

AUDIATION RIVISTA

www.audiation-rivista.it

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

11 **2022**

SOMMARIO

EDITORIALE

4 EDITORIALE
di Vixia Maggini

FORMAZIONE

7 Educare alla coscienza
di Maria Grazia Cecchini

15 Nuotare nella musica
di Vixia Maggini

L'INTERVISTA

26 Il cerchio, il facilitatore, il dono - *Conversazione con Albert Hera*
di Gabriella Sampognaro

DALLA TEORIA ALLE PRATICHE

34 Il dialogo nella relazione educativa musicale
di Maria Pia Molinari

BUONE PRATICHE

38 Come si propongono e si realizzano le buone pratiche educative in ambito musicale nelle nostre scuole?
di Erica Volta e Maria Pia Molinari

LETTURE

42 "Educare alla musica, insegnare la musica"

AUDIATION RIVISTA

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

NUMERO 11 - ANNO 2022

Direttrice responsabile
VIXIA MAGGINI

Responsabile tecnico grafico
ROBERTO RAGNO

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

ISSN 2532-6678

Redazione

**SILVIA BIFERALE
MARIA PIA MOLINARI
FRANCESCA PERGOLA
GABRIELLA SAMPOGNARO
ERICA VOLTA**

www.audiation-rivista.it

www.audiationinstitute.org



di Vixia Maggini

Nel 2005 David Foster Wallace si rivolgeva ai laureati del Kenyon College, conosciuto negli Stati Uniti come “The Writers College”, con un discorso di congratulazioni poi divenuto famoso con il titolo *This is water*¹. Ai suoi privilegiatissimi ascoltatori lo scrittore racconta il vero valore dell’educazione superiore, quella umanistica in particolare, facendola coincidere con la capacità di scegliere cosa pensare. Il discorso di Wallace è etico e politico ed è un’esortazione a saper riconoscere criticamente la “configurazione di base” che il sistema capitalistico ha pensato per la vita dei suoi consumatori convincendoli che coincidesse con il “mondo reale”. Si tratta per Wallace di una configurazione che lavora per ottenere una vita confortevole, prospera e rispettabile ma in completa solitudine, alienati dal proprio istinto vitale e schiavi della propria mente, tarata su tale configurazione e perciò preda di paura, rabbia, frustrazione e desideri mal appagati. Le parole sono forti:

E il cosiddetto “mondo reale” non vi scoraggerà dall’operare con la configurazione di base, poiché il cosiddetto “mondo reale” degli uomini e del denaro e del potere canticchia allegramente sul bordo di una pozza di paura e rabbia e frustrazione e desiderio e adorazione di sé. La cultura contemporanea ha imbrigliato queste forze in modo da produrre una ricchezza straordinaria e comodità e libertà personale. La libertà di essere tutti dei signori di minuscoli regni grandi come il nostro cranio, soli al centro del creato. Questo tipo di libertà ha molti lati positivi. Ma naturalmente vi sono molti altri tipi di libertà, e del tipo che è il più prezioso di tutti, voi non sentirete proprio parlare nel grande mondo esterno del volere, dell’ottenere e del mostrarsi. La libertà del tipo più importante richiede attenzione e consapevolezza e disciplina, e di essere veramente capaci di interessarsi ad altre persone e a sacrificarsi per loro più e più volte ogni giorno in una miriade di modi insignificanti e poco attraenti. Questa è la vera libertà. Questo è essere istruiti e capire come si pensa. L’alternativa è l’incoscienza, la configurazione di base, la corsa al successo, il senso costante e lancinante di aver avuto, e perso, qualcosa di infinito.

¹ In italiano *Questa è l’acqua*, Einaudi, Torino, 2017.

Cosa c'entra tutto questo con l'educazione musicale e le riflessioni che intorno ad essa la nostra rivista è abituata a condurre?

Il mondo contemporaneo è un complesso sistema di equilibri politici, economici, di interessi tra loro intrecciati e conflittuali allo stesso tempo, manifesti e nascosti insieme. Questi giorni ce lo stanno gridando.

I sistemi di istruzione e di educazione formano i cittadini e le cittadine dei paesi che in questo complesso sistema di equilibri sono coinvolti. Non sono neutri dunque, ma portatori della cultura funzionale al mantenimento di tale sistema. Ogni discorso sull'istruzione, la formazione, l'educazione non può dunque prescindere da questo contesto, pena la naïveté.

Certamente il contesto è imponente

ma è nostra responsabilità imparare pian piano a conoscerlo e capire in quale misura influenza i campi che ci sono cari, quello dell'espressione e dell'educazione musicale e artistica.

Capire il contesto può aiutarci a rinnovare il nostro sguardo e renderlo più acuto, può rafforzare, arricchire e raffinare i nostri strumenti e può aiutarci a ridefinire e rinsaldare antichi e nuovi obiettivi. Questo nuovo piccolo numero nasce dall'esigenza di andare alla radice delle cose e ripensarle con un respiro più ampio, per rigenerare le nostre azioni e ispirarle.

Abbiamo chiesto a **Maria Grazia Cecchini**, responsabile Area Educazione della Fondazione Claudio Naranjo, di condividere con noi una riflessione sul contesto sociale, economico e politico che influenza il mondo dell'educazione e di mettere a fuoco i motori del possibile cambiamento.

Abbiamo chiesto all'intero gruppo formatrici e formatori di Audiation Institute – **Silvia Biferale, Arnolfo Borsacchi, Federica Braga, Cristina Farbarro, Monica Martini e Regula Schwarzenbach** – di riflettere sulla formazione di chi, a vario titolo e in diversi contesti, insegna musica per provare a definire tale insegnamento e di conseguenza



capire che profilo debba avere chi se ne fa carico. Questo per comprendere quali siano le necessità di chi apprende e come soddisfarle.

Con questo articolo desideriamo portare un contributo al dibattito nazionale intorno all'educazione musicale portato avanti da realtà come il **Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti**, il **Forum nazionale per l'educazione musicale** e il **Tavolo Permanente Musica 0-6** e offrire la prospettiva che in tanti anni di formazione, esperienza e sperimentazione attorno alla teoria dell'apprendimento musicale di E. Gordon si è consolidata in seno ad Audiation Institute.

In entrambi gli articoli appena citati emerge fortemente il valore della relazione, sia sul piano interpersonale che educativo, come motore di una presa in carico significativa che dà forma e senso alla trasmissione di valori, sapere e capace di trasformarsi in azione.

Le relazioni sono al centro anche dell'esperienza di **Albert Hera** e del suo racconto – che ci parla di equilibri, scambi e trasformazione nella e attraverso la musica – così come del contributo di **Maria Pia Molinari** sul dialogo musicale come modalità di relazione di educazione-apprendimento.

In questo numero inauguriamo inoltre una nuova rubrica a cura

di **Maria Pia Molinari** e **Erica Volta**: Buone Pratiche. Sarà un viaggio per condividere le esperienze felici di educazione e insegnamento musicale, esperienze che desideriamo valorizzare perché non nascono dall'estro individuale o estemporaneamente, ma che vengono costruite con pazienza attorno alle necessità di chi apprende mettendo insieme competenze, studio e un tessuto collaborativo virtuoso tra persone, enti, scuole e territorio, che arricchisce e favorisce il clima in cui si impara (e si lavora!), dunque l'apprendimento stesso.

Con grande emozione scrivo queste righe perché dopo molti anni di brillante direzione, Isabella Davanzo lascia a me il timone della rivista.

Mi impegnerò perché questo continui ad essere un luogo aperto di scambio di saperi ed esperienze e diventi un punto di riferimento per la comunità dell'educazione e dell'insegnamento musicale.

Noi della redazione desideriamo nutrire le prospettive, le conoscenze e gli strumenti della comunità per renderla sempre più consapevole del contesto in cui si trova ad operare, lucida negli obiettivi, chiara nelle scelte teoriche di riferimento, gioiosa e soddisfatta nella pratica educativa.



Educare alla coscienza

di Maria Grazia Cecchini

Responsabile Area Educazione Fondazione Claudio Naranjo

Quando mi è stato chiesto dalla redazione della rivista di scrivere un articolo sull'educazione, ed in particolare sul pensiero di Claudio Naranjo¹, mi sono entusiasmata perché sento l'urgenza di poter esprimere quanto mi addolora leggere o ascoltare tanto dibattito sulla Scuola, avvertendo al contempo un sottofondo di noia o, forse meglio dire, di disperazione.

Sono venti anni che mi occupo di educazione, grazie alla collaborazione con la Fondazione Claudio Naranjo in Spagna e l'Associazione SAT Educazione in Italia. Tanti anni in cui abbiamo cercato

di diffondere la visione di Naranjo sul ruolo della Scuola e l'importanza di rivoluzionare la formazione stessa degli insegnanti. Il progetto a cui Naranjo ha dato il nome "Cambiare l'educazione per cambiare il mondo" è stato ispirato dai profondi cambiamenti riportati dagli insegnanti che avevano partecipato ai nostri corsi, a livello sia personale sia professionale, soprattutto rispetto al loro modo di stare in aula, nella relazione sia con gli alunni che con gli adulti coinvolti nel progetto educativo.

In questi due anni di pandemia la scuola è stata alla ribalta dell'attenzione mediatica, ma la sensazione è di aver perso un'occasione importante per riflettere ed agire. Il malessere che hanno dimostrato insegnanti, alunni e famiglie si è incentrato sulla gestione dei contagi dietro lo slogan "la scuola funziona, la scuola va avanti". Ed effettivamente ha *funzionato* grazie all'impegno degli educatori di ogni livello e allo sforzo delle famiglie e degli studenti, come se tutti fossero coscientemente o incoscientemente alleati nel testimoniare che nulla avrebbe interferito nel compito educativo della società.

¹ Claudio Naranjo (1932-2019) è uno psichiatra cileno conosciuto a livello internazionale per essere uno degli esponenti di rilievo della Gestalt Therapy e della terapia transpersonale. Dopo venti anni di successo dei suoi Programmi SAT che offrono un modello teorico-esperienziale di crescita psico-spirituale, sollecitato da docenti che avevano frequentato i suoi corsi, ha iniziato a proporre un curriculum formativo per gli insegnanti e a diffondere in differenti ambiti accademici e istituzionali la sua visione sull'Educazione. E' possibile ascoltare le sue conferenze nei canali YouTube.

Tuttavia il compito educativo della nostra società già risultava debole e distorto rispetto a quella che dovrebbe essere la funzione di *educare*, fondata su cui si dovrebbe reggere la comunità a livello politico, sociale e valoriale.

La pandemia, in tal senso, non ha fatto altro che evidenziare il disastro in cui già versava la Scuola: un grave e continuo taglio di fondi ha comportato una degenerazione dell'edilizia scolastica e una riduzione drastica dei progetti a favore dei docenti e degli alunni, soprattutto quelli volti alla creazione di una comunità educativa basata sulla convivenza, l'inclusione e la crescita della consapevolezza emotiva. I progetti di sensibilizzazione e pratica artistica sono stati i primi ritenuti "inutili" in un mondo che concepisce la sopravvivenza solo come incolumità del corpo, dimenticando ricerche decennali sulla necessità di integrazione corpo-psiche al fine di raggiungere reali stati di benessere. Si è cercato comunque di andare avanti grazie all'impegno degli insegnanti, che ha superato gli stretti compiti istituzionalmente dati, e il

lavoro volontario di tante associazioni che si sostengono con la forza dei loro ideali.

Nell'ottica di una formazione più attinente al mondo del lavoro, l'educazione in questo decennio si è ridotta a mere competenze tecniche che dovrebbero preparare i giovani a sostenere la società del futuro, dimenticando che i bambini e gli adolescenti hanno bisogno, già nel loro presente, di una vita ricca di senso. Abbiamo così assistito a una progressiva svalutazione delle materie umanistiche e artistiche, che costituiscono le radici di ogni popolo, le radici della nostra spiritualità, della nostra umanità. La tradizione letteraria e artistica di un

Paese è ciò che permette lo sviluppo del completo potenziale umano: l'intelligenza emotiva, la creatività del mondo istintuale e la saggezza.

Non possiamo dimenticare che negli ultimi 15 o 20 anni questo tipo di conoscenza è stata denigrata pubblicamente da parte dei rappresentanti istituzionali a favore di un ripetersi obsoleto delle informazioni e la loro memorizzazione. Un maggiore contatto tra scuola e



Claudio Naranjo

mondo del lavoro sarebbe una via da percorrere se non fosse che il mondo del lavoro non rappresenta più, ormai da tempo, la realizzazione del cittadino, ma piuttosto la realizzazione di una politica della produttività che ha come unico fine formare generazioni di consumatori. Il neoliberismo finanziario si è impossessato della Scuola inducendo una cultura di insoddisfazione individualista basata sul “possesso” di beni a scapito di qualunque solidarietà o valore collettivo di distribuzione della ricchezza e delle risorse. Immersi nell’idealizzazione del successo, i giovani si trovano stretti in una morsa: tra il desiderio di ottenere un posto di fama e potere e la reale impossibilità di accesso a uno status sociale superiore, perché in realtà è precluso a chi non ha già le risorse economiche e culturali per conseguirlo. Ai nostri ragazzi oggi rimane l’illusione di essere visibili nei media, credendo di poter colmare il vuoto di futuro con un cospicuo numero di followers. La visibilità mediatica è miraggio di ricchezza e riconoscimento, per cui non è più necessario studiare, leggere o prepararsi: per guadagnare basta essere attraenti, il vuoto si colma di immagini invece di ricercare un senso della vita. La conseguenza è un sentimento di impotenza e fallimento personale perché il mondo del benessere continua ad essere irraggiungibile. Mancando ogni ana-

lisi del contesto sociale e politico, il senso di frustrazione è vissuto come fallimento personale, e da qui non è difficile capire il perché del grande aumento di depressioni, atteggiamenti aggressivi e auto-lesivi. Le parole del filosofo Byung-Chul Han chiariscono perfettamente il fenomeno: “Nella società della prestazione neoliberale chi fallisce, invece di mettere in dubbio la società o il sistema, ritiene se stesso responsabile e si vergogna del fallimento”².

Questa attitudine all’ “auto-sfruttamento” è un tipo di esperienza che gli insegnanti conoscono e di cui soffrono da molto tempo e che in questo periodo ha portato ad uno stress incontenibile. Gli insegnanti si sono trovati a rispondere all’esigenza istituzionale di una “scuola che va avanti”, dovendo sostenere a livello emotivo la precarietà che genitori e alunni stavano vivendo. La richiesta di procedere con il programma doveva essere soddisfatta, lasciando molto spesso da parte il bisogno di uno spazio e tempo per elaborare lo sconcerto, la paura per la sopravvivenza stessa o per la condizione scioccante insita nella pandemia. Vissuti che avrebbero avuto bisogno di accompagnamento adeguato sia per gli adulti sia per i giovani.

² Byung-Chul Han, *Psicopolitica*, Edizioni Nottetempo, Milano, 2016.

Ogni soggetto delegava, e delega, all'altro la soluzione dei propri timori, affidando molto spesso alla competenza tecnologica la causa dei disagi. Ogni soggetto ha creduto di doversi sforzare per essere efficiente, invece di fermarsi per elaborare il senso di ciò che accadeva e le emozioni spesso taciute.

I bambini e i ragazzi hanno dimostrato, in un primo momento, una grande capacità adattiva, una obbedienza nuova e un rispetto per le regole che ci ha fatto pensare a una maturità che non sospettavamo. E così è stato, ma questo grande adattamento ha presto dimostrato come non fosse una reale integrazione del corpo, del pensiero e delle emozioni, tanto che al primo avviso di allentamento delle restrizioni ha portato a una recrudescenza della violenza domestica e della violenza sociale tra i giovani.

Violenze che rivelano la paura sommersa e l'impotenza, alle quali forse non c'è soluzione pratica, ma sicuramente uno spazio adeguato di condivisione ed espressione avrebbe rafforzato il senso di unione, l'esperienza di non essere soli e l'importanza della solidarietà. Genitori, insegnanti e figli avrebbero fatto l'esperienza di accompagnarsi reciprocamente in un transito molto più traumatico di quello che pensiamo e che forse solo nel futuro ci apparirà chiaro in tutte le sue conseguenze.

Come dicevamo, la crisi attuale ha radici lontane nel tempo e qui voglio riferirmi specificamente alla "diagnosi" di Claudio Naranjo sulla crisi della società e dell'Educazione: la radice della nostra sofferenza risiede nel carattere patriarcale della civilizzazione e nella sottostante "mente patriarcale", vale a dire che il patriarcato si riproduce attraverso una mentalità o *spirito* patriarcale che è soprattutto veicolato dalla famiglia di generazione in generazione. L'educazione è il luogo dove la cultura patriarcale si assicura la sua trasmissione.

Quando Claudio Naranjo iniziò a parlare di *patriarcato*, questo termine suonava obsoleto, soprattutto nella nostra società occidentale. È da tempo che non esistono dittature, è da tempo che esistono leggi sui diritti umani, è da tempo che le guerre stesse hanno perso la loro forma tradizionale di conquista armata di territori. In una cultura che si crede libera e si dice democratica è facile credere di aver superato il paradigma del dominio maschilista; in realtà lo dobbiamo ricercare non nelle forme istituzionali, ma nelle convinzioni esplicite o implicite che ancora ci guidano. Oggi il patriarcato risiede nel dominio del mercato, capace di manipolare i nostri bisogni e persino le nostre emozioni: la realizzazione o il senso di sé si sono ridotti a carrierismo, al possesso di beni e denaro o

al riconoscimento di uno status che passa per i social-media con forme rapide e stimolanti.

Non è più fondamentale entrare in un processo di formazione per concretizzare un progetto creativo. Questo percorso è lungo, richiede tempo e sforzo. Lo sforzo e la disciplina non hanno più senso in una società che si fonda sulla performance e sulla produttività rapida. Non siamo più noi i creatori di un prodotto che ci rimandi il senso di esistere, siamo noi il prodotto stesso. Siamo in vendita.

A questo scopo è stato funzionale ridurre le materie umanistiche a “noiosa archeologia”, così come è stato funzionale tagliare tutti fondi destinati all'arte. La musica o il teatro o qualsiasi espressione artistica richiede ascolto del mondo interiore, contatto con i livelli più profondi della propria sofferenza e della propria essenza. L'arte ha insito in sé il pericolo di risvegliare le coscienze. Non c'è spazio per la sensibilità e la coscienza in una società dove predomina il produttivismo e dove il bisogno di espressione di sé è stato sostituito dal bisogno di possedere.

Il patriarcato risiede nella politica della non inclusione che riguarda migranti e rifugiati, ma an-

che chiunque rivendichi il diritto ad auto-definirsi nella propria identità, nelle scelte sessuali ed esistenziali.

Anche la famiglia ha attraversato cambiamenti epocali. I nuovi genitori sono figli di una generazione che ha combattuto l'autoritarismo e il predominio del maschio; le donne hanno conquistato il diritto alla realizzazione professionale e soprattutto è cambiata la relazione genitori-figli.

Tuttavia dobbiamo dire che questo cambiamento è un processo in atto in cui le donne ancora lottano per il riconoscimento di pari trattamento e faticano a conciliare il diritto al lavoro con il ruolo di madre. Se da una parte la società patriarcale idealizza e santifica la donna/madre, dall'altra le madri sono sole nella presa in carico dei figli.

La famiglia nucleare non gode più dell'appoggio dei nonni, uomini e donne ancora produttivi per scelta o per esigenza, e non gode nemmeno dei servizi adeguati di sostegno alla maternità e paternità. Inoltre, la presa di coscienza delle donne e la loro aspirazione alla libera scelta va di pari passo con la messa in questione del ruolo maschile. L'uomo, non più garantito come maschio indiscutibile, si trova di fronte a una “crisi di ruolo” e all'incapacità di so-



sternerne la frustrazione. Crisi che si trasforma molto spesso in violenza.

Il potere *maschilista* è ancora ben saldo, lo spirito competitivo prevale sui valori di collaborazione e cura tipici del *femminile*. Come denuncia Naranjo, la società patriarcale non solo esalta il successo e il potere, ma schiaccia lo spirito materno, così come criminalizza l'istinto del bambino.

La Scuola è specchio di tutte queste trasformazioni e dell'attuale malessere: gli insegnanti e i genitori, sotto la pressione del rendimento, si ritrovano in conflitto e riversano gli uni sugli altri le ansie per una istituzione che non è all'altezza della complessità del futuro né tantomeno uno spazio presente di benessere, basti pensare alle carenze di spazi esterni e al sovraffollamento delle aule, di cui sembra ci siamo resi conto solo adesso grazie alla pandemia.

Benché l'Unesco abbia ufficialmente dichiarato l'importanza dell'apprendimento a *essere*, piuttosto che a *sapere* e *fare*, ancora oggi tutti i soggetti coinvolti nell'educazione vivono sotto la pressione dei programmi e dell'acquisizione di abilità. Ancora il voto o l'esame sono visti come traguardi o sicurezza per un posto al sicuro nel futuro di questo mondo. E allo stesso tempo si evita di soffermarsi sugli strumenti adatti per affrontarlo, o

meglio, per "viverlo" e su quale futuro veramente vogliamo. L'attuale generazione dovrà affrontare le pandemie, la catastrofe ambientale, la scarsità delle risorse e le nuove forme di guerra come il terrorismo, in una totale sfiducia verso le istituzioni e la politica, con il rischio di incrementare l'individualismo e il nazionalismo. È una crisi globale che ricopre tutti gli aspetti della vita, dove il senso del "noi" si è perduto. È una crisi della coscienza, come la definisce Claudio Naranjo.

Quale educazione per quale società?

Non c'è una riflessione sul contesto socio-economico e culturale della nostra società, sulla necessità di mettere in discussione la "normalità" alla quale vogliamo tornare in fretta, una normalità che già creava discriminazioni, ingiustizie, frustrazioni e timori, che la pandemia ha solo messo in evidenza.

È scandaloso, se non criminale, continuare ad ingannare i giovani, illudendoli di potersi preparare al futuro che ci aspetta senza prendere in considerazione una crisi pervasiva a differenti livelli. Manca la consapevolezza che l'inganno consiste nel credere che si possa raggiungere un benessere o una felicità che non tenga conto del territorio in cui abitiamo o dei dolori

affettivi e sociali che sottostanno a questi tempi di precarietà. Il pensiero positivo del “tutto andrà bene” sta rivelandosi ogni giorno più “soporifero”. La politica dell’incoscienza che ci ha governato fino ad oggi pretende che gli occhi rimangano chiusi nell’illusione di una superficiale speranza ottimistica. E’ proprio questa anestesia sociale e personale che ci ha resi depressi e sfiduciati in qualunque cambiamento possibile. Le parole che richiamano a valori come *solidarietà*, *diritto*, *democrazia* sono proferite senza alcun collegamento con la coerenza dell’azione. Sono state così svuotate di significato e di pratica reale, che i giovani se ne sono distanziati, consapevoli dell’inganno (non dimentichiamo il *blah blah blah* di Greta Thunberg).

Rendersi conto del reale maledere è il primo passo per una trasformazione. Solo con un processo di coscienza personale possiamo aprire la speranza a una coscienza collettiva.

Le radici del “male” patriarcale, il predominio della razionalità, la sete di predominio, la mancanza di una comprensione etica del dolore dell’altro, sono dentro di noi. È necessario un processo di auto-consapevolezza che ci permetta di vedere come noi stessi siamo stati sedotti dall’identificazione nell’avere piuttosto che nell’essere. Quella che viviamo è una crisi della coscienza e

per questo abbiamo bisogno di una educazione alla coscienza e una politica per la coscienza.

Queste “abilità” non possono essere acquisite attraverso un processo lineare di passaggio di informazioni, ma possono solo essere trasmesse da adulti che abbiano percorso questo cammino di osservazione e conoscenza di sé, adulti che con tutti i loro limiti vivano in coerenza con i propri valori. Allora dobbiamo ripensare urgentemente alla formazione degli educatori. Claudio Naranjo propone una formazione alle “competenze esistenziali”, così sintetizzate in tre pilastri fondamentali:

La saggezza istintiva

Sviluppare fiducia nel mondo istintivo, nella saggezza della spontaneità e nel piacere, che sono fondamento di ogni apprendimento, estendendo la coscienza di ciò che siamo al corpo nella sua globalità. Si tratta di ascoltarlo e viverlo per recuperare il patrimonio creativo che permetterà ai giovani di sviluppare progetti di vita e professionali originali e profondamente soddisfacenti.

La saggezza relazionale e la conoscenza di sé

Formare docenti competenti emozionalmente e esistenzialmente perché una relazione affettiva autentica è inerente al processo di apprendimento. È qui dove l’aula diventa un

luogo di incontro umano. Perché si faciliti un cambiamento educativo e sociale è imprescindibile una relazione che trascenda l'auto-esigenza, l'idealizzazione e il controllo.

Restituire al docente la sua funzione di referente e guida per i giovani in formazione, in collaborazione e relazione con le famiglie e tutti gli adulti coinvolti.

Essere consapevoli del mondo emozionale che si muove nelle relazioni e della struttura difensiva non flessibile, che fa sì che non diamo soddisfazione ai nostri bisogni così come non sappiamo comprendere il mondo dell'altro.

Comprendere come lo stile di personalità interferisce nella buona relazione con gli alunni, e valorizzare le abilità che la favoriscono.

La saggezza intuitiva

Siamo esseri *tri-cerebrati* ma viviamo con una frazione del nostro potenziale, dando priorità alla mente razionale a discapito dell'istinto e della capacità di amare.

Praticare l'attenzione e l'osservazione della mente per conoscersi più profondamente e nutrire l'essenziale. In questo modo il docente condurrà l'alunno a dare priorità all'essere e non al saper fare. Le pratiche meditative sono il canale per recuperare l'intuizione e la chiarezza mentale, favorendo l'integrazione di corpo-emozioni-mente. Riconoscere l'attaccamento a una

immagine idealizzata e non realistica di se stessi permette di aprirsi alla comprensione delle differenze, l'empatia, la pace interiore e inter-personale.

Le bambine e le ragazze - i bambini e i ragazzi - hanno diritto ad un luogo per essere ascoltati sulle loro paure, sui loro dolori, così come ne hanno diritto le famiglie. Se è vero che stiamo in questo oscurantismo, se è vero che non riceviamo nemmeno l'educazione adeguata per poter discriminare e analizzare il contesto, vuol dire che noi non stiamo educando a essere persone coscienti e sagge. Che vuol dire coscienza? La capacità di cogliere i significati, non vedere solo il sintomo ma il tutto. I giovani devono essere accompagnati a dare significati a quello che stanno vivendo, cogliendo la interrelazione di tutti gli elementi della vita.

Rivendichiamo una "scienza" ecologica che curi l'essere umano curando il suo ambiente affinché sappia darci strumenti di prevenzione e una educazione al benessere psico-fisico.

Abbiamo bisogno di una educazione olistica che restituisca all'essere umano il senso di esistere.

Riferimenti:

www.fundacionclaudionaranjo.com

www.sateducazioneitalia.com





Nuotare nella musica

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

a cura di Vixia Maggini

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Crediamo di poter portare un con-

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

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

² D'ora in poi MLT nel testo.

lida ed appassionata esperienza.

Ecco i nostri pilastri fondamentali.

Conoscenza dei processi di apprendimento musicale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Music is not a language, is a literacy

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

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

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

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

Circolarità, fiducia e dialogo

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

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

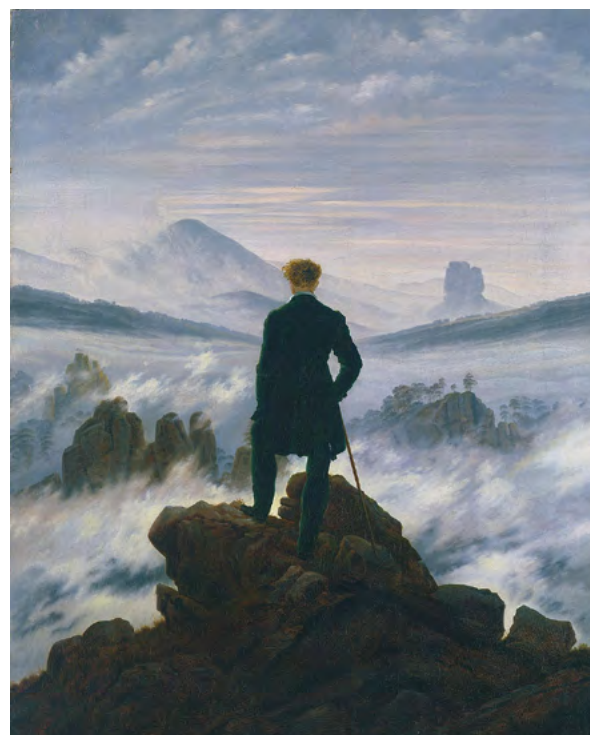
infatti non è unidirezionale, non è basato su una quantità di nozioni che l'insegnante deve passare con pazienza all'allievo, ma circolare perché fondato sull'interazione dialogica tra insegnante e allievi. Sia nel contesto di una lezione individuale che in un contesto di gruppo o classe.

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

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

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

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



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

azioni educative.

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

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

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

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

preensione del mondo.

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

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

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

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

cative in dialogo con essi.

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

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

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

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

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

Che diavolo è l'acqua?

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

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

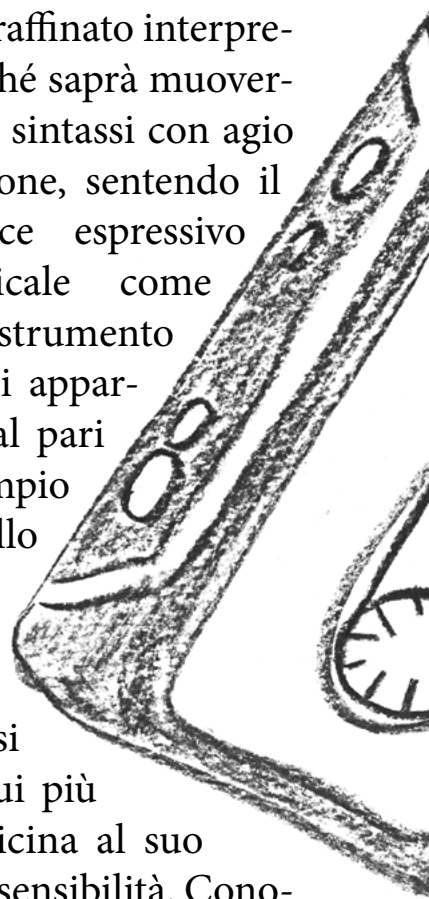
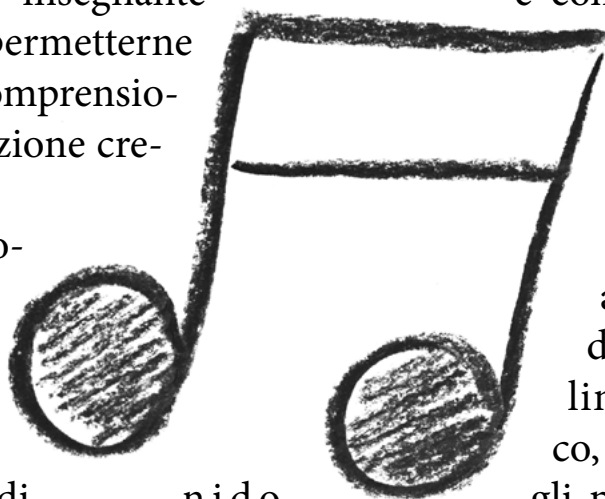
Queste domande riguardano tutti noi, dal docente di Conservatorio all'educatrice di nido che cura percorsi musicali: cosa desideriamo favorire, nel rispetto dei nostri differenti destinatari e in armonia con le nostre differenti cornici di intervento?

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

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

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

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



dire, nutre la capacità di pensiero critico.

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

fiducia e con il quale collaborare per costruire relazioni incrociate che

si sostengano e riconoscano reciprocamente e che insieme possano alimentare

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

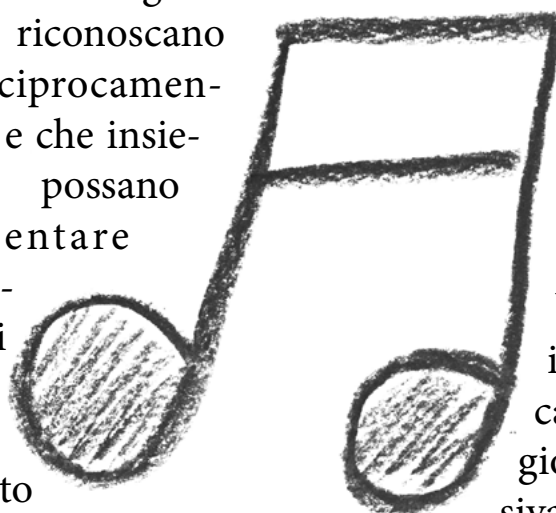
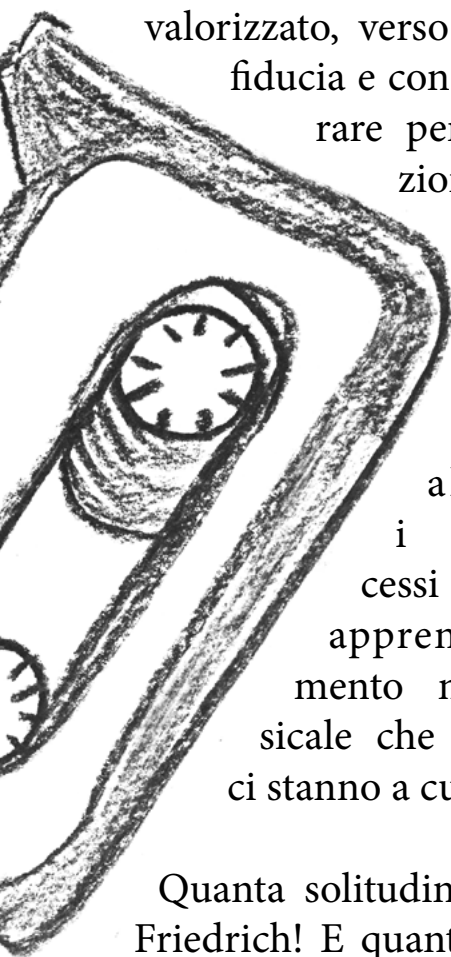
Quanta solitudine nel dipinto di Friedrich! E quanta vicinanza nelle esperienze musicali condivise che tramandano le conoscenze, le competenze, i vissuti e i significati attraverso le generazioni e il tempo. Quanta vicinanza in un insegnante non solo preso dalla valutazione

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

Condividere esperienze musicali con un modello

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

proprietà, vicini al proprio sé più profondo.





Il cerchio, il facilitatore, il dono Conversazione con Albert Hera

di Gabriella Sampognaro

Ho avuto l'onore e il piacere di conversare con Albert Hera sul tema dell'educazione musicale, dell'apprendimento e della relazione allievo-insegnante. Una telefonata che doveva contenere la richiesta di un articolo che tracciasse i contenuti della sua esperienza musicale di formatore attraverso le Circle Songs, è diventata, con mia grande sorpresa, un dialogo ricco di riflessioni sul modo di stare dentro la vita, prima ancora che sul modo di vivere un ideale educativo, riscoprendo, con disarmante evidenza, che ogni buona relazione educativa impone di educarsi per primi al dono dell'amore, attraverso il quale ognuno può riscoprirsi sorgente e cercatore di infinito. E così dalla richiesta "raccontami la tua esperienza educativa attraverso il cerchio", è iniziato un viaggio spirituale con Albert, sincero e generoso, che alla parola "insegnamento" sostituisce "educazione alla felicità".

Iniziamo subito affrontando il ruolo del "facilitatore" nel cerchio. Nella gestione dell'educazione e dell'apprendimento, secondo Albert, c'è sempre un principio di asimmetria di posizioni che non è subdolo né pesante e che, in un dia-

logo relazionale, definisce i ruoli, così come accade nel circle singing, dove il libero arbitrio esecutivo dei partecipanti è sempre concesso ma viene trasmesso, in modo empatico, dal *facilitatore*. Questo sistema di relazioni determina ciò che per Albert è il *carisma di sottocategoria*, qualcosa che non è espresso e che non corrisponde a un modo di essere leader al centro dell'educazione ma, piuttosto, definisce un modo di essere elementi carismatici di promozione dei processi di apprendimento. Ogni singolo facilitatore può essere rappresentato come una micro cellula di ego che muove dei processi. Se tali processi, nella relazione con la parte ricevente, vengono mantenuti in una stabilità di equilibrio e di rispetto, si instaura una *relazione a doppia mandata*: allo stesso tempo esiste qualcosa che conosci e qualcosa che ti viene consegnato.

Albert racconta come nella sua vita, prima di diventare educatore, abbia sempre pensato a come avrebbe voluto essere educato, e mi invita a riflettere sul fatto che tutto il senso sta proprio in questa riflessione. Spesso infatti accade di pensare unicamente a una relazione da me verso l'altro, ma raramente

pensiamo a come possiamo essere noi educatori di noi stessi prima che degli altri. L'ideale di educatore e anche di ricettore si matura nella consapevolezza che, se vuoi diventare maestro degli altri, devi prima diventare maestro di te stesso e, per logica, se vuoi essere maestro di te stesso, devi prima di tutto comprendere come vorresti essere educato!

Ci troviamo d'accordo sul fatto che l'educazione non può essere standard, non può essere neanche funzionale a una metodologia e non può essere unica, perché deve essere vissuta nel rispetto di ogni singolo. Ciò risulta in linea con il mio lavoro di educazione musicale svolto attraverso la Music Learning Theory (MLT) di E. Gordon, la cui pratica educativa mette al centro il singolo bambino e i suoi tempi di assorbimento, nel rispetto delle modalità di ascolto di ognuno e in una disponibilità continua ad accogliere lo spazio e il tempo dell'altro.

Come nella MLT, per Albert la forma prediletta per favorire il processo di scambio è il *cerchio*; siamo dunque di fronte a una relazione

circolare, la cui variabile è la caratteristica ogni volta originale del cerchio, intesa come variabile della singola entità. La variabile del cerchio, dice Albert, è la sommatoria di variabili micro sistemiche che dialogano fra di loro, quindi ogni cerchio crea una nuova dimensione educativa. Ecco perché il cerchio è una grande risorsa, in quanto permette

agli educatori di generare ogni volta una nuova e unica forma della relazione, senza grandi sicurezze che porterebbero, a suo avviso, ad essere educatori

del nulla. Ciò che Albert ricerca nella relazione educativa, e che sottolinea con decisione in questo dialogo sempre più complesso, non è la soluzione ma la *strada dell'infinito*. Nella relazione non cerca la soluzione ma un principio, una cellula madre o scintilla, che corrisponde alla parola *dono* .

Riporto a seguire le sue parole per chiarezza di significato: «la parola dono è l'elemento chiave per definire il piano di consegna. Non possiamo consegnare educazione, bisogna prima consegnare il dono dell'educazione, e il dono



Foto di Silvia Greco

dell'educazione è il dono: togli educazione e lasci dono. Il dono non richiede nulla in cambio e questo è il primo sistema di analisi». Dunque nel dono non c'è richiesta di qualcosa in restituzione, il dono ti consegna qualcosa e al suo interno, continua Albert, contiene il secondo aspetto dell'educazione che si chiama *amore!* L'amore è un valore essenziale per poter educare ed essere educatori di noi stessi, e dal quale origina il *rispetto*. Ci troviamo d'accordo che solo dall'amore può scaturire tutto ciò che lega gli esseri umani tra loro, e che è inutile mettere il rispetto davanti all'amore, è invece l'amore stesso a sviluppare, a effetto domino, il rispetto dell'individuo e della sua unicità.

Se nella relazione a passare per primo è l'insegnamento, il rischio è di promuovere quello che è più spesso il processo educativo dei tempi nostri, un processo deformato che mette al primo posto l'esposizione del proprio sapere e che si chiama *obbligo*. Ma non possiamo essere educatori dell'obbligo, e da ciò appare evidente a entrambi che un errore concettuale emerge anche nella nostra comune forma della società educativa nella qua-

le siamo immersi, che definisce e di conseguenza ci inserisce nella Scuola dell'obbligo. Riporto testualmente: «io la chiamo la Scuola del Piacere, cioè: se vogliamo essere dei buoni educatori dobbiamo educare al piacere, alla felicità, all'amore per il prossimo, alla definizione di un rapporto etico sociale che porti a una società evoluta, non a una società retroattiva. Nell'educazione bi-

“Se vogliamo essere dei buoni educatori dobbiamo educare al piacere, alla felicità, all'amore per il prossimo, alla definizione di un rapporto etico sociale che porti a una società evoluta, non a una società retroattiva”

sogna, secondo me, riformulare le parole e darne il giusto peso etimologico, facendo partire un bambino dall'età di sei anni dal senso del “perché vado a scuola”. Noi dobbiamo riflettere sul perché un bambino deve andare a scuola: perché è un dovere o è un piacere? E questo parte

da noi educatori. Non possiamo entrare dentro un luogo e non avere piacere di entrarci o non sentire la vocazione di entrarci».

A questo punto la nostra intensa discussione entra nel senso della *spiritualità educativa*: «siamo dei messaggeri di educazione e come tali abbiamo una missione educativa che deve avere un principio: quello spirituale. È una forma laica di spiritualità che ha sempre alla base il dono, l'amore e il rispetto dell'altro». La forma del cerchio

favorisce tutto questo.

Bisogna però fare molta attenzione a non confondere colui che si trova al centro del cerchio come l'elemento di maggiore forza. In realtà chi è al centro, spiega Albert, è debole perché è solo, ma in questa posizione, da questa prospettiva centrale si impara tantissimo essendo equidistante dai punti della circonferenza. Quel centro definisce l'origine del cerchio ma non il cerchio stesso: «il facilitatore deve imparare a non essere forte del centro, ma ad essere forte di essere quella scintilla che produce una riverberazione di tantissimi punti infiniti che stanno nella circonferenza. Questa è la vera ragione del cerchio. Quindi il cerchio non è il facilitatore, il cerchio è esterno. Il facilitatore è quello che ne trasferisce la bellezza, e quindi se non porta con sé il dono, il rispetto e l'unicità di ogni punto focale che sta nella circonferenza, quel facilitatore diventa *egocentrante* del cerchio, diventa lui il cerchio, cioè questo puntino piccolo diventa il cerchio e gli altri sono i sudditi di questo puntino».

Il rischio, aggiungo io, è che si possa ragionare un po' come nella galassia dove c'è un sole e gli altri pianeti che gli ruotano attorno. Ma questo per Albert sarebbe come alimentare un ideale di auto centratura che porterebbe a un "leader del centro" invece che a stravolgere un

po' queste dimensioni perché, dice: «il vero sole è il cerchio e il facilitatore è la luna, quindi un satellite che gira e che dà forma alla realtà della galassia. È una dimensione che ho valutato su me stesso perché, per esperienza personale, sono passato da un'analisi del sole a un'analisi della relazione satellitare, e quindi fare parte del cerchio significa essere satelliti e non sole. Se così non fosse si passerebbe a una dimensione di guru e adepti, si correrebbe cioè il rischio che il centro diventi accentratore e la relazione del cerchio si trasferisca in quella che io chiamo setta circolare, una dimensione in cui la libertà non è più libertà, ma è legata sempre a un rapporto tra facilitatore e ricezione».

Per verificare se ho compreso bene intervengo chiedendogli se dunque, in questa prospettiva, il facilitatore non esisterebbe se non ci fosse il cerchio e viceversa.

La risposta è inequivocabilmente Sì. Gli elementi non possono essere separati altrimenti la relazione subirebbe un'interruzione. Lui la definisce *educazione per osmosi*, dunque un rapporto dove gli elementi non possono essere separati, e per comprenderli bisogna contestualizzarli nell'analisi dell'insieme. Invece generalmente nelle analisi siamo abituati a staccare gli elementi per capirli, ma così perdiamo l'elemento complessivo della loro unione. Se pensiamo all'acqua essa

è composta da idrogeno e ossigeno, due elementi gassosi, ma l'acqua è liquida; io posso imparare a capire l'idrogeno, posso imparare a capire l'ossigeno ma da ciò non capisco l'acqua, perché è liquida. Traslando l'esempio sul piano educativo l'apprendimento è come l'acqua, cioè l'elemento di condivisione osmotica di due principi. Se pensiamo al suono è la stessa cosa, nel senso che esso non può essere scisso dal respiro né dalle emozioni, dallo spirito. Se il suono si studia e si analizza separatamente nelle singole parti, senza operare quella fusione osmotica tra gli elementi, quando poi si deve cantare i valori di apprendimento saltano e sul palco nascono le paure.

Gli domando perché si ha paura di stare su un palco. «Perché sul palco bisogna non solo stare bene, ma bisogna essere fieri di starci; bisogna semmai avere paura di non essere all'altezza di quella che chiamo "spiritualità espressiva", non del pubblico. Non ho paura del giudizio perché se sei un'entità libera non puoi avere paura di qualcosa che ti piace fare. Dico sempre a me stesso, agli allievi, ai colleghi che se al pubblico non piace quello che fai è giusto, non è sbagliato, perché la risonanza di quello che fai non colpisce tutto il mondo, altrimenti saresti un dio in terra. Il nostro scopo di

artisti è di *costruire nella passione*, nel senso etimologico della parola, cioè nella sofferenza per la ricerca della felicità. Non possiamo quindi essere partecipi di un progetto unitario globalizzato, ma siamo semplicemente scintille che vivono di unicità e non possono essere amate



da tutti».

Questa buona provocazione che, nella sua essenza, mi sembra abbracciare molteplici aspetti della vita e non solo quelli artistici o educativi, mi sollecita una riflessione a voce alta sui professionisti dell'arte, musicisti, cantanti, attori, perché togliere il giudizio di se stessi permetterebbe a molti di non vivere, o almeno di diminuire, quell'an-

sia da prestazione che si nasconde sempre dietro l'angolo e che rende l'artista generalmente preoccupato di dover essere sempre ineccepibile nella propria performance. Questo sguardo più centrato nei confronti di se stessi aiuterebbe a scardinare la paura dell'errore.



Per Albert l'*errore* è l'elemento chiave: « lo chiamo il rapporto di "sudditanza artistica". Dobbiamo essere educatori fino in fondo, non solo a metà, e quando noi educiamo non educiamo al sapere ma dobbiamo educare anche al principio della saggezza, e l'elemento chiave della saggezza si chiama comprensione degli errori». Affrontiamo così il tema dello stu-

dio e della tecnica in termini decisamente più profondi rispetto a quello che queste due parole normalmente evocano. Essendo il dono argomento cardine della discussione, Albert mi chiarisce che per lui la *tecnica* è l'elemento chiave non per determinare la soluzione, ma per comprendere come essere sempre più immersi nel dono, infatti la chiama la *tecnica del dono*.

Vuol dire che anche il dono è una tecnica, e a questa tecnica ci si educa partendo dalle piccole cose e riflettendo sui piccoli gesti. Riflettiamo insieme sui gesti che compiamo nel quotidiano, e appare evidente che ciò che non è accompagnato da una cura, da un'attenzione, fa perdere un po' del valore dell'azione stessa. Pensiamo a quando incartiamo male qualcosa che dobbiamo consegnare alla persona amata, quel dono che c'è all'interno perde energia, cioè anche l'incarto è una tecnica, anche curare i dettagli di una lettera scritta per qualcuno è una tecnica, esempi per sottolineare che tutto definisce un gesto. Si giunge così alla conclusione che per imparare il valore della tecnica bisogna assaporare le cose piccole e gli elementi grandi, perché gli elementi grandi sono contenitori di premessa al dono. «Se vuoi arrivare al dono devi imparare a costrirti sulle cose piccole forte del principio di sentire anche il dono

piccolo: un bacio, un sorriso, una lacrima, una carezza... Non è il diamante che definisce il dono, perché di un diamante si può anche farne a meno, ma di una carezza no».

Inizia un interessante dibattito sul concetto di gratuità del dono. Albert sostiene che il dono non è gratuito, intendendo che il dono viaggia nel tempo e ha un peso. Ha un valore estremo. Preferisce non usare la parola gratuità quando si parla di dono, seppur esso non ha voglia di ricevere nulla in cambio. Non è gratuito nel senso che ha un valore talmente grande che quando lo ricevi ti fa restare senza fiato e ti commuove, ma il dono non è gratis. Perché dentro ha la tua passione e la tua energia.

Io personalmente rispondo che non ho mai associato al termine *gratuito* l'idea che l'oggetto in discussione, per il fatto di essere gratuito, fosse di poco valore o potesse essere inteso come tale. La donazione gratuita per me non esclude il valore del dono, anzi direi che rimette a posto il concetto della donazione e la valorizza. C'è un principio di donazione che è ontologico e che appartiene proprio al principio dell'esistenza, che da dono ricevuto non può far altro che essere donata. Facciamo un po' fatica a capirci ma alla fine riusciamo a convergere sulla stessa rotta.

Tornando al cerchio e al facilitatore gli domando se nella sua pro-

posta di lavoro il facilitatore esca mai dal cerchio. Cioè se può esistere un cerchio che viene innescato dal facilitatore e che, a un certo punto, sopravvive senza il facilitatore, perché il facilitatore diventa lui stesso cerchio.

«Questa sperimentazione potrebbe esistere ma non sarebbe duratura. La responsabilità di essere facilitatori definisce un piano educativo. Il facilitatore è quello che definisce la forma del cerchio, è una scintilla, non è il cerchio, ma ne produce una realizzazione come se fosse un big bang, apre cioè la possibilità di risoluzione: può decidere di andare nella componente del cerchio, oppure restare se il cerchio lo definisce ancora necessario. Non è che lui decide di uscire fuori, lui non decide mai nulla, il cerchio decide di prenderlo con sé o di lasciarlo lì e questo si definisce "democrazia della responsabilità": in democrazia tu sei quello che ha fatto scaturire la scintilla, e i puntini del cerchio non ti accettano tra loro finché tu non hai finito il compito di muovere l'energia. Il cerchio nasce per sopravvivere, non nasce per essere sudditi di qualcosa ».

Quindi facilitatore potrebbe essere assorbito dal cerchio, per esempio, e poi comprendere nell'ascolto che il cerchio ha bisogno che lui ritorni al centro.

Avviandoci verso la fine gli chiedo come, con i suoi musicisti,

prepari lo spettacolo che li vede protagonisti, in cerchio, di un'armonia di suoni e voci.

Albert mi sottolinea che nulla di quello che si ascolta durante uno spettacolo di circle singing è preparato, perché la performance è il frutto di una strategia che è quella dell'apprendimento multisensoriale: «io non mi baso sul principio meccanico esecutivo della voce, ma mi baso sul principio di relazione sensoriale della voce. C'è da fare attenzione però che il facilitatore non ha la visione completa del cerchio, ha sempre quella che chiamo "la visione della luna nera e luna bianca". La luna bianca è quello che vedi, la luna nera quello che non vedi. Se tu non sei spoglio delle tue rigidità e non sei un egoista, la luna nera non ti attaccherà mai. Se tu invece sei fortemente integrato nel tuo ego, il branco si raduna, la luna nera si allea e trasferisce un'energia negativa alla luna bianca, e nel giro di pochissimo il branco ti mangia».

Gli chiedo a questo punto se lui ha mai avuto momenti il cui il suo ego ha prevalso sullo scambio e sull'ascolto del cerchio, e sorprendentemente con una sincerità spiazzante mi rivela di sì e, facendo riferimento a un periodo della sua maturazione, si definisce peccatore del cerchio, egoista, egocentrico e privo di sensibilità. Contemporaneamente ringrazia però quei momenti, se ne commuove al ricordo e, seppur

siamo davanti a uno schermo, si percepisce con chiarezza quanto abbiamo segnato il suo processo di crescita.

«Se vuoi diventare un buon educatore devi imparare ad accettare i tuoi errori e definirli sempre, in ogni luogo e, di fronte a ogni persona, accettare che puoi anche perdere domani, ma non vivere l'illusione di un'educazione perfetta».

Con questa raccomandazione, che Albert mi chiede di scrivere esattamente come ho riportato, si chiude questo intenso e appassionante dialogo con Albert Hera, una conversazione a doppia mandata, dove il Noi ha prevalso sull'io e ha permesso a entrambi di provare ad andare più a fondo di quelli che siamo.

Posso solo ringraziare Albert per tanta generosità, per essersi raccontato, esposto e coinvolto senza remore in questo complesso viaggio in tema di educazione e apprendimento, e mi auguro di incontrarlo presto per vivere insieme un cerchio di suoni che sia scintilla di infinito.

Segnaliamo la rivista ideata e diretta da Albert Hera "SIING" che ci fa viaggiare nel mondo della voce.





Il Dialogo nella relazione educativa musicale

a cura di Maria Pia Molinari

Prepararsi ad una lezione collettiva, con protagonisti bambini di varie età, pone delle sfide costanti, soprattutto da un punto di vista relazionale. L'impronta che questi incontri settimanali lasciano, nei bambini e in noi insegnanti di musica, deriva dalla necessità di porsi su un piano di accoglienza ed ascolto molto profondi, che devono quindi partire dalla consapevolezza (soprattutto da parte nostra) che dall'inizio alla fine dell'incontro, si va a definire un dialogo costante sia con il gruppo, che con ogni singolo bambino.

Nel promuovere questa riflessione parto dal presupposto che le attività che vengono svolte durante un incontro di musica siano adeguate alla fascia d'età con cui si sta lavorando (sia essa di bambini tra gli 0 e i 3 anni, o con bambini più grandi), che lo spazio dove si svolge l'incontro sia sistemato e congruo con la proposta, che l'insegnante sia stato/a in grado di prepararsi in precedenza un "canovaccio" della musica da proporre e delle attività ad essa correlate, su cui poi andare a muovere l'incontro, in base alle risposte e alle proposte dei bambini.

Ritengo che, a prescindere dall'approccio utilizzato, così come dalla fascia d'età coinvolta, sia fondamentale porre l'accento sul Dialogo all'interno delle relazioni educative musicali. Questo perché avvicinarsi ad un allievo, attraverso la musica, apre immediatamente connessioni ed opportunità uniche di coglierne il vissuto, l'emotività e l'espressività, oltre che di valutarne le competenze e gli apprendimenti.

Definiamo il termine "Dialogo", in modo da introdurci nella tematica partendo da una chiarezza terminologica che ci permetta di condividere nettamente il punto di partenza di questa riflessione.

Dialogo: momento in cui due o più persone parlano, rispettando i tempi della conversazione, cogliendo le emozioni di ciascuno, dando attenzione agli aspetti non verbali, ai movimenti e allo sguardo. Il tutto cercando di comprenderci a vicenda, costruendo un'interazione rispettosa e promuovendo lo scambio di pareri e di idee, nell'ottica di arricchirsi a vicenda.

Nello stare con bambini piccoli, trovare uno spazio per il dialogo diventa indispensabile, proprio nell'ottica di sostenere il loro vissuto e di accogliere sensazioni ed emozioni che possono mutare nel corso delle giornate e dei tempi. Questo a volte può risultare complicato.

Spesso nel correre quotidiano e nella preparazione degli incontri (predisposizione della stanza, scelta del repertorio da cantare, recupero di eventuale materiale o di oggetti per le attività) rischiamo di perdere di vista questo aspetto, che sta alla base della costruzione di una relazione educativa inclusiva, serena e valorizzante.

Il Dialogo è una parte integrante degli incontri che ognuno ha con i propri studenti. Ci troviamo a pensare lo spazio della lezione da molteplici punti di vista: il setting, l'accoglienza, la scaletta dei brani o il tipo di attività da proporre, il materiale che useremo, ma non possiamo prescindere dal porre attenzione anche all'idea che vi sia uno spazio sensibile dove si sviluppa la relazione con ogni bambina e bambino presente.

L'idea di spazio fisico riporta alla mente l'immagine di qualcosa che ha dei limiti, spesso che sta all'interno di qualcos'altro, ma nella costruzione di una lezione, lo spazio che ciascun insegnante può ritagliarsi ha anche altre valenze.

gliarsi ha anche altre valenze.

Si tratta di uno spazio mentale per poter pensare ai bambini, immaginarsi le loro reazioni alle proposte, per prepararsi ad entrare in contatto con emozioni, atteggiamenti e azioni che variano in continuazione e che hanno necessità di una risposta immediata e il più possibile adeguata.

Lo spazio è legato allo stare, non al fare, dovrebbe essere quindi intriso di relazione, di sguardo e di empatia. In quest'ottica, il Dialogo diventa uno strumento fondamentale per ampliare questo spazio e farlo diventare non più solo un "ambiente" personale dell'io, ma terreno fertile di confronto con l'altro. In questo caso un altro più piccolo, che ha quindi un suo modo di interagire e di comunicare.

Come permettere quindi ai bambini di sentirsi accolti ed ascoltati nel loro comunicare?

Sicuramente provando a non pensare in un'unica ottica, come se quello che dice l'insegnante fosse la parte imprescindibile del discorso. Dialogare implica infatti un passaggio di parole tra pari, con un ritmo da seguire dettato dallo scambio tra chi parla e chi ascolta.

Nello studio sullo sviluppo della psicologia del linguaggio, la base di partenza è la condivisione di significati e significanti, che permette a due persone di stabilire un

terreno comune di condivisione di suoni, parole e poi di pensieri.

Nel lavoro con i bambini piccoli, che sono immersi in un ambiente sonoro e linguistico che stanno cominciando a comprendere e a “frequentare”, l’essere in grado di stare in questa dinamica a volte può risultare complesso. E il rischio di ricorrere a un dialogo stantio e arido è dietro l’angolo.

Entrare in contatto con ogni singola/o bambina/o richiede cura, attenzione e la forza di volontà di non dare per scontato quello che i nostri piccoli ci stanno dicendo.

Allo stesso modo sta nell’etimologia stessa della parola “comunicazione” l’idea della partecipazione attiva al dialogo. È una presa di responsabilità da parte dell’educatore, che dovrà mettersi in gioco con tutto sé stesso nel vivere una crescita reciproca, che apre porte alla relazione con ogni bambino, “a modo suo”.

Non rivolgere una domanda generica al gruppo, ma occuparsi di avere uno spazio di interlocuzione con ciascun partecipante all’incontro è il primo modo per mettere il

seme di un dialogo che sarà quindi personale oltre che collettivo. Mettersi all’altezza del bambino, non sfuggirne lo sguardo, cercare segnali comunicativi che vadano oltre la parola, sono tutti modi per interagire su un piano più profondo, che quindi costruisce una base dialogica che, poco a poco, troverà modi e gesti propri di ciascuno, senza forzare l’arrivo e senza soprattutto ridurre

la conversazione a una ritualità che rischia di renderne banali i contenuti, oltre che sminuirne la portata emotiva.

S e n t i r s i ascoltati dà ai bambini mo-

tivazione e forza nel cercare di far valere la propria autonomia e la ricerca della propria identità. Questo è il compito primario del Dialogo che l’insegnante crea all’interno del gruppo. Un continuo movimento dall’ascolto all’ascoltare, dal parlare al sentire, dal vivere un’emozione al dividerla. Chiaramente questo avviene nel momento in cui la disponibilità alla relazione viene condivisa tra tutti gli interlocutori presenti.

Nel lavoro con le insegnanti di Scuola materna, spesso il proble-

Entrare in contatto con ogni singola/o bambina/o richiede cura, attenzione e la forza di volontà di non dare per scontato quello che i nostri piccoli ci stanno dicendo

ma che viene sottolineato è che, dati i numeri, non c'è modo di porre attenzione ai singoli e alle loro istanze, a meno che non siano talmente evidenti da richiedere un intervento (di vario tipo). In questo modo però il rischio di appiattare la comunicazione all'interno del gruppo è dietro l'angolo. E a questo punto non si parla più di dialogo, ma di comunicazione, l'insegnante comunica una cosa e i bambini la assimilano, in uno scambio che non è più equilibrato e che soprattutto non tiene conto delle differenze individuali presenti nel gruppo. Sia a livello cognitivo, che a livello emotivo e di sviluppo psicologico.

Non sentirsi ascoltati dalla persona con cui si sta parlando, se protratto nel tempo, crea una ferita emotiva che, in forme più o meno gravi, porta a non ritenere utile il Dialogare. Questo, rapportato a un momento critico, come lo sviluppo di competenze nei bambini piccolissimi, smuove a cascata una serie di problematiche, non ultima una chiusura nei confronti della condi-

visione di sensazioni ed emozioni. È invece importante imparare a conoscerle e praticarle, oltre che imparare a chiamarle con il loro nome, per renderle accessibili, reali e gestibili.

Aprirsi alla possibilità del dialogo con i bambini dei propri gruppi, quindi, serve per ampliare le possibilità di ascolto e di crescita all'interno dello stesso. Significa darsi spazio per mettersi in gioco, per porsi in un atteggiamento di Ascolto vero, di comprensione e accoglienza di modi di dire le cose, di atteggiamenti e di comportamenti, che non sempre vanno nella direzione che ci eravamo pre-posti come obiettivo, ma che rimandano al mondo interiore dei nostri piccoli interlocutori, e che quindi non possono essere ignorati. Anzi, sono occasione di scambio e di conoscenza, di ciascuno, per arrivare un po' più in profondità nel comprendere come crescono e cambiano i bimbi con cui ci rapportiamo.



sione e accoglienza di modi di dire le cose, di atteggiamenti e di comportamenti, che non sempre vanno nella direzione che ci eravamo pre-posti come obiettivo, ma che rimandano al mondo interiore dei nostri piccoli interlocutori, e che quindi non possono essere ignorati. Anzi, sono occasione di scambio e di conoscenza, di ciascuno, per arrivare un po' più in profondità nel comprendere come crescono e cambiano i bimbi con cui ci rapportiamo.



Come si propongono e si realizzano le buone pratiche educative in ambito musicale nelle nostre scuole?



a cura di Erica Volta e Maria Pia Molinari

Quale spazio ha l'educazione musicale nei vari gradi delle nostre scuole?

Parliamo di “spazio” e non di “ruolo”, perché in questa rubrica, quello che vorremmo proporvi è una panoramica di quello che esiste nelle nostre scuole e che parte dallo studio, dalla passione, dalla programmazione e da una scelta specifica di singoli insegnanti o di intere scuole.

Partire da quello che esiste, raccontarlo in ogni sua parte per avere una fotografia di quali “buone pratiche” esistano nel nostro Paese (e non solo). Da qui cominceremo una riflessione che porti a scoprire necessità, come: la promozione di nuove idee, l'incentivare una formazione atta non a rendere ogni pratica uguale a sé stessa, ma a permettere a un numero sempre maggiore di insegnanti ed educatori di avere strumenti idonei a costruire la propria “buona pratica”.

Una piccola precisazione prima di entrare nel merito del nostro primo incontro, con cui inaugureremo la rubrica.

Parlare di “buone pratiche”, non fa leva su uno sguardo giudicante nei confronti di quello che andremo a raccontare; semplicemente ci permette di fissare alcuni “capisaldi” nel creare una cornice di riferimento in cui muoverci nella ricerca di suddette pratiche. Non tutto è buono e non tutto purtroppo è pratico.

Quindi sceglieremo di raccontare non solo esperienze che nascono da un interesse manifesto o dalla creatività di educatori ed insegnanti, ma ci focalizzeremo su esperienze che partono da uno studio delle necessità degli allievi, da una formazione, da una preparazione sull'argomento musicale, che dia modo a chi le propone di farlo con cognizione di causa e non a mero scopo di “intrattenimento” di bambini o ragazzi. Questo per noi è fondamentale, per tenere sempre a mente che il punto di partenza di ogni “buona pratica” è la preparazione. Che permette a ogni persona che partecipa al progetto di sapere quali sono gli obiettivi e gli strumenti per raggiungerli. L'ultimo aspetto su cui piacereb-

be porre l'accento prima di dare il la alle danze, è fare luce su quanto sia stato difficoltoso in questi ultimi anni lavorare come esperti esterni di musica nelle scuole, di ogni ordine e grado. Nel cercare materiale per questa rubrica e nel contattare colleghi su tutto il territorio nazionale, la prima cosa che ci ha colpite è stata la grande preoccupazione per la mancanza di spazio che ciascuno percepisce e vive nell'impossibilità di fare attività a scuola.

La presenza di un esperto esterno ai primordi dell'esercizio di una pratica è rassicurante e sostiene nella ricerca che ogni educatore ed insegnante fa delle proprie modalità di gestione. Venendo a mancare questo passaggio negli ultimi due anni, data la situazione pandemica globale, sicuramente ci troviamo in un periodo di difficoltà grande che colpisce sia i colleghi che le persone che avrebbero desiderio di attivarsi nella proposta di "buone pratiche".

Da qui la nostra premura nel cercare di sostenere colleghi, insegnanti ed educatori, portando esempi e raccontando storie, proposte, in modo da ampliare sempre più la nostra rete di idee creative, per promuovere un modo nuovo e "buono" di fare musica nella Scuola.

La prima esperienza che vogliamo condividere in questo spazio è quella dell'"Albero Azzurro" di Siracusa. L'Albero Azzurro è un nido e asilo privato, di impostazione

montessoriana, impegnato da diversi anni in un programma educativo ricco e variegato, in cui l'educazione musicale di stampo montessoriano è in costante dialogo con le pratiche educative musicali che seguono i principi della Music Learning Theory¹.

L'Albero Azzurro, infatti, è una struttura accreditata Audiation Institute, dove l'educazione musicale secondo i principi della MLT rientra nell'offerta educativa del nido e si configura come servizio aggiuntivo offerto ai bambini ed alle famiglie dell'asilo. Da quattro anni, la struttura ha inoltre iniziato il percorso Montessori e ospita anche regolarmente attività di *Philosophy for Children*².

L'attività di educazione musicale si è sviluppata nel tempo, grazie alla collaborazione con Raffaella Szamkò, insegnante Audiation Institute; all'inizio si è trattato di fare solo attività pomeridiane con mamme e bambini in piccoli gruppi, poi man mano si è estesa anche alle

1 D'ora in poi MLT nel testo.

2 La *Philosophy for Children* (P4C) nasce negli anni Settanta per opera di Matthew Lipman, docente di Filosofia presso la Columbia University di New York. Il progetto prevede l'introduzione della filosofia in tutto l'arco scolastico, ritenendo che essa abbia un forte valore formativo per le proprie caratteristiche metacognitive di riflessione, non solo sui contenuti ma anche sui metodi e le procedure seguite.

sezioni dell'infanzia, dove i piccoli possono ormai stare da soli. Dopo le prime esperienze, è arrivata la decisione della direttrice di includere l'educazione musicale come elemento stabile del programma didattico. Al nido, è particolarmente evidente la reazione dei bambini, che, in piccoli gruppi accompagnati dalle educatrici, vengono portati nella stanza di musica. L'attesa nei piccoli, infatti, cresce immediatamente, ben consapevoli che da lì a poco potranno fare *pam pam*. La partecipazione dei bambini è alta, creata e sostenuta anche grazie ai piccoli rituali che accompagnano la lezione di musica, dal mettere i calzini antiscivolo, all'andare nella stanza preposta - vuota, con l'educatrice che canta loro una canzone *pam pam*. Un passaggio, a nostro avviso particolarmente importante, che le maestre hanno sottolineato a più riprese durante la nostra intervista, è stata come le lezioni di educazione musicale, che poi le insegnanti ed educatrici stesse riprendono durante la settimana, siano fondamentali per supportare



il bambino nell'interiorizzazione delle regole. Lo stesso silenzio, di cui i piccoli imparano presto l'importanza come musica esso stesso, viene vissuto positivamente.

Anche durante il *lockdown* della primavera del 2020, dicono le maestre, l'educazione musicale è stata fondamentale come strumento di contatto con i bambini. Il riscontro della proposta di continuare il

pam pam, seppur a distanza, è stato positivo perché i bambini continuavano, a casa, a mettere in atto quelle modalità di ascolto libero, in movimento fluido, che avevano imparato a scuola. E' servito, in qualche modo, anche per rinforzare la comprensione delle famiglie di cosa sia e del perché sia tanto importante proprio l'educazione

musicale, nell'offerta formativa della struttura. I genitori hanno potuto capire, provare loro stessi, cosa si facesse in aula durante le lezioni, perché e come l'uso di un foulard centrasse con l'apprendimento di un canto.

Come dicevamo all'inizio dell'articolo, l'Albero Azzurro è una struttura Montessori e dunque

l'educazione musicale ha un ruolo davvero centrale nelle proposte educative, servendo, per esempio, anche all'acquisizione delle lingue straniere, lavorando sul *ritmo* e sulla *prosodia* delle stesse. I bambini, inoltre, hanno sempre a disposizione gli strumenti musicali, a cui possono accedere facilmente. Per ogni lingua straniera appresa, hanno a disposizione la "La scatola della canzone", in cui ritrovare gli oggetti di cui i bambini cantano nella lingua straniera da apprendere, creando una reale corrispondenza fra ciò che il bambino sente, ciò che vede e ciò che può toccare e manipolare. In questo modo l'educazione musicale, formalizzata con la *music learning theory*, si innesta nelle routine dei bambini, già ricche di musica, manipolazione di oggetti sonori e attenzione all'ascolto.

Le maestre con cui parliamo ci raccontano di come hanno approcciato loro stesse il mondo della *music learning theory* ed è stata l'emozione provata, nell'immergersi in questo modo di stare nella musica a convincerle della bontà della proposta: "Alcuni canti ed alcune tonalità ti fanno riflettere", dice la maestra Mela, "Noi prepariamo gli adulti del domani ed è importante capire cosa ci mettiamo dentro. Il pam pam sviluppa l'emozione in tutti i nostri sensi, l'amore per la bellezza e per il dettaglio, che sono le cose che faranno la differenza nella loro vita.

L'amore per il dettaglio e l'eleganza". Fare in modo che ad una cosa bella non corrisponda un potere d'acquisto ma una risorsa interna, ci dicono ancora le maestre, questo deve essere al cuore dell'approccio educativo e la *music learning theory* rende evidente questo aspetto.

“Un adulto educato alla bellezza”.

Con queste bellissime parole delle maestre dell'Albero Azzurro di Siracusa, che ancora ringraziamo per l'ospitalità che ci hanno concesso, chiudiamo questa rubrica, dandovi appuntamento al prossimo numero della Rivista. Noi non smetteremo di cercare buone pratiche da raccontare, convinte che - soprattutto in questo momento di difficoltà, sia particolarmente importante dare voce a tutti gli educatori ed insegnanti che fanno delle buone pratiche di educazione musicale il loro standard. Scriveteci, raccontateci le vostre esperienze, creiamo insieme una riflessione sul ruolo della musica, del bello, dell'eleganza, ma anche del gioco, della presenza, del corpo che apprende, per la nostra formazione, come esseri umani.

Vi aspettiamo, Mapi & Erica

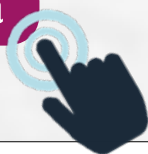
www.alberoazzurrosiracusa.it



Educare alla musica, insegnare la musica

Libreria Musicale Italiana

Autore: Arnolfo Borsacchi



I MANUALI - 9 TOMO I



ARNOLFO BORSACCHI

EDUCARE ALLA MUSICA, INSEGNARE LA MUSICA

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA

Un manuale indispensabile per chi insegna musica a bambini, ragazzi e adulti a partire dall'età scolare. L'insegnante di musica vi troverà fondamenti teorici, strumenti didattici ed educativi, attività sequenziali di apprendimento e di classe oltre a un capitolo che introduce una proposta completa e inedita sulla didattica dell'improvvisazione.

La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon è il pilastro teorico di riferimento di tutto il volume: la sua declinazione pratica, qui, si fonda su vent'anni di esperienza in classe dell'autore e della sua rete di colleghi e formatori dell'associazione Audiation Institute. Una visione nuova e, allo stesso tempo, sapientemente antica. Un modello dinamico che promuove un'evoluzione profonda nell'educazione musicale collocando al centro i processi di apprendimento e di produzione di senso insieme alla creatività. Un percorso plastico che permette di aiutare gli alunni e gli allievi, in gruppo, a produrre e conservare quella motivazione generata dal piacere della scoperta, della condivisione e dell'espansione delle proprie abilità musicali. Arricchiscono il volume i contributi di Silvia Biferale, la prefazione di Alberto Odone e l'invito alla lettura di Fabrizia Alliora, insieme a un'appendice con oltre sessanta brani a più voci utili a costruire il repertorio per la crescita musicale degli allievi.