of the environment.	Absorption	Hears and aurally collects the sounds of music in the environment.	Birth to age 2-4
		Random response	Moves and babbles in response to, but without relation to, the sounds of music in the environment.	
		Purposeful response	Tries to relate movement and babble to the sounds of music in the environment	
Imitation	The kid child engages with consciousness thought primarily focused on the environment	Shedding egocentricity	Recognizes that his movements and babble do not match the sounds of music in the environment.	Age 2-4 to age 3- 5
		Breaking the code	Imitates with some precision the sounds of music in the environment, specifically i.e. tonal patterns and rhythmic patterns.	
Assimilation	The kid child engages with consciousness thought primarily focused on himself.	Introspection	Recognizes the lack of coordination between singing and breathing and between what he/she is singing (tonally and rhythmically), breathing and movement.	Age 3-5 to age 4-6
		Coordination	Coordinates singing (tonally and rhythmically) with breathing and movement.	

Tab.1

⁴⁵ Cfr. E.E.GORDON: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* – Italian version: *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milan 2003, p. 137.

⁴⁶ At the risk of repeating ourselves: this statement has sense because in MLT it is believed that the individual engages in the audiation types and stages moving through an informal and then possibly even formal comprehension of the syntax in an objective way (see note 39)

The word “type” (preparatory audiation type) had been improperly translated into the Italian language as “phase”⁴⁷: this serious error in translation and interpretation, which is unfortunately still present in the published text⁴⁸, has over the years and even now brought musicians and educators who engaged in studying MLT in Italy to an incomplete or distorted understanding of the preparatory audiation development process.

The three types of preparatory audiation (Acculturation, Imitation and Assimilation) are mind-body processes that are sequentially and cumulatively activated. This means that the Acculturation process is activated before the Imitation process but continues to exist during the activation of the latter; the same occurs between the processes of Imitation and Assimilation: these three processes continuously relate to one another due to the musical experiences constantly activating them at any age⁴⁹.

To interpret these processes as “phases” can bring the teacher basing his\her teaching on MLT to make choices that do not optimally promote the pupil’s learning process. For example, they may to cease promoting complex and varied music listening processes beyond the school age or cease organizing activities that can promote an instinctive, yet guided, identification of differences in music.

One must read between the lines of the description of preparatory audiation types and stages made by Gordon in his volumes in order to put an end to the paradox which could bring us to think of these types as phases and to maintain that they occur in specific age groups.

In this case, the types would cease to exist.

Gordon himself does not offer much help. This is because, due to his the extremely concise and pragmatic style of his volume *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, he aligns the different types and stages of preparatory audiation to specific age groups of an individual⁵⁰ and he states in some passages that the types of audiation have come to an end⁵¹.

After working with MLT for many years, we feel that the connection proposed by Gordon between the types of preparatory audiation and age groups is quite refined, so much so that some further considerations are needed.

When Gordon describes the preparatory audiation types and stages, he identifies some specific behavioural symptoms clearly showing which learning processes a child is going through. We therefore read behavioural signs exist such as the “audiation stare”, which is characteristic of the absorption stage; “random” or “purposeful” responses; the “Shedding Egocentricity” gaze; the “introspective” look, etc.

We can then thus say that Gordon puts the preparatory audiation types in relation with specific age groups, well

⁴⁷ Cfr. E.E.GORDON: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* – Italian version: *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* Edizioni Curci, Milan 2003. The whole volume.

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ In the observing children from the birth it is possible to observe see more evidently how one sequentially has access to the preparatory audiation processes and then to the types and stages. It can however occur, that the preparatory audiation symptoms and skills, relating to some stages and useful, in order to be able as an adult to observe and understand the process, are not signaled.

⁵⁰ Cfr. Tab. 1 pg.32

⁵¹ Cfr. E.E.GORDON: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* – Italian version: *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* Edizioni Curci, Milan 2003, pp. 71, 87.

knowing that precise moments in the child's development exist in which behaviours and symptoms linked to different types and stages of preparatory audiation are particularly evident. In order to describe those moments it could be possible to use the word "phase", being careful not to make it coincide it with to the actual concept of "type", contrarily to what we have mentioned above: those "phases" would then correspond to that described in the last column in Tab.1.

The types of preparatory audiation, namely the mind-body learning processes, continue to exist and to be the way in which one learns in the following age groups as well.

Moreover, visible evidence of external expressions⁵² of the various types of preparatory audiation in specific age groups is put in relation by Gordon with his research findings. These findings show that it is fundamental to take care of the different types of preparatory audiation, "especially and with particular attention" towards those moments of the child's development in which the learning ability is at its utmost (the audiation types and stages symptoms provide evidence of this).

One must not think that "especially and with particular attention" means "exclusively".

A newborn child engaged in an Acculturation process shows the respective symptoms very evidently up until a certain age; after that, when ready to engage in an Imitation process, its external demonstrations tend to prevail over the Acculturation ones, according to adult observation. Acculturation process symptoms are partly internalized and partly modify their visible signs, but this does not cause the Acculturation process to cease: it continues to exist and to nourish first Imitation and then Assimilation processes, especially during the experience of listening to new music containing elements that are

different from familiar music, or any other new music that, even though based on previously known syntactic elements, it presents them in a different way from the previously known listening repertoire.

In general one could then expect that all children around 6 years old, when suitable environmental and relational conditions are found, should have developed the abilities derived from the preparatory audiation processes.

In common experience this is not however always the case: we can observe a great majority of adults who do not have those abilities, as an unequivocal symptom of the interruption or an incomplete development of the preparatory audiation processes.

Those adults operate using a subjective rhythmic or tonal syntax, with a different level of awareness or showing intermediate abilities that are ascribable to different intermediate stages of the preparatory audiation development process, as we will see below.

Observation demonstrates how adults who are exposed to new musical contexts (non-familiar music, belonging to musical systems that are different from those of our own culture or simply unfamiliar songs, etc.), if there are the conditions allowing to listen and not to simply hear, are engaged in Acculturation, Imitation and Assimilation processes. These processes can be approached in a more or less evident way, but their presence is shown by the results of an instinctive and informal learning process. The symptoms related to preparatory audiation skills constitute the only measurable and significant fact allowing us to understand that an individual is engaging in the preparatory audiation processes; so the appearance, in adults as well, of those symptoms clearly demonstrates how taken as a whole those processes are a group of

⁵² From now on we will use in the text, alternately and with the same meaning, the words "external evidence", "sign" and "symptom" to indicate the evident behaviors, musical or not otherwise, allowing the observer to understand which types of preparatory audiation processes and which types of related skills are present in an individual.

mind-body activities, connected to the comprehension of music, which are fundamental during our whole existence. The parents of children attending MLT-based music courses in which the teacher tries to efficiently promote Acculturation and then Imitation and Assimilation processes, are themselves evidence of the continuous and constant (and often invisible) presence of the preparatory audiation processes\stages. It frequently happens that, by the end of a full year of lessons, their ability to identify differences, to accurately imitate in tonal and rhythmic contexts, as well as their introspection and coordination, turn out to be considerably increased.

This remark permits us to introduce another equally important consideration. The mistake is often made of considering preparatory audiation processes as “developed or non-developed” and, consequently, the abilities linked to them as “acquired or non-acquired”.

All different types of preparatory audiation are instead processes through which body and mind are engaged in getting to know something: it is normal for an individual to be at one or another audiation stage with regard to specific syntactic contents, in turn related to specific syntactic, rhythmic or tonal contexts.

Some examples: with regards to the Acculturation type of preparatory audiation processes, even though it has been extensively demonstrated by Gordon that they are particularly active in early childhood, in later years as well an individual can have access to them and use them to improve their knowledge of music. For example, when familiarizing with a musical system different from the one found in our own culture and that we have never experienced before, or when we listen to a song with tonal (whether melodic or harmonic) or rhythmic contents that are not clear to us, we are involved in acculturation processes. These processes bring us to absorb the contents and instinctively recognize their identity based

on the differences that we just as instinctively perceive to exist between them and what is familiar to us.

This process activates in our body and mind an ongoing communication between the 6 stages of audiation, which helps us understand what is new in light of the abilities acquired through what is already known, and the preparatory audiation stages of random and intentional responses.

We then rapidly gain access to the imitation processes, through which, in a constant communication with the audiation stages, as described above, we try to interpret the new code. This happens when we have been able, through our internal elaboration of the active random and intentional responses, to know whether our musical ideas (related to the new context and initially imitative), objectively correspond to what we are listening to.

At this point we are potentially able to access the assimilation type of processes and skills.

It is actually possible, for example, to have developed abilities linked to the assimilation type of preparatory audiation as regards the tonal syntactical contents corresponding to the harmonic tonic, dominant and subdominant functions, and instead still be in the imitation type of preparatory audiation as regards a supertonic function. One may also be in one of the acculturation stages when listening for the first time to different harmonic progressions, even though these may belong to a tonal context in regard to which we have already had access to assimilation skills.

Again, we can have widely developed assimilation skills in the main tonal and rhythmic contexts of Western traditional music, but still have to retrace some preparatory audiation processes and stages and consequently develop the related skills when faced with a musical system that is very different from our own, such as some Asian ones.

The difference between children and adults consists in the fact that adults have already had access to the preparatory audiation stages. They are therefore familiar to their bodies and minds, which are able to rapidly retrace and reactivate them, while for children, as mentioned above, the organization of these processes occurs slowly and in a more evidently "sequential" way.

In other words, when body and mind instinctively and in a generically unintentional way are aware of the steps along the path leading to assimilation skills, they are able to reproduce them and, by doing so, find strategies that can ease the transition from one stage to another.

This path within the types of audiation creates a continuous set of circular or spiral-shaped movements connecting the different stages: once the assimilation type of preparatory audiation processes is activated, the related skills are simultaneously developed, connected to specific contents and musical contexts. One can however also access the previous types and stages, in terms of processes and abilities, depending on the context and the musical contents experienced from time to time; this access, moving towards previous processes, happens, we repeat, faster (sometimes instantaneously) than the first time they were activated or we had passed through them.

These considerations enable us to state that:

- 1) The types of preparatory audiation are mind-body processes and are not development phases: to consider them as phases is to implicitly deny that they are coexistent and cumulative;
- 2) Preparatory audiation processes are, at any age, the fundamental means through which one learns music. They allow access to the types of audiation described by Gordon and in some cases overlap with some of their parts or are an inseparable part of them.
- 3) Access to preparatory audiation processes allows body and mind to know how to learn in order to develop musical skills. These skills are related to specific musical

contents; the processes, instead, concern music in general. Informal knowledge of these processes allows us to continuously retrace the stages of preparatory audiation with regard to new musical contexts and contents, even after early childhood and youth. Even though this is identified by Gordon as the optimal age for developing preparatory audiation processes, and even though in this age group there are specific moments where access to types and stages of preparatory audiation should ideally happen in a particularly successful way, the processes themselves remain as tools for knowledge for the rest of our lives.

Preparatory audiation processes and skills, as the foundation of all that we can consider in MLT to be part of the music learning experience, therefore need constant attention and reflection.

The theoretical consideration on those processes and skills, which is the result of an ongoing observation and research on what had been previously examined by Gordon and others, is needed in order to elaborate educational and teaching methods aimed at promoting preparatory audiation skills in individuals of any age.

We hope that this contribution, along with others that our periodical will share in the future in order to promote MLT, can help our fellow musicians and music teachers to head in that direction.

RESPIRO, INTIMITÀ E INTERATTIVITÀ Pratiche di Atem Tonus Ton in ambito formativo e "performativo"

di Laura Colombari

*Una voce che permeava i tessuti e la pelle,
che vibrava percorrendo meridiani,
trovava spazio fra le articolazioni
e si espandeva nello spazio sferico della stanza.*

Con queste parole posso esprimere l'incontro con Letizia Fiorenza e il primo approccio con il metodo Atem Tonus Ton, ben 34 anni dopo il primo vagito.

È stata la corporeità della sua voce ad aver acceso la mia curiosità verso la pratica e la pedagogia ATT⁵³.

Ricordo i miei primi suoni durante quel seminario, l'atto di vocalizzare ad alta voce verso gli angoli della sala era una sfida e una liberazione nello stesso tempo, la voce che timida non sentiva il diritto di uscire; quella voce, giudicata stonata da un insegnante delle scuole elementari, trovava ora lo spazio per esprimersi.

Il ricordo limpido delle finestre di fronte a me, quelle note suonate al pianoforte da Letizia che invocavano toni alti mentre la mente pensava *Mi sta dando questa possibilità? Crede che io possa raggiungere quella nota?*

Molto tempo prima, un insegnante davanti a un pianoforte mi toglieva dal gruppo di canto classificandomi come stonata, innescando in me un processo di autocensura che avrebbe limitato la mia espressione vocale nel mondo.

Anni dopo, una seconda mano, scorrendo su diverse note, mi invitava ad aver di nuovo fiducia delle mie possibilità vocali.

⁵³ Da ora in poi ATT nel testo

L'esperienza con Letizia mi ha portata a intraprendere due anni di formazione ATT alla ricerca del mio respiro, della potenzialità della voce, avviando un processo di ricerca e integrazione tra l'ascolto degli spazi interni, il movimento e la dinamicità della danza.

L'incontro con il respiro e con il percorso ATT

L'azione del respiro è involontaria e costante, automatica e circolare, è la parte più vicina alla natura, onda in costante movimento, fiato di vita. Prima delle parole, di ogni suono ed emissione, avviene imprescindibilmente nel qui e ora e si trasforma costantemente. Non ha bisogno di parole, essa, semplicemente, esiste.

La consapevolezza del respiro e del suo movimento va praticata, non è un atto naturale: attraverso la sua osservazione possiamo comprendere il nostro stato emotivo, mentale e fisico, possiamo alterarlo o restare in ascolto, nella quiete, contemplando le sue mutazioni: timido, impaurito, coraggioso, sottile, ampio, profondo, superficiale, colorato, trasparente. Sale in superficie quando i pensieri corrono veloci e i tempi esterni incalzano, vola tra entusiasmo ed eccitazione, scende in profondità nella notte e si culla con il ritmo delle maree. È un animale selvaggio, un sincero amico fidato, lo specchio interiore, il ritorno a casa.

Un antico testo di medicina cinese, il *Nei Ching*⁵⁴, afferma: "Le persone ammalate respirano con le spalle, quelle normali con il petto, le persone sane respirano con l'addome, quelle sagge respirano con i piedi".

Nei tempi moderni, detti anche "era dell'Overload", dedicare tempo al respiro può sembrare un lusso e allo stesso tempo un'essenziale risorsa. L'orologio esterno corre veloce e ci chiede di essere costantemente pronti a rispondere, mostrarci, condividere, informare gli altri su

ciò che stiamo facendo. Molta attenzione è portata fuori di noi, sulla parte frontale e superiore del corpo, acuendo il carico di stress a livello nervoso e suggerendo una costante sensazione di rincorsa. Il respiro alto e corto, la costante stimolazione visiva che ci porta lontano dall'ascolto delle nostre esigenze e del nostro intuito, va pian piano a modificare l'ecologia della nostra sfera personale e sociale. La maggiore causa di stress oggi è la percezione del comprimersi del tempo e la conseguente malattia che accompagna questo fenomeno: la fretta. Viviamo in un costante stato di urgenza, "l'ansia è diventato l'accessorio di questo millennio, con lo smartphone e i jeans attillati".

Il mercato del *fitness* è la nuova frontiera del guadagno, viene enfatizzato il comportamento attivo nei confronti del benessere con frasi come: "tornare in forma", "perdere peso", "conquistare il benessere".

La nostra era chiede di agire e produrre facendo sì che il semplice atto di portare attenzione al respiro richieda un atto consapevole guidato dalla forza di volontà. Non è facile riuscire a svincolarsi dal laccio creato dalla nostra mente che cerca di dissuaderci dicendo non ho tempo.

La decisione di intraprendere il percorso di ATT, dedicato alla scoperta e osservazione del respiro, è una scelta che va contro corrente, soprattutto per chi non utilizza la voce in campo professionale. Nel mio caso – sebbene nei primi incontri sorgesse qualche dubbio sull'utilità del percorso per la mia vita professionale – i lavori guidati ed esperiti in gruppo hanno man mano aperto nuove possibilità di percezione. Inizialmente mi era difficile attribuire aggettivi e colori alle esperienze, le mie riflessioni si focalizzavano spesso a livello anatomico, scheletrico o muscolare, il campo per me più familiare. Pian piano sono riuscita a descrivere e riconoscere dov'era il respiro, se si connetteva ad altre parti del corpo, se utilizzando i palmi

⁵⁴ Anonimo, *Nei Ching. Canone di medicina interna dell'Imperatore Giallo*, Roma, Edizioni Mediterranee, 1976.

delle mani si ampliava, e dove, aumentando così la palette di possibilità.

La strada della conoscenza di fronte a me è lunga e molto spesso mi è difficile riportare l'attenzione al movimento del respiro nella vita di tutti i giorni. Se mi fermo e ascolto l'aria che entra, che arriva nella zona lombare, comincio a percepire l'ampiezza degli spazi interni, trovando una maggiore centratura soprattutto in momenti in cui la fretta può aumentare il senso di oppressione.

Come danzatrice, la pratica mi ha permesso di portare maggiore attenzione allo spazio del pavimento pelvico e del bacino, con un conseguente abbassamento di tensione nello spazio toracico e una maggiore chiarezza di pensiero. La voce ha trovato appoggi concreti e reali, che danno corpo all'emissione. Questo percorso mi ha permesso di approcciare progetti che coinvolgono la voce con serenità e questo campo comincia a diventare sempre più familiare. Ho potuto integrare la voce nelle lezioni di danza creativa con confidenza, aumentando occasioni e originalità delle lezioni. Ho partecipato a progetti di danza all'estero in cui mi sono espressa attraverso la vocalità con agio, trovando l'appoggio nei piedi. Mi sono sorpresa a recitare scritture con fiducia e dimestichezza in cima ad una montagna in Cina e a partecipare a seminari focalizzati sul respiro e voce avendo basi solide sia rispetto alla percezione sensoriale che alla conoscenza anatomica e scientifica sull'argomento.

Anche se mi ritengo una neofita, guardo ora al percorso da intraprendere con una mappa in mano.

Il respiro, la pratica individuale

“L'esperienza presuppone che non si abbiano aspettative o preconcetti. L'esperienza che viene dal vissuto ci apre al mondo, ci infonde coraggio di affrontare il nuovo, ciò che ancora non è sperimentato, e accresce il nostro desiderio di conoscenza passo dopo passo. [...] L'esperienza può

diventare una forza, se viene integrata. [...] è un riflesso quando si esprime sul piano puramente fisico, come un animale”.

Durante la pratica di ascolto del respiro, quello che si ricerca è la condizione “presente”, libera da aspettative e dalla tentazione di controllare, indurre, forzare, per lasciare spazio alla percezione e ascolto del movimento del respiro. Esso parla di sé, e di noi, in maniera inequivocabile, assumendo il ruolo di compagno di viaggio, manifestando il dialogo tra corpo, mente e spirito. Essere presenti, lasciare accadere, portare attenzione: questa attitudine verso il respiro porta a vitalizzare il sistema corpo-mente, ossigenare le cellule e stimolare o rilassare il sistema nervoso.

Il respiro è governato dal sistema nervoso vegetativo e reagisce ad ogni stimolo che viene dall'interno o dall'esterno. È la matrice primitiva della performance: il dialogo costante tra intimità e relazione con ciò che è altro da noi.

Se durante la performance riesco a rimanere connessa con lo stato interno ed esterno, la presenza acquista spessore e la connessione con il pubblico acquisisce sincerità. Molto spesso il rischio è di perdersi o troppo all'interno o troppo all'esterno. Quel pendolo verticale tra l'uno e l'altro e la sua oscillazione è la qualità che ricerco come danzatrice e performer. Quando questo avviene, si percepisce un fenomeno di rarefazione all'interno dello spazio scenico, il tempo svanisce, così come si annebbiano i contorni stabiliti da preconcetti, definizioni e limiti che definiscono il ruolo di spettatore e quello di danzatore, attore o performer. A volte succede: si resta sospesi, entrambi i ruoli accettano di stare in quello spazio liminale che apre le porte all'imprevisto, creato dall'incontro di numeri complessi e innumerevoli imprevedibili variabili.

Il respiro, la pratica di gruppo

Osservando le esperienze condivise di respiro ho riscontrato come il gruppo sia una componente fondamentale all'interno del percorso di ricerca sul respiro. Il gruppo trasmette coraggio e aiuta a sostenere la concentrazione durante la pratica. Attraverso esercizi a coppie si riescono a sentire gli appoggi con più chiarezza e definizione; grazie alla resistenza che l'altro può suggerire con il proprio peso in parti del corpo come schiena, osso sacro, bacino, si può percepire più precisamente il proprio contorno, il proprio limite e la propria forza. Questa dinamica a livello di emissione del suono conferisce alla voce più corpo e colore. Come danzatrice ho acquisito nel tempo una maggiore consapevolezza ampliando le possibilità di scelta dell'uso della voce. Se all'inizio per me la voce era semplicemente un suono che usciva e che non sapevo controllare, ora è diventata una vibrazione che ha radice nel pavimento pelvico, che scorre tra pieni e vuoti, catene muscolari e ossa, che si tinge di armonici in spazi della testa e che infine viene proiettata nello spazio. Ogni fase ha il suo carattere. Ora so che ho la possibilità di decidere come proiettarla: può diventare uno scialle di seta, una lancia, una cascata, un punto che scorre nello spazio, una nuvola leggera. Nelle improvvisazioni di gruppo molte volte ho esperito la sensazione di creare una "cianografia sonora" che si aggiungeva all'architettura reale della stanza, creando cupole e cattedrali attraverso il gioco condiviso di toni, colori, ritmi e timbri differenti.

Quando si resta ad osservare il respiro, ci si accorge che tutto passa, tutto si trasforma: se rimango nello spazio aperto del lasciare accadere, lasciare entrare, lasciare uscire, mi dono la possibilità di poter incontrare aperture e resistenze, punti teneri, deboli, contratti, luoghi in cui non voglio lasciare andare. Stando in osservazione ed accettando i limiti del qui e ora, rimango ad ascoltare la

ciclicità costante del respiro, osservando l'ecologia interna in relazione alla natura esterna. La collettività aiuta ad aumentare le possibilità di scelta e, donando sfumature e toni che arricchiscono l'esperienza personale, sostiene e aiuta ad approfondire il momento di integrazione. Durante i seminari ATT viene dedicato sempre un momento di condivisione verbale sull'esperienza del respiro. Articolare e descrivere cos'è successo aiuta a stabilire connessioni, le esperienze proposte diventano una risorsa per la vita di tutti i giorni creando un ponte tra la realtà quotidiana e quella del momento in studio.

Il respiro in danza

Da quando ho intrapreso la strada della conoscenza del respiro approfondendo metodi che ne aiutino la consapevolezza, sono sorte molte domande rispetto al mondo della danza e come riuscire a portare l'ascolto sottile durante esercizi di danza classica o coreografie di danza contemporanea.

Ho osservato che introdurre lavori di ATT in momenti di stretching può aiutare ad allontanare tensioni e apnea mentre il suono vibra nel corpo e scorre seguendo l'allungamento dei muscoli. Non sono mai stata una danzatrice dotata di estrema flessibilità, per cui il mio percorso si è sempre indirizzato nel riuscire a rendere il corpo più efficiente possibile cercando le vie e i metodi per aumentare la flessibilità e oltrepassare i confini del corpo.

Christoph Habegger, insegnante di ATT, ha perseguito la propria ricerca specializzandosi nel campo corpo e voce applicando ATT a esperienze di Feldenkrais. Il suo approccio mi ha aiutato a trovare connessioni dirette tra le diverse pratiche. Quali esercizi associare a quali suoni? Come trovare le combinazioni più efficienti? Quali sono le intenzioni di ogni esperienza? In che spazi sto lavorando? Queste sono le principali domande che mi pongo durante

la ricerca che combina esercizi di stretching o danza e la voce.

Quello che ho incluso nella mia pratica quotidiana sono esercizi di vocalizzazione, soprattutto delle vocali “uou” mentre rimango in allungamento degli adduttori e durante gli esercizi di sbarra, per aumentare la consapevolezza degli spazi laterali e posteriori.

L'uso della voce in sequenze ed esperienze di movimento aiuta a porre attenzione verso l'interno; il corpo acquista vitalità e si connette con una sfera più istintiva. Le corde vocali sono situate nel collo, all'imboccatura della trachea. Se nell'animale e nel bambino piccolo non c'è controllo mentale ed esse si esprimono in sintonia con altri livelli di espressione (un cane che abbaia e scondinzola, un bambino che gioca e strilla), nell'adulto la mente può inibire sia il movimento dei muscoli volontari sia l'emissione vocale. L'emozione conseguente a una paura, un tradimento o una gioia, che se fosse espressa potrebbe riequilibrare il sistema, viene bloccata. Viene fermata perché essa nel sistema era già partita. Ogni azione parte dalla mente, il solo pensarla fa organizzare il corpo per effettuarla, aumentando il tono muscolare dove serve in maniera idonea all'intensità emotiva. Nel momento in cui questo avviene ma l'azione non viene portata a compimento, la tensione rimane senza trovare un rilascio. Lì si crea il blocco, l'energia si ferma tra i muscoli del collo, sotto le scapole, nell'intestino, nelle anche. Il reprimere porterà quindi all'insorgere di tensioni fisiche e patologie croniche. La vibrazione creata dalla voce, unita all'intenzione di sciogliere le tensioni nel collo e nella gola, passa attraverso le fasce muscolari e lungo la colonna vertebrale, rivitalizzando il corpo dall'interno e liberando energie stagnanti. La mente è in grado di far scorrere via senza conoscere. Se emettiamo una vocale con intenzione dall'interno, la nuova intenzione dell'atto di sciogliere, rilasciare, cambierà le memorie cellulari fermate nei muscoli dall'intenzione precedente (il

bloccare/fermare). Se provo ad allungare parti del corpo contratte senza o con l'emissione vocale, valuterò immediatamente il potere di rilascio che ha la vibrazione.

Respiro e interattività in ambito performativo

Da danzatrice e coreografa, ho sempre inteso il mio corpo come strumento, attingendo dalla mia identità e storia personale, alla ricerca dell'astrazione più che della narrazione, per creare ambienti visivi e sonori capaci di evocare panorami più grandi di me, più vasti dell'ego, per poter accedere all'aspetto architettonico e energetico del corpo e dello spazio.

Da diversi anni tratto e includo nella mia pratica la presenza e l'utilizzo dei mezzi tecnologici.

Il corpo, la coreografia e il mondo attuale sono in costante relazione con l'interattività. “Il tempo in cui viviamo è descritto da smart-phones e da tecnologie indossabili che sono in grado di monitorare la nostra posizione, le interazioni sociali e l'attività fisica. L'ascesa di queste tecnologie spesso si concentra sull'aumento della nostra produttività calcolando unicamente le nostre azioni nel mondo. Il fatto è che più ci concentriamo su questi usi esteriori della tecnologia, meno sperimentiamo il sé corporale ed esperienziale”.

Come coreografa sento di voler entrare in contatto con questi mezzi, integrandoli con i temi principali della mia ricerca: il respiro, la mia storia personale e la programmazione e codifica di dati tramite software.

Ho iniziato un progetto di ricerca coreografica in cui utilizzo un microfono ad archetto inserito nella cavità orale per registrare ed amplificare il suono del respiro. Ho composto una coreografia basata su un sistema di notazione definito dal respiro collaborando con il sound designer Giovanni Dinello che ha compilato una serie di istruzioni per programmare i processi di un software di manipolazione audio open source. Il nostro comune

interesse è quello di collegare le moderne tecnologie al respiro, trasformando l'esecutore e una delle sue funzioni vitali in uno strumento.

Il respiro è il principale materiale sonoro e funziona anche come interfaccia di controllo, influenzando alcuni parametri del software a seconda della sua intensità e delle sue componenti spettrali (timbro).

Il software esegue un'analisi in tempo reale sul suono del respiro, che viene poi amplificato ed elaborato secondo le istruzioni fornite dal compositore. La caratteristica principale del sistema elettroacustico è la sua peculiare estetica di campionamento: una "finestra" di respiro di 60 secondi viene registrata in un buffer allocato nella RAM (memoria ad accesso casuale) del computer ogni volta che il software riceve le istruzioni stabilite a priori. Il buffer viene quindi letto da un algoritmo che genera ulteriori istruzioni. L'algoritmo ha molte variabili casuali ma è ancora macroscopicamente controllato dalle istruzioni del compositore.

La coreografia è definita dalla connessione e interrelazione con il respiro e il software, il movimento nasce in relazione al suono che crea, facendo sì che quindi la scelta coreografica sia diretta sia da componenti spaziali che musicali, perché ogni movimento creerà una tipologia differente di respirazione che andrà poi a creare dati per la composizione musicale, che influenzeranno a loro volta la coreografia creando un ciclo continuo di creazione. Nelle prospettive future il respiro darà anche segnali al software collegato al light designer. Si può dire quindi che sia il respiro il compositore principale. Consentendo la fusione di regni virtuali e fisici, la coreografia e la partitura musicale sono strutturate e al contempo aperte alla composizione istantanea.

Progettando una coreografia "come esperienza", portando il pubblico a concentrarsi sul proprio respiro e concentrandosi sul sé, la ricerca indaga lo spazio dell'intimità con il pubblico.

La performance mira a sostenere l'attenzione del pubblico nei confronti del loro corpo e alla consapevolezza del loro respiro per creare un senso di coinvolgimento personale e di presenza.

L'invito prima dell'inizio della performance è di ascoltare il proprio respiro, così come il suono che proviene dagli altoparlanti, durante la performance. Dopo la performance, il pubblico è invitato ad evocare l'esperienza condividendo immagini, emozioni, osservazioni che hanno avuto mentre guardavano e ascoltando il Live Act. Finora il pubblico ha condiviso ricordi e situazioni personali legate all'acqua, alla morte, alla paura e alla vulnerabilità. Questo livello personale è una parte nuova di questa ricerca e del suo sviluppo: uno degli obiettivi è interagire e coinvolgere il pubblico dopo la performance per approfondire la sua esperienza: che tipo di storie sorgono? Quali emozioni? Quali immagini? Quali differenze noteremo se il Live Act viene eseguito in diverse parti del mondo? Potremmo poi tracciare la mappa di un terreno comune?

Prospettive future. Questione di intimità e interazione

Ulteriori sviluppi di questo progetto includono l'uso del respiro come sistema di controllo per diversi strumenti (proiezioni video, light design, sistemi interattivi) così come generatori sonori analogici o digitali (sintetizzatori). Altri "canali" di respiro potrebbero anche provenire da persone selezionate nel pubblico, dando vita a un nuovo concetto di open performance, creando composizioni in tempo reale che avranno sempre risultati diversi, esplorando una drammaturgia sociale basata sul suono.

"non sapere è massima intimità"

Frank Ostaseski

LA VOCE DELL'ATTORE un delicato equilibrio tra fisiologia ed emozione

di Sabrina Petyx

“Immagina di girare un cucchiaino nella Nutella”.

Solo a un attore si può spiegare come fare un buon attacco vocale, servendosi di una metafora così improbabile, senza venire considerati dei visionari o dei venditori di fumo.

“Immagina di girare un cucchiaino nella Nutella”.

Ciò che per chiunque sarebbe incomprensibile, per un attore può essere familiare, necessario, accessibile.

Le regole dell'ovvio e del consentito si invertono con un attore, la verità smette di essere oggettiva e si incarna nello sconfinato immaginario dalle multiformi possibilità.

La confidenza di un attore con l'astrazione ha una potenza speciale: *un cucchiaino nella nutella*, per dare alla voce un *input* morbido, fluido, per vincere un attacco vocale duro e sostenere il suono con continuità ed energia che non sia troppa, né troppo poca. Il giro di un cucchiaino e il vocalizzo prende forma denso e dolce, rotondo, sulle ali di un'immagine sinestetica, che può tradurre la realtà meglio di mille parole. Parole che, nella loro esattezza, possono sembrare a un attore come note stonate, come denti fuori posto, come utensili perfetti ma incapaci di funzionare.

L'attore si blocca, si contrae, si difende quando viene compresso dentro confini stretti, dentro regole che non consentano vie di fuga, che non lascino spazio per creare qualcosa di intimo, di unico, di personale.

La naturale attitudine dell'attore all'ipocondria finisce per magnificarsi davanti a parole come cartilagini, legamenti, mucose, edema, noduli. Talvolta sembra che più cose conosca un attore della fisiologia, più elementi abbia per accendere dentro di sé focolai di malesseri e fragilità vere o presunte. Soltanto i muscoli e gli organi di senso fanno eccezione, diventando le uniche concessioni che un attore è disposto a fare alla propria intolleranza agli assiomi dell'anatomia, purché siano onnipotenti, plastici, senza limiti d'uso e senza età. Persino le ossa diventano un limite al dilatarsi del corpo, un corpo che necessita di essere travalicato, tradito, manipolato, deflagrato e ricomposto, per poter essere quella materia duttile e multiforme che un attore vuole poter plasmare a immagine e somiglianza di ciò che ancora non sa e non può nominare.

La naturale attitudine dell'attore a strafare, a spingersi oltre il limite, è il più delle volte un male e un bene necessario, una propensione non sindacabile, un rischio che non si può separare dal percorso creativo che ne innesca la miccia.

E se non esiste trattazione sulla voce che non dichiara come voce e psiche siano in relazione stretta, strettissima, in un rapporto di tale interdipendenza da poter essere considerato come una pratica di stolkeraggio da parte delle emozioni su una troppo vulnerabile voce, è facile comprendere come un attore, che sulla permeabilità della sua psiche costruisce il funzionamento stesso della propria esistenza e sull'efficienza della sua voce il *focus* della propria capacità performativa, non possa che essere la vittima ideale di questo rapporto simbiotico voce-emozioni.

L'emozione è, infatti, il primo strumento dell'attore.

E sebbene egli venga considerato un professionista vocale, la realtà è che la voce di un attore è solo uno strumento di secondo piano, molto appariscente ma mai così determinante come quella fiamma emotiva che ne accende i colori. Un attore la cui voce sia più forte della verità, è come una bellissima riproduzione del museo delle cere. Perfetta, quasi identica ma mai vera.

Diceva Antonin Artaud, "La ricerca delle intonazioni, ecco il vero scoglio contro cui urtano le personalità. [...] L'intonazione viene trovata dall'interno, spinta all'esterno dall'impulso ardente del sentimento e non ottenuta per imitazione"⁵⁵.

Un attore sente questa realtà anche quando non ne ha piena consapevolezza e per questo guarda spesso con distacco e disinteresse a un percorso educativo mirato alla gestione dell'uso della propria voce, come se questo fosse importante ma non necessario, se non addirittura pericoloso, vincolant

L'attore sfugge all'idea di prendersi veramente cura della propria voce, attuando quei comportamenti di evitamento che non mancano mai di ottimi alibi. Chiunque si occupi della voce artistica sa come e quanto più alto sia il numero di cantanti che si rivolgono a foniatrici e logopedisti, rispetto a quello degli attori.

Eppure gli attori sono tanti, tantissimi, forse più dei cantanti e il loro carico vocale è tanto e le condizioni di uso della voce spesso devastanti, così come completamente disatteso è il rispetto delle più elementari norme di igiene vocale o di auto salvaguardia.

Insomma, l'attore è un animale sfuggente prima di tutto a sé stesso, ha un rapporto controverso con la propria salute, che manifesta con comportamenti che oscillano da un'attenzione maniacale e transitoria per specifici *focus* di benessere, a macroscopiche disattenzioni su

⁵⁵ ARTAUD ANTONIN, *Le Théâtre de l'Atelier*, 1922, in *Œ. C.*, II, p. 139 (tr. it. *Il Teatro dell'Atelier, in Il teatro e il suo doppio. Con altri scritti teatrali*, Torino, Einaudi, 1968; 2000, p. 108), [Indr]

problematiche di salute più sostanziali, alimentate dalle più svariate ragioni.

L'attore che incontra un clinico o un terapeuta, ama sentire di aver trovato una guida di cui fidarsi ciecamente, a cui mettere in mano tutte le fragilità della propria voce e del proprio corpo-strumento, senza timore di essere giudicato o non compreso in quel disagio specifico e invalidante, che non sempre corrisponde a un quadro clinico obiettivo di pari gravità ma che va inserito nella sua emotività fragile e permeabile, capace di vivere la malattia più di quanto non sappia prendersene cura.

Definire la Voce artistica, è come cercare di definire il mare, che per quante parole, formule, scale o studi si possano fare, resta sempre e comunque vivo, mutevole, inafferrabile, mai uguale e sempre pronto a sorprendere, incantevole e pericoloso, dotato di una magia in cui bisogna immergersi per poterla attraversare.

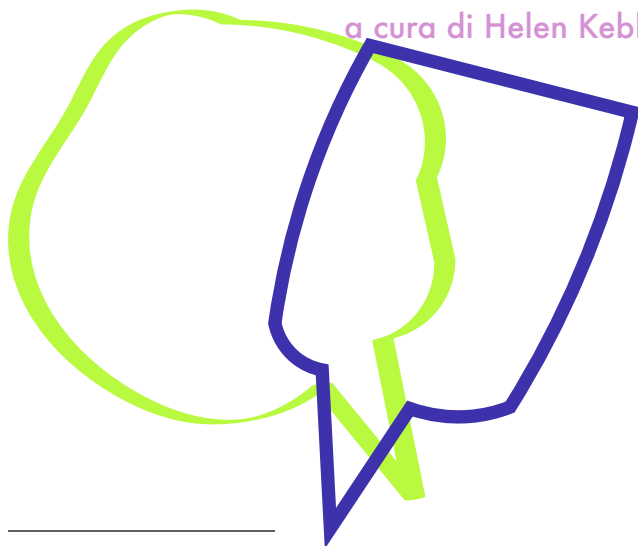
"State recitando in un'opera teatrale. Diecimila significati stanno al di sotto di ogni frase, di ogni parola, della minima intonazione. Aggiungete delle intonazioni simili, coltivate tutte le possibilità e vedrete cosa ne verrà fuori"⁵⁶, (A. Artaud).

⁵⁶ ARTAUD ANTONIN, *Deux nations sur les confins de la Mongolie...* (1926), in *Œ. C.*, III, p. 16 (tr. it. *Due nazioni ai confini della Mongolia...*, in *Del meraviglioso. Scritti di cinema e sul cinema*, Roma, Minimum Fax, 2001, p. 21), [ndr].

"C'era una volta... da Pinocchio a il Mago di Oz, la musica racconta..."

Intervista a Pierangelo Valtinoni

a cura di Helen Keble



Pierangelo Valtinoni è un compositore vicentino di successo, assai attivo fuori dai confini d'Italia, la cui storia potrebbe essere fonte di ispirazione per chi volesse intraprendere la strada della composizione di opere musicali per ragazzi.

Ha studiato Organo e Composizione organistica, Musica corale e Direzione di Coro, Composizione e Direzione d'Orchestra.

Le sue composizioni sono eseguite in Italia, Europa, Asia e America, incise per importanti etichette e trasmesse dalla Deutschland Radio, da Radio Berlin RBB, da Sky Classica e da Radio 3.

Ha pubblicato per le case editrici Boosey & Hawkes, Sonzogno, Carrara, Carus-Verlag, Feniarco e Cipriani.

Tra le sue opere vorremmo ricordare qui, considerato il tema della nostra intervista, quelle dedicate ai ragazzi. Sono quattro: *Il ragazzo col violino*, su libretto di Roberto Piumini⁵⁷; *Pinocchio*, una delle opere contemporanee più rappresentate in Europa⁵⁸, *La Regina delle nevi*⁵⁹, e *Il Mago di Oz*⁶⁰, tutte e tre su libretto di Paolo Madron.

La sua musica "racconta" le fiabe, crea incanto svelando in modo suggestivo il fascino di una storia fatta di suoni.

⁵⁷ L'opera è stata rappresentata al Teatro Astra di Vicenza nel 1997.

⁵⁸ VALTINONI PIERANGELO, *Pinocchio. Opera in two acts*, Boosey & Hawkes, 2001, rev. 2006. L'opera è stata rappresentata per la prima volta a Vicenza nel 2001 e nella nuova versione a Berlino nel 2006, dopodiché è andata e continua ad andare in scena in numerosi teatri: Komische Oper di Berlino, Staatsoper di Amburgo, Opera di Lipsia, Staatsoper di Monaco di Baviera, Teatro Regio di Torino, Teatro Boris Pokrovsky di Mosca, Teatro Circo di Braga, Teatro Olimpico e Teatro Comunale di Vicenza, Bassano Opera Estate Festival etc.

⁵⁹ VALTINONI PIERANGELO, *Die Schneekoenigin. Opera for children in two acts*, Boosey & Hawkes, 2008-2009. L'opera è stata commissionata dalla Komische Oper di Berlino e ivi rappresentata in Word Premiere nel 2010, poi alla Staatsoper di Amburgo, al Conservatorio di Dresda, al Teatro dell'Opera di Umeå e al Teatro Comunale di Vicenza.

⁶⁰ VALTINONI PIERANGELO, *Der Zauberer von Oz. Fairytale opera in two acts*, Boosey & Hawkes, 2015-16. L'opera è stata commissionata dall'Opernhaus Zürich e ivi rappresentata in Word Premiere nel 2017.

Grazie a una scrittura che utilizza una gran varietà di stili musicali ed esalta i ritmi di danza, alla ricchezza dei colori e dei timbri orchestrali, la sua musica riesce ad attrarre l'interesse del bambino e allo stesso tempo offre agli adulti la possibilità di interpretazioni più sottili, entusiasmando contemporaneamente grandi e piccini

Helen Keble

Maestro Valtinoni, come è arrivato a scrivere opere per ragazzi ?

Pierangelo Valtinoni

All'opera per ragazzi ci sono arrivato un po' per caso, dopo essermi imbattuto, nel 1996, nel libretto *Il ragazzo col violino* di Roberto Piumini, noto autore di numerosi e fortunati libri per ragazzi, e ho cominciato a pensare come scrivere un'opera dedicata a loro.

Quando si studia si cerca di capire le varie scuole e come altri grandi compositori, per esempio Ligeti, Stravinsky, Schoenberg abbiano affrontato il lavoro compositivo; poi devi trovare la tua via e il tuo stile.

Musicare l'opera di Piumini è stato impegnativo e lungo, ma si è rivelata l'occasione per fissare un linguaggio e uno stile ben preciso e per me è rimasta, anzi la considero tuttora un'opera di riferimento. È stata rappresentata a Vicenza al Teatro Astra nel 1997 e poi è rimasta lì.

Alla fine del 1999 Giancarlo Andretta, noto direttore d'orchestra e all'epoca direttore artistico dell'Orchestra del Teatro Olimpico di Vicenza, mi chiese di scrivere un'opera su Pinocchio.

Ho accettato la sfida di musicare una storia che all'inizio, sinceramente, non mi entusiasmava in modo particolare. Era pur sempre la storia ascoltata fin da piccolo, con tutti i riferimenti al "non devi fare questo, non devi fare quello..." Pian piano però ho iniziato ad innamorarmi di Pinocchio e delle sue avventure.

Composta sul libretto di Paolo Madron, *Pinocchio* è stata rappresentata per la prima volta nel maggio del 2001 a Vicenza.

È stato subito un successo! È andata in scena cinque, sei, sette volte, e se inizialmente si pensava che la cosa si concludesse così, gli eventi invece sono andati diversamente.

Per farmi un po' di pubblicità inviai la videocassetta dello spettacolo alla casa editrice Boosey&Hawkes di Berlino. Nel 2002 mi contattò il capo produzione della casa editrice, che mi disse di aver visto il video e di esserne entusiasta. Venne a trovarmi a Vicenza e iniziammo a discutere come e cosa fare dell'opera.

La Boosey&Hawkes, a differenza delle case editrici italiane, non si occupa solo di pubblicare ma cerca anche i teatri che producano gli spettacoli e a cui poi vengano vendute o noleggiate partiture, spartiti e parti.

Il capo produzione si mise così in contatto con la Komische Oper di Berlino e costituì un gruppo di lavoro, con tutte le professionalità necessarie, direttore del coro, regista ecc., e vennero tutti insieme a trovarmi, era il 2004.

Confermarono la volontà di mettere in scena la mia musica, ma desideravano eseguirla con la loro orchestra e il loro coro professionali, quindi mi chiesero di ampliare l'opera.

La versione iniziale era di un unico atto della durata di 50 minuti e con numero scene e di personaggi ridotti.

Gli unici due solisti adulti erano Pinocchio e Geppetto e gli altri personaggi erano interpretati dai bambini delle scuole medie locali di Vicenza.

Avrei dovuto quindi allungare, modificare, aggiungere personaggi e scene, in modo da arrivare a un'opera in due atti, aumentando la durata a circa un'ora e mezza di musica.

Dal 2004 ci ho lavorato fino al 2005, dopodiché la nuova versione ha debuttato alla Komische Oper di Berlino con la World Premiere il 5 novembre del 2006.

Da allora non si è più fermata, è stata eseguita più di 200 volte e la prossima primavera, a marzo del 2019, andrà nuovamente in scena al Teatro Regio di Torino.

H. B.

Quando scrisse Pinocchio, la prima volta, pensò di farla eseguire ai ragazzi?

P. V.

Inizialmente la composizione di *Pinocchio* rientrava in un progetto educativo che si chiamava “Costruiamo un’ Opera”, ispirato all’opera di Britten *Let’s Make an Opera*, che l’Orchestra del Teatro Olimpico di Vicenza portava avanti già da qualche tempo, lavorando con le scuole per fare musica classica insieme.

Quando ho iniziato a progettare l’opera, l’idea è stata quella di utilizzare l’orchestra dei professionisti del teatro di Vicenza e due cantanti solisti professionisti per i ruoli di Pinocchio e Geppetto; erano previsti inoltre interventi non solo corali ma anche strumentali in cui erano coinvolti i ragazzi delle scuole.

Gli interventi strumentali erano di due tipi: per esempio nella scena di Mangiafuoco avevo previsto in scena, sul palcoscenico, una banda di burattini composta da ragazzi, muniti di flauti dolci, metallofoni e strumenti dello strumentario Orff. Inoltre avevo previsto la presenza di ragazzi nell’orchestra: cinque percussionisti con parti scritte appositamente per loro, che avrebbero suonato percussioni varie.

L’intento era quello di far vivere e coinvolgere appieno i ragazzi all’interno di una realtà professionale.

Nella seconda versione, quella realizzata per Berlino, tutto questo (il coinvolgimento degli studenti in scena e in orchestra) è stato eliminato e sostituito da parti ad uso di

orchestrali e cantanti professionisti, compreso il coro di voci bianche.

H. K.

Spesso si sentono nelle sue opere suoni ‘scintillanti’ di alcune percussioni. La scelta di utilizzare timbri brillanti con le percussioni è quindi una scelta di stile?

P. V.

Generalmente ho sempre l’idea del suono che voglio.

Per quanto riguarda *Pinocchio* la scelta è stata realizzata utilizzando anche lo strumentario Orff, strumenti didattici non professionali, proprio per facilitare i ragazzi.



In realtà è il colore quello che cerco nelle mie composizioni. Per esempio, anche nella versione più professionale di *Pinocchio*, quella del 2006, sono rimasti questi colori.

H. K.

C'è un motivo preciso nell'utilizzo di ritmi di danza, in particolare per le parti dei cori?

P. V.

L'impiego di ritmi danzanti è congeniale al mio modo di pensare la musica. Probabilmente nelle opere per ragazzi questo si nota di più, forse perché me ne servo con più frequenza.

H. K.:

Ho ascoltato alcune sue composizioni sia operistiche che strumentali e mi hanno colpito la dinamicità, i colori e gli accostamenti timbrici utilizzati.

Per scelta ho voluto ascoltare *Pinocchio*, *Il mago di Oz* e *La Regina delle Nevi* senza guardare le immagini, per non essere distratta dalle bellissime e colorate scene, concentrandomi solo sulla musica.

Sono rimasta affascinata da come la sua musica "racconti" in modo suggestivo la favola, sottolineandone forme e colori. Mi sono sentita sempre all'interno di una avventura in continuo divenire, mai scontata, mai preparata e mai statica. Si tratta di una scelta stilistica?

P. V.

Ci sono due cose che secondo me un compositore deve tenere presente.

Innanzitutto non deve stancare mai. Questo vale per tutta la musica.

Nel momento in cui la musica stanca, parlo di qualsiasi tipo di musica, dall'opera per ragazzi a quella per adulti o un semplice brano strumentale, vuol dire che c'è un

problema formale all'interno e che non è stato gestito bene il materiale.

Per quanto mi è possibile cerco di fare in modo che non ci siano problemi di questo tipo all'interno di un brano.

In secondo luogo ritengo che la musica debba essere sempre autonoma, nel senso che il testo mi suggerisce sì delle idee di come proseguire e come raccontare la storia dal punto di vista musicale, ma in realtà il testo non è fondamentale.

Se al posto delle voci utilizzo uno strumento o altri strumenti, secondo me la musica deve reggere lo stesso, deve avere una propria sintassi, una propria grammatica che è autonoma e che non deve fondarsi o appoggiarsi alle altre cose.

Certamente se si comprende il testo dell'opera o se si ha la possibilità di vedere le scene l'effetto sarà migliore, ma non è fondamentale.

H. K.

In alcune esecuzioni delle opere per ragazzi il giovane pubblico, per lo più alunni e studenti, viene preparato a scuola prima dello spettacolo su alcune arie o frammenti dell'opera, per poterle poi cantare durante la *performance* insieme ai protagonisti.

Quando scrive le parti del coro per voci bianche, le scrive con l'intenzione di farle poi eseguire al pubblico?

P. V.

No. Questo non è mai successo, però è successo il contrario.

Per esempio in *Pinocchio*, nella versione presentata al Regio di Torino, mi è stato chiesto di scegliere dei frammenti, delle parti dell'opera da far cantare al pubblico di scolari.

Ho semplicemente scelto quei frammenti che stanno all'interno dell'estensione vocale di un bambino della scuola elementare - che non sa cantare - e che non supera

l'ottava, al massimo da Do centrale a Do dell'ottava superiore, magari recuperando qualche nota più grave, il Si o il La, ma non nel registro superiore, perché generalmente non hanno la corretta impostazione vocale. Se da parte mia non c'è l'intenzione di scrivere appositamente per i bambini del pubblico, c'è però una grande attenzione, quando scrivo per il coro di voci bianche, a quelle che sono le difficoltà o i limiti delle voci dei bambini.

Nelle mie opere tutte le parti corali sono scritte per coro di voci bianche, e non sono facili: sono fattibili ma devono essere studiate e ben preparate.

Nella scrittura per coro di voci bianche bisogna tener conto dell'estensione limitata delle voci e della impostazione delle voci. Per esempio l'impostazione italiana è meno potente e può recuperare nelle note gravi fino al La sotto il Do centrale, mentre per l'impostazione tedesca, che tende maggiormente verso le note acute, è meglio non scendere più in basso del Re e caso mai recuperare nelle note acute fino al Sol.

Nel registro basso le voci bianche non risuonano e non si sentono, e difficilmente riescono a cantare intonato. Bisogna conoscere le problematiche del coro.

H. K.

Ritiene quindi che la sua formazione l'abbia favorita ?

P. V.

Certamente.

Ho diretto sia cori amatoriali che professionali.

Quando fai il maestro di coro e lavori con coristi non professionali impari tanto, soprattutto se i coristi sono dilettanti. Comprendi meglio le difficoltà delle voci.

H. K.

Rispetto invece alle sue opere per ragazzi, che rapporto c'è tra il libretto e la musica? Scrive su un libretto già dato o il libretto è stato costruito sulla musica? Chi sceglie la trama?

P. V.



Innanzitutto, avendo un editore, devo lavorare con lui.

L'editore si preoccupa di trovare in quali teatri e come far eseguire l'opera.

Per quanto riguarda *Pinocchio*, in un certo senso la scelta è stata fatta dal Teatro di Vicenza.

Nel caso invece de *La regina delle nevi* la scelta è stata mia. Ho chiesto io di fare questa opera che mi piaceva particolarmente.

Per *Il mago di Oz* la scelta è stata fatta dalla casa editrice e dall'Opernhaus di Zurigo, che l'ha commissionata.

Una volta che si è deciso cosa fare ci si mette a tavolino, in teleconferenza o al telefono e, ovviamente dopo aver letto la storia, si definisce lo scenario.

Si scelgono gli episodi più interessanti ed essenziali della trama, si distribuiscono in due atti, nel nostro caso, e in più scene, quattro o cinque per atto, e si stabilisce cosa deve essere presente in ogni scena.

Una volta che si è deciso lo scenario è molto importante capire dove si vuole arrivare e cosa si vuole trasmettere.

Si definisce quale deve essere il *core* della storia.

Per esempio, ne *Il mago di Oz*, si tratta di Dorothy e del suo viaggio-sogno con l'incontro dei vari personaggi: lo spaventapasseri, che cerca l'intelligenza; il leone, che cerca il coraggio; l'omino di latta, che cerca il cuore. Dorothy alla fine trova se stessa, e il succo del discorso è che attraverso questo viaggio Dorothy diventa matura e capisce di essere intelligente, di avere un cuore e di avere coraggio.

Nelle opere per ragazzi è molto importante il fine ultimo della storia.

Fatto questo, si inizia a lavorare sull'opera, di cui l'originale è sempre in italiano e solo successivamente viene tradotta in tedesco.

Si lavora quindi a tre: il compositore, il librettista italiano e il traduttore.

Il librettista inizia a scrivere sapendo già cosa è previsto nelle scene e seguendo in linea di massima le mie

indicazioni su cosa mi sarebbe utile per la costruzione dei personaggi, per quanto riguarda la metrica, la scorrevolezza, la lunghezza delle frasi, etc.

Una volta definito il libretto comincio a pensare a come deve essere la musica e da qui inizia uno scambio continuo con il librettista per adattare meglio le linee melodiche al testo dato. Scrivo quindi su libretto già pronto e a volte chiedo degli aggiustamenti.

In certe situazioni, come per esempio il tema principale de *Il Mago di Oz*, ho chiesto io invece al librettista di adattare il testo alla linea melodica.

Avevo in testa un tema che sarebbe stato presente dall'inizio alla fine della scena. Ho chiesto al librettista di disporre il testo in modo che potesse accordarsi alla mia idea melodica. Si è quindi discusso sulla sillabazione, sulla lunghezza del verso etc. A volte il testo viene applicato alla musica già scritta, ma sono solo frammenti, generalmente avviene il contrario.

Quindi di solito si parte dal libretto per scrivere la musica e alla fine il traduttore tedesco, molto bravo, inizia a tradurre. A volte lui chiede di fare qualche modifica in modo che la linea melodica possa corrispondere alla parola tedesca.

Ovviamente il traduttore non può fare una traduzione letterale del testo. Lo fa all'interno di quattro versi, mantenendo lo stesso significato. Nella versione italiana, ad esempio, vengono utilizzate spesso delle figure retoriche che nella traduzione non sempre è possibile restituire efficacemente, ma si cerca di renderne comunque il senso.

Come detto in precedenza la musica "racconta" in ogni caso, mantenendo la propria autonomia rispetto al testo.

H. K.

Quanto tempo le occorre per realizzare un'opera?

P. V.



Dopo la firma del contratto, se potessi dedicarmi esclusivamente all'opera, circa otto-nove mesi, ma poi il lavoro viene spesso interrotto, perché ci sono limiti dettati da altri impegni, per esempio l'attività in Conservatorio, o dai tempi di chi collabora con te.

Amo molto scrivere musica. Penso che sia la cosa più bella e ti costringe a essere isolato.

Quando componi entri dentro la musica nel vero senso della parola. Tu la crei, tu senti che quando scrivi non stai facendo una cosa come qualsiasi altra: capisci che stai creando delle emozioni, perché le vivi e le avverti anche tu, esattamente come quello che poi percepirà il pubblico. E questo è molto bello.

H. K.

Trova delle differenze tra la partecipazione del pubblico dei paesi stranieri del Nord rispetto al pubblico Italiano? E tra giovani e adulti?

P. V.

Fino ad ora ho sempre avuto un ottimo riscontro dal pubblico, sia che fosse italiano o straniero. Quando il pubblico è entusiasta non fa differenza di che nazionalità sia.

Berlino è sicuramente una delle città più entusiaste, fino ad ora ho sempre avuto un pubblico riconoscente.

Le opere che scrivo sono pensate per i ragazzi, ma in realtà sono fruibili da tutti perché ci sono due livelli di lettura dell'opera: quello dei ragazzi, che vedono e comprendono la storia con l'aiuto delle scene, e poi un livello di lettura più profondo, riflessivo e introspettivo, che comunque queste fiabe offrono.

Il risultato è che, alla fine, sia il pubblico dei bambini che quello degli adulti apprezzano queste opere e rispondono alla stessa maniera.

H. K.

Riguardo alle produzioni musicali, in Italia e all'estero, cosa pensa?

P.V.

All'estero investono molto di più nella parte creativa.

In Germania intendono la musica come qualcosa di determinante nella formazione della persona. Viene dato rispetto e giusto valore a qualsiasi cosa venga fatta.

La musica viene onestamente retribuita, così come ogni altra cosa. I teatri delle grandi città sono sempre pieni.

Le produzioni sono di altissimo livello, e costano, perché per produrre un'opera bisogna investire. Ecco, questo è il ragionamento che fanno loro: spendiamo molto per produrre bene, così lo spettacolo richiama molto pubblico e possiamo fare molte repliche.

In Italia la situazione è diversa. Se ha la possibilità di girare un po' nei teatri europei le consiglio di andare a vedere qualche opera con allestimenti di qualità.

È importante confrontarsi con realtà che si impegnano a produrre cultura ad alto livello.

H.K.

Cosa pensa riguardo e alla scelta di non rinunciare alla complessità nelle proposte musicali per l'infanzia e di offrire proposte di "qualità" ai bambini.

P.V.

E' molto importante esporre i bambini a prodotti di qualità, ed è altrettanto importante per i musicisti fare esperienza di suonare di fronte ai bambini.

Ai miei studenti dico sempre che, quando si trovano a suonare di fronte ad un pubblico di bambini, lo devono fare ancora meglio rispetto ad un pubblico adulto, perché i bambini non hanno alcun filtro: una cosa o piace o non piace.

L'adulto, anche se non apprezza, rimane in silenzio e in ascolto, il bambino no.

Se esponi quindi un bambino ad una esperienza musicale che non è di qualità, il rischio è che non si appassioni mai alla musica.

H.K.

C'è qualche suggerimento che vuol dare ai giovani compositori che si volessero avvicinare alla composizione di opere per ragazzi?

P.V.

Non saprei... Sembra facile ma non è semplice comporre per i ragazzi.

Sicuramente scrivere musica per i ragazzi costringe a gestire il materiale e la forma in modo che tutto sia dinamico e stimolante, considerato il giovane pubblico, anche se lo stesso potremmo dire per il pubblico adulto. Quando sai che il pubblico sarà formato da ragazzi devi considerare che la loro capacità di attenzione è minore di quella degli adulti. Un adulto ogni tanto può anche permettersi di annoiarsi, il ragazzo no, ha bisogno di continui stimoli per tenere viva la concentrazione.

Ecco, direi che quando si affronta un pubblico di giovani è fondamentale mantenere la tensione narrativa: non cambio il mio linguaggio compositivo, semplicemente, in certe situazioni, devo ricorrere a continui stratagemmi per mantenere la tensione e per non annoiare.

H.K.

Infine un'ultima domanda prima di concludere.

C'è un compositore che l'ha maggiormente ispirato o che predilige ascoltare?

P.V.

Molti sono gli autori barocchi, classici e romantici che mi piacciono e più di tutti Bach, Beethoven, Mendelssohn,

Brahms... Del Novecento Faurè, Ravel ma soprattutto Stravinsky. Per quanto riguarda la musica più vicina a noi forse Britten, Bernstein, Ligeti e Adams sono quelli che amo di più. Ma ce ne sono tanti altri. Amo anche il Pop e il Rock progressivo degli anni 70', i Genesis, EL&P, Frank Zappa.....

Ringrazio Il Maestro Valtinoni per la sua grande disponibilità, per aver condiviso la sua esperienza e avermi permesso di entrare un po' in questo mondo meraviglioso.

Ci salutiamo con la speranza di incontrarci al Teatro Regio di Torino per il prossimo spettacolo di Pinocchio o magari in qualche teatro d'Europa.

Per approfondire:

sito personale del Maestro P. Valtinoni

<https://www.pierangelovaltinoni.it/>

link ad alcune scene tratte dalle opere

[La Regina delle nevi](#)

[Il Mago di Oz](#)

[Pinocchio](#)

"ONCE UPON A
TIME.....
from Pinocchio to
The Wizard of Oz,
the stories music
has to tell."

Interview with composer Pierangelo
Valtini

by Helen Keble

Pierangelo Valtini is a highly successful composer from Vicenza whose operas are performed very often outside Italy. His story could well inspire anyone who wishes to explore the idea of composing musical works for children. His training includes studies in organ, composition for organ, choral music and choral conducting, composition and orchestral conducting.

His compositions have been staged in Italy, Europe, Asia and America, recorded by important labels and broadcast by Deutschland Radio, Radio Berlin RBB, Sky Classica and Italy's Radio 3.

His music has been published by Boosey & Hawkes, Sonzogno, Carrara, Carus-Verlag, Feniarco and Cipriani.

His works we would most like to mention on this occasion, given the topic of our interview, are the ones dedicated to children: *The Boy with the Violin*, to a libretto by Roberto Piumini⁶¹; *Pinocchio*, one of the contemporary operas most frequently staged in Europe⁶², *The Queen of the Snow*⁶³, e *The Wizard of Oz*⁶⁴, all three to librettos by Paolo Madron.

His music "tells" fairy tales, creating a unique enchantment through the evocative allure of stories made up of sounds.

⁶¹ The opera was staged at Vicenza's Teatro Astra in 1997.

⁶² VALTINI PIERANGELO, *Pinocchio. Opera in two acts*, Boosey & Hawkes, 2001, rev. 2006. Staged for the first time in Vicenza in 2001 and in its new version in Berlin in 2006, this opera was later performed in many theatres and continues to be staged: Komische Oper (Berlin), Staatsoper (Hamburg), Leipzig Opera, Staatsoper (Munich), Teatro Regio (Turin), Boris Pokrovsky Theatre (Moscow), Teatro Circo (Braga), Teatro Olimpico and Teatro Comunale (Vicenza), Opera Estate Festival (Bassano) etc.

⁶³ VALTINI PIERANGELO, *Die Schneekoenigin. Opera for children in two acts*, Boosey & Hawkes, 2008-2009. This opera was commissioned by Berlin's Komische Oper and staged there as a Word Premiere in 2010, later appearing at Hamburg's Staatsoper, the Dresden Conservatory, the Opera Theatre in Umeå and the Teatro Comunale in Vicenza.

⁶⁴ VALTINI PIERANGELO, *Der Zauberer von Oz. Fairytale opera in two acts*, Boosey & Hawkes, 2015-16. Commissioned by the Opernhaus Zürich, its Word Premiere took place in this city in 2017

Thanks to an approach that incorporates a large variety of musical styles and gives full rein to dance rhythms, rich colours and orchestral timbres, his music captures children's attention. At the same time, it offers adults the chance to interpret these sounds in a more subtle manner, thus arousing the enthusiasm of old and young alike.

Helen Keble

Maestro Valtinoni, what first led you to compose operas for children?

Pierangelo Valtinoni

I started writing operas for children more or less by chance, after I came across the libretto *The Boy with the Violin* by Roberto Piumini, in 1996. Piumini is a well-known author who has written many successful books for children, and I began to wonder how I could write an opera intended for them.

While studying, you try to understand the various schools and how great composers, such as Ligeti, Stravinsky or Schoenberg, conceived their work; after that, you have to find your own path and define your own style.

Setting Piumini's text to music was a long and demanding undertaking. But it turned out to be a chance for me to shape a language and a very precise style, which I have retained; I still consider this opera to be a milestone for me. It was staged in Vicenza, at the Teatro Astra in 1997, and for the moment that was all.

In late 1999, Giancarlo Andretta, a well-known conductor and artistic director of the Orchestra del Teatro Olimpico di Vicenza at the time, asked me to write an opera about Pinocchio.

I accepted the challenge of setting this story to music, even though, truth be told, I wasn't particularly enthusiastic about it. In the end, it was a story I had heard so often as a child, with all of its "you mustn't do this, you

mustn't do that..." Slowly but surely, however, I began to fall in love with Pinocchio and his adventures.

Composed to a libretto by Paolo Madron, *Pinocchio* was performed for the first time in May 2001 in Vicenza.

And it was an immediate success! It was given five, six, seven repeat stagings, and even though we initially thought that would be all, that's not how things turned out.

To do a bit of self-promotion, I sent a videotape of the performance to the editor Boosey&Hawkes in Berlin. In 2002 the head of production called me, telling me he had seen the video and was enthusiastic about it. He came to see me in Vicenza and we began discussing what to do with the opera and how to do it.

Boosey&Hawkes, unlike many Italian music editors, doesn't just publish scores. It also gets involved in looking for theatres who will stage performances, and will then rent orchestral, vocal and instrumental scores.

The head of production contacted Berlin's Komische Oper and created a working group that included all the necessary professionals, a choral conductor, a theatre director, etc., who came to see me all together in 2004.

They confirmed their desire to stage my music, but they wanted to perform it with their own professional orchestra and choir, so they asked me to expand the opera.

The first version was in a single act and lasted 50 minutes, with a limited number of scenes and characters. The only two adult soloists were Pinocchio and Geppetto, while all the other characters were interpreted by children from junior high schools in Vicenza.

So I was asked to lengthen and modify it, adding characters and scenes until a two-act opera emerged, reaching an hour and a half of music.

I worked on it from 2004 to 2005, after which the new version debuted at the Komische Oper in Berlin, with the World Premiere on 5 November 2006. And it hasn't

stopped since: it's been performed over 200 times and next spring, in March 2019, it will be staged again at the Teatro Regio in Turin.

H. B.

The first time you wrote *Pinocchio*, were you thinking of having it played by children?

P. V.

Composing *Pinocchio* was initially part of an educational project called "Costruiamo un'Opera", inspired by Britten's *Let's Make an Opera*. The Orchestra del Teatro Olimpico di Vicenza had been working on this project for some time, getting schools involved and playing classical music together.

When I began planning the opera, the idea was to use the Vicenza theatre's orchestra and two professional solo singers for the roles of Pinocchio and Geppetto; there were also some passages that called not only for a children's choir but also for instrumental parts to be played by schoolchildren.

There were two kinds of instrumental parts: for example, in the scene with Mangiafuoco I included a band of puppets onstage, made up of kids playing recorders, metallophones and other Orff instruments. I also gave some room to children within the orchestra: five percussionists with parts written specifically for them, playing various instruments.

This was intended to get the kids fully involved in a live, professional situation.

In the second version, the one composed for Berlin, all of this (the presence of students onstage and in the orchestra) was eliminated, replaced with parts to be played and sung by trained instrumentalists and singers, including the children's choir.

H. K.

The 'scintillating' sounds of some percussion instruments often appear in your works. Is your decision to use brilliant percussion timbres a question of style?

P. V.

Generally speaking, I always have an idea of the sound I want.

In the case of *Pinocchio*, I achieved it using Orff instruments among others, which are meant for educational and not professional use, to make things easier for children.



Actually, what I search for in my compositions is colour. For example, even in the more professional version of Pinocchio, the one finished in 2006, those same colours remained.

H. K.

Is there a precise reason for your use of dance rhythms, in particular in your choral writing?

P. V.

My use of rhythms coming from dance has to do with my way of conceiving music. This is probably easier to notice in my works for children, perhaps because I turn to them more frequently.

H. K.:

When listening to some of your compositions, whether operas or instrumental works, I was struck by their dynamic nature, and by the colours and combinations of timbres you use.

I decided to listen to Pinocchio, The Wizard of Oz and The Queen of the Snow without watching the images, on purpose, so as not to be distracted by the beautiful, colourful sets and concentrate only on the music.

I was fascinated by the fact that your music “narrates” the story in an evocative way, highlighting its forms and colours. I always felt as though I was in an adventure that was continually evolving, that could never be taken for granted; it didn’t prepare you for what was coming next and was never static. Was this choice made for reasons involving style?

P. V.

In my opinion, there are two things a composer must always bear in mind.

First and foremost, a composition must never be tiring. This goes for all kinds of music.

If it does become tiring, and again I mean any type of piece, an opera for children or adults or even a simple instrumental piece, it means that there’s a problem with its form and that the material hasn’t been handled properly.

As far as possible, I try to make sure there are no such problems within a piece.

Secondly, I believe that music should always be autonomous. By this, I mean that the text certainly suggests some ideas to me, as to how to continue and tell the story from a musical point of view, but in the end the text is not the decisive element.

If I use one or more instruments instead of voices, I believe that the music has to keep us interested all the same. It has to have a syntax of its own, a self-sufficient grammar, without relying on or behaving according to other things.

Obviously, if the text of an opera is comprehensible or if one can see things onstage, the effect will be better, but this isn’t the fundamental point.

H. K.

For some children’s opera performances, the young audience, mostly made up of schoolchildren, is prepared during their lessons before the performance, learning some arias or fragments of the opera, in order to sing them during the performance along with the singers onstage.

When you compose the parts for children’s choir, do you write them with the intention of having them sung by the audience?

P. V.

No. I’ve never done this, but the opposite has happened. For example in Pinocchio, in the version staged at the Teatro Regio in Turin, I was asked to choose some



passages from the opera that the audience of schoolchildren could sing.

I simply chose the fragments that fall within the vocal range of an elementary school child, one that does not know how to sing. So, no more than an octave overall, probably from middle C to one octave higher, perhaps including a few notes below, B or A, but not above because they usually don't have a correct vocal technique. While I don't give any thought to writing specifically for the children in the audience, I do pay a lot of attention, when writing for children's choir, to the difficulties or limits of children's voices.

In my operas, all of the choral passages are written for children's choirs, and they are not easy: they can be sung, but they have to be studied and prepared carefully.

When writing for a children's choir, the limited range and the type of vocal technique used have to be taken into account. For example, the technique used in Italy isn't as strong as the one used in Germany, but can make use of

low notes going as far as the A below middle C, while with the German technique, which tends to go towards the upper register, it's better not to go below D and perhaps include some higher notes, as far as G.

In their lower register, children's voices don't have much resonance and are difficult to hear, and also have problems with intonation. Each kind of choir has its own particularities.

H. K.

Do you think that your training helped you in this sense?

P. V.

Absolutely. I have conducted both amateur and professional choirs.

When you work as a choral conductor with non-professional singers, you learn a lot. You get a better idea of the difficulties faced by the various kinds of voice.

H. K.

Coming back to your operas for children, what relation is there between the libretto and the music? Do you work with a libretto that's already finished, or is it tailored to the music? Who chooses the story?

P. V.

First of all, I must say that I have an editor and so I have to work with him.

The editor looks after finding which theatres the opera will be staged in, and how to have it performed.

As regards *Pinocchio*, in a certain sense the choice was made by the theatre in Vicenza. In the case of *The Queen of the Snows*, instead, the choice was mine. I was the one who asked to compose this opera, which I particularly liked.

For *The Wizard of Oz*, the choice was made by the editor and the Zurich Opernhaus, who commissioned it.

Once we've decided what to work on, we sit down around a table, or get in touch through a conference call or an ordinary phone call and, obviously after we've all read the story, a sort of screenplay is set out.

We choose the most interesting and significant episodes of the plot, spread them out over two acts, in our case, and over a number of scenes, four or five for each act, then we establish what's to go into every scene.

Once this sort of screenplay has been defined, it's very important to understand what we are aiming at, what we want to put across.

We decide what the core of the story is to be. For example, in *The Wizard of Oz*, the core is Dorothy and her voyage-dream, where she meets the various characters: the scarecrow, searching for intelligence; the lion, looking for courage; the tin woodman, searching for a heart. In the end, Dorothy finds herself, and the moral of the story is that during this voyage Dorothy becomes mature and

understands that she herself is intelligent, courageous and has a heart.

In children's operas, the final outcome of the story is very important.

Once all of this has been completed, we start working on the opera, whose original text is always in Italian, later translated into German.

So, there are three of us who work together: a composer, an Italian librettist and a translator.

The librettist starts writing after he already has an idea of what is to be in the scenes. Generally speaking, he follows my indications as to what would be useful to construct the characters, as regards the type of verses, their fluidity, the length of the phrases and so on.

Once the libretto has been defined, we start to think about what the music might be like, and a continuous dialogue with the librettist now begins, to adapt the melodies to the text as much as possible. So, I write to a libretto that has already been prepared and at times I ask for it to be adjusted.

In some situations, such as the main theme of *The Wizard of Oz*, I ask the librettist to adapt the text to the melodic line.

The theme I had in mind was to be present from the beginning to the end of the scene. I asked the librettist to arrange the text in such a way that it would fit my idea for a melody. So, we discussed the syllabication, the length of the verse, etc. Sometimes a text is applied to music that has already been written, but only for brief passages, and this is an exception to the rule.

Thus, we usually begin with the libretto and then write the music, and at the end the German translator, who is very good, begins his work. Sometimes he asks for a few modifications, in order for the melodic line to correspond to a German word.

Obviously, the translator cannot translate the text literally. He works within the groups of four verses, keeping the



same meaning. In the Italian version, for example, there are often figures of speech that cannot always be effectively rendered in translation; in any case, we try to maintain the sense of the original text.

As I said previously, in the end the music “narrates” the story, maintaining its own autonomy with respect to the text.

H. K.

How long does it take you to compose an opera?

P. V.

After the contract has been signed, if I'm able to dedicate myself to the opera full time, it will probably take eight or nine months. Often, however, my work is interrupted because of other commitments, for example my work in the conservatory, or by the schedules of the people working with me.

I really love writing music. I think it's a beautiful thing to do, and it forces you to be isolated.

When composing, you delve into the music, in the true sense of the word... You create it, you feel that when you're writing you're doing something that's not quite like anything else: you understand that you are creating emotions, because you yourself feel them, in exactly the same way as the audience will. This is really very gratifying.

H. K.

Do you find any differences between audience participation in Northern European countries with respect to Italy? Or between young and adult audiences?

P. V.

Until now I've always had excellent reactions from audiences, both in Italy and abroad. When an audience shows enthusiasm, its nationality doesn't really matter.

Berlin is definitely one of the most enthusiastic cities, and until now I've always had an appreciative audience.

The operas I write are conceived for children, but they can actually be enjoyed by anyone because there are two levels on which they can be read: children see and easily understand the story when they see it onstage, but these stories also contain a deeper level, more contemplative or introspective.

The result is that, in the end, audiences of both children and adults enjoy these operas and respond to them in the same way.

H. K.

What do you think about musical productions, in Italy and abroad?

P. V.

Outside Italy, much more is invested in the creative part. In Germany, music is seen as something fundamental in a person's education. Respect, and the proper value, is given to anything that is done. Music is remunerated honestly, just like anything else. In large cities, the theatres are always full.

The quality of the productions is very high, and there is a certain cost involved, because you have to invest to produce an opera. Well, this is their way of thinking: we should spend a lot and do a good production, so that the opera attracts a large audience and we can do repeat performances.

In Italy, things are different. If you have the chance to travel to European theatres, I would advise you to see an opera with a high-quality staging. It's important to be aware of contexts in which culture is produced at a very high level.

H. K.

What do you think of the choice of not relinquishing complexity in music written for children, and presenting a "quality" product to them?

P. V.

It's very important to offer children high-quality products, and it's equally important for musicians to gain experience playing in front of young people.

I always tell my students that, when playing for an audience of children, they have to do so even better than when faced with an adult audience, because children don't have any reserve: either they like something, or they don't.

Adults, even if they don't like something, stay silent and listen. Children don't.

If a child has a musical experience whose quality is not very high, the risk is that they will never develop a passion for music.

H. K.

Are there any suggestions you'd like to give to young composers who might be interested in composing operas for children?

P. V.

I don't know... it seems easy to compose for children, but it's not all that simple.

Writing music for children definitely forces you to handle the material and the form in a very dynamic and stimulating way, considering the audience's age. But the same could also go for an audience of adults.

When you know the audience is made up of kids, you have to take into consideration their attention span, which is shorter than with adults. While a grownup can also accept getting bored briefly, a child can't, they need to be continuously stimulated for their concentration to be

maintained. So, I would say that when writing for them you have to keep a continuous tension in the narrative. I don't change my compositional language, it's just that in certain situations I have to use stratagems to maintain the tension high and not let things get boring.

H.K.

One last question, before we conclude. Is there a composer who inspires you more than others, or that you particularly enjoy listening to?

P.V.

There are a lot of baroque, classical and romantic composers I like, most of all Bach, Beethoven, Mendelssohn, Brahms... From the 20th century, Fauré, Ravel but above all Stravinsky. Among music that is closer to our own times, Britten, Bernstein, Ligeti and Adams are the ones I like the most. But there are many more. I also love pop music and progressive rock from the Seventies, Genesis, EL&P, Frank Zappa.....

Many thanks to Maestro Valtinoni for his generosity, for sharing his experiences and opening the door to this wonderful world. Goodbye for now, and I hope to see you again soon at the Teatro Regio di Torino for the upcoming performance of Pinocchio, or in some other European theatre.

For more details:

personal website of Maestro P. Valtinoni

<https://www.pierangelovaltinoni.it/>

links to some scenes from the Operas

[The Snow Queen](#)

[The Wizard of Oz](#)

[Pinocchio](#)



La Music Learning Theory all'Opera!

di Lisa Gallotta

Paesi Baschi fine XVIII secolo. Nel podere di una giovane e ricca fittavola, di nome Adina, la giornata di lavoro nei campi sta volgendo al termine e i contadini, affaticati, si riposano ascoltando una storia d'amore che Adina legge loro. È la storia di Tristano e del magico elisir che gli aveva permesso di conquistare il cuore della regina Isotta. Tra gli uditori troviamo Nemorino, un giovane perdutoamente innamorato della capricciosa proprietaria ma, ahimè, senza speranza. Adina è furba e intelligente e di impegnarsi in una relazione seria non ne ha alcuna intenzione. Per lei l'amore non è che un gioco: "Per guarir da tal pazzia, ché è pazzia l'amor costante, dèi seguir l'usanza mia, ogni dì cambiar d'amante" e il povero innamorato langue invano. Giunge in paese un piccolo drappello di soldati guidati dal sergente Belcore che, innamoratosi a prima vista di Adina, le chiede di sposarlo. Ma questa ci deve riflettere, tra i tormenti di Nemorino che assiste alla scena, spaventato all'idea di perderla per sempre.

Ecco arrivare una misteriosa carrozza, tutta rivestita d'oro. Chi ci sia al suo interno è cosa ignota "di certo un forestiero", pensano i contadini e la curiosità di tutti è presto soddisfatta: il misterioso personaggio altri non è che Dulcamara, "quel gran medico, dottore enciclopedico... la cui virtù preclara e i portentosi infiniti son noti in tutto il mondo... e in altri siti". Il fantomatico "benefattor" di uo-

mini è in realtà un simpatico ciarlatano che millanta poteri da grande guaritore grazie ad un misterioso intruglio. In Nemorino si accende la speranza di poter trovare finalmente il magico elisir d'amore ma di fronte alla sua ingenua richiesta Dulcamara sfoggia tutta la sua faccia tosta e riesce a vendergli al prezzo di uno zecchino, la sola ricchezza del giovane, una semplice bottiglia di *Bordeaux*. Ma attenzione: gli effetti dell'elisir non si potranno vedere che il giorno dopo, il tempo, insomma, che serve a Dulcamara per levare le tende e muovere verso altri paesi. Nemorino non sta più nella pelle e beve. Beve a piccoli sorsi, come gli ha consigliato il furfante, ma il sapore è talmente buono che si beve tutta la bottiglia e i "veri" effetti, quelli provocati dall'alcol, non tardano a farsi vedere. E Adina, troppo abituata alle lusinghe del giovane e perplessa di fronte alla sua improvvisa euforia e sicurezza, si vendica accettando di sposare Belcore la sera stessa. Nemorino, a questo punto, si rivolge nuovamente a Dulcamara che gli offre un'altra dose di elisir per accelerare i tempi. Egli, però, è rimasto senza un soldo e non è in grado di pagarla. Interviene dunque lo scaltro Belcore che, all'idea di reclutare una nuova leva e di allontanare dalla sua bella un rivale in amore, gli offre un posto da soldato. Nemorino accetta e con i soldi guadagnati "venti scudi! E ben sonanti" compra un altro elisir, un'altra bottiglia di vino dall'avidò dottore.

Le cose si complicano ulteriormente quando Giannetta, una contadina del posto, accorre in paese, tutta trafelata, con un'incredibile notizia: un vecchio zio di Nemorino, milionario, è morto lasciando al nipote tutte le sue ricchezze. Nemorino, dunque, è diventato un buon partito per le giovani del posto. In una scena davvero esilarante, attorniato da svenevoli fanciulle che prima di allora non gli avevano concesso grandi attenzioni, egli sorride felice, imputando tale successo al magico potere del nuovo elisir mentre Adina è rosa dalla gelosia e Dulcamara, per un attimo, si interroga, incredulo, sui poteri del suo *Bordeaux*.

Dopo l'uscita di scena del ricco contadino, Adina e Dulcamara sono rimasti soli. Adina scopre che Nemorino si è arruolato soldato pur di comprare una pozione magica per farla innamorare di sé e che forse tanto insensibile all'affetto del giovane non è.

Ed eccoci al finale. Nemorino comincia a nutrire qualche speranza grazie ad una "furtiva lagrima" scorta negli occhi di Adina quando, ebbro di gioia e di vino, si lasciava corteggiare dalla contadinella. Adina consegna a Nemorino il contratto da soldato, lo ha infatti riscattato pur di non farlo partire, e gli confessa il suo amore.

Il povero Belcore cade in piedi: "pieno di donne è il mondo; e mille e mille ne otterrà Belcore".

E Dulcamara? Dulcamara, felice del suo successo, se ne va, verso altri lidi, altri allocchi.

Negli ultimi anni ho avuto il piacere di lavorare e approfondire questo capolavoro operistico con la scuola dell'infanzia e la primaria, coi bambini cioè dai 5 ai 10 anni, su per giù. Vista la complessità e la durata dell'opera, i bambini partecipano attraverso l'ascolto delle principali arie - significative soprattutto dal punto di vista narrativo - e l'apprendimento di quelle più appetibili dal punto di vista musicale - che siano legate al coro o ai singoli personaggi. Il tutto, ovviamente, a seconda dei tempi a disposizione che variano dal ciclo di incontri (8 - 15 incontri) al percorso annuale.

Quella dell'*Elisir d'amore* di Gaetano Donizetti è una storia davvero riuscita. C'è umorismo, c'è amore, c'è fatalità.

E la musica è coinvolgente e piacevole. Ci diverte. Diverte noi e diverte soprattutto bambini e ragazzi, un'opera buffa a tutti gli effetti.

La vicenda, poi, è piuttosto semplice per essere una trama operistica. L'ambientazione spazio-temporale non è vincolante: non cogliamo riferimenti ai Paesi Baschi né all'epoca del 1700. Ricorda, insomma, le fiabe che i bambini

Ei cor - reg - ge o - gni di - fet - to o - gni vi - zio di na - tu - ra ei for -
 ni - sce di bel - let - to la più brut - ta cre - a - tu - ra. Cam - mi -
 na - re ci fa le roz - ze schiaocchia boz - ze ap - pia - na gob - be o - gni in -
 co - mo - do tu - mo - re co - pre sì che più non è!

sono soliti ascoltare “C’era una volta, tanto tempo fa, in un lontano paesino di campagna...”.

Qualche piccolo taglio o accorgimento sulle sottotrame in cui la vicenda principale si dipana ha di certo reso più fruibile la vicenda: ho spesso semplificato (come qualche riga sopra) la parte relativa agli accordi sul matrimonio tra Adina e Belcore (che avevano fissato la data di lì a sei giorni ma poi, dovendo il sergente partire l’indomani, per il giorno stesso), l’arrivo del notaio (che viene invitato a presentarsi più tardi, la sera, quando si celebrerà il matrimonio) e il proposito di vendetta da parte di Adina (che non vedendo Nemorino, decide di posticipare la celebrazione).

Mantenendo insomma la struttura sopra descritta i gruppi/le classi partecipano divertiti e senza particolari difficoltà di apprendimento.

I personaggi sono sicuramente fonte di grande attrazione per i bambini.

Primo tra tutti il buffo Dulcamara che, col suo aplomb da gran mago e le sue arie scherzose, li conquista subito. Certo egli è un mascalzone perché, di fatto, vive sull’inganno e sul raggirare dei più deboli. Il povero Nemorino rimane senza più un soldo dopo che, abilmente, è riuscito

a riflargli una bottiglia di vino lasciandolo a tasche vuote (anzi, a stivali vuoti). Ma dal suo ingresso in scena con la cavatina “Udite, udite o rustici”, non riusciamo ad averlo in antipatia. L’accompagnamento orchestrale, la capacità attoriale del cantante (il basso buffo), il testo, la melodia... sono tutti ingredienti che ci mettono in guardia ma col sorriso sulle labbra.

Coi più piccini, ovviamente, il mio intervento narrativo è stato d’aiuto: di fronte alla scena della vendita del *bordeaux* i bambini non coglievano, infatti, la frode del dottore. Nemmeno l’interpretazione dei cantanti protagonisti della messinscena che mostravo loro li aiutava, perché troppo rapidamente si succedono gli eventi. Il testo, all’ascolto e senza libretto, è spesso molto difficile da seguire e i sottotitoli, data la giovane età del mio pubblico, non servivano a nulla. Interpretando il personaggio io stessa o giocando a riprodurre la scena all’interno del gruppo (scegliendo tra i bambini un Dulcamara, un’Adina e un Nemorino) tutto è andato per il verso giusto.

L’aria che preferisco proporre, legata a questo personaggio, è quella finale: “Ei corregge ogni difetto”. Il testo è alquanto articolato per questo motivo la propongo alla scuola primaria ma è importante perché ci riporta al tito-

lo dell'opera e a uno dei protagonisti inanimati della vicenda: l'elisir dai prodigiosi benefici. "Ei corregge ogni difetto, ogni vizio di natura. Ei fornisce di belletto la più brutta creatura: camminar ei fa le rozze, schiaccia gobbe, appiana bozze, ogni incomodo tumore copre sì che più non è..." e via cantando..

L'intervallo di sesta con cui comincia (cfr. pagina successiva) non ci deve spaventare: i bambini intonano con accuratezza il salto e vengono presto trascinati da un allegretto spensierato e ben ritmato.

In questa, come in altre arie, faccio riferimento alla "Procedura di insegnamento di un brano" prevista nel percorso di istruzione formale secondo la *Music Learning Theory* (MLT).

I bambini, disposti in cerchio e in movimento a flusso continuo, ascoltano la melodia che propongo, cantandola più volte senza le parole. E a poco a poco cerchiamo, insieme, di trovare prima i *macrobeat*⁶⁵ e poi i *microbeat* di quel brano.

Cerchiamo poi la tonica, la nostra nota base, e invitiamo i bambini a riconoscerla quando si presenta nel brano e successivamente a cantarla o sentirla internamente (in *audiation*⁶⁶) nei momenti in cui decidiamo di non cantare ad alta voce parti della melodia.

Infine, proponiamo di sentire tutta la melodia in *audiation*, mantenendo il flusso.

Uno scambio di *pattern*, poi, ci aiuta a consolidare il modo in cui il brano proposto è stato composto favorendo così

Nel caso specifico il canto quasi sillabato richiesto per Dulcamara (una successione di crome quasi a metronomo e ben

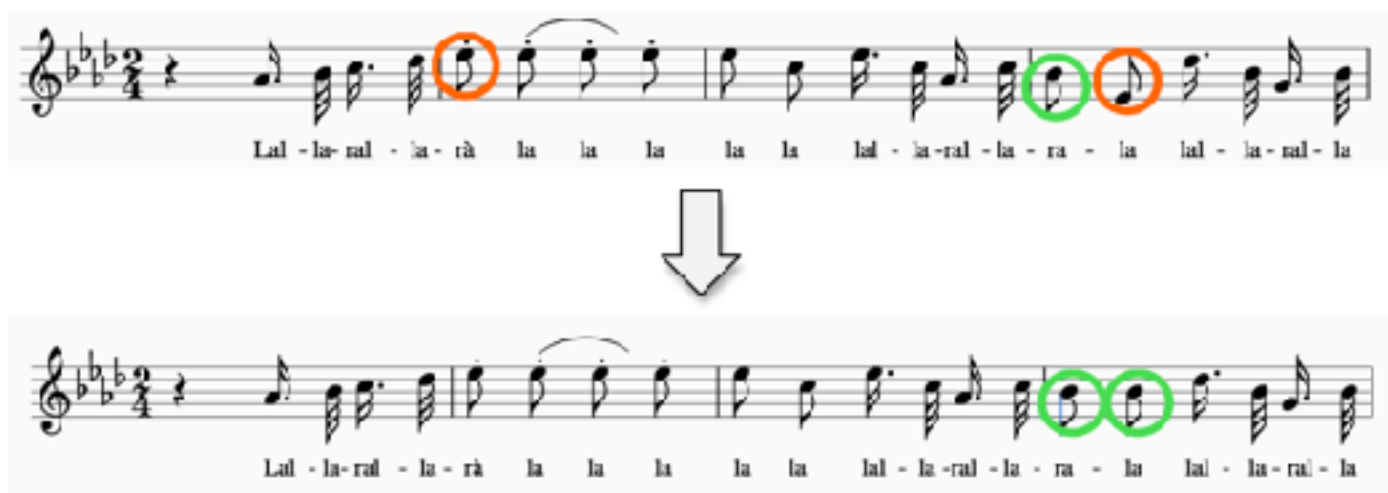
⁶⁵ "Tempo fondamentale di un pattern ritmico che ne indica il tempo. Nel sistema del solfeggio ritmico basato sulla funzione dei tempi nel metro, il *macrobeat* è, insieme ai *microbeat* e al ritmo melodico, uno degli elementi fondamentali del ritmo". Per un approfondimento del concetto di *macrobeat* e *microbeat* si veda: E.E. GORDON, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GiaMusic, 2003 (ed. italiana, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano, 2003) e E.E. GORDON, *Learning Sequences in Music*, Chicago, GIA Publications, 2012.

⁶⁶ Il concetto di *audiation* è spiegato da Gordon nel libro *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GiaMusic, 2003 (ed. italiana, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano, 2003): "L'*audiation* si realizza quando si sente e si comprende mentalmente una musica il cui suono non è mai stato prodotto o non è più fisicamente presente".

⁶⁷ Per approfondimenti si veda E.E. GORDON, *Learning Sequences in Music*, Chicago, GIA Publications, 2012.

Un'ultima aggiustatina: Dulcamara è un furbacchione e non possiamo non tenerne conto mentre cantiamo. Cogliendo i loro suggerimenti accentuiamo una parola, una consonante o una vocale, enfattizziamo un respiro o giochiamo con la dizione e con le dinamiche.

Legata a Nemorino è invece l'aria *Lallarallala... Esulti pur la barbara* presente nel primo atto. È questo il momento in cui il contadino, felice per l'elisir, lo beve e si ubriaca.



I bambini hanno visto precedentemente la scena e, divertiti non solo dal canto ma dai buffi movimenti scenici, non vedono l'ora di cantarla.

Dal punto di vista testuale l'aria diverte e non prevede difficoltà. Da quello musicale, invece, l'estensione di un'ottava non è facile.

Ricorro, dunque, alla ripetizione della nota che precede, nel caso specifico, quella più grave prevista dall'aria.

Più difficile semplificare il salto ascendente che troviamo ben 4 volte in partitura (l'ultima proprio sul finale) e che ci porta a toccare il la bemolle (seguendo la partitura) previsto per il tenore (in azzurro vedi pagina successiva).

In questo caso la soluzione per me è quella di rispettare l'andamento della melodia (che è un vero gioiello), lavorare sugli intervalli, esercitarsi con i vocalizzi per ampliare l'estensione vocale e avvicinarci a quelle altezze calandoci nel personaggio che, in quanto ubriaco, singhiozza felice.

Quella più impegnativa è certamente l'aria d'apertura "Bel conforto al mietitore" affidata al coro di contadini. La struttura è piuttosto complessa e il testo è ricco e pieno di termini che i bambini spesso non conoscono: "Bel conforto al mietitore, quando il sol più ferve e bolle, sotto un faggio, appiè di un colle riposarsi e respirar! Del meriggio il vivo ardore tempran l'ombre e il rio corrente; ma d'amor la vampa ardente ombra o rio non può temprar. Fortunato il mietitore che da lui si può guardar!"

Divido l'aria in più parti e propongo di seguire, all'unisono, la melodia affidata ai soprani per le prime due parti (con una piccola incursione in quella dei contralti, al termine della seconda parte, per chiudere in maniera più perentoria la melodia).

Nella prima i bambini cantano con agio, appoggiandosi a questo ritmo ben sostenuto e folkloristico (ricorda molto alcuni canti popolari italiani). Nella seconda parte lavoro molto sulla discesa incalzante e con note ribattute in cui la vocale "o" rende scivoloso il passaggio, poco chiare le note e sul filo del rasoio l'intonazione.

Lal - la - ral - la - rà la la la la la la la - la - ral - la - ra - la la - la - ral - la
 5
 ra - la Lal - la - ral - la - rà la la la la la la la - la - la - la - la la - la - ral - la
 9
 la , Lal - la - ral - lu - la la la - lu - ral - la la - lu la - lu - ral - la
 12
 la - la la - la - ral - lu - la (Fin ora amor non sen - te) Lal - lu - ral - lu la la la la
 16
 la la Lal - la - ral - la - ra - la la - lu - ral - la - la lu la - lu - ral - la
 19
 la la la - la - ral - la la la

Nella terza parte, passando alla melodia prevista per i tenori, il fiato comincia a sentire la stanchezza e la breve pausa non ci aiuta ad attaccare con tranquillità “fortunato il mietitore” (che si trova, nel suo attacco, a un’ottava di distanza).

Nell’ultima parte il tempo si fa “più allegro” e la difficoltà è quella di non farsi trascinare troppo dalla velocità.

La rapida successione del seguente inciso ritmico-melodico (nei tenori) risulta molto impegnativa.

Om - bra o rio non può è non può è tem - pra - ar



Meglio dunque ricorrere a una piccola semplificazione come questa:



Nel finale la ripetizione dell'inciso "si può guardar" è un bel banco di prova. La melodia, così come il testo, si ripete identica per 4 volte.

L'istinto dei bambini è quello di contare (sia a livello audio orale che di associazione verbale). Li aiuto allora con l'accompagnamento al pianoforte (vuoi con un crescendo, vuoi con una particolare figura ritmica prima dell'ultima ripetizione) o attraverso giochi di movimento che li aiutino a memorizzare il momento in cui la melodia si conclude perché è la musica che ce lo dice e non le dita della mano alzate.

Tutte le arie analizzate è meglio trasportarle o, a seconda del registro cui l'aria è dedicata, cantarle un'ottava sopra o un'ottava sotto. Nell'Elisir mi sono concentrata principalmente sulle arie del coro, del basso e del tenore. Raramente mi capita di affrontare arie per soprano: anche abbassando la tonalità di impianto, il lirismo a cui il soprano spesso si lascia andare o l'agilità con cui si deve confrontare non sono certo adatti a quest'età.

Più complessa e ancora irrisolta, per me, la questione della polifonia.

Cantare a più voci, specialmente nelle arie concepite per coro, è l'obiettivo finale, sicuramente.

Ma la giovane età dei bambini mi spinge a muovermi con cautela e affrontare la questione solo più tardi (che, tradotto in termini di tempi scolastici, significa mai):

quando cioè la melodia è chiara e i respiri vengono rispettati; quando cantano pensando a ciò che stanno cantando, ricordandosi che ci sono colori e c'è un fraseggio; quando l'intonazione è sicura e non ci sono incertezze.

Spesso la linea di basso che canto accompagnandoli fa perdere loro l'intonazione, vuoi perché non sono sicuri della loro linea melodica vuoi perché per loro è rassicurante la mia voce e nel momento in cui la perdono tutto cade.

Per questo motivo propongo arie ad una sola voce, azzardandomi a cantarne, da sola, una seconda solo dopo aver verificato che i bambini abbiano chiara la melodia (in primis in audiation).

Per concludere. L'Elisir, oltre ad essere un'opportunità per fare musica, è prima di tutto uno splendido esempio di Teatro Musicale. E confrontarsi con veri e propri allestimenti è certamente molto efficace.

Trovo sempre molto utile mostrare ai bambini diverse versioni dell'opera per scoprirne, insieme, le soluzioni registiche, l'interpretazione sia canora che attoriale dei cantanti e la direzione orchestrale.

Sulla tempistica le cose variano a seconda del gruppo.

Mostrare ai bambini i frammenti video sulle arie che essi impareranno può essere una soluzione.

Con alcuni gruppi preferisco il processo inverso per ottenere un effetto sorpresa: affronto l'aria senza che questi l'abbiano mai ascoltata, evitando riferimenti al personaggio o spiegazioni sul testo. Così facendo i bambini hanno l'occasione di ragionare liberamente e in maniera molto creativa sul personaggio (evitando, inoltre, il rischio di un confronto con l'esecuzione dei cantanti professionisti spesso demoralizzante).

Il materiale video sull'Elisir d'amore è molto vasto.

Molto interessante la versione diretta da Nicola Rescino, alla direzione della Metropolitan Orchestra, e interpretata dall'intramontabile Luciano Pavarotti (Nemorino), Judith Blegen (Adina), Brent Ellis (Belcore) e Sesto Bruscantini (Dulcamara).

Quella che i bambini preferiscono (ma non solo loro) è sicuramente la versione diretta da Alfred Eschwé alla Wiener Staatsoper con un *cast* davvero eccezionale: Rolando Villazón (Nemorino), Anna Netrebko (Adina), Leo Nucci (Belcore) e Ildebrando D'Arcangelo (Dulcamara).

Un bell'esempio di teatro-musicale, in cui i personaggi sono prima di tutto cantanti ma anche splendidi attori che si/ci divertono e coinvolgono, dall'inizio alla fine.

MY JOURNEY IN MUSIC LEARNING THEORY

by Asli Giray Akyunak

“The journey of a thousand miles must begin with a single step.” Ancient Chinese philosopher Lao Tzu.

First introduced to Edwin Gordon’s Music Learning Theory⁶⁸ by my dear friend pianist, MLT instructor and music educator Erica Fossi, I, like many other people who venture into a new area, was at first a bit skeptical, and not really aware how it would turn out in the end. I had already been teaching and performing for almost 30 years, but as always, still interested in learning and trying out different ways to teach and experience music. The more I learned about MLT and its philosophy, the more I realized how much sense it made in the way it brought forth an understanding of how humans learn music, especially at a young age, and how anyone and everyone can be able to internalize and enjoy music, while training their ears at the same time. And as Chinese philosopher Lao Tzu said, I had taken a step into a journey which was long and ever-lasting, and would positively affect the way I teach and perform music. Studying MLT in the course offered by Milano Audiation Institute and Olten Audiation Institute in İzmir, Turkey from September 2017 to July 2018, I had the great privilege to study with valuable instructors such as Silvia Biferale and Arnolfo Borsacchi, who inspired me in many ways. As a teacher of Music Theory, history, ear training, solfège and piano, I had used

⁶⁸ From here MLT

many different approaches to teaching music. These approaches were formed as an amalgamate of many methods in circulation and others which I had acquired during my higher studies in the United States and England. I applied different approaches, depending on the age, needs and competences of my students, trying to adapt to their mode and speed of learning. Sometimes, this can be very challenging in classroom settings, where the levels of the students are so varied. I almost always included listening sessions, because I somehow innately knew the importance of filling one's ears and head with music, which would become somewhat familiar over time, and help the musical perception of the students. I even put together a course called "Analytical Listening" which tried to familiarize students with different styles and genres in classical repertoire, the timbres of various instruments, rhythmic patterns and World music, as well as the terminology to talk about music and to be able to listen with a critical or analytical ear. Now I realize this should be done in the form of songs, many many songs, which should be introduced in the earliest years of the children.

Now, after having completed the MLT6+ course, I have such a clear Picture of why we do what we do, how we can do it more methodically, more creatively, more interactively, and most of all, more enjoyably. After all, music is something which should be enjoyed and cherished above all else.

Edwin Gordon's research on how music is actually learned, similar to language, opens the path for a world of questions and seeking answers, which can go on for a lifetime. Reading about his work made me look back onto my musical education, as far back as I could go. And truly enough, yes, my musical education had begun with listening to music in the home, through my father's records and singing songs at the piano with my mother who was a music teacher. Now I really understand why

that was so important, and why so many other friends, who were not introduced to music so early, were not as interested or competent as I was during music lessons at school. Now I wonder how much my teachers in Philadelphia during my school years knew about Gordon and his research, because I would have benefited much more from piano lessons and orchestral sessions, if more improvisation and aural work had been introduced earlier on. I still feel lucky to have worked with great teachers, both during my education, and later during various courses I attended as a teacher. One thing which correlates closely with MLT is the fact that I continued to listen extensively and to sing in choirs, which clearly improved my audiation over the years. The other was that there was always some sort of physical activity in relation to music learning, such as dancing or rhythmic movements. Now, through lessons with Silvia Biferale, the importance, or better yet, the cruciality of movement becomes clearer to me. And again I wish that I had been more closely engaged in movement in relation to creating communication pathways with my inner self, with my surroundings, and with the people around me, both musically and extra-musically. This would have saved me considerably from the stress of public performance, and possibly made it easier to learn new repertoire, work with others in a more productive way and feel more at ease with my instrument, the piano.

Of course I should also state that not everything I came across during MLT classes were things I had seen for the first time. Some were methods I had personally employed during my private and classroom teaching, especially in the area of developing aural and musicianship skills. As a holder of the LRSM degree in Piano Pedagogy, I had studied with great instructors at the Royal College of Music in London, and much importance had been given to working with aural skills during piano lessons from the beginning. One thing that stuck with me for many years

from these years was: “always sound before sign.” However, this was not mentioned in relation to going back to the infant stage, or extend beyond formal teaching to older adults, which I believe is a breakthrough with Gordon. Now after living with music for 50 years, MLT sheds so much light on the actual process of audiation development, and how we can improve it at all ages.

Now, experiencing MLT sessions with valuable teachers from Italy, reading articles and books on the subject, and reflecting on my musical background as well as teaching, I can synthesize this all into a renewed and updated teaching method, which I can implement with renewed energy and new life. I have begun to put MLT into practice in my musicianship skills, music theory and ear training classes, and the joy experienced by students is clearly visible. They are especially grateful for the increase in improvisation, and feel more engaged and active during the classes. Group work, musical tasks to carry out with partners and general joint music-making creates a wonderfully positive atmosphere in the class, breathing exercises and movement creates bonds with others, while allowing them to look into their own bodies and souls.

It is also interesting to see how it is difficult at first to steer away from the standard classical way of learning notes and reading or playing music, as most students, like myself, have been taught this way. It is even more interesting to see how willing the students are to try a new way, another way to experience music, because it is so much more natural. The idea of movable Do makes so much more sense, when I play a major triad and ask “what is this?” Almost all of them (except two students with perfect pitch) reply “a major triad”. So names are only names, and the sound is always more important. As Shakespeare said in his play *Romeo and Juliet*, a rose would smell just as sweet if it were called by any other name.

As I wrote at the beginning of this article, the journey through MLT is a long one and has maybe just begun for myself and my students. I am sure, however, that this first step will take me to many new places in music teaching and music making, opening many new and colorful doors with promises of success, creativity and enjoyment. After all, music is an art, and what better way to experience art than to listen, see, experience, create and enjoy. I believe it is best to end the article with a tribute to Edwin Gordon and to thank all other musicians and teachers who have walked with him or after him on this wonderful path. May this inspire all as it did me:

“My best recommendation to music teachers of the next century is to improvise, improvise, improvise! Get rid of notation. Learn from music learning theory to teach children to make music without the aid of notation or music theory. Follow religiously the process of the way we learn language.” Edwin Elias Gordon (1927 – 2015)

IL MIO VIAGGIO NELLA MUSIC LEARNING THEORY

di Asli Giray Akyunak

“Un viaggio di mille miglia comincia sempre con il primo passo”

Lao Tzu, filosofo cinese

Al mio primo contatto con la Music Learning Theory⁶⁹ sviluppata da Edwin Gordon, contatto che devo alla mia cara amica Erica Fossi – pianista, docente di MLT ed educatrice musicale – alla pari di molte altre persone che si avventurano in una nuova esperienza ero inizialmente piuttosto scettico, senza un’idea chiara di come sarebbe andata a finire. Avevo già quasi trent’anni di insegnamento ed esecuzione musicale alle spalle, ma come sempre avevo ancora voglia di apprendere e di provare nuovi modi di insegnare e sperimentare la musica. Man mano che mi cimentavo nella MLT e scoprivo la sua filosofia, mi rendevo conto di quanto era sensato il suo modo di sollecitare una comprensione di come gli esseri umani apprendono la musica, soprattutto in età giovanile, e di come chiunque possa interiorizzare ed apprezzare la musica, esercitando nel contempo le orecchie. Come disse il filosofo cinese Lao Tzu, avevo fatto il primo passo di un

⁶⁹ Da ora in poi MLT nel testo.

viaggio lungo, eterno, che avrebbe avuto effetti positivi sul modo in cui insegno ed eseguo la musica in pubblico.

Avvicinandomi alla MLT durante un corso tenuto a Milano da Audiation Institute e a İzmir in Turchia dalla Olten Audiation Institute tra il settembre 2017 e il luglio 2018, ho avuto il privilegio di studiare con didatti di grande valore quali Silvia Biferale e Arnolfo Borsacchi, che mi hanno ispirato in molti modi. Come insegnante di teoria musicale, storia della musica, ear training, solfeggio e pianoforte, avevo già adottato molti approcci diversi all'insegnamento musicale. Tali approcci rappresentano una fusione di molti metodi oggi in circolazione e altri che avevo acquisito durante i miei studi superiori negli Stati Uniti e in Inghilterra. Adottavo diversi approcci a seconda dell'età, dei bisogni e delle competenze dei miei alunni, cercando di adattarmi alle loro modalità e velocità di apprendimento, cosa che a volte può rappresentare una sfida notevole all'interno di un ambiente come un'aula scolastica, dove il livello degli studenti risulta così vario. Introducevo quasi sempre momenti di ascolto, dal momento che conoscevo in modo quasi innato l'importanza di riempirsi le orecchie e la mente di musica, che col tempo sarebbe diventata sempre più familiare e avrebbe aiutato gli studenti nella loro percezione musicale. Organizzai perfino un corso dedicato all'"Ascolto Analitico" perché gli allievi prendessero dimestichezza con i diversi stili e generi del repertorio classico, con i timbri dei vari strumenti, con i pattern ritmici e con la World music, oltre che con la terminologia con la quale parlare della musica e diventare capaci di ascoltare con orecchio critico o analitico. Mi rendo conto ora che si dovrebbe fare tutto ciò sotto forma di canzoni, moltissime canzoni, ascoltate fin dalla più tenera età.

Ora che ho completato il corso MLT 6+, ho un'idea estremamente chiara del perché facciamo ciò che facciamo, come possiamo farlo in modo più metodico,

creativo, interattivo e, soprattutto, divertente. In fondo, la musica dovrebbe essere qualcosa da cui trarre piacere e da amare più di ogni altra cosa.

La ricerca di Edwin Gordon su come la musica viene appresa realmente, vale a dire in maniera simile al linguaggio, apre la via a un mondo intero fatto di domande e della ricerca di risposte, lungo un percorso che potrebbe ben durare una vita intera. Leggere del suo lavoro mi costrinse a ripercorrere la mia personale educazione musicale, guardando indietro nel tempo per quanto mi risultò possibile. È infatti verissimo che la mia educazione musicale cominciò con l'ascolto a casa, sia attraverso i dischi di mio padre che cantando canzoni al pianoforte con mia madre, che era insegnante di musica. Ora capisco davvero perché tutto ciò fu così importante, e perché così tanti altri amici, i quali non sono stati esposti alla musica così presto, non erano interessati né competenti quanto me durante le lezioni di musica a scuola. Oggi mi chiedo quanto sapessero i miei insegnanti di scuola di Philadelphia di Gordon e della sua ricerca, perché avrei tratto maggior beneficio dalle lezioni di piano e dalle esercitazioni orchestrali se l'improvvisazione e l'ascolto fossero stati più presenti e introdotti prima. Mi sento ancora fortunato di aver studiato con insegnanti eccellenti, sia durante la mia formazione che più tardi nei vari corsi che ho frequentato da docente. Una prima cosa che corrisponde molto da vicino con la MLT è la pratica notevole di ascolto e canto corale che ho sempre continuato a fare, cosa che ha nettamente migliorato la mia audiation negli anni. Inoltre, c'è sempre stata una qualche attività fisica in rapporto con l'apprendimento musicale, come la danza o i movimenti ritmici. Ora, grazie alle lezioni con Silvia Biferale, ho appreso più chiaramente quanto il movimento sia importante, anzi cruciale. Ancora una volta, vorrei aver avuto un rapporto più stretto con il movimento nella

creazione di vie di comunicazione con il mio io interno, con l'ambiente che mi circonda e con le persone attorno a me, in senso musicale e non-musicale. Mi avrebbe risparmiato una quantità notevole di stress durante le esecuzioni pubbliche e avrebbe potenzialmente facilitato l'apprendimento di nuovo repertorio, stimolato il lavoro produttivo con gli altri e fatto sentire più a mio agio con il mio strumento, il pianoforte.

Certamente, dovrei anche far presente che non tutto ciò che ho incontrato durante il corso di MLT mi è risultato completamente nuovo. Avevo impiegato metodi simili durante il mio insegnamento privato e nelle aule scolastiche, soprattutto per ciò che riguarda lo sviluppo dell'ascolto e delle capacità da musicista. Laureato alla LRSM in didattica del pianoforte, avevo studiato con docenti eccellenti al Royal College of Music a Londra, dove si dava una grande importanza al lavoro di ascolto durante le lezioni di piano, fin dalle prime fasi. Una frase che imparai all'epoca e che mi è rimasta in testa per molti anni è: "il suono viene sempre prima del segno". Eppure non lo si applicava all'età infantile né agli adulti più avanti negli anni, vale a dire dopo l'insegnamento formale, cosa che io credo dobbiamo a Gordon. Anche adesso che ho vissuto con la musica per 50 anni, la MLT è molto illuminante rispetto al processo reale di sviluppo dell'audiation e al modo in cui la possiamo migliorare a qualunque età.

Adesso, con la mia esperienza di corsi nella MLT con validi docenti italiani, di lettura di articoli e libri sull'argomento e di riflessioni sulla mia formazione musicale e sul mio stesso insegnamento, sono in grado di sintetizzare tutto ciò in un metodo didattico rinnovato e aggiornato in cui posso riversare nuove energie e nuova vita. Ho iniziato a mettere in pratica la MLT nei miei corsi di competenze musicali, teoria musicale ed ear training, e la gioia provata dagli studenti è palese. Sono particolarmente

riconoscenti per la quantità maggiore di improvvisazione e si sentono più coinvolti e attivi durante i corsi. Il lavoro di gruppo, le consegne musicali da eseguire in coppia e il far musica insieme in generale creano un'atmosfera meravigliosamente positiva in classe, così come gli esercizi di respiro e di movimento creano legami con gli altri pur permettendo agli allievi di concentrarsi sull'interno dei loro stessi corpi ed anime.

Inoltre, è interessante vedere quanto sia inizialmente difficile distogliersi dalla maniera classica e standard di imparare a leggere le note e di suonare la musica, dal momento che la maggior parte degli allievi, me compreso, ha ricevuto una formazione di questo genere. È ancora più interessante vedere quanta voglia abbiano gli allievi di provare una nuova via o un nuovo modo di porsi davanti alla musica, che risulta molto più naturale. L'idea del do mobile è molto più sensata, visto che quando suono una triade maggiore e chiedo: "che cos'è?" la stragrande maggioranza di loro (ad eccezione di due allievi con l'orecchio assoluta) risponde: "una triade maggiore". Dunque, i nomi non sono altro che nomi e il suono è sempre la cosa più importante. Come scrisse Shakespeare nel *Romeo e Giulietta*, quella che noi chiamiamo una rosa, con qualsiasi altro nome, profumerebbe altrettanto dolcemente.

Come ho affermato all'inizio di questo articolo, il viaggio nella MLT è lungo e, forse, è appena cominciato per me e per i miei alunni. Sono convinto, comunque, che questo primo passo mi porterà a conoscere molti luoghi nuovi dell'insegnamento musicale e del fare musica, aprendo porte nuove e variopinte con la promessa della riuscita, della creatività e del divertimento. In fin dei conti, la musica è un'arte, e non ci può essere modo migliore di avere esperienza dell'arte che non ascoltare, vedere, sperimentare, creare e trarne piacere. Io credo che la cosa migliore sia concludere con un omaggio a Edwin Gordon

e con un ringraziamento a tutti gli altri musicisti ed insegnanti che hanno camminato assieme a lui o dopo di lui lungo questo percorso meraviglioso. Che il seguente passaggio possa essere fonte d'ispirazione per tutti, quanto lo è stato per me:

“Ciò che consiglio più di ogni altra cosa agli insegnanti di musica del prossimo secolo è di improvvisare, improvvisare, improvvisare! Fatela finita con la notazione. Imparate dalla music learning theory e insegnate ai bambini a fare musica senza l'aiuto della notazione o della teoria musicale. Seguite scrupolosamente il processo con cui impariamo il linguaggio.” Edwin Elias Gordon (1927 – 2015)

I "BAMBINI DIFFICILI"

di **Vincenzo Rotondaro**

“La cosa importante non è tanto che ad ogni bambino debba essere insegnato, quanto che ad ogni bambino debba essere dato il desiderio di imparare.”

John Lubbock

Capita spesso, nel lavoro di insegnante secondo la Music Learning Theory (d'ora in avanti: MLT), di imbattersi nei cosiddetti “bambini difficili”, quelli che a lezione sembra se ne infischino di tutto quello che il resto del gruppo fa e condivide, quelli che spesso hanno un atteggiamento oppositivo rispetto alle direzioni date dall'insegnante o semplicemente fanno il contrario di tutto quello che il resto del gruppo fa, quelli che quando gli chiedi qualcosa, o canti solamente un *pattern*, ti rispondono con una pernacchia o si girano dall'altro lato incominciando a correre per la stanza in cerca di un compagno a cui sferrare un bel calcio volante o un destro mozzafiato, oppure quelli che passano la maggior parte del tempo a lezione in un angolo della stanza guardandoti con la coda dell'occhio e facendo finta di “essere già grandi” per quel tipo di attività.

Il mio non vuole essere un trattato sui vari tipi di “disturbi”, (parola usata spesso con troppa facilità e con la quale i nostri cuccioli vengono frettolosamente diagnosticati da occhi inesperti). Semplicemente, vuole

essere il racconto di un insegnante con tanta voglia di sperimentare e di crescere, sia umanamente che professionalmente, e che si considera fortunato perché ritrova al suo fianco un *team* di educatrici che, animate dallo stesso desiderio, cerca di uscire da quella routine deleteria che col passare del tempo caratterizza qualsiasi professione, facendo spesso dimenticare la gioia di fare un lavoro stupendo, seppur difficile, sottovalutato e pieno di responsabilità.

Nella convinzione che “difficili” non sono i bambini ma le situazioni e le circostanze da loro vissute e che li hanno costretti a corazzarsi, per difesa, dietro ad atteggiamenti spesso scontrosi e oppositivi e a farli etichettare come “bambini difficili”, vi voglio raccontare della mia esperienza presso un asilo nido comunale in Liguria, sito nella città di Ventimiglia in provincia di Imperia: una splendida struttura con tanto verde e tanto spazio adatto all’insegnamento secondo la MLT.

Il laboratorio prende il via l’11 Gennaio, durerà 16 incontri settimanali e terminerà il 26 Aprile. Una mia abitudine è quella di chiedere di poter frequentare la struttura nei giorni precedenti l’inizio del corso, così da familiarizzare con i bimbi e le bimbe. Niente di particolare: mi limito a stare con loro durante la loro giornata. Ciò consente di farmi conoscere e di non essere un estraneo, evitando così che alla prima lezione si manifestino problemi di non conoscenza. Il mio momento preferito è quello della pappa, perché mi permette di poter osservare da vicino tutti i bambini e poter fare una prima analisi del loro comportamento.

Dopo aver spiegato alle “Tate” il mio modo di lavorare e, a grandi linee, come la MLT lavori sull’apprendimento musicale (alcune di loro conoscevano già la materia grazie a dei laboratori precedentemente svolti), ci prepariamo per la prima lezione. Da subito noto che le

dimensioni della stanza in cui faremo lezione ben si adattano alla ricerca del movimento nello spazio ma, per la vicinanza con l’altra sezione e per la poca insonorizzazione acustica (le due sezioni sono divise da una porta scorrevole che non arriva completamente fino al soffitto), sarà un problema lavorare al meglio sull’ascolto e cogliere quelle piccole sfumature che sono parte integrante del percorso.

Dopo questa veloce riflessione ci accingiamo ad entrare in stanza con il primo gruppo: è un gruppo numeroso di circa 13 bambini tra i 2 e i 3 anni. Iniziamo la lezione e subito mi rendo conto che qualcosa non va; so che alcuni colleghi lavorano con gruppi numerosi costituiti da più di 12 bambini, ma per il mio modo di lavorare quel gruppo è troppo grande, così come il secondo. Non riesco a stare al passo con la lezione e soprattutto ho bisogno della collaborazione di due tate per tenerlo sotto controllo. Dunque il primo incontro, come nella maggior parte dei casi, mi serve a prendere le misure di quello che potrebbe essere il seguito del laboratorio. Lo stesso giorno, spostandomi di stanza e avendo creato dal gruppo grande due gruppi (uno dei medi e uno dei grandi), inizio il lavoro nella sezione dei piccolini 0/12 mesi. Anche qui il primo incontro, sebbene ovviamente l’ambiente sia più rilassato, serve a conoscerci. Alla fine di questa prima giornata prendo l’iniziativa per parlare con le tate di quanto successo e di cosa fare per lavorare meglio. Dietro mio suggerimento, la conclusione è stata quella di suddividere ulteriormente i gruppi dei medi e dei grandi: in totale 3 gruppi da circa 7/8 bambini ciascuno, con cui fare lezione il giovedì mattina, e ritornare successivamente anche il venerdì mattina per fare musica con i più piccoli.

Nella seconda lezione sperimentiamo quindi i gruppi ridotti e da subito noto una grande differenza nell’ascolto. Iniziano i tentavi di imitazione dei bambini nei miei confronti e così andiamo avanti per gli incontri

successivi; nella sezione dei piccoli tutto si svolge regolarmente il venerdì mattina. Di solito a lezione si tende ad omogeneizzare i gruppi dividendo i bambini in modo equo in base anche al loro standard comportamentale. Ma in questo caso, preso dalla voglia di sperimentare, pur conoscendo la ricchezza che i "bambini difficili" apportano al gruppo, chiedo alle tate se fossero d'accordo a mettere insieme tutti i bambini più movimentati, così da fare un gruppo unico con loro e vedere cosa succede. Dopo aver analizzato la situazione la mia proposta viene accettata con entusiasmo dalle educatrici che, pur riconoscendo le difficoltà della scelta, si sono lasciate coinvolgere dall'iniziativa.

Iniziamo così una nuova avventura nell'avventura, e la settimana successiva ci prepariamo ad entrare in stanza con i nuovi gruppi. Iniziamo con i bambini più "calmi" dove si nota sin da subito come l'assenza degli elementi più movimentati lasci maggior spazio all'ascolto, sia il mio che quello degli stessi bambini, e mi accorgo che anche i bambini più timidi iniziano a rispondere con più facilità. Ovviamente faccio più fatica a coinvolgere il gruppo nelle attività di movimento visto che, rispetto a prima, quasi nessun bambino si allontana dal gruppo per esplorare lo spazio. Ma piano piano riesco a coinvolgerli, anche grazie all'aiuto delle tate che iniziano ad entrare a loro volta nel vivo della lezione essendo esse stesse più rilassate rispetto all'inizio dell'attività.

Ed ecco arrivare il momento del gruppo movimentato, il momento della nostra "sfida". Come ci si poteva aspettare il primo incontro è stato parecchio disastroso dal punto di vista dell'ascolto, ma da subito si evidenzia la forza che il movimento libero e spontaneo della guida informale ha in questo tipo di "insegnamento". C'è un pò di confusione, qualcuno si fa i "fatti suoi" per tutta la lezione, qualcuno si scontra e qualcuno corre e basta per l'intera durata dell'incontro, ma sono fiducioso e riesco a tranquillizzare

le tate. Analizzando la situazione faccio notare loro quelle sfumature che solo chi conosce la MLT può cogliere, e penso agli sguardi, ai respiri dei bambini prima di imitare un pattern o di fare un salto, o semplicemente a come un semplice urlo possa diventare musica.

Nella sezione dei piccolini tutto scorre tranquillo come in un'altra dimensione, i bambini sono sempre più abituati alla mia presenza e si inizia a instaurare una forte relazione affettiva con loro - parte fondamentale di questo lavoro - che fa sì che le risposte inizino a fioccare. Il corso va avanti settimana dopo settimana e le cose vanno sempre meglio: nei due gruppi dei "calmi" i tentativi di imitazione del movimento sono sempre più spontanei e precisi, alcuni bambini iniziano a provare a mantenere l'ostinato ritmico e le risposte ai *pattern* sono sempre più accurate. Anche il gruppo dei "movimentati" inizia a dare i suoi frutti ed i bambini, ormai completamente entrati in relazione con me, cominciano a fare più attenzione ai silenzi ed all'ascolto lasciando spazio ad un concerto di "pam pam" intenzionali sempre più accurati, mentre dal punto di vista del movimento sembra che siano in simbiosi con me, i loro sguardi sono sempre più attenti ed il gruppo si muove in stanza come una cosa sola. Anche chi rispondeva solo col movimento comincia ad essere più sicuro e sereno così da far sentire la sua vocina all'interno della stanza, e la cosa più strana è stata notare la meraviglia negli sguardi dei bambini stessi nel sentire quel "pam pam" venire fuori proprio dalla bocca di quei bambini che, di solito, erano più restii a rilasciarli. I piccolini intanto iniziano a dare qualche risposta intenzionale così da poter passare dai *pattern* di acculturazione a quelli di imitazione, sia nel canto ritmico che nel tonale. Nel frattempo le tate sono sempre più dentro alla lezione ed il loro contributo, sia vocale che corporeo, è sempre più importante, preciso e attento.

Il corso va avanti fino all'ultima lezione con bambini e bambine che non vedono l'ora di entrare in stanza a fare musica; alcuni hanno imparato la canzone di inizio e di fine lezione, alcuni ancora faticano a dare delle risposte all'interno della stanza ma appena usciti fuori iniziano il loro concerto fatto di "pam pam" e "bum bum cià".

Con alcuni si è passato già a *pattern* di difficoltà superiore, considerando l'accuratezza delle risposte tonali, mentre nel ritmico ci si sbizzarrisce con i *pattern* di imitazione, anche qui sempre più accurati. Come spesso accade alcuni sembrano non interessarsi più al tipo di attività svolta, allontanandosi dal gruppo durante le canzoni ed avvicinandosi solo nei momenti di loro interesse, come l'utilizzo dei *foulard* o il saltello a piè pari. Nella stanza dei più piccoli invece il concerto di "pam pam" inizia a prendere forma ed i tentativi di imitazione corporea iniziano anch'essi e prendono il via sempre di più.

Per concludere, il corso presso "Il Girasole" è stato interessantissimo dal punto di vista didattico, sia per la varietà dei bambini presenti nella struttura, sia per le scelte didattiche prese da me e dalle tate, che si sono rivelate "giuste" ed efficaci. Tutto questo ha notevolmente contribuito alla mia crescita sia professionale che come uomo e studioso di questo mondo fantastico che è la MLT. Con un velo di tristezza lascio la struttura per l'ultima volta, sperando di rivedere presto quegli occhietti curiosi e attenti. Un grazie di cuore a tutte le educatrici per la loro attenzione e disponibilità al dialogo, ed a tutto il personale della struttura per la splendida accoglienza. E grazie di cuore ad *Audiation Institute* per lo splendido lavoro che svolge, sia di formazione che di divulgazione della MLT, e un grazie speciale ai redattori della rivista!

PS: Anche io ero, e forse lo sono ancora, un "bambino difficile".

L'INCLUSIONE SOCIALE

Intervista a Michela Marzorati

di **Francesca Pergola**

Lavoro nel settore dell'inclusione sociale da diversi anni come Educatrice presso un Centro Diurno Disabili, ma quando ho preso in carico dalla redazione di Rivista Audiation l'intervista alla dottoressa Michela Marzorati ho ristudiato e riflettuto sul tema e il nostro incontro si è rivelato così l'occasione per ripensare e riconoscere.

Ne è nato questo racconto, libero, denso di spunti e significati su cui continuare a riflettere.

Michela Marzorati

Potremmo iniziare questa nostra conversazione sull'inclusione sociale partendo dall'appiattimento generale del desiderio, che si riscontra in questi ultimi anni nella nostra società.

È difficile incontrare qualcuno che tenga vivo il desiderio, il desiderare, che poi è uno stimolo importantissimo.

Il desiderio stimola dei pensieri, delle idee, la volontà di condividerlo con gli altri affinché si possa sperimentare e così ci si mette in moto per poterlo realizzare.

Questo desiderio sembra un po' spento negli ultimi tempi e ciò determina, ne è il primo motivo, la mancanza di inclusione sociale.

Succede quindi che anche le insegnanti siano molto "appiattite". Anche loro fanno molta fatica ad affrontare problemi giornalieri con i loro alunni, problemi che tra l'altro

sono molteplici, con delle risorse ridotte al minimo. Fanno fatica a trovare degli interlocutori a cui portare il disagio, la loro fatica e le loro difficoltà; a trovare degli strumenti, delle strategie delle modalità per poter aiutare i bambini con i quali giornalmente si confrontano e che portano dei bisogni. A volte sono carenti rispetto alla conoscenza stessa del bisogno, non hanno interlocutori con i quali confrontarsi per poterlo esprimere e risolvere, e ci si scontra invece con questo “appiattimento generale” delle risorse.

Francesca Pergola

Negli anni '90 queste risorse c'erano, se non ricordo male. C'era una rete d'interventi e iniziative del Comune di Milano sull'inclusione sociale, a partire dagli asili nido fino al recupero della terza media, e si lavorava tantissimo.

M. M.

Con questo non si vuol dire che non ci sia più niente o che non ci siano risorse, ma piuttosto che nello sforzo di ridurre spese e consumi –compiuto da realtà che operano nel settore per poter restare in piedi- si cela anche un'insidiosa riduzione di aspettativa e desiderio.

Bisogna un po' accontentarsi.

In questa situazione accade che il ragazzo con difficoltà senta intorno a se questo disagio, questo appiattimento, e lui stesso ne risenta: cala la sua motivazione a mettersi in gioco e l'inclusione diventa sempre più difficile. Di conseguenza in questi anni ha preso corpo l'idea che la proposta debba venire dall'esterno, e non da chi è lì in classe (che può essere chiunque, il compagno, il bidello, la maestra, il direttore: una figura che è dentro quel contesto). C'è sempre l'idea che debba essere qualcuno da fuori a portare qualcosa dentro al contesto e quindi si è sempre

in attesa di qualcosa che riaccenda la fiammella, diciamo così.

Questo fa sì che circolino poco le idee e ci si metta poco in movimento, mentre lievita il disagio.

In realtà basterebbe pochissimo per cambiare tantissimo.

F. P.

Potrebbe farci un esempio di fuoriuscita, di rottura dell'“appiattimento”?

M. M.

Su questo punto mi piace ricordare una cosa che mi insegnò la dottoressa Cecilia Orsenigo, la neuropsichiatra infantile che supervisionava il mio percorso di tirocinio, oramai molti anni fa.

Mi raccontò un episodio della vita di Maria Montessori, in cui la pedagoga si trovava in visita in un riformatorio, luogo in cui venivano ricoverati in forma residenziale anche i figli dei detenuti, dei bambini. In una cultura per molti aspetti ancora più determinista di quanto lo sia oggi, si riteneva che il figlio di un detenuto avesse necessariamente sviluppato la stessa “patologia” del padre, la stessa antisocialità, e che quindi non potesse essere un “bravo ragazzo”, amante dello studio, in grado di costruirsi un futuro diverso. Non si parlava ancora proprio di genetica, ma si era convinti che ci fosse una struttura, una matrice, e che questa passasse di padre in figlio.

Per questo motivo non si investiva minimamente su questi bambini, che venivano messi nei riformatori e lasciati lì senza un impegno. Apparentemente sembrava che per loro in quel momento non ci potesse essere alcuna proposta formativa.

Invece la Montessori, osservandoli -perché l'osservazione è l'altro grande strumento che permette l'inclusione- ne vide uno in particolare che aveva in mano della mollica di pane e la stava manipolando, e notò che nel manipolarla creava delle forme, quindi aveva delle idee. Per cui pensò che se questo bambino creava delle forme con un materiale così semplice non fosse alla fin fine così irrecuperabile come tutti credevano, e accettò la scommessa di provare a realizzare dei progetti per il recupero di questi bambini, raggiungendo degli ottimi risultati.

Le chiesero quindi come avesse potuto pensare contro l'idea dominante del tempo, e investire su questi bambini, e che metodo avesse usato.

Lei rispose di non avere usato chissà quale metodo: "quello che io ho fatto è stato cogliere questa fiammella, mettere le mie mani vicino a questa fiammella". Trovo commovente questo pensiero, appassionante direi, proteggere la fiammella del desiderio affinché nessuno la spenga.

E poi il bambino che sente questa custodia, questa cura, viene incoraggiato e coltiva dentro di sé quel desiderio.

F. P.

È davvero molto efficace e commovente l'immagine dell'insegnante che osserva il bambino per cercare quel lumicino e fare in modo che non si spenga avendone cura... cerca di sintonizzarsi con lui attraverso l'osservazione.

M. M.

Questo pensiero mi ha sempre molto colpito, è la scuola con la quale io sono cresciuta: cogliere attraverso l'osservazione quell'aspetto dell'io del bambino che è come una scintilla, partire da quella scintilla per custodirla e poi farla crescere.

In realtà questo si fa pochissimo, e qui si sente l'appiattimento: non c'è integrazione tra le parti e c'è quest'aspetto, del pensare al sé in relazione con ogni bambino, che è molto impegnativo.

Invece, per la fatica di questi tempi, si hanno dei protocolli, delle modalità d'intervento, delle procedure, dei programmi, progetti un po' predefiniti, che non vanno sempre bene per tutte le categorie, e così si applicano, a blocco

I progetti comunque vengono eseguiti ma risulta difficile prendersi cura di ogni singolo.

Invece la potenzialità della persona non sta tanto nel progetto predefinito, ma è l'io della persona stessa.

Per cui confrontarmi con le insegnanti e cercare di stimolarle a lavorare in tal senso significa investire: investire su di loro, riuscire a mettere in moto quel pensiero emotivo. Anche qui sono stati realizzati progetti interessanti.

La vera risorsa del bambino è l'insegnante: il progetto è, diventa interessante se nasce dalla relazione fra l'insegnante e quel particolare allievo, relazione che ha sviluppato in noi una riflessione su quale dettaglio, quale sfumatura potrebbe rinforzare in quell'allievo determinati bisogni, che nel tempo abbiamo elaborato e approfondito attraverso reciproche informazioni e scambio di idee.

La cosa pensata con tantissima attenzione e frutto di intensa osservazione del bisogno di qualcun altro, allora sì, che diventa una risorsa del gruppo.

F. P.

Quindi l'osservazione è molto importante. Può raccontarci altre esperienze in merito?

M. M.

Dalla rilettura delle osservazioni condotte nell'ambito di un progetto formativo con le educatrici dei nidi e delle scuole materne, in collaborazione con la dottoressa Dina Vallino, era emerso il quesito se l'osservazione di un singolo bambino potesse generare negli altri bambini delle gelosie o addirittura destabilizzare. Si arrivò a concludere che, ciò che succedeva, in realtà, era esattamente il contrario: l'attenzione sul singolo attivava anche gli altri e accendeva il loro interesse.

Mi viene in mente un episodio della vita di Maria Montessori, tratto dal film sulla sua storia.

Un giorno un ispettore scolastico giunge in visita nella scuola dove lei insegna.

In quell'occasione la sua classe si rivela particolarmente vivace e irrequieta e lei ne rimane molto delusa. Si accorge però che, nel momento in cui tiene in braccio una neonata, i bambini notano la presenza della piccola e cominciano a calmarsi.

La Montessori allora, cogliendo questo spunto d'osservazione, questo interesse espresso dai bambini agitati, incomincia ad avere uno sguardo solo per la piccola, tenero, attento, le rivolge molte attenzioni e così facendo tutti gli altri, incuriositi, si avvicinano alla maestra e alla piccola, e si fermano immobili a guardarla.

Questo episodio spiega cosa significhi guardare con il cuore, come ciò incuriosisca e attivi anche gli altri e non solo chi è oggetto dello sguardo, della cura.

F. P.

Senza dubbio l'apporto degli strumenti forniti dalla Music Learning Theory (MLT) è stato per me determinante per

una buona riuscita di un progetto di "Un'esperienza con la Music Learning Theory e la disabilità" che ho tenuto all'interno di un CDD (Centro Diurno Disabili) nel quale lavoravo da tempo.

La musica senza parole, la sillabazione nei canti ritmici e melodici, il movimento e il silenzio mi hanno permesso di trovare un punto di comunicazione in persone con disabilità diverse.

Lei cosa ne pensa? Condivide questa mia esperienza? Pensa che i nostri corsi ispirati alla MLT possano essere di supporto a bambini con bisogni speciali, con peculiarità diverse e che quel "diverso" possa diventare una "forma" da condividere?

M. M.

Ha una valenza incredibilmente importante da tantissimi punti di vista, mi vengono in mente mille pensieri sul tema.

La prima è l'esperienza che ho fatto in Palestina, dove ho collaborato con l'ONG AVSI nell'attività di formazione per insegnanti palestinesi sulle politiche di *Inclusive Education* in scuole pubbliche e private dei Territori Occupati Palestinesi, e dove è ancor più difficile pensare all'inclusione.

I bambini con disabilità tendenzialmente non vanno a scuola, stanno a casa; e i bambini con disabilità lievi, quelle che per noi non sono neanche delle disabilità, vanno alla scuola speciale o classe speciale. Questo significa che i bambini che noi definiamo bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (dislessici, disgrafici, disortografici) frequentano una classe speciale, in alcuni casi addirittura scuole speciali, dove ci sono esclusivamente bambini con questi problemi. Quando la disabilità è molto grave il bambino sta a casa, non accede alle scuole; nel caso in cui le disabilità emergano con più chiarezza all'i-

nizio della scuola primaria, che in questa cultura coincide con l'ultimo anno della nostra scuola materna, le strutture scolastiche non hanno maestri di sostegno, servizi sociali. Cioè la politica sull'inclusione è diversa, e non solo in Palestina. Questa era anche l'esperienza dell'Italia tanti anni fa.

Ci sono paesi che culturalmente sono davvero molto diversi da noi. C'erano pochi punti di contatto tra i bambini con difficoltà e con varie disabilità e i bambini definiti sani. C'erano pochi momenti di condivisione e i pochi momenti erano l'ora di "drama" (che coincide con l'attività di teatro), l'ora di musica, l'ora di mosaico e l'ora di educazione motoria. Inoltre, in quelle scuole che avevano aderito all'iniziativa erano state inserite le ore di formazione dell'interprogetto sulla bellezza dell'ambiente.

In questo contesto architetti preparati, con una formazione specifica sull'architettura dell'ambiente, giravano per le scuole per predisporre anche una cura estetica dei luoghi fruiti dalla comunità dei bambini.

In seguito a questa esperienza quei laboratori sono stati potenziati.

Erano ore molto inclusive, gli unici momenti di contatto fra bambini disabili e sani. È stato importante anche trovare dei punti di contatto tra i genitori dei bambini disabili e di quelli sani.

Questo è stato un aspetto importantissimo del progetto perché se la famiglia non conosce le esperienze che vive il figlio, il bambino perde queste esperienze e le emozioni provate.

F. P.

Che insegnamento potremmo trarre da questa esperienza in situazioni così estreme e di disagio?

M. M.

Un'esperienza simile, fatta in una scuola materna o una scuola elementare dove ci siano bambini con delle difficoltà, che si sentano un po' messi da parte, un po' esclusi, e dove la maestra faccia fatica a trovare degli aspetti per cui valorizzarli, potrebbe evitare l'instaurarsi di circoli viziosi in cui più il bambino si sente così, investito di tale ruolo di "bambino difficile", e più si allontana, manifestando atteggiamenti di disturbo. Ecco che allora un'esperienza laboratoriale come questa può diventare un'occasione per accorgersi che il bambino ha delle abilità, delle competenze, delle capacità e tante volte addirittura sorprendenti. Scoprirlo è un'emozione fortissima, per il bambino e per i compagni che si meravigliano nel vederlo capace di quella abilità. Incomincia così a manifestarsi quella che è definita "l'identificazione paritaria", uscendo dal circolo vizioso in cui i bambini sani e i bambini con dei bisogni speciali non riuscivano a identificarsi tra di loro.

Queste forme di piacere condiviso favoriscono il processo dell'identificazione paritaria, per cui il bimbo sano si sente più vicino al bimbo con difficoltà e il bimbo con difficoltà si sente vicino al bimbo sano, perché hanno provato in quel momento, in quella determinata situazione, le stesse emozioni.

L'identificazione paritaria è molto importante perché, partendo da un punto di forza di quel bambino, si può sviluppare anche in altri ambiti.

È importante che i bambini si rispecchino e si identifichino l'uno con l'altro: così si costruisce un legame di appartenenza, altrimenti l'altro rimane sempre "quello che non appartiene al gruppo" ed è anche difficile creare questi legami.

F. P.

Vorrei sottolineare un'altra esperienza importante della Dott.ssa Marzorati nell'ambito del suo lavoro sull'inclusione sociale quello che svolge presso il Centro di Riabilitazione Equestre Di Capua a Milano. Mi pare si tratti di attività clinica in qualità di referente di progetto nelle terapie assistite con gli animali. Cosa può raccontarci in merito?

M. M.

I bambini che frequentano il centro per le terapie, dopo aver acquisito una certa dimestichezza e delle abilità, e dopo un po' di tempo, hanno la possibilità di invitare la loro classe e guidare i compagni nella visita al centro.

Questa si rivela un'esperienza straordinaria perché i compagni -che avevano sempre visto quel bambino come colui che doveva essere sempre aiutato, supportato, a cui mancava qualcosa- lì lo scoprono come il bambino che fa loro da guida, che spiega come fare ad andare a cavallo, a pulirlo e accudirlo: ecco come l'esperienza diventa pazzescamente emozionante e colma di significati. Il bambino all'inizio entra per mano alla maestra, sta vicino a lei, e i suoi compagni lo seguono, ma con poco coinvolgimento, poi esce trionfante per la soddisfazione di aver ottenuto infine l'interessamento di tutta la sua classe, colpita nel vederlo così bravo e abile nel saper fare quella cosa, e così diventa il bambino del gruppo.

Queste esperienze io le considero realtà potenti per le relazioni inclusive.

Ci tengo a concludere ricordando le mie maestre nella formazione personale, la dottoressa Cecilia Orsenigo e la dottoressa Dina Vallino, perché entrambe, in modo diverso, mi hanno insegnato a non scindere mai l'ambito della cura e del desiderio da quello dell'arte e della bellezza.

Per entrambe non esisteva cura se non attraverso la bellezza e il custodire il desiderio, un insegnamento che merita sempre una riflessione.

F. P.

Sono molto emozionata e impressionata per le suggestioni ricevute da questa nostra conversazione e abbraccio pienamente questo suo pensiero, sperando che la cura di questi aspetti si diffonda sempre più nella nostra società.

Informazioni
info@audiationinstitute.org
www.audiationinstitute.org



Audiation
ISSN 2532-6678

SCRIVI PER NOI

Chiunque può inviare alla redazione i suoi contributi alle seguenti condizioni:
i testi inviati alla Rivista devono essere inediti (tranne in alcuni specifici casi preventivamente concordati con la redazione) e non sottoposti ad altre redazioni di riviste.;

i contributi verranno accolti solo dopo essere stati sottoposti a valutazione.

La redazione si avvale di un doppio sistema di valutazione: la prima, da parte del comitato di redazione, consiste nell'analizzare la pertinenza del saggio inviato con gli obiettivi generali della rivista e/o con il tema del singolo numero monografico. La seconda revisione, invece, avviene ad opera di tre *referees* anonimi, secondo il principio del *peer review*.