

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

Formazione

2015

01

Direttore

Isabella Davanzo

Redazione

Silvia Biferale

Pier Elisa Campus

Teresa Colonna

Irene Metere

Gabriella Sampognaro

Miriam Valvassori

Responsabile tecnico grafico

Cinzia Claudia lafrate

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

05

Al lettore

di Isabella Davanzo

08

Piccola grande musica
Pattern e dialogo sonoro in età
prescolare

di Roberta Vanelli

14

Silenzio corpo creatività
"s'io mi intuassi, come tu t'inmii"
Dante, Paradiso, IX 80-81

di Stefania Salvadori

20

Intervista a
Lucy Green

di Isabella Davanzo

27

I concerti per bambini ispirati alla
MLT

di Paulo Lameiro

39

Didattica con il Do mobile:
Il recupero della funzionalità
musicale

di Alberto Odone

01/2015

SOMMARIO

Un'esperienza con la Music Learning Theory e la disabilità

di Francesca Pergola
in collaborazione con
Valeria Coen

51

Il bambino e l'ascolto del corpo e del respiro nei gruppi di musica secondo la MLT

di Regula Schwarzenbach

54

L'inaspettato ascolto

di Gigi Folino

62

I foglietti della musica

di Miriam Valvassori

64

"Mamma e papà andiamo a un concerto?"
Il tour del Quarteto Gordon in Italia

di Erika Santoru

66

Recensioni

68

Hanno collaborato a questo numero

ROBERTA VANELLI

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute

STEFANIA SALVADORI

Psicoanalista SPI, artista

ISABELLA DAVANZO

Musicista, insegnante di musica,
presidente dell'associazione
Audiation Institute

PAULO LAMEIRO

Musicista, etnomusicologo,
fondatore della Escola de Artes SAMP
direttore pedagogico della
Escola de Música do Orfeão de Leiria

ALBERTO ODONE

Docente presso il Conservatorio
Giuseppe Verdi di Como
Didatta dell'ascolto musicale

FRANCESCA PERGOLA

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute
Educatrice e istruttrice dei servizi
formativi del comune di Milano

VALERIA COEN

Educatrice e danza-terapista del
comune di Milano

REGULA SCHWARZENBACH

Insegnante di musica accreditato
Audiation Institute

LUIGI FOLINO

Chitarrista, autore, insegnante
formatore Audiation Institute

MIRIAM VALVASSORI

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute

ERIKA SANTORU

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute

IRENE METERE

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute

di Isabella Davanzo

Pochi giorni fa sfogliai curiosa un libro su musica e neurologia e sono rimasta molto colpita nel leggere come la proposta di musica cantata dal vivo dai genitori nei centri di terapia intensiva prenatale per i bambini nati prematuri, vada ad implementare notevolmente le funzioni vitali dei piccoli, il peso, la frequenza cardiaca, la saturazione dell'ossigeno, come riesca a regolarizzare gli intervalli sonno-veglia e a favorire la capacità di suzione, andando contemporaneamente a ridurre la percezione di ansia e stress proveniente dai genitori stessi. Un canto familiare cantato da mamma e papà ha un potere biologico. I genitori vengono prima preparati¹ a come entrare in sintonia (*entrain*) con i ritmi vitali dei loro bebé, momento per momento, attraverso il respiro e il canto e adattandosi ai cambiamenti che occorrono di volta in volta nella relazione. E così accade che i *beep* fastidiosi dei monitor nelle unità di terapia intensiva diventino i *beat* di un canto proposto dai genitori e perdano la loro fastidiosa minacciosità sul sonno del bambino. I processi di *entrainment* favoriti da interventi musicali mirati provvedono a fornire così la modalità clinica di influenzare l'abilità del corpo a regolarizzarsi².

Per noi musicisti sembra qui di poter toccare con mano l'*audiation*, per le neuroscienze quei meccanismi cosiddetti di *bottom up*, attivati a livello cerebrale dai processi di ascolto e ripetizione all'alba della loro attività, quando segnano un percorso delle informazioni recepite dalla parte più profonda, inconscia e antica, da un punto di vista evolutivo, del cervello, a quella pronta per l'uso, per così dire, deputata cioè all'apprendimento consapevole.

Questa intima connessione tra materia corporea e musica mi pone a riflettere ancora una volta sul concetto di *audiation* elaborato da Edwin Gordon. *Audiation* come messa in tono di un oggetto sonoro dentro e fuori di me è la capacità di riprodurre con la propria voce musica non fisicamente presente nell'ambiente, capacità di prevedere il decorso musicale di ciò che si sta ascoltando, di sintonizzarsi

¹ La preparazione dei genitori segue il modello First Sound RBL. La sigla RBL sta per Rhythm, Breth, and Lullaby.

² Per ulteriori informazioni sul progetto *song of kin* cfr. Loewy, Joanne, "NICU music therapy: song of kin as critical lullaby in research and practice", in "The neurosciences and music V", Annals of the New York Academy of Science, vol. 1337, pp. 179-185.

e accordarsi alla musica che si ascolta, di variarla, di crearla, è il bimbo nato prematuro che si attiva in tutte le sue funzioni vitali all'ascolto di un canto familiare.

Un corpo che deve mettersi in sintonia con ciò che ascolta e un ascolto che è ascolto del corpo innanzitutto, cioè prima di ogni altra cosa. Ascolto, corpo, movimento, suono, musica: dalla materia all'astrazione. Intonare questo corpo vibrante all'esistenza e trarne maieuticamente musica è l'arte non solo di educare alla musica ma anche di apprendere ed è l'arte che vorremmo condividere e diffondere.

Gli interventi delle varie rubriche della rivista entreranno nel merito da vari punti di vista.

Nel presentarli mi sento la custode di uno scrigno, che contiene tesori preziosi. Cercherò di trovare parole complici per invitarvi ad aprirlo e a curiosare al suo interno.

Roberta Vanelli e la sua illustrazione del dialogo sonoro in età prescolare spiega con chiarezza in che modo vengano favoriti i processi di *audiation* fin dalla nascita e in tutta la fase prescolare agendo proprio sui meccanismi di apprendimento implicito, per cui il bambino impara la musica senza rendersene conto.

Alberto Odone indagherà con lo sguardo del musicologo il percorso storico che ha condotto la didattica musicale all'abbandono della lettura relativa come sistema di memorizzazione e intonazione e le ripercussioni che ciò ha prodotto nell'educazione musicale.

L'intervento di Stefania Salvadori, psicanalista che con l'animo dell'artista che è in lei riesce a farci toccare con mano il processo creativo, la necessità che lo accompagna, dall'ispirazione alla concreta realizzazione dell'opera, cogliendone come un frutto la sua emergenza per condividerla con noi attraverso le immagini delle sue opere e la scrittura.

Paulo Lameiro tratteggia con parole efficaci l'effetto deflagrante prodotto da un'idea che funziona, come è stato l'impatto prodotto dalla teoria di Gordon in Portogallo, dall'ambito ristretto all'educazione musicale per la prima infanzia alla musicoterapia con i malati di Alzheimer alle sale da concerto a misura di bebè, all'educazione musicale per le famiglie e gli educatori in genere.

L'intervista con Lucy Green ci offre invece interessanti spunti di riflessione su musica, educazione e identità di genere in un momen-

to in cui questo concetto preme per una presa di coscienza del suo significato e delle sue implicazioni anche in ambito educativo.

Corpo, respiro e percezione del corpo e del respiro prendono la scena con l'articolo di Regula Schwarzenbach, che ci illumina sulle enormi potenzialità musicali del lavoro svolto negli anni su questi due aspetti proprio con strumentisti, fiati soprattutto, avvalendosi della teoria di Gordon per gli aspetti musicali e delle ricerche di Maria Hoeller Zangenfeind per quelli propriocettivi, confluiti poi in "Atem Tonus Ton".

Francesca Pergola e Valeria Coen relazioneranno di un'esperienza di educazione musicale ispirata alla MLT e condotta con ragazzi disabili in un centro diurno. Emozione, condivisione, coinvolgimento, già di per sé motivi sufficienti per promuovere queste esperienze, non rendono però quanto esse riescano ad agire in profondità su persone con problemi di disabilità anche gravi.

Non dimentichiamo poi di leggere i gustosi brevi racconti di esperienze di educazione musicale raccontate dagli interessati "a lezione di audiation", le recensioni e altro ancora.

Per concludere parafrasando Winnicott, che propose di considerare la creatività come una sorta di "colorazione dell'intero atteggiamento verso la realtà esterna"³, in contrapposizione alla compiacenza, vorremmo tingere di creatività il nostro modo di apprendere e insegnare la musica e aprendo lo scrigno sono certa che emergerà cosa significhi per noi l'arte di educare alla musica.

Ci tengo a ringraziare profondamente tutta la redazione, ovvero le mie compagne di viaggio, Silvia Biferale, Pier Elisa Campus, Teresa Colonna, Cinzia C. lafrate, Irene Metere, Gabriella Sampognaro, Miriam Valvassori, e tutti i collaboratori e gli autori che credendoci hanno permesso la realizzazione di questa rivista.

Buona lettura!

³ Winnicott, Donald W, *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2006, p. 109.

Piccola, grande musica Pattern e dialogo sonoro in età prescolare

di Roberta Vanelli

La Music Learning Theory

La teoria dell'apprendimento musicale elaborata da Edwin E. Gordon analizza in quale modo si sviluppa il processo di conoscenza della musica. A volte viene erroneamente chiamata "Metodo Gordon" richiamando alla mente l'idea di una serie di indicazioni pratiche che l'insegnante deve seguire per raggiungere un determinato traguardo. Gordon in realtà non ha mai avuto come obiettivo quello di realizzare un metodo che si fondi sostanzialmente sul "perché", su "cosa" insegnare e soprattutto "quando" insegnarlo: la sua attenzione non è sull'insegnante ma è concentrata sul bambino.

Il grande sforzo del suo lavoro è stato quello di spiegare cosa succede nel bambino dal punto di vista cognitivo quando impara la musica: è il processo di apprendimento che lo interessa, non il prodotto.

Gordon dice che "apprendere è un'arte": tutti siamo in grado di apprendere la musica poiché abbiamo una attitudine musicale innata sulla quale si poggia l'educazione musicale. Il musicista nella sua ricerca ha così perseguito l'obiettivo di comprendere e spiegare non una teoria di insegnamento ma una teoria di apprendimento musicale dalla quale è emersa poi una prassi educativa che fornisce agli insegnanti degli strumenti molto appropriati per favorire i processi di conoscenza.

Apprendere attraverso il canto

Lo strumento principale utilizzato nella pratica educativa della *Music Learning Theory*, che d'ora in poi chiameremo MLT, è la voce: una voce fatta di respiro e di suono, espressiva e comunicativa perché nasce dall'ascolto dell'altro e di sé, che si manifesta attraverso il canto.

L'apprendimento del linguaggio in genere, e certamente non possiamo escludere l'apprendimento del linguaggio musicale, parte dall'orecchio e non dall'occhio: i bambini naturalmente fin dalla nascita imparano ad ascoltare la voce dell'adulto che gli parla amorevolmente e solo dopo molti anni tradurranno tutto quel bagaglio appreso oralmente in parole e frasi di senso compiuto lette e scritte.

Anche la musica dovrebbe essere appresa fin dalla nascita attraverso il canale uditivo, il bambino deve imparare ad ascoltare e solo successivamente a leggere e scrivere.

Ecco quindi in che modo il canto diventa mezzo di apprendimento musicale e relazione tra l'adulto e il bambino, un canto senza parole, proposto attraverso l'uso di una sillaba semanticamente neutra che non abbia rimandi a significati verbali.

Gordon ci spiega molto chiaramente che quando un bambino sente le prime parole naturalmente e gradatamente le associa all'oggetto nominato sviluppando così con la pratica, la naturale predisposizione all'apprendimento del linguaggio. Quando invece il bambino percepisce i primi frammenti tonali o ritmici nelle ninne-nanne o canzoncine proposte dagli adulti, è il testo del brano, non la musica che cerca di decodificare: ecco perché nella pratica educativa secondo la MLT si propongono canti senza parole, per far sì che l'attenzione del bambino ricada sul dato musicale e non testuale del canto.

I canti proposti, sia ritmici sia tonali, osservano anche le caratteristiche di brevità, varietà, complessità e ripetizione per essere un mezzo efficace di apprendimento musicale.

Durante gli incontri essi vengono cantati ai bambini seguendo un approccio utilizzato anche in altre discipline e definito *whole-part-whole* (intero-parte-intero).

Per spiegarci meglio dal punto di vista più strettamente musicale possiamo definire il canto *whole* come "proposta" del contesto che si vuole far ascoltare al bambino, a cui fa seguito la presentazione del contenuto *part* e cioè degli elementi costitutivi dei canti in termini di funzioni ritmiche o armoniche, nella MLT definiti *pattern*. A conclusione di questo lavoro si ritornerà al contesto *whole* ricantando

nuovamente il canto ma con percezione e consapevolezza rinnovate.

Come viene ampiamente spiegato da Gordon, il bambino non mette in *audiation* singoli suoni o durate, ma piuttosto riesce a mettere in *audiation* la musica, organizzando ritmi e suoni in insiemi correlati tra loro: i *pattern* hanno quindi un ruolo centrale nello sviluppo del processo di apprendimento musicale.

Cosa sono i *pattern* nella MLT?

Sono delle unità di due, tre suoni cantati in una determinata tonalità o metro che vengono utilizzati per favorire il dialogo sonoro e la conoscenza informale della sintassi musicale, proposte dopo l'ascolto ripetuto di un canto ritmico o tonale.

Ci sono tre tipologie di *pattern* tonali e due tipologie di *pattern* ritmici che seguono i differenti tipi di *audiation* preparatoria in cui il bambino si trova accompagnando l'evoluzione del suo apprendimento musicale.

PATTERN TONALI

I *pattern* tonali vengono eseguiti come i canti, con la sillaba "pam" e in tonalità maggiore o minore; sono sempre preceduti e seguiti da un respiro, attimo prezioso che aiuta a mettere in *audiation*, e cioè a risentire nella propria mente i suoni non più fisicamente presenti e a favorire l'apertura verso l'ascolto e il dialogo con il bambino.

Cantati con una presenza relazionale, cercando lo sguardo del bambino, stimolano così il dialogo sonoro spontaneo.

Esamineremo ora nel dettaglio le tre tipologie di *pattern* che seguono appartengono ai differenti tipi di *Audiation* preparatoria.

Pattern tonali di acculturazione

I *pattern* tonali di acculturazione si muovono per grado congiunto, cioè da una nota all'altra in modo consecutivo, sono composti da tre suoni diatonici di uguale durata (non devono cioè contenere un ritmo melodico) e devono essere cantati nella stessa tonalità in cui viene eseguito il canto a cui fanno riferimento. Vengono proposti in stile "legato" e fluido, cioè senza frammentazione o pausa nel passaggio da un suono all'altro.

Obiettivo dei pattern di acculturazione è quello di offrire al bambino l'ascolto di frammenti melodici di acculturazione tonale ancora non legata alle funzioni, e importanti dal punto di vista relazionale.

Il pattern cantato in modo comunicativo accompagnato da un tipo di respiro svuotato da ogni valore ritmico, e dallo sguardo, farà spontaneamente nascere nel bambino il desiderio di interagire con l'adulto attraverso la voce cantata.

Pattern tonali di imitazione

I pattern tonali di imitazione si muovono per salti, non per grado congiunto come i precedenti, e sono formati da due suoni: il primo e il quinto grado del modo maggiore e minore cantati allo stato fondamentale o in forma di rivolto.

Sono cantati in stile staccato, cioè con una lieve separazione tra i due suoni che costituiscono il pattern per favorire l'*audiation*.

Anche con i pattern di imitazione il bambino non sarà mai forzato a rispondere correttamente, ma stimolato ed esposto alla musica fino a quando sarà pronto a farlo naturalmente e di sua spontanea volontà.

Pattern tonali di assimilazione

I pattern tonali di assimilazione sono unità composte da due, tre o quattro suoni cantati in stile staccato e costituiti dagli arpeggi delle funzioni armoniche dei gradi I, IV e V (gradi fondamentali nelle tonalità maggiore e minore) con i rispettivi rivolti.

Presentati durante il tipo di *audiation* preparatoria dell'assimilazione hanno l'obiettivo di far sviluppare nel bambino un pensiero tonale che sia in relazione con le funzioni armoniche del canto proposto.

PATTERN RITMICI

Come per i pattern tonali, essi vengono proposti usando la sillaba "pa" dopo aver ascoltato più volte il contesto ritmico (i canti) in metro binario o ternario; anch'essi sono preceduti e seguiti da un respiro e cantati sempre in maniera dialogica, Gordon stesso dice di "esprimerli come se si stesse parlando".

Se i pattern tonali devono essere cantati nella stessa tonalità del canto, i pattern ritmici dovranno restare nel metro e

nel tempo del canto ritmico precedentemente proposto; Gordon suggerisce in proposito di scegliere un tempo con fortevole per i canti ritmici proposti, in modo che poi, nell'attività con i pattern, questi possano essere agevolmente articolati dal bambino nel momento in cui tenterà di imitarli.

Anche in questo caso ha grande valore il respiro prima e dopo il pattern ma la modalità di realizzazione del respiro sarà diversa, dovrà essere "nel tempo" del canto e del pattern proposto per favorire lo sviluppo dell'*audiation* in senso ritmico. Contrariamente a quanto accade nei pattern tonali, Gordon ci dice che nel contesto ritmico non ci deve essere un respiro senza tempo ma un respiro "ritmico" della durata di un tempo: si inspirerà quindi inizialmente sul levare che precede idealmente il pattern e successivamente dopo il "battere" di chiusura del pattern per offrire la possibilità di mantenere in *audiation* il tempo e il metro ascoltati nel contesto precedentemente proposto.

Esistono due tipologie di pattern ritmici, inerenti ai differenti tipi di *audiation* preparatoria:

Pattern ritmici di acculturazione

Essi sono composti da due pulsazioni ritmiche o unità di tempo, che Gordon chiama *macrobeats*, in cui la prima viene ulteriormente suddivisa, mentre la seconda, il "battere" conclusivo del pattern, rimane intatta.

Come per i pattern tonali di acculturazione, l'obiettivo non è quello di indurre il bambino a imitarli ma di offrirgli dei frammenti ritmici, dei contenuti relativi al metro e al tempo del canto precedentemente ascoltato. Possiamo dire anche in questo caso che i pattern ritmici di acculturazione svolgono la funzione di presentare al bambino l'ascolto di frammenti ritmici contenenti le informazioni basilari relative al metro e al tempo del canto ritmico appena ascoltato: si tratta di offrire al bambino degli elementi per dialogare in musica e stimolare quindi il desiderio di entrare in relazione con l'adulto attraverso l'uso della voce.

Pattern ritmici di imitazione/assimilazione

I pattern ritmici di imitazione e assimilazione sono composti da quattro *macrobeat*, sul primo e secondo dei quali

possono essere presenti *macrobeat* o *microbeat*, mentre il terzo contiene *microbeat* o suddivisioni e il quarto un solo *macrobeat*.

Tali pattern mettono in contatto il bambino con i contenuti metrici del canto favorendo il progressivo sviluppo in *audiation* del senso del tempo e del metro.

Come nasce il dialogo sonoro

Canti e pattern insieme al respiro, alla voce, allo sguardo, al silenzio e al movimento sono i materiali utilizzati per realizzare il dialogo sonoro con il bambino.

Nella fascia d'età prescolare questi strumenti sono utilizzati secondo una modalità di lavoro che Gordon definisce "guida informale" e descrive lo stile educativo che l'adulto dovrebbe assumere per aiutare a sviluppare l'*audiation* preparatoria. Le considerazioni di Gordon in questo campo sono molto vicine alle riflessioni compiute in ambito pedagogico da personalità quali M.Montessori, L.S.Vigotskij, C.R. Rogers e G.Honegger Fresco.

La crescita di un bambino avviene attraverso un progressivo mettere spazio tra sé e l'adulto, dalla condizione di dipendenza nella fase neonatale il bimbo, passo dopo passo, cerca una graduale indipendenza: sente il legittimo bisogno di sperimentare, mettersi alla prova, vuole imparare a destreggiarsi fino a raggiungere la capacità di sapersi orientare e relazionarsi nel mondo in cui vive. Tutto questo dovrebbe avvenire attraverso lo sguardo contenitivo e affettuoso dell'adulto che "lo accompagna" senza forzature per stimolare lo sviluppo di determinate competenze ma senza sostituirsi, nell'azione, al bambino.

Anche nel gioco, mezzo attraverso il quale il bambino apprende come funzionano le cose e scopre il mondo circostante, la sperimentazione diretta è fondamentale: vuota e riempie, lancia e riprende gli oggetti e tramite la ripetizione cerca conferme, vuole capire l'esito delle proprie azioni.

"Solo se faccio capisco" scrive G. Honneger Fresco in un suo testo: la chiave per il bambino quindi sta nell'agire da protagonista ogni volta che gli è possibile sperimentando ov-

viamente anche i suoi limiti attraverso dei no che lo proteggono da reali pericoli.

In relazione al discorso strettamente musicale la guida informale nella MLT non prevede che l'adulto insegni né richieda prestazioni al bambino ma deve sostanzialmente "guidare" il bambino con l'esempio per stimolare le competenze innate e accogliere le sue possibili risposte.

Vediamo ora di analizzare più in dettaglio come si realizza il dialogo sonoro attraverso i *pattern*.

Durante gli incontri di musica con i più piccoli a partire dai primi mesi di vita, già durante o al termine di un canto ritmico o tonale avvengono spesso le prime risposte vocali o motorie: un vocalizzo, il movimento di una mano, una schiena che si inarca, un sorriso o un sospiro sono le prime reazioni manifestate dai piccoli allo stimolo musicale, risposte spontanee che Gordon nella MLT definisce "casuali" perché non nascono da un gesto consapevole da parte di chi ascolta.

Le possibili risposte vengono prontamente riprese e imitate dall'insegnante che intanto si è avvicinato al bambino cercando un incontro con lo sguardo, favorendo la nascita di un primo embrionale dialogo sonoro con il bambino.

L'imitazione dei suoi primi tentativi di interazione attraverso vocalizzi, cogliendo i suoi quasi impercettibili movimenti di un dito, di un piedino saranno una grande conferma per il piccolo che intuirà di essere accolto, capito, creando così una disposizione all'apertura e all'ascolto. E' questa un'occasione preziosa nella quale iniziare a proporre i *pattern* di acculturazione.

Non esistono quindi all'inizio dei momenti specifici dove programmare delle attività dedicate ai *pattern*, questi nascono spontaneamente durante l'intero svolgimento della lezione e sono l'occasione sia per realizzare le prime importanti interazioni musicali con il bambino, che il momento per far ascoltare, come già detto precedentemente, dei frammenti di musica, dei contenuti di un contesto più ampio.

Possiamo quindi definire il dialogo sonoro come un ascoltare e riprendere da ambo le parti, uno scambio intrecciato di

qualcosa che passa e ripassa fra i due protagonisti della scena musicale, l'adulto e il bambino, ricevendo un arricchimento reciproco se pur differente.

Il dialogo sonoro poi si modificherà e arricchirà durante la crescita del bambino e lo sviluppo della sua attitudine musicale innata: innanzitutto le sue risposte inizieranno ad avere una maggiore consapevolezza, in esse si leggerà un desiderio di ricerca e costruzione di una relazione musicale attraverso lo sguardo e una prima forma di imitazione non accurata. I *pattern* ritmici e tonali proposti cambieranno secondo le linee indicate dallo stesso Gordon, poiché devono accompagnare e stimolare lo sviluppo musicale del bambino.

Proprio sul confine tra il momento delle risposte intenzionali e l'imitazione vera e propria in cui il bambino mostra una intenzionalità nello sguardo o nella qualità della sua risposta musicale per cercare di instaurare un dialogo musicale con la sua guida, Gordon suggerisce di non soffermarsi sui *pattern* ritmici e tonali di acculturazione, che dicevamo non hanno alcuno obiettivo dal punto di vista della comprensione della grammatica musicale, ma di iniziare a proporre i *pattern* di imitazione.

Ancora una volta troviamo Gordon in linea con le considerazioni di un altro importante psicologo sovietico, L.S. Vigotskij, in merito ai processi di sviluppo cognitivo.

Dall'osservazione del bambino Vigotskij distingue due tipi di competenze, ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che sa fare insieme a un adulto che lo guida: introduce così il concetto di "area di sviluppo prossimale" definendola come quell'insieme di compiti di apprendimento che un bambino può risolvere sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci.

Ecco quindi perché in musica, secondo la MLT, proprio nel momento in cui il bambino entra in una relazione consapevole con la guida e comincia i suoi primi tentativi di imitazione non accurata occorre stimolarlo verso l'acquisizione di nuove competenze che andrà gradatamente ad affinare.

I *pattern* di imitazione e di assimilazione avranno poi, con i bambini della fascia d'età dai tre ai sei anni, dei momenti dedicati durante lo svolgimento della lezione.

Quando il bambino sarà pronto a rispondere al *pattern* proposto, l'insegnante continuerà ad accogliere la risposta data e la imiterà anche se non dovesse essere musicalmente accurata; non dirà mai che è "sbagliata" ma la farà riascoltare al bambino così come è nata dalla sua voce e dalla sua momentanea comprensione del linguaggio musicale, per fargli poi subito riascoltare il *pattern* corretto e condurlo così in maniera propositiva ad affinare da sé l'imitazione delle proposte dell'insegnante attraverso l'importante canale dell'ascolto, troppo spesso sottovalutato!

In accordo con la linea educativa della MLT, non si chiederà comunque mai al bambino in età prescolare di rispondere ai *pattern* se non è pronto a farlo spontaneamente.

I momenti dedicati ai *pattern* sono importanti per mantenere vivo il dialogo con la musica, per favorire una buona qualità di ascolto e far nascere il desiderio di risposte senza mai forzare..

Nella fascia d'età dai 3 ai 5 anni il gioco educativo diventa un mezzo indispensabile per realizzare le attività dedicate ai *pattern*: i bambini, senza mai distrarsi dal contenuto musicale, sperimenteranno attraverso il gioco diverse attività motorie che vanno a favorire un'imitazione sempre più accurata dei *pattern* e il coordinamento di respiro, movimento e voce, che sta alla base del concetto di audiation.

Il *pattern* stesso, possiamo dire, diventa la materia del gioco: il bambino proverà a imitarlo, conoscerà i concetti di uguale e diverso riconoscendo e poi riproducendo gradatamente *pattern* simili e *pattern* differenti, imparerà a ritenere per un momento il *pattern* nella mente fino alla conclusione di una attività proposta per poi provare a cantarlo al gruppo, osserverà il movimento e il respiro dell'insegnante che accompagna i *pattern* per imparare a coordinare il proprio respiro e movimento con la voce.

Il movimento avrà sempre grande importanza ma soprattutto la "qualità" del movimento, fluido e non stereotipato,

come un sesto senso che aiuti il bambino a esprimersi ma anche a esplorare e comprendere la musica.

I *pattern* quindi sono lo strumento utilizzato per attivare all'inizio e coltivare successivamente il dialogo sonoro sul quale porre le basi dello sviluppo del processo di *Audiation* e sono molto importanti anche perché rendono possibile la presa di coscienza da parte dell'insegnante del percorso musicale che ogni bambino sta compiendo pur restando lontani dall'idea di una valutazione di merito.

Conclusioni

Forse è ora più chiaro il motivo per cui ho definito inizialmente i *pattern* nella MLT come "piccola grande musica": inizialmente ci possono apparire come delle piccole unità musicali, tonali e ritmiche, utilizzate per riascoltare "piccoli pezzetti" dei brani ritmici o tonali cantati durante gli incontri, presto però realizziamo che la loro "grandezza" sta nell'essere un mezzo di contatto e di conoscenza reciproca fondamentali per instaurare un primo embrionale dialogo sonoro con i piccoli, fatto di voce ma anche di ascolto ed empatia, indispensabili per la buona qualità dell'apprendimento.

Nell'acculturazione dal punto di vista musicale i *pattern* sono ancora "piccola musica" poiché come già dicevo, non esprimono contenuti sintattico-musicali, ma ecco che appena i protagonisti dei nostri incontri musicali iniziano a relazionarsi con noi in modo intenzionale i *pattern* diventano "grande musica" poiché rappresentano il canale attraverso il quale comprendere musicalmente i contenuti armonico-funzionali dei canti, stimolare l'imitazione prima e lo sviluppo di un pensiero musicale successivo, per diventare dei buoni fruitori di musica.

Gordon stesso ci ricorda infatti, che "il nostro obiettivo è favorire la crescita di generazioni capaci di ascoltare e di capire la musica, di comunicare musicalmente, di fare musica nelle loro famiglie, con i loro amici ed improvvisare".

BIBLIOGRAFIA

Edwin E. Gordon *Learning sequences in music-skill, content and patterns* GIA Publications 1990

Edwin E. Gordon *Rythm-contrastin the implications of Audiation and Notation* GIA Publications

E. Bluestine *The ways children learn Music- an introduction and practical guide to Music Learning Theory* 2000

Edwin E. Gordon *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare* Edizione italiana a cura di A. Apostoli Ed. Curci 2003

Il bambino e la musica - l'educazione musicale secondo la Music Learning Theory di Edwin e . Gordon a cura di Silvia Biferale Ed Curci 2010

M.Montessori *Il bambino in famiglia* Ed Garzanti 1991

G. Honneger Fresco *Essere genitori* Red edizioni 1980

A.Borsacchi *Gli stadi dell'Audiation preparatoria* in "Audiation" 0 (2014) pp.

L.S. Vigotskij *Lo sviluppo psichico del bambino* Roma Ed. Riuniti 1973

L.S. Vigotskij *Pensiero e linguaggio* Firenze Giunti Barbera 1990

S. Biferale *Il movimento nell'apprendimento* in "Audiation" 0 (2014) pp.

Silenzio corpo creatività

“s’io mi intuassi, come tu t’inmii”

Dante, Paradiso, IX 80-81

di **Stefania Salvadori**

Scrivere qualcosa sul silenzio come artista e come psicoanalista, mi chiedono.

Ascolto questa domanda.

Nel mio lavoro di psicoanalista il silenzio è la base dell’ascolto, fa parte della comunicazione, introduce una dimensione diversa dalle regole convenzionali che regolano una conversazione, è un interrogativo che apre un contatto con l’interno. Ma non sempre è vivibile.

Come artista mi sono scontrata in modo imprevisto e doloroso con la perdita di idee e al silenzio che segue, avventura che mi ha spalancato una nuova dimensione creativa.

Ogni volta che divento responsabile di una qualche comunicazione autentica, ritrovo e ripercorro l’assenza di pensieri, e questa assume la forma di un vuoto. E’ sempre meno doloroso perché sempre più atteso e conosciuto, come un silenzio che ora riconosco poter essere l’avvio stesso del processo creativo.

Oramai non pretendo di sapere, non so se si muoverà un qualche pensiero, ma ho più fiducia nella mia vitalità, apro dentro di me uno spazio di ascolto e mi dispongo ad aspettare.

Mi perdo in genere per giorni nel quotidiano, nelle attività pratiche che mi danno subito un risultato concreto. Mettere ordine, fare. Quella che per anni ho giudicato (con la psicoanalisi) come una difesa che impedisce un lavoro interiore – scaricare nell’azione, nel movimento - e che ho cercato invano di controllare; mi si è rivelata invece nel tempo, con l’accettazione del mio modo di funzionare, come una gratificazione che da una parte mi dà la forza per affrontare uno stato difficile, dall’altra facilita, coprendolo, un tranquillo lavoro sotterraneo fuori della pretesa esigente della coscienza.

Dopo qualche tempo dalla richiesta di scrittura (quanto tempo? una ventina di giorni, non pochi, abbastanza da farmi temere il buio) si presenta alla mente l’Immagine n.1:

la sala da concerti che Hans Sharoun (esponente di spicco dell'architettura organica 1893-1972) ha costruito a Berlino (1956-63).

Che sorpresa questa immagine imprevista!



Sono stupefatta.

Vedere quell'edificio molti anni fa mi rivoluzionò la testa: scoprii che quel per me incomprensibile aspetto esteriore, che non riuscivo ad afferrare dall'esterno, fuori da un mio codice noto, con le sue storture, asimmetrie, senza aggiustamenti o abbellimenti, trovava la sua giustificazione funzionale nelle necessità di risonanza della musica nella struttura delle varie sale al suo interno. Che entusiasmo entrare nella sala da concerto e capire che la sua forma costruita esclusivamente intorno all'ascolto del suono trova la sua prosecuzione naturale all'esterno! Che idea semplice, va da sé!

Ma cosa c'entra con il silenzio?

La rapidità dell'arrivo dell'immagine, che mi rende visibile un mio movimento interno, mi provoca un senso immediato di certezza, anche se non capisco cosa voglia dire, a cosa si riferisca, né se servirà. Ma registro intanto la sua presenza sullo sfondo, come qualche cosa che deve riguardare il processo creativo che si sta attivando.

La vita psichica, nel silenzio, è in continuo movimento.

Sto descrivendo come reagisco questa volta a questa domanda – ogni volta può essere diverso - quello che mi succede, cosa mette in moto dentro di me affrontare una riflessione.

Come quando faccio arte, o ascolto un paziente.

Sono sul bordo. SOLITUDO

Immagine n.2: Il salto

(E' passata un'altra settimana?) E' un mio lavoro del 2008.

In effetti, entrare nel silenzio richiede di allontanarsi da tutto il resto, un salto nel vuoto.

Spazio vuoto da attraversare: isolarmi, svuotarmi, il coraggio di separarmi.

Separazione = non continuità

In ogni situazione creativa può esserci un momento di annullamento, una crisi di angoscia. Nel vuoto ci si può perdere.

Separarsi è necessario per raggiungere una parte nuova di me.

Contro la sicurezza dell'abitudine potermi aprire a un pensiero che arriva da un'altra parte; rinunciare all'intelligenza cosciente, perimetro definito che tende a dominare; rinunciare alla volontà assorbita nella ragione che decide in modo esterno; anche alla memoria che ripercorre strade conosciute.

Non è una conquista scontata.

Questo vuoto comincia a fare spazio ad appunti, a pensieri che a brandelli emergono, senza un contesto organizzato.



Una scelta inevitabile quanto radicale assumere il mio essere artista, arrendermi all'autonomia della mia ispirazione, assumermi la libertà dal giudizio degli altri, tollerare la solitudine.

La comunicazione con il mondo può passare attraverso l'arte.

Come artista ho toccato il brancolare nell'ignoto, assenti ogni progetto e spinta. Ho capito in questo percorso difficile che per affrontare questo genere di salto, che comporta partire dal silenzio, bisogna essere vivi come soggetti.

Un gradino indispensabile per me è scendere nel corpo, vero ponte tra il non essere e l'essere. Integrare la vita depositata, bloccata nel corpo, nei suoi limiti e dolori.

Attaccarmi al ritmo del mio respiro, l'aria che entra e che esce mi restituisce il senso di continuità interrotto con l'isolamento.

In piedi aggiusto la mia verticalità, collego mentalmente il punto più alto della testa al centro delle piante dei piedi, passando in mezzo alle vertebre della colonna, mio asse. Perdo l'equilibrio, ne trovo un altro. Mi aiuta radicarmi nella terra.

Mi concentro nel presente: Introduzione all'esperienza dello stare e dell'attesa, fondamentali per il silenzio.

Come artista, la percezione dell'aspetto sensoriale dell'esperienza - l'opposto dell'abolizione dei sensi - paradossalmente mi addentra in una dimensione meditativa, fuori del mondo della parola.

Immagine n.3 che arriva (dopo altri 15 giorni?): La sequenza per me mistica di pigmenti rosa blu oro di Yves Klein
(Santa Rita da Cascia), breve estasi che dà forma a un silenzio. -



n.3

Lasciar affluire, defluire = flâner

immergersi, 'intuarsi'!

Ricevere accettare accogliere = femminile

Procedo per frammenti che si vanno a depositare l'uno accanto all'altro.

Ora si impongono 2 immagini di miei lavori di tempo fa (2010).

Non scelgo non giudico non cancello.



n.4) la caduta



n.5) Il silenzio dell'Angelo che precede l'Annuncio

Digerisco assimilo trasformo.

Il mio vuoto diventa contenitore.

Il distinto emerge dall'indistinto.

Costruire, portare a compimento.

La realizzazione = Maschile.

Chiudersi/aprirsi, femminile/maschile: oscillazione fra gli opposti.

Cosa mi dicono queste altre 2 immagini?

Il silenzio crea uno spazio vuoto. Il salto verso il pieno può attivare due reazioni profonde divergenti:

la caduta:

l'attesa è troppa per le proprie forze, il silenzio evoca lo sguardo mancante, un'emorragia di vita, buco originario nel corpo, che si spegne senza desiderio, senza una voce. Terrore della solitudine.

L'inermità fa cadere in un precipizio senza fine, voragine di richieste e aspettative, paure del giudizio e della svalutazione.

Vuoto come orrore del niente, vuoto come nausea (Sartre)

Si entra nel perturbante.

Non c'è silenzio sulla terra – così muto

Come quello subito

Che se avesse una voce, mortificherebbe la natura

E sarebbe il terrore del mondo

(E. Dickinson tradotta da S. Bre

Uno zero più ampio p.171)

Il silenzio dell'Angelo che precede l'Annuncio:

'Inmearsi = intuarsi: comunicare senza parole, confondersi con il mondo.

La creatività oltrepassa l'abisso tra interno ed esterno.

Illusione di creare da soli - Fede di base di possedere risorse autonome.

Forse per questo è il sapere del corpo il ponte necessario per ritrovare la continuità dell'essere.

Il salto può attraversare il vuoto - sapere aspettare, saper stare nella solitudine - con la fiducia di una sempre nuova sorgente interiore di fertilità autonoma.

Il silenzio è un risultato.

E l'immagine della sala da concerti di Sharoun?

L'immagine sa condensare tanti pensieri annodati, impossibile esaurirla.

Ora, dopo aver scritto seguendo senza giudizio il mio andamento, associo quello che mi aveva colpito allora di quell'edificio, al modo di procedere del mio pensiero, al modo come tende a costruirsi il mio pensiero, quando è libero.

Mentre ho descritto il processo creativo come lo sento avvenire dentro di me, a partire dal muoversi, dalle immagini che arrivano, dai frammenti di idee che emergono e si accostano - musica dell'anima che risuona nel tempo e nel silenzio - ho intanto costruito le parole del mio silenzio.

Contenuto = forma

Avere nell'anima l'arte

Di intrattenere l'anima

Con il silenzio come compagnia

(E. Dickinson traduzione S. Bre

Uno zero più ampio p. 123)



Immagine n.6

Intervista a Lucy Green

di Isabella Davanzo

traduzione italiana a cura di

Helen Keble

Il dibattito sull'identità di genere, in quest'alba di millennio, ha assunto un rilievo considerevole e determinante nei più svariati ambiti della società, dalla cultura alla pedagogia e alla giurisprudenza, dando luogo a cambiamenti considerevoli nel modo in cui l'uomo o la donna raccontano, esprimono e agiscono la loro identità. Già perchè il concetto di identità di genere, formulato per la prima volta dall'antropologa statunitense Gayle Rubin nel 1975, propone una suddivisione, sul piano concettuale e teorico, tra sesso e genere, distinguendo tra ciò che dipende da un corredo genetico e ciò che invece rappresenta una costruzione culturale di persistente rinforzo delle identità e che fa sì che il genere sia un carattere appreso e non innato: esso identifica il modo in cui una persona si percepisce, se si sente donna, uomo o qualcosa di diverso da entrambe le polarità.

Come si declina tutto ciò in ambito musicale? C'è una relazione tra identità di genere e il modo di affrontare, gioire, suonare e pensare la musica?

Da qui prende le mosse quest'intervista a Lucy Green. Sociologa e pedagogista Lucy Green è direttrice e docente del master in pedagogia musicale all'Institute of Education dell'Università di Londra. È stata la prima, negli anni '90, a condurre uno studio sistematico sull'identità di genere nell'educazione musicale, partendo proprio dalla constatazione di un dato di fatto: come mai donne e ragazze sono largamente presenti e con successo nei vari *setting* di educazione musicale ma solo poche di loro, talvolta nessuna, è presente poi nei vari ambiti del professionismo? Come e perchè avvenga quest'inversione di tendenza viene argomentato dalla Green nel suo libro "Music, gender, education". Fondamentalmente la studiosa rileva da un lato come la scuola, nonostante le apparenze, giochi un ruolo decisivo

nel riprodurre ruoli preesistenti attraverso costruzioni verbali e discorsive che agiscono da costante rinforzo rispetto identità di genere, pratiche musicali e la musica stessa. Per quanto riguarda gli studenti invece giunge alla conclusione che usino la musica come un pezzo di stoffa. Può cioè coprire o al contrario dare rilievo, come un vestito, alla loro identità di genere e sessualità: la musica rende possibile una presentazione simbolica non verbale del loro desiderio rispetto l'identità di genere, permettendo loro di oltrepassare le divisioni tradizionali allo stesso modo in cui li aiuta ad affermarle.

Dagli elementi emersi in questo studio la Green, negli anni a venire, ha poi elaborato il suo progetto "Musical Future", con il quale ha introdotto nei curricula musicali della scuola pubblica inglese le pratiche di apprendimento informale proprie della musica popolare, afferenti in genere ad una modalità maschile di fare musica, trasformando così le lezioni di educazione musicale. Il suo lavoro ha influenzato anche altri ambiti della sociologia dell'educazione musicale riguardanti l'identità di genere, il significato e l'ideologia della musica.

Proprio da qui vorremmo cominciare le nostre conversazioni con la professoressa Green, in particolare dalla sua ricerca sull'identità di genere e l'educazione musicale.

I.D.

Professoressa Green che cosa l'ha spinto ad iniziare la sua ricerca su "Music, gender, education"?

L.G.

Ho un ricordo di quando avevo circa 13, 14 anni, era la fine degli anni Sessanta inizio anni Settanta. Per una qualche ragione sono andata alle prove di un gruppo di giovani musicisti rock che si sarebbe esibito quella sera. Ero seduta nella sala e li guardavo mentre si esercitavano. Sul palco c'era un pianoforte, ma nessuno del gruppo suonava quello strumento. Il gruppo stava provando e suonando nella tipica formazione di una rock band: chitarra elettrica, basso, batteria e voce.

In quel periodo io studiavo pianoforte, suonavo Mozart, Bach, Chopin, quel genere musicale. Sapevo, e anche loro sapevano, che avevo molte più capacità e competenze strumentali e conoscenze teoriche rispetto a loro, ma non avevo alcuna idea di come questi ragazzi fossero in grado di mettere insieme la loro musica, come avessero imparato a suonare i propri strumenti e come sapessero quali note suonare!

In qualche modo quella esperienza sintetizza alcune delle grandi domande che mi hanno accompagnato per la maggior parte della mia vita.

Perché io ero in grado di suonare la musica classica al pianoforte che avevo studiato privatamente e a scuola; e loro erano in grado di suonare musica rock utilizzando strumenti rock che non avevano imparato a scuola o frequentando lezioni private; e perché questi due generi musicali (classico e rock) occupavano due ambiti così tanto differenti?

Come hanno imparato a suonare, improvvisare e comporre musica senza insegnanti, senza aver frequentato corsi, studiato su libri e senza aver sostenuto esami?

Perché erano tutti ragazzi e perché io, come ragazza, non avevo considerato la possibilità di suonare in una band come quella?

E' stato qualche anno più tardi, all'inizio degli anni Ottanta, quando frequentavo un Dottorato in Analisi Musicale e Sociologia della Musica presso l'Università del Sussex, che ho iniziato a considerare l'ultima questione sopracitata riguardo l'identità di genere, come potenziale area di ricerca.

Il Femminismo è stato un grande ed emozionante movimento che stava andando verso una nuova direzione e nel Campus dell'Università ne era presente una forte rappresentanza.

Durante gli anni Novanta, ho iniziato ad applicare una teoria sul significato della musica, sulla quale avevo appena pubblicato un libro, alla sfera dell'identità di genere.

E' stato con grande entusiasmo che ho scoperto il lavoro di ricerca svolto negli Stati Uniti da musicologhe femministe. I loro studi mi hanno fornito le conoscenze storiche di cui avevo bisogno per sviluppare una miglior comprensione

sociologica del funzionamento del significato musicale in relazione ai diversi approcci, maschile piuttosto che femminile.

Come saprà la musicologia femminista ha preso in seguito diverse direzioni, ma la loro ricerca mi ha fornito le basi storico-sociologiche per il mio successivo lavoro.

I.D.

Nel suo libro sostiene la presenza di una relazione tra la doppia essenza della musica, l'aspetto apollineo opposto a quello dionisiaco, e la donna, che da un lato incorpora la cura materna e dall'altro è pericolosamente seducente.

In che modo l'espressione musicale femminile è in relazione con questa dicotomia?

L.G.

Non credo che ci sia una conseguenza diretta sull'espressione musicale femminile.

Qualsiasi espressione musicale, interpretazione, in qualsiasi modo la si voglia chiamare, è in relazione con i contesti socio musicali in cui la musica viene fruita e realizzata e con le convenzioni legate all'identità di genere e allo stile musicale.

Non ho mai sentito di alcuna convenzione sociale che suggerisca che le donne dovrebbero esprimere la musica diversamente dagli uomini.

Ci sono naturalmente discussioni che le donne fanno a riguardo, ma non mi sono lasciata persuadere da questi dibattiti. Per me il genere influisce dall'interno della pratica musicale e da chi la interpreta – siano essi ascoltatori, musicisti, chiunque ne sia coinvolto – ma non è parte della musica in se stessa né della sua espressione.

I.D.

In che modo questi aspetti sono stati rilevanti nella storia della musica occidentale?

Questo duplice aspetto, apollineo e dionisiaco – talvolta riferito come la dicotomia Madonna/prostituta – ha influen-

zato le pratiche musicali femminili nel corso della storia, non solo nella musica classica occidentale, ma in tanti, se non la maggioranza, degli stili e delle società.

Tutto ciò ha avuto delle ripercussioni, che si sono tradotte in restrizioni al coinvolgimento delle donne nelle attività musicali. Si pensi all'editto papale del XVI secolo, che proibì alle monache di trascorrere del tempo a comporre e suonare musica perché la musica veniva associata alla lussuria; o alla proibizione alla donna, in molti paesi del Medio Oriente, di suonare strumenti o fare musica al di fuori della famiglia; o il fatto che molti strumenti siano proibiti perché esclusivamente appannaggio degli uomini - come ad esempio, fino a tempi molto recenti, il Gamelan o la maggioranza delle percussioni Africane – mentre altri strumenti sono considerati adatti alle donne; o il fatto che molti strumenti siano "permessi" alle donne ma comunque portino con sé uno stigma.

Le cose stanno cambiando, ma le cose erano già cambiate in precedenza e sono tornate da dove erano partite, come il fatto che alla fine del XIX secolo c'erano centinaia di bands e orchestre tutte al femminile che hanno cessato di esistere all'inizio del XX secolo. Oppure la diversa fine che hanno fatto negli anni Settanta i molti gruppi punk femminili che sono scomparsi dalla scena alla fine dell'era punk a differenza di quelli maschili, che si sono trasformati e lentamente hanno abbracciato nuovi stili musicali.

Sarebbe poco sensato ritenere che ogni cambiamento che noi percepiamo oggi sia per sempre. La storia suggerisce che non è così.

I.D.

L'inibizione dell'espressione musicale femminile nella storia, perpetrata dalla cultura patriarcale, ha avuto conseguenze sulla creatività musicale femminile?

L.G.

Certamente. Fin dalla più giovane età le bambine non vengono cresciute per vedere se stesse come creative – questo non riguarda solo la musica, ma anche molti altri svariati

settori. Quando le bambine mostrano segni di creatività questi vengono spesso ignorati o ritenuti espressione di qualcosa d'altro. Per esempio, nella scuola le bambine sono spesso viste dagli insegnanti – e loro stesse di conseguenza si percepiscono così – come grandi lavoratrici e aderenti alle aspettative dell'adulto.

Quando realizzano qualcosa considerato un buon lavoro, questo viene spiegato esattamente per questi motivi: l'essere conformista, lavorare sodo e con impegno e fare quello che dice l'insegnante. I bambini invece vengono spesso rappresentati – e loro stessi di conseguenza si vedono così – come anti-conformisti, poco impegnati, con atteggiamenti sbarazzini e disobbedienti. Quando producono qualcosa che è considerato buono, questo allora può essere spiegato solo dal fatto che possiedono una scintilla creativa – altrimenti come potrebbero produrre qualcosa di così ben fatto, visto che non sono conformisti, non si impegnano e non obbediscono?

Sia le ragazze che i ragazzi, donne e uomini, interiorizzano questi presupposti, e la maggioranza di loro si adegua a questa interiorizzazione come ad una sorta di profezia auto appagante.

I.D.

Può riconoscere lo stesso processo storico e sociale in altre culture?

L.G.

Sì, certamente e alcuni degli esempi esposti precedentemente lo dimostrano.

La posizione della donna in musica è differente rispetto a quella degli uomini in qualsiasi società. Le differenze sono spesso le stesse, presenti nelle diverse le culture, storia e stili musicali.

I.D.

Come si pone la sua riflessione riguardo l'identità di genere rispetto l'apprendimento orale nella comprensione della musica?

L.G.

E' interessante notare che anche l'apprendimento orale tende a qualificarsi come un dominio prevalentemente maschile e ancora una volta questo è presente in diverse culture.

Ci sono varie ragioni che possono spiegarne il motivo: riguardano il ruolo della donna in casa, che deve occuparsi della cura dei figli, cucinare, ecc., mentre gli uomini è più facile che vengano coinvolti in attività di gruppo, le quali possono anche includere il fare musica insieme, attività che spesso hanno una trasmissione orale. Ci sono anche ragioni che riguardano la presunta mancanza o carenza di creatività delle ragazze e la loro dipendenza dall'insegnante per ricevere indicazioni su cosa fare, così che diventi molto probabile per loro venire coinvolte in attività musicali istituzionali all'interno della scuola, che a loro volta, e nella maggioranza dei casi, saranno legate alla lettura della notazione musicale.

I.D.

Mi piace la sua definizione della donna che canta come "accordata con il proprio corpo", ha il possesso di sé, ma allo stesso tempo la vulnerabilità della voce di fronte ad eventi inaspettati la rende una preda. Rispetto a questa sua riflessione possiamo considerare il corpo come il vero e importante protagonista?

L.G.

Il corpo è coinvolto in tutta l'attività di produzione musicale e di ascolto, ma sicuramente nel caso del canto c'è questo fattore "unico" che lo strumento è parte del corpo, massimamente nascosto al suo interno.

Nessun altro strumento ha questa specificità. E questo riguarda sia i maschi che le femmine.

La questione è fino a che punto il maschio che canta percepisce il proprio corpo come oggetto di uno sguardo sessuale. Qui entriamo in una questione complicata che riguarda non solo l'identità di genere, ma anche la sessualità.

Interview to Lucy Green

by Isabella Davanzo

Lucy Green, sociologist and educationalist, is a Professor of Music Education at the London University Institute of Education, UK. She had a key role in bringing the informal learning practices of popular musicians to the attention of music-educators, thus transforming classroom practice.

Her work has also been influential in other areas of the sociology of music education, particularly concerning gender, musical meaning and musical ideology.

It's from this last point that we like to start our conversations with Professor Green, precisely from her research about gender and music education.

What drove you to start your research on “Music, gender, education”?

I have a memory of being about 13 or 14 years old, back at the end of the 1960s, beginning of the 1970s. For some reason I went to a rehearsal for a gig that a group of young rock musicians was giving in the evening. I sat in the hall and watched them practice. There was a piano on the stage but none of them played that instrument. They were playing the usual rock line-up – electric guitar, bass guitar, drum kit, vocals. I was studying the piano at the time, playing simple Mozart, Bach, Chopin, that sort of thing. I knew, and they knew, that I had a lot more instrumental skill and theoretical knowledge than they had. But I didn't have a clue how they got their music together, how they learnt to play their instruments, or how they simply knew what notes to play!

That experience in a sense encapsulates some of the big questions that have accompanied me through much of my life:

- 1. Why was it that I could play classical music on the piano, which I learnt privately and at school; and they could play rock music on rock instruments, which they did not learn privately or at school; and why did the two types of music occupy such totally different spheres?*
- 2. How did they learn to play, improvise and compose music, since they didn't have any teachers, classes, exams, books?*
- 3. Why were they all boys and why did I, as a girl, not even consider the possibility of playing in a band such as that?*

It was some years later in the early 1980s, when I was a Masters and Doctoral student studying music analysis and the sociology of music at Sussex University, that I started to consider this latter question, on gender, as a potential research area. Feminism was a big and exciting movement which was going off in new directions, and had a powerful presence on the Sussex campus. During the 1990s, I began to apply a theory of musical meaning, on which I had already published a book⁴, to the sphere of gender. It was with huge excitement that I discovered the work of feminist music historians in the USA. Their work gave me the historical knowledge that I needed to develop a sociological understanding of the workings of musical meaning on gendered practices. As you know, feminist musicology took a variety of turns after that, but to me the historical work provided the basis, combined with sociological concepts about music.

In your book you state a relationship between the double essence of music, the Apollonian aspect opposite the Dionysian one, and woman, who on one hand embodies the maternal care and on the other hand is dangerously

⁴ Green Lucy, *Music on deaf ears. Musical meaning, ideology and education*, Manchester, 1988, Manchester University Press.

alluring. In which way is female musical expression related to this dichotomy?

I don't think it has any direct effect on female musical expression. All musical expression, interpretation, whatever you want to call it, is related to a combination of the socio-musical context in which music is made and received, and the conventions demanded by the musical style and genre. And I have never heard of any social mores which suggest that women should express music any differently to men. There are of course, arguments that women do so, but I have not been persuaded by those. To me, gender gets inside musical practices and the ways music is interpreted by those participating in it – listeners, musicians and everyone in-between – but not really inside music itself or how it's expressed.

In which ways has this aspect been relevant in western music history?

This dichotomy – what is sometimes referred to as the Madonna/whore dichotomy – has affected women's musical practices through the ages, not only in Western classical music but in many, if not most, musical styles and societies.

It has been reflected in restrictions placed on women's musical involvement, such as the papal edicts of the 16th century which forbade nuns to spend time composing and performing music because of music's associations with lasciviousness; or the forbidding of women to play instruments or to make music outside the family in many Middle Eastern countries; or the fact that many instruments are proscribed as being for men only – such as, until very recently, the Gamelan or most African drums – whilst others are considered suitable for women; or the fact that many instruments are 'allowed' for women but nonetheless carry a stigma

Things are changing now but things have changed before and then gone back to what they were – such as

the fact that in the late 19th century there were hundreds of all-women bands and orchestras, which then died out in the early 20th century; or in the 1970s there were several female punk bands which also died out with the end of punk whereas the male ones morphed into new musical styles. We would be unwise to assume that any changes we may perceive today are there for ever. History suggests not.

Has the historical inhibition of women's musical expression perpetrated by patriarchal culture had consequences for women's musical creativity?

Definitely. From the earliest age girls are brought up to not see themselves as creative – not just in music but in lots and lots of other fields too. When they do show signs of creativity these are often either ignored, or put down to something else. For example, in schools girls are often seen by teachers – and by the girls themselves – as conformists who work hard and do what they are told.

When they produce work that is considered good, it is explained by exactly those characteristics - being conformist, working hard and doing what the teacher told them. Boys are often represented – and represent themselves - as anti-conformists who do not work hard, have a carefree attitude, and are disobedient. When they produce work that is considered good, then, this can only be explained by the fact that they must have a creative spark – otherwise how could they produce good work, since they do not conform, do not work hard, and do not obey? Both girls and boys, and men and women, internalise such assumptions, and the majority conform to that internalisation in a self-fulfilling prophecy

Can you recognize the same historical and social process in other cultures?

Yes absolutely and some of the examples I gave earlier

relate to that. The position of women in music is different to that of men right across any human society that you care to name. The differences themselves are often of kinds which are shared across cultures, histories and musical styles.

How do you place your reflections about gender and the aural learning and understanding of music?

It's interesting that aural learning tends to have been another male-dominated sphere, and again that goes through many cultures.

There are lots of reasons why this could be the case – to do with women's position in the home looking after children and cooking whilst men engage in group activities that can include, or lead to, group music-making, which is often an aural tradition; also to do with girl's putative lack of creativity and reliance on being told what to do by the teacher – so they are more likely to be involved in musical activities that take place inside schools, which in turn have been more likely to be notation-based. And many more reasons of a similar ilk can be imagined.

I like your definition of the singing woman as being “in tune with her body”, she is self possessed but at the same time the susceptibility of the voice to unexpected events makes her a prey. According to your reflections can we consider the body as the real important protagonist?

The body is involved in all music-making and listening, of course; but certainly in the case of singing there is this unique factor that the instrument is a part of the body, largely hidden inside. No other instrument has that quality. It will of course affect both male and female singers. The question is to what extent the male singer feels that his body is the object of a sexual gaze. Here we get into highly complex questions about not only gender but sexuality of course.

I concerti per bambini ispirati alla MLT

di Paulo Lameiro

traduzione italiana a cura di

Arnolfo Borsacchi

Berço das Artes SAMP e Concertos para Bebés: Due progetti portoghesi ispirati alla Music Learning Theory di Edwin E. Gordon

Gordon in Portogallo

Nel 1995 il professor Edwin Gordon presentò per la prima volta in Portogallo la sua *Music Learning Theory*. A partire da quell'incontro, svolto presso la "Fundação Calouste Gulbenkian" e organizzato dalla Professoressa Helena Rodrigues, che successivamente avrebbe partecipato alla traduzione in portoghese delle due principali opere di Gordon (*Learning Sequences in Music* e *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*), tutto cambiò. L'impatto dell'opera e delle idee di Gordon, da lui stesso sviluppate e divulgate di persona anno dopo anno, si espanse dall'universo dell'insegnamento e della pedagogia musicale all'intero ambito della progettazione e produzione artistica dedicata all'infanzia. Il crescente numero di partecipanti ai suoi incontri, provenienti dall'intero Portogallo e da altri paesi europei, permise una rapida diffusione delle sue ricerche e dei suoi lavori, che furono ampliati e approfonditi durante gli incontri annuali che seguirono quello del 1995. E avvenne proprio ciò che un partecipante al primo incontro col ricercatore nordamericano scrisse sulla lavagna al termine della conferenza: Grazie infinite, Professor Gordon: d'ora in avanti nulla sarà più come prima nell'insegnamento della musica in Portogallo. In ognuna delle più di 180 scuole di musica riconosciute del Portogallo è presente almeno un docente formato sulla MLT e una percentuale sempre crescente di scuole offre percorsi di educazione musicale per bambini da 0 a 3 anni. Ma l'impatto che la teoria di Gordon ebbe, non riguardò solamente o prevalentemente l'ambito del-

l'insegnamento. L'offerta culturale e formativa per la prima infanzia ricevette uno stimolo portentoso, fecondo e inaspettato e oggi esiste una programmazione dedicata ai piccolissimi praticamente in ogni luogo in cui si fa spettacolo in Portogallo. Dai conservatori di musica e dalle sale da concerto, l'impatto delle idee di Gordon giunge alle biblioteche, agli asili nido e alle scuole dell'infanzia, alle associazioni di genitori e ai gruppi teatrali, ai festival e ai corsi di aggiornamento e formazione per insegnanti.

Il carattere innovativo delle proposte di Gordon ha prodotto, nelle comunità accademiche e artistiche portoghesi, un rinnovato e più attento interesse nei confronti di molte altre tematiche e molti altri progetti musicali e artistici destinati alla prima infanzia. Internet ha contribuito moltissimo a questa diffusione. Si commenta e si discute con nuovo interesse, alla luce delle ricerche di Gordon, quello che è stato chiamato "effetto Mozart". La musica entra nei servizi pediatrici degli ospedali pubblici per mezzo dei canti ritmici e tonali senza parole della *Music Learning Theory*. Indubbiamente l'impatto con la teoria di Gordon ha provocato una rottura positiva, ha lasciato un segno indelebile ed ha portato nuova linfa nell'universo dell'educazione musicale precoce e della produzione artistica destinata alla prima infanzia. Insegnanti e genitori hanno ricevuto nuove responsabilità; gli artisti hanno ricevuto nuove sfide e stimoli; i neonati e i piccolissimi hanno conquistato nuovi ambiti di apprendimento, fruizione, piacere e scoperta. E anche nuovi diritti. È stato proprio grazie al crescente numero di attività musicali rivolte alla prima infanzia che la legislazione portoghese è stata recentemente aggiornata al fine di autorizzare legalmente il funzionamento di sale in cui si realizzino spettacoli per neonati, cosa fino a quel momento proibita in Portogallo così come, crediamo, nel resto d'Europa.

Naturalmente i *Concertos para Bebés* sono anch'essi ispirati alla *Music Learning Theory* di E.E.Gordon. Ma non è possibile comprendere questo progetto di elaborazione e produzione musicale, che fu realizzato per la prima volta nel 1998, a Leiria, nel centro del Portogallo, senza conoscere alcuni progetti precedenti che ne costituiscono l'origine, la cui

natura non è di tipo performativo bensì pedagogico, come il *Berço das Artes SAMP* (Culla delle Arti SAMP)

Berço das Artes SAMP (Culla delle arti SAMP)

La SAMP (*Sociedade Artística Musical dos Pousos*), è un'istituzione di pubblica utilità senza scopo di lucro fondata nel 1873. In un piccolo villaggio, a 4 chilometri da Leiria, essa realizza un ampio programma di attività musicali che ruotano intorno ad una scuola di musica riconosciuta, la *Escola de Artes SAMP*. Il primo livello di studi della scuola, avviato nel 1992, è il *Berço das Artes*. Consiste in un programma di avvicinamento precoce alle arti, destinato a bambini da 0 a 5 anni, all'interno del quale la musica risulta essere il fulcro dell'attività formativa. Alla sua nascita, questo piano di studi era composto da materie e insegnanti appartenenti a 4 aree: musica, danza, teatro e arti visive. Oggi non prevede più la presenza di insegnanti di arti visive, poiché queste sono proposte dagli insegnanti delle altre 3 aree. Fra il 1992 e il 1995, questa offerta formativa non era rivolta ai bambini sotto i 3 anni, poiché nell'idea originale la proposta riguardava solamente i bambini che potevano partecipare senza la presenza del genitore, vale a dire a partire dai 3 anni d'età. Riferimento teorico principale del progetto della *Escola de Artes SAMP* era il metodo Orff-Schulwerk, che funse da impalcatura per l'offerta formativa del *Berço das Artes*. L'arrivo di Edwin Gordon in Portogallo, nel 1995, permise un rinnovamento e un ampliamento di tutto il lavoro sviluppato fino a quel momento e, da allora in poi, il progetto fu allargato ai neonati, principalmente dai 3 mesi di vita in poi, età in cui le famiglie potevano sentirsi più serene nel proporre una prima esperienza "accademica" ai loro bambini.

Gli alunni di questo livello del progetto partecipano a lezioni settimanali per tutto l'anno scolastico, da settembre a giugno, e si riuniscono in gruppi identificati dal nome di un colore. Da 0 a 6 mesi (*Carmins*); da 7 a 12 mesi (*Violetas*); da 13 a 24 mesi (*Rosas*); a 3 anni (*Azuis*); a 4 anni (*Verdes*) e a 5 anni (*Vermelhos*). Ogni gruppo è composto di 8-14 bambini, accompagnati da uno o da due adulti. Tutte le lezioni sono realizzate da due insegnanti, che propongono attività di

musica, danza e teatro. Ogni coppia di insegnanti concorda il programma dell'attività settimanale: l'insegnante di danza deve includere nel proprio programma delle attività di musica e l'insegnante di musica deve includere nel proprio programma attività di danza. Fino ai 3 anni d'età, i bambini partecipano a lezioni settimanali di musica-danza della durata di 45 minuti. Dopo i 3 anni, i bambini partecipano a 2 lezioni settimanali di 45 minuti: una lezione di musica-danza ed una lezione di teatro-strumento, realizzata, alternativamente, da un insegnante di musica o da un insegnante di teatro.

La *Music Learning Theory* di Gordon fu inserita nelle pratiche educative già esistenti nel progetto e tra il 1996 e il 2002 fu messa in pratica in modo sistematico.

1 – Il nuovo concetto di *Audiation*, coniato da Gordon, fu sperimentato in ognuna delle diverse fasce d'età in relazione ai tipi e agli stadi dell'*audiation* preparatoria: acculturazione, imitazione e assimilazione.

2 – Il manuale "Music Play", e le sue proposte educative, diventarono punto di riferimento per tutti gli insegnanti, a partire dagli insegnanti di musica ma estendendosi anche, con le dovute interpretazioni, agli insegnanti di teatro e danza e a tutti gli altri.

3 – La comunicazione non verbale divenne, sistematicamente e completamente, lo strumento principale di tutte le lezioni, cosa che rese necessario lo sviluppo di nuove strategie di lavoro;

4 – Il repertorio di canti ritmici e tonali senza parole gordoniani, sostituì la maggior parte del repertorio fino allora utilizzato e stimolò la produzione di un più ampio repertorio di canti senza parole.

5 – L'uso dei *pattern* tonali e ritmici divenne lo strumento principale di tutta la proposta di acculturazione musicale tonale e ritmica.

6 – La ricerca della varietà nei repertori, nelle sintassi e nei linguaggi musicali divenne obiettivo costante di tutti gli insegnanti, insieme ad una rinnovata attenzione nella scelta dell'accostamento di metri, scale e modi;

7 – I test sull'attitudine musicale, da "AUDIE", per i più piccoli, fino a "Advanced Measures of Music Audiation", furono proposti regolarmente e sistematicamente a tutti gli alunni, insieme all' "Instrument Timbre Preference Test" al momento della scelta dello strumento.

La sistematica somministrazione dei test di Edwin Gordon e il fatto che il progetto *Berço das Artes* si realizzi all'interno di una scuola di musica riconosciuta, all'interno della quale si accompagnano da 20 anni, ininterrottamente, alunni dagli 0 ai 18 anni fino al loro ingresso all'istruzione superiore, ci ha permesso di giungere ad alcuni risultati particolarmente significativi. Pur non essendo la SAMP un'istituzione di ricerca, abbiamo sempre raccolto e valutato i risultati del progetto. Vogliamo condividere qui alcuni dati emersi tra i più significativi:

1 – Per la globalità dei nostri alunni (nonostante l'alta qualità delle lezioni settimanali al *Berço*), neonati e bambini, pur frequentando due volte a settimana la scuola di musica, le principali figure di riferimento, che passano più tempo con loro e che, per questo, più li condizionano, acculturano e aiutano a crescere, sono gli educatori di nido, gli insegnanti della scuola dell'infanzia, gli operatori ausiliari della scuola e i genitori. Le attività musicali che tali figure realizzano con i bimbi sono molto più significative, perché quotidiane e più estese nel tempo rispetto le lezioni al *Berço das Artes*.

E' emersa quindi molto presto la necessità di creare un programma di formazione rivolto a tutte queste figure educative. Per questo motivo è nato, nel 1996, il programma *Músicos de Fraldas* (Musicisti in pannolino), ancora esistente, che ogni anno sensibilizza e forma genitori ed educatori d'infanzia sulla base di principi strettamente collegati alla *Music Learning Theory* di Edwin Gordon;

2 – Dopo alcuni anni abbiamo avuto conferma del fatto che non erano sempre i bambini che dimostravano un alto livello di attitudine musicale all'inizio del processo, a proseguire, successivamente, negli studi musicali. Erano soprattutto i bambini che dimostravano un chiaro e immediato piacere nella pratica e nell'ascolto musicali e che erano inseriti in un contesto familiare che accoglieva e stimolava questo piace-

re. Da questa osservazione emerse chiaramente la necessità di sostituire molti dei procedimenti con i quali si cercava di consolidare l'attitudine musicale innata del neonato e lo sviluppo della sua "attitudine in sviluppo", con un programma più solido di coinvolgimento delle famiglie dei bambini e con l'elaborazione di un programma di attività in cui si desse più spazio alla performance degli insegnanti e ad un moltiplicarsi di momenti catartici nelle sessioni di lezione.

3 – Lavorare quotidianamente, per molti anni, con un'equipe composta da svariati professionisti di diverse discipline rivolte ai piccolissimi e alle loro famiglie, ci ha portato ad acquisire una quantità molto grande di conoscenze, scoperte e competenze che hanno contribuito a introdurre nel progetto nuove sfide e che lo hanno ampliato, portandolo ad estendersi in direzioni e campi totalmente imprevisi. Osservare i piccoli, registrare sistematicamente i risultati della diade adulto-bambino, esibirsi in una situazione "da camera" per queste due generazioni ricercando il coinvolgimento emotivo di entrambe e il dover creare settimanalmente, per tutto un anno scolastico, lezioni-performance tenute da artisti di diverse aree, il tutto all'interno di un'inevitabile comunione con la comunità in cui si inserisce il progetto, ha provocato una tracimazione da quelli che erano i suoi argini naturali.

Sono stati inseriti neonati e piccolissimi con diversi tipi e livelli di disabilità (perché la comunicazione non verbale e il repertorio dei canti tonali e ritmici senza parole si è dimostrato particolarmente stimolante per i bambini autistici) e sono stati sviluppati nuovi progetti in ambito terapeutico per la prima infanzia;

Sono stati avviati programmi in ambito ospedaliero, innanzitutto in ambito pediatrico, con il progetto *Allegro Pediátrico* e, successivamente, nelle aree della malattia mentale, nelle sale d'attesa dei pronto soccorso e nelle unità di terapia del dolore;

Sono stati sviluppati programmi per anziani in fase terminale, sulla base del modello di attività destinato ai piccolissimi e, oggi, il progetto *Novas Primaveras*, dedicato a varie tipo-

logie di pubblico anziano, raggiunge un numero di utenti molto più numeroso delle centinaia di neonati e bambini del *Berço das Artes*;

Le *equipes* del *Berço das Artes* sono state invitate a sviluppare vari progetti musicali per la comunità, sulla base della proposta elaborata per i bambini e le loro famiglie: il più significativo di questi è, attualmente, il progetto *Ópera na Prisão* (Opera in Carcere)

4 – Nonostante le sessioni di lezione realizzate nel *Berço das Artes* contengano musica vocale e strumentale eseguita dal vivo, i genitori e gli educatori d'infanzia hanno iniziato a desiderare di potersi recare con i loro bimbi nelle sale da concerto. Dal momento che, però, le sale da concerto dedicate alla musica generalmente detta "classica" non permettevano l'accesso, per motivi legali, ai bambini al di sotto dei 3 anni, è emersa la necessità di realizzare occasioni di musica dal vivo per la prima infanzia. Sono nati, così, i *Concertos para Bebés*;

Concertos para Bebés

Quando, nel 1998, abbiamo dato vita ai *Concertos para Bebés*, il nostro obiettivo era integrare le lezioni che i bambini frequentavano settimanalmente all'interno di una dimensione essenzialmente pedagogica, con un programma, altrettanto regolare, di pura fruizione, che non avesse l'intenzione di insegnare musica o di promuovere lo sviluppo dell'attitudine musicale del pubblico partecipante.

La principale differenza fra i primi concerti che realizzammo e i concerti attuali risiede nel fatto che all'inizio consideravamo come pubblico i soli neonati, mentre al giorno d'oggi il progetto è pensato per i bambini e la diade o triade familiare. Il bambino partecipa al concerto in braccio alla mamma o al papà, può essere accompagnato da un fratello più grande e/o dai nonni. La qualità del suo coinvolgimento emotivo cambia molto in relazione all'atteggiamento di chi lo accompagna, specialmente se la persona che lo tiene in braccio si lascia coinvolgere. Se l'adulto che tiene il bimbo in braccio si fa coinvolgere dal processo di fruizione, il bambino lo percepisce e comprende dal respiro, dalla ten-

sione muscolare e dalla postura fisica del corpo dell'adulto stesso. Il dialogo fra l'interesse e il gusto personale che il bambino già possiede e i segnali fisici che riceve dalla persona che lo tiene in braccio fa sì che il bambino decida di investire in misura maggiore o minore nell'atteggiamento d'ascolto durante ogni concerto. Per questo motivo tutto il processo di progettazione dei concerti si è evoluto con lo scopo di offrire un momento musicale intenso a 4 generazioni: neonati, fratelli più grandi, genitori e nonni.

Chi sono gli interpreti dei *Concertos para Bebés*? Attualmente un otetto stabile, con 4 strumentisti, 3 cantanti e una ballerina. Dopo un lungo periodo di sperimentazione nei primi 5 anni del progetto (archi o fiati? Registro acuto o grave? Quali i generi più adatti? Più musica vocale o più musica strumentale? Come creare un compromesso fra la presenza di musica classica, musica jazz e musica tradizionale? Etc.) si è giunti ad una formazione con due saxofoni (alto e baritono), un clarinetto soprano e una fisarmonica. Accanto a questo otetto stabile, ci sono più di 60 solisti ospiti, che rappresentano tutti i principali strumenti della nostra cultura. La maggior parte di essi viene dalla musica classica (tutti gli strumenti dell'orchestra: clavicembalo, pianoforte, etc) ma sono presenti anche i nuovi linguaggi, con i computer e altri dispositivi elettronici, oltre agli strumenti della musica tradizionale di tutte le parti del mondo e gli strumenti del pop e del rock.

Nelle due sale da concerto dove il progetto è realizzato stabilmente, si presenta, ogni mese, un nuovo programma, che è costruito attorno ad un tema o ad un solista ospite.

La maggior parte dei "bebè melomani" di queste sale da concerto "convincono" i loro genitori a comprare i biglietti d'ingresso per tutta la stagione, cosa che permette loro di poter ascoltare 50 concerti nei loro primi 5 anni di vita. La percentuale di bambini che partecipano a tutti i concerti, dalla loro nascita fino al compimento dei 5 anni, età limite, è superiore al 25%. Vale a dire che a 5 anni d'età questi bambini hanno già avuto la possibilità di ascoltare tutti i

principali strumenti musicali della loro cultura suonati dal vivo.

In tutti i concerti si dà al pubblico la possibilità di partecipare suonando o cantando. Ciò può avvenire mediante semplici pattern melodici o ritmici, cantati come ostinati, ai quali si sovrappongono le improvvisazioni strumentali dei solisti, oppure per mezzo di frasi melodiche leggermente più complesse, elaborate a partire dal repertorio del concerto, o ancora con una partecipazione ritmica realizzata per mezzo di oggetti d'uso comune, come sassolini o conchiglie che vengono distribuiti al pubblico adulto in un determinato momento.

Questa partecipazione diretta del pubblico adulto all'azione dei professionisti, è una delle principali cause del sorgere di una forte relazione emotiva con il progetto da parte di adulti e bambini. I bambini scoprono che, per gli adulti a loro cari, fare musica è importante e dà piacere, e fanno esperienza di queste emozioni in braccio agli adulti nei quali ripongono maggiore fiducia. Ma anche i genitori scoprono di poter giocare quotidianamente con i loro figli utilizzando la musica, per mezzo di formule e materiali semplici e alla portata di tutti. È importante sottolineare che in questo progetto la musica è un qualcosa di cui si fruisce ma, contemporaneamente, un processo prezioso del quale si è partecipi.

Lo spazio in cui si svolgono in concerti è stato concepito al fine di creare una grande complicità fra gli interpreti, i bambini e gli adulti. Ci sono momenti in cui i territori del pubblico e degli artisti sono definiti in modo molto chiaro e altri momenti in cui l'intera sala da concerto diventa palcoscenico, ed è in questi momenti che il contrappunto e il dialogo fra strumentisti e bambini diventano più arditi.

Un rettangolo centrale, di 8 metri per 6, ornato di un disegno di luci che oscilla dall'ambiente intrauterino fino alla luminosità di una giornata di sole, costituisce la principale area d'azione. Intorno a questo rettangolo, ne esistono altri due più grandi: uno, intermedio, fatto di cuscini, che accoglie il pubblico di età superiore ai 18 mesi e un altro ancora, esterno, fatto di sedie, che accoglie gli adulti che partecipa-

no senza bambini al seguito. Per dovere di cronaca, dobbiamo dire che, nel corso degli anni, il numero di adulti che frequenta i concerti senza bambini al seguito è sempre crescente. Prima dell'inizio del concerto, il pubblico viene accolto in uno spazio esterno con una breve performance che ha la finalità di comunicare alcune piccole regole e suggerimenti agli adulti partecipanti. Le più importanti fra queste riguardano il tranquillizzare le mamme relativamente alla possibilità che i bimbi piangano, suggerendo loro come comportarsi in tal caso; il comunicare l'importanza di non prendere le mani e le braccia dei bambini per farli applaudire o muoversi sul ritmo e, più importante ancora, sottolineare l'importanza di non spiegare ai bambini cosa succede durante il concerto né di dare informazioni su ciò che stanno ascoltando. È importante che ogni bambino possa godere del concerto nel modo più intenso, intimo, libero e soggettivo possibile, perché i bambini sono raffinati specialisti nell'apprendere ciò che veramente interessa all'essere umano e lo sono molto più dei loro genitori o dei loro nonni. Questo momento di accoglienza in un foyer permette che, successivamente, il concerto possa svolgersi senza che ci sia bisogno di utilizzare il linguaggio verbale. Oltre alle sale da concerto, alcuni temi proposti o alcuni solisti ospiti, per le loro specifiche caratteristiche, suggeriscono l'uso di altri spazi, quali il chiostro di una cattedrale, un giardino particolarmente bello, un auditorium all'aperto, protetto dal rumore e dagli eventi atmosferici.

Nonostante i *Concertos para Bebés* si allontanino molto da una sessione di lezione come quelle presentate in Music Play, o quelle realizzate al *Berço das Artes*, alcuni elementi chiave della *Music Learning Theory* continuano ad essere presenti. Tutto il concerto è "non verbale", i tempi dell'apprendimento sono rispettati, giacché si propongono brani che durano fra i 30 secondi e i 2 minuti; si usano pattern ritmici e tonali, nella cui esecuzione sono coinvolti i genitori e si fa ricorso ad alcuni accessori che aiutino i bambini ad individuare e porre attenzione in modo più ricco e intenso gli oggetti sonori e musicali presentati.

Conoscendo l'importanza di fornire ai piccolissimi un'aculturazione musicale quanto più ricca e equilibrata possibile, si capisce facilmente perché sia la musica detta "classica" a costituire l'ossatura principale del progetto. In essa, nell'immenso patrimonio musicale dell'umanità, è più facile trovare disponibile una grande varietà di forme, di strutture armoniche, di contrasti dinamici, di densità, di andamenti e timbri rispetto a qualsiasi altro sistema e linguaggio musicale. Ma pur essendo la musica classica l'ossatura del progetto, essa non è presente in modo esclusivo nella programmazione dei *Concertos para Bebés*. Il Jazz, e soprattutto le musiche tradizionali e folkloriche, sono presenti nei concerti per tutto quello che rappresentano della nostra cultura e della nostra identità, e anche per la grande apertura e le grandi possibilità che offrono relativamente al coinvolgimento diretto del pubblico nella *performance*.

Grazie ai bambini e con la musica, si aprono nuove strade per una società in cui l'Arte non sia solamente un oggetto di lusso o da fine settimana o un'attività extracurricolare riservata a pochi privilegiati, ma un bene quotidiano e prezioso per tutti. Quando si vede ridotta l'importanza attribuita alle materie artistiche nei curricula generali dell'istruzione obbligatoria dei paesi occidentali, assumono particolare importanza i progetti che aiutino le persone a mantenere un vincolo con i processi creativi, che sono esclusivi della specie umana. La musica è sicuramente la più grande fra le fonti che alimentano, nell'essere umano, la necessità di creare e di trascendere, e quando è insegnata e realizzata con e per i piccolissimi, si dimostra ancor più feconda, in termini di processi e di risultati..

Berço das Artes SAMP e Concertos para Bebés: Dois projectos portugueses com a inspiração da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

GORDON EM PORTUGAL

Foi em 1995 que o professor Edwin Gordon apresentou em Portugal pela primeira vez a sua Teoria de Aprendizagem Musical. Tudo mudou depois daquele encontro na Fundação Calouste Gulbenkian, promovido pela Professora Helena Rodrigues, que mais tarde viria também a participar na tradução para português das duas principais obras do mestre: *Learning Sequences in Music* e *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. O impacto das ideias e da obra de Gordon, comunicadas e desenvolvidas anualmente ao vivo pelo próprio, alargou-se do universo do ensino e da pedagogia musicais para toda a criação e produção artísticas dedicadas à infância. O número crescente de participantes nos seus encontros, vindos de todo o Portugal, e alguns de outros países da Europa, rapidamente difundiu a sua investigação e trabalhos, que se foram nutrindo e aprofundando nos encontros anuais que se seguiram a 1995. Como alguém escreveu no quadro da sala de conferências no final da primeira comunicação do professor norte americano: Muito obrigado Professor Gordon, depois do dia de hoje nada mais será como antes no ensino da música em Portugal.

Assim aconteceu. Em qualquer das mais de 180 escolas oficiais de música em Portugal existe pelo menos um professor com alguma formação em Gordon, e uma percentagem crescente das mesmas oferece a possibilidade de aulas para crianças abaixo dos 3 anos de idade. Mas não foi só, nem maioritariamente, no ensino que a teoria de Gordon teve impacto. A oferta cultural para a primeira infância recebeu com a vinda deste professor e investigador um tremendo, fecundo e inesperado impulso, e hoje existem em praticamente todas as salas de espectáculos nacionais uma oferta de progra-

mação para bebés. Dos conservatórios de música e salas de concerto o impacto das ideias de Gordon chega a bibliotecas, creches e jardins de infância, associações de pais e grupos de teatro, festivais de artes e programas de formação de professores. A inovação das propostas de Gordon abriu nas comunidades académica e artística portuguesas, bem como na comunicação social e na comunidade em geral, um redobrado e mais atento interesse em muitos outros temas e projectos no domínio da música e artes para bebés. A internet ajudou a essa difusão. Comenta-se e debate-se o chamado Efeito Mozart à luz de Gordon com redobrados interesses. Leva-se a música aos serviços de pediatria dos hospitais nacionais pela mão dos cantos e canções sem palavras da Teoria de Aprendizagem Musical. Indubitavelmente a vinda de Edwin Gordon provocou uma ruptura activa, um marco, lançou um rastilho novo no universo da iniciação musical e da produção artística para a primeira infância. Professores e pais receberam novas responsabilidades, artistas receberam novos desafios e estímulos, e os bebés ganharam novos campos de aprendizagem, fruição, prazer e descoberta. Também novos direitos. Foi pelo crescente número de actividades musicais para bebés em salas de produção profissional, que a legislação portuguesa foi alterada recentemente para permitir a autorização legal de funcionamento a salas com espectáculos para bebés, proibida até então, como de resto cremos que acontece em toda a Europa.

Os Concertos para Bebés são, também eles, naturalmente inspirados na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Mas não é possível compreender este projecto de criação e produção musical, que teve a sua estreia em 1998 na cidade de Leiria, no centro de Portugal, sem olhar alguns projectos anteriores que lhe dão origem, e que são de natureza pedagógica e não performativa, como o Berço das Artes SAMP.

BERÇO DAS ARTES SAMP

A SAMP, Sociedade Artística Musical dos Pousos, é uma Instituição de Utilidade Pública sem fins lucrativos fundada em 1873. Numa pequena aldeia a 4 quilómetros de Leiria, desenvolve um amplo programa de práticas musicais em torno de uma escola com ensino oficial de música, a Escola de Artes SAMP. O primeiro nível de estudos desta escola, com início em 1992, é o Berço das Artes. Trata-se de um programa de iniciação às artes, para crianças dos 0 aos 5 anos de idade, tendo a música como eixo central de formação. Quando no seu início, este plano de estudos envolvia de forma integrada conteúdos e professores de 4 áreas: música, dança, teatro e artes visuais. Hoje não integra professores de artes visuais, ainda que as mesmas sejam desenvolvidas pelos professores das restantes 3 áreas. Entre 1992 e 1995 o programa também não recebia bebés recém-nascidos, pois na sua origem o projecto dirigia-se exclusivamente à criança deixando os pais à porta da sala de aulas, e por isso só os alunos com 3 ou mais anos ingressavam nestas classes. Na base do projecto da Escola de Artes SAMP foi o método Orff-Schulwerk que alicerçou todo o plano de estudos do Berço das Artes. A vinda de Edwin Gordon a Portugal em 1995 veio refrescar e alargar todo o trabalho até então desenvolvido, e desde aí passaram a integrar o projecto bebés desde o seu nascimento, maioritariamente a partir dos 3 meses de vida, idade em que as famílias sentem ser mais tranquilo esta primeira experiência académica para os seus filhos.

Os alunos deste ciclo de iniciação têm aulas semanais ao longo de todo o ano lectivo, de setembro a junho, e encontram-se organizados por turmas com nomes de cores. Dos 0 aos 6 meses (Carmins) 7 aos 12 meses (Violetas) 13 aos 24 meses (Rosas) 3 anos (Azuis) 4 anos (Verdes) e 5 anos (Vermelhos). Cada turma tem entre 8 e 14 crianças, sempre em parceria com um ou dois adultos acompanhantes. Todas as aulas são realizadas por dois professores, combinados entre música, dança e teatro. Cada um dos pares de professores programa em equipa a sua aula semanal alternada, sendo

que o professor de dança tem de incluir nas suas aulas actividades para o professor de música, e o professor de música tem de integrar dança nas suas aulas. Até aos 3 anos de idade têm uma aula semanal de música-dança com a duração de 45 minutos. Depois dos 3 anos têm duas aulas semanais de 45 minutos, uma de música-dança, e uma segunda aula de teatro-instrumento, conduzida de forma alternada por um professor de música ou de teatro.

A Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon foi assimilada pelas práticas já existentes no projecto, e entre 1996 e 2002 foi implementada de forma muito sistémica.

1 – O novo conceito Audiation cunhado por Gordon foi explorado para cada uma das faixas etárias: aculturação, imitação e assimilação;

2 – A obra Music Play, e as suas propostas pedagógicas, foi assumida como um manual de trabalho de referência para todos os professores, interpretada num primeiro plano pelos professores de música, mas ao longo do tempo transposta para as áreas do teatro e da dança pelos restante profissionais;

3 – A comunicação não verbal sistematizou-se integralmente para todas as sessões, e obrigou a desenvolver novas fórmulas de trabalho;

4 – O repertório sem palavras de cantos e canções gordonianos substituiu a grande maioria de repertório até então praticado, e provocou uma onda de criação de novo repertório não verbal;

5 – O uso de padrões rítmicos e melódicos cunhou todo o trabalho inicial de aculturação tonal e rítmica;

6 – A diversidade de repertórios, gramáticas e linguagens musicais passou a ser uma busca constante por parte de todos os professores, com redobrados cuidados na escolha e alinhamento de métricas, escalas e modos;

7 – Os testes de aptidão musical, do AUDIE para as primeiras idades, até ao Advanced Measures of Music Audiation, foram implementados sistémica e regularmente a todos os alunos, bem como o Instrument Tim-

bre Preference Test aquando da escolha do instrumento para prosseguimento de estudos.

A implementação sistémica dos testes de Edwin Gordon, bem como o facto do projecto Berço das Artes se desenrolar numa escola oficial de música, onde há duas décadas ininterruptas se acompanham os alunos dos 0 aos 18 anos com a sua entrada no ensino superior, levou a que chegássemos a alguns resultados de particular significado. Não sendo a SAMP uma instituição de investigação, nem ter esse como um dos seus objectivos, sempre coligimos e avaliamos os resultados do projecto. Aqui partilhamos 4 dos dados mais significativos:

1 – Para a generalidade dos nossos alunos (por muito qualitativas que sejam as aulas semanais de Berço) os bebés e as crianças, mesmo que venham duas vezes por semana à escola de música, quem mais tempo passa com as crianças e por isso mais as condiciona, acultura, e desenvolve, são os educadores de infância, os auxiliares educativos das suas escolas e os pais. As actividades musicais que estes desenvolvem com os bebés são muito mais significativas, porque diárias e com uma maior duração, do que as aulas do Berço das Artes. Logo, tornou-se evidente a necessidade de criar um programa de formação para todos estes agentes educativos, e assim nasceu em 1996 o programa Músicos de Fraldas, ainda hoje em vigor, que anualmente alerta e forma pais e educadores de infância para alguns princípios muito baseados na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon;

2 – Ao fim de alguns anos, confirmámos que não eram por regra os bebés com claros níveis elevados de aptidão musical no início do processo que mais tarde prosseguiram estudos musicais. Eram as crianças que por um lado evidenciavam um claro e imediato prazer no acto da prática e audição musicais, e estavam integrados num contexto familiar que compreendia e estimulava esse prazer. Daqui surgiu a necessidade de substituir muitos dos processos que especificamente promoviam a manutenção da aptidão musical inata do bebé e

o desenvolvimento da sua aptidão desenvolvimental, por um programa mais sustentado de envolvimento das famílias dos bebés, e pelo desenvolvimento de um guião de aula que desse mais espaço à performance dos professores e à multiplicação dos momentos catárticos das sessões;

3 – Trabalhar diariamente, ao longo de muitos anos, com uma equipa de vários profissionais multidisciplinares para bebés e suas famílias, provocou um acumular de saberes, descobertas e competências que foram induzindo no projecto novos desafios e o alargaram para campos inesperados, e de forma alguma previstos. Observar bebés, registar sistemicamente resultados da díade bebé-adulto acompanhante, performar cameristicamente para estas duas gerações ambicionando o envolvimento emocional de ambas, ter de criar semanalmente, ao longo de todo o ano lectivo, aulas que também são performances com um artista de diferentes áreas, e sempre numa profunda e inevitável comunhão com a comunidade onde se insere o Berço das Artes, provocou o transbordo das suas fronteiras.

Integraram-se bebés com diferentes tipos e níveis de deficiência (porque a não verbalidade das sessões e o repertório de cantos e canções sem palavras veio a verificar-se ser particularmente estimulante para crianças autistas) e desenvolveram-se novos projectos de âmbito terapêutico para a primeira infância;

Iniciaram-se programas de âmbito hospitalar, primeiro para a pediatria com o Allegro Pediátrico, e mais tarde para a doença mental, as salas de espera das urgências, ou as unidades de dor;

Desenvolveram-se programas para idosos em estado terminal com base no mesmo modelo de sessão para os bebés, e hoje o projecto Novas Primaveras dedicado a diferentes públicos de idosos chega a muito mais utentes que as centenas de bebés do Berço das Artes; As equipas do Berço das Artes passaram a ser convidadas para desenvolver vários programas no âmbito da música na comunidade com base no modelo de trabalho desenvolvido com os bebés e suas famílias, dos

quais o Ópera na Prisão é actualmente o mais significativo;

4 – Apesar de se oferecer música vocal e instrumental ao vivo nas sessões do Berço das Artes, os pais e educadores de infância reclamaram a possibilidade de ir com os seus bebés a salas de concerto. Mas, porque as salas de concerto da chamada música clássica (sinfónica, ópera) estavam legalmente fechadas a crianças com menos de 3 anos, surgiu a necessidade de se oferecer música ao vivo à primeira infância. Nasceram os Concertos para Bebés;

CONCERTOS PARA BEBÉS

Quando em 1998 iniciámos os Concertos para Bebés, o nosso objectivo era complementar as aulas que os mesmos tinham semanalmente com uma dimensão essencialmente pedagógica, com um programa também regular de pura fruição, sem qualquer intencionalidade de ensinar música ou promover melhores níveis de aptidão musical ao público em causa.

A diferença mais significativa entre os primeiros concertos e a actualidade reside no facto de no início se considerarem somente os bebés como público, e hoje todo o projecto ser desenhado para contemplar os bebés em díade ou tríade familiar. O bebé está nos concertos ao colo de uma mãe ou pai, tem um irmão mais velho ao lado, e muitas vezes os avós que o acompanham. O seu nível de envolvimento e fruição do concerto varia muito em função da atitude de quem o acompanha, em especial se a pessoa que o tem ao colo também está envolvida. Se o adulto que está com o bebé ao colo se envolver no processo de fruição, o bebé percebe e descodifica-o pela respiração, tensão muscular e postura física do colo que o acolhe. É pelo cruzamento do interesse e gosto pessoal do bebé, que já tem, com os indicadores físicos não verbais que lhe são dados pela pessoa que o tem em seus braços, que o bebé decide investir mais ou menos na atitude de escuta e audição de cada concerto. Por isto, todo o processo de construção destes concertos evoluiu no sentido de ofe-

recer um momento musical intenso a 4 gerações: bebés, irmãos mais velhos, pais e avós.

Quem são os intérpretes dos Concertos para Bebés? Hoje é um octeto residente com 4 instrumentistas, 3 cantores e uma bailarina. Depois de um longo processo de experimentação nos primeiros 5 anos de projecto (cordas, sopros ou percussões? registos agudos ou graves? mais música vocal ou instrumental? Que géneros mais aconselhados? Que compromisso entre a música clássica, o jazz ou a música tradicional? etc.) chegou-se a uma formação com dois saxofones (alto e barítono) clarinete soprano e acordeão. Para além deste octeto residente existem mais de 60 solistas convidados de todos os principais instrumentos da nossa cultura. O maior número vem da música clássica (todos os instrumentos de orquestra, cravo, piano, etc.) mas estão também presentes as novas linguagens com os computadores e dispositivos electrónicos, bem como instrumentos das músicas tradicionais do mundo e do pop rock.

Nas duas salas onde o projecto está em residência existe um programa novo todos os meses, que se constrói em torno de um tema ou solista convidado. Boa parte dos bebés melómanos destas salas convencem os seus pais a comprar bilhetes para toda a temporada, o que, ao longo dos seus 5 primeiros anos de vida lhes permite coleccionar 50 concertos. É já superior a 25% a percentagem de bebés que vai a todos, ou quase todos os programas do nascimento aos 5 anos, idade limite. Ou seja, com 5 anos de idade já ouviram tocar ao vivo todos os instrumentos mais significativos da sua cultura.

Em todos os concertos se oferecem oportunidades para que o público participe cantando ou tocando. Esses momentos podem ser simples padrões rítmicos ou melódicos que se repetem em ostinato, a que se sobrepõem improvisações instrumentais dos solistas, podem ser frases melódicas um pouco mais elaboradas do repertório do concerto, ou participação rítmica com alguns objectos quotidianos, como pequenas pedras

ou conchas, que se distribuem em determinado momento a todo o público adulto. Esta participação directa do público adulto com os intérpretes profissionais é uma das fontes da forte relação emocional que bebés e adultos estabelecem com este projecto. Os bebés descobrem que fazer música importa e dá prazer aos adultos de quem mais gostam, e experienciam esses momentos ao colo dos adultos em quem mais confiam. Mas os pais também descobrem que podem diariamente brincar com os seus filhos usando a música, com fórmulas simples e recursos ao alcance de todos. Deve sublinhar-se que neste projecto a música é algo que se frui, mas também um processo precioso no qual se participa.

O espaço onde decorrem os concertos foi sendo apurado e concebido para permitir uma grande cumplicidade entre intérpretes, bebés e adultos. Existem momentos em que os territórios de público e artistas estão muito bem delimitados, mas muitos outros onde o palco é toda a sala de concerto e aí abundam os contrapontos entre instrumentistas e os bebés mais ousados. Um rectângulo central de 8 metros por 6, vestido por um desenho de luz que oscila do ambiente intra-uterino ao dia de pleno sol, constitui a área principal da acção. Em torno deste, dois outros rectângulos maiores o abraçam para receber o público acima dos 18 meses, em almofadas num nível intermédio, e cadeiras no exterior de toda a cena para adultos sem bebés. Refira-se que é crescente ao longo da história do projecto o número de adultos sem bebés que o frequenta. Antes de ter início o concerto neste seu palco central, todo o público é acolhido num espaço exterior com uma breve performance que partilha alguns procedimentos e regras a cumprir pelos adultos. Entre estas regras importa tranquilizar as mães dos bebés que possam chorar no decorrer do concerto dizendo-lhes como proceder, desaconselhar que peguem nas mãos dos seus filhos para com elas bater palmas, e, mais importante, que não tentem explicar aos seus bebés o que estão a ouvir e o que está a acontecer à sua volta. Importa que o

concerto seja desfrutado o mais intensamente possível pelos bebés, íntima, livre e individualmente, pois estes são bem maiores especialistas a aprender o que verdadeiramente interessa ao ser Humano do que os adultos seus pais ou avós. Com este acolhimento num foyer se permite que depois em palco se possa desenrolar todo o concerto sem recurso a qualquer palavra. Para além dos palcos de salas de concerto, algumas temáticas ou instrumentos solistas convidados aconselham outros espaços como o interior ou o claustro de uma catedral, um jardim especialmente bonito, ou um auditório ao ar livre acústica e meteorologicamente protegido.

Apesar dos Concertos para Bebés se afastarem muito de uma sessão como as apresentadas em Music Play, ou das realizadas no Berço das Artes, continuam presentes alguns elementos chave da Teoria de Aprendizagem Musical. Todo o concerto é não verbal, são respeitados os tempos de aprendizagem dos bebés, com obras que oscilam entre os 30 segundos e os 2 minutos, procura-se um contraste de gramáticas musicais, são usados padrões rítmicos e melódicos com o envolvimento dos pais, e são seleccionados alguns adereços que ajudam os bebés a focar de forma mais rica e intensa com os objectos sonoros e musicais oferecidos. Sabendo da importância em nutrir os bebés com uma aculturação musical o mais rica e equilibrada possível, é fácil perceber porque é a chamada música clássica que ancora toda a programação do projecto. Aqui, dentro do imenso património musical da humanidade, mais facilmente se encontra disponível uma variedade de formas, estruturas harmónicas, contrastes de dinâmica, densidades, andamentos e timbres, do que em qualquer outra linguagem musical. Mas, sendo a âncora a música clássica, esta não ocupa exclusivamente a programação dos Concertos para Bebés. O Jazz, e muito especialmente as músicas tradicionais estão com frequência presentes nos concertos, pelo que representam da nossa cultura e identidade, mas também pela abertura que deixam a um envolvimento directo do público na performance

Pelos bebés e com a Música se abrem novos caminhos para uma sociedade onde a Arte não é somente um objecto de luxo e de fim-de-semana, ou uma actividade extra-curricular para alguns privilegiados, mas um bem quotidiano e precioso para todos. Quando se verifica uma redução crescente das áreas artísticas leccionadas nos currículos gerais da escolaridade obrigatória do mundo ocidental, assumem particular relevo os projectos que mantêm as pessoas vinculadas aos processos criativos únicos da espécie humana. A Música é seguramente a maior das fontes que alimenta no Ser Humano essa necessidade de criar e de se transcender, e quando ensinada e praticada com e para bebés revela-se ainda mais fecunda nos processos e nos resultados.

Didattica con il Do mobile: Il recupero della funzionalità musicale

di Alberto Odone

Do mobile, solmisazione, *solfège*, sistema *Tonic sol-fa*: questi sono solo alcuni dei termini che si riferiscono prevalentemente, non senza differenze di significato, all'utilizzo di sillabe nel canto. Sillabe che non siano quelle del testo letterario associato alla melodia, né casuali, bensì aventi uno stretto rapporto con le altezze che costituiscono la melodia stessa, e corrispondenti, con qualche variante, a quelle di derivazione medievale: *ut* (poi *do*) *re mi fa sol la*, con l'aggiunta successiva, come vedremo, di *si* o *ti*.

Non possiamo approfondire qui l'origine di ognuno di questi usi terminologici. "Solmisazione" riporta alla tradizione medievale, che ne attribuisce l'invenzione a Guido d'Arezzo (ca. 975-1040), mentre *Solfège* rimanda alla sua applicazione in Francia nel XIX secolo, dove però si attuò anche il processo di fissazione delle sillabe alle altezze assolute. *Tonic sol-fa* deriva dal mondo anglosassone, dove il sistema fu importato nell'ottocento e rinacque, dopo la sua stagione medievale, con grande popolarità, e da cui lo stesso Kodály trasse ispirazione. Do mobile è la dizione forse più diffusa in Italia per indicare la lettura musicale relativa. La sua reintroduzione nel nostro paese è stata promossa soprattutto dall'attività di Roberto Goitre e più recentemente dalla Music Learning Theory di Edwin Gordon. A fronte di questa ripresa, come vedremo, una relativamente giovane ma molto ben attestata tradizione di utilizzo fisso delle sillabe, specialmente nell'insegnamento musicale accademico dei Conservatori.

La solmisazione esacordale

L'utilizzo originario della sillabazione applica le sillabe a ciascun grado di una struttura scalare, l'esacordo prima e la scala con estensione di ottava poi, attribuendo loro in questo modo un significato relativo. Una sillaba non è diretta a identificare una *clavis*, un tasto, una frequenza determinata, bensì una *vox*, un grado, una posizione all'interno della struttura esacordale o scalare: *ut* il primo grado, *re* il secondo e così via.

È a partire dal XIX secolo che nei paesi latini la sillabazione si è sovrapposta, sostituendola, alla serie alfabetica con cui anticamente si etichettava ogni altezza contenuta nel *Gamut*. Quest'ultimo rappresenta la riserva complessiva di suoni praticabili dalla voce umana maschile e femminile. Si tratta in tutto di poco meno di tre ottave, allineate nella fig. 1 e indicate nello schema di fig. 2 dalla colonna verticale di lettere. Queste si presentano dapprima maiuscole (con l'unica lettera greca, la gamma, alla base della serie, quale primo suono a cui si può applicare un esacordo, da cui il nome *Gamma-ut*, Gamut), poi minuscole, quindi doppie (*geminatae*).

Fig. 1 estensione del Gamut

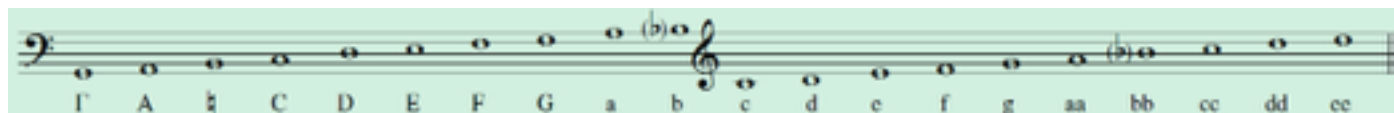


Fig. 2 collocazione degli esacordi rispetto al Gamut

Fig. 3 - L'esacordo

CLAVES dividuntur in

Geminatas sine excellētes, quia duplicatis literis scribuntur, et sunt 5.	ee	La	fol	
	cc	fol	fa	
	bb	fa	mi	
	aa	la	mi	
	g	fol	re	
	f	fa	ut	
	Minores et acutior, quia p̄sillis literis scribuntur, et sunt 7.	e	La	mi
		d	la	fol
		c	fol	fa
		b	fa	mi
		a	La	mi
		G	fol	re
		F	fa	ut
	Maiores et capitales, quia capitales et grandifasilit literis notantur, et sunt 5.	E	la	mi
D		fol	re	
C		fa	ut	
h		mi		
A		re		
Γ	ut			



In fig. 2, alle lettere, riferite alle altezze assolute, sono affiancate diverse serie di sillabe, corrispondenti ai diversi esacordi⁵.

Un esacordo è individuato da una serie di sei sillabe: *ut, re, mi, fa, sol, la* ed è pensato come una struttura simmetrica, avente sempre il semitono esattamente al centro (*mi-fa*), affiancato su entrambi i lati da due toni (Fig. 3). Le sue sillabe, opportunamente collocate all'interno di un percorso melodico, sono un dispositivo utile all'intonazione, orientando l'orecchio e la voce ogniqualvolta si presenti un semitono nella successione degli intervalli melodici. Per far ciò è necessario che tale strumento sia mobile, in modo da poter essere centrato esattamente in corrispondenza del semitono ovunque questo si presenti.

⁵ L'ampia diffusione di questo sistema di denominazione dei gradi, spesso grazie a filastrocche con valore mnemotecnico, ha lasciato anche nella nostra cultura qualche curiosa testimonianza. È il caso del canto popolare napoletano "Alla fiera di Mastr'André", il cui ritornello contiene la strana formula "Alamiré, alamiré", derivante (lo si verifichi alla quinta riga dal basso di fig. 2) dalla possibilità che al suono *a* corrispondano le sillabe *la, mi* oppure *re*, a seconda dell'esacordo utilizzato.

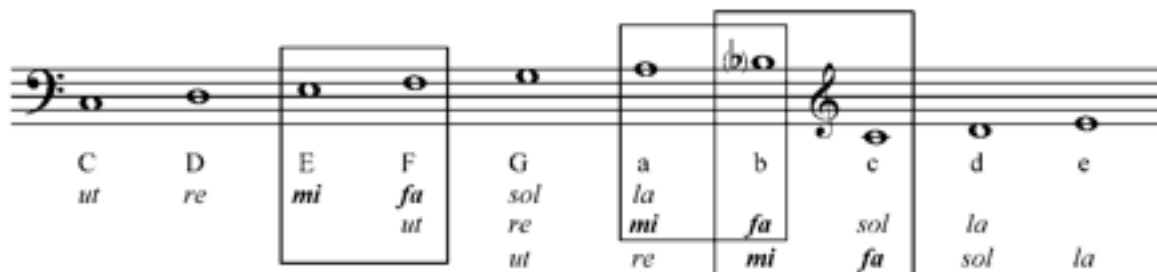
I punti semitonali del *Gamut* non sono replicabili all'infinito, come potremmo pensare secondo la moderna concezione

scalare; sono invece ben individuati⁶ e corrispondono, in ciascuna ottava, ai soli tre passaggi fra⁷:

1. E e F
2. A e B molle
3. B quadro e C

fig. 4 - *Gamut*, semitoni ed esacordi (l'esempio è limitato alla zona centrale del *Gamut*)

semitoni



Esacordi: naturale, molle, duro

1. L'esacordo collocato a cavallo del semitono E-F è detto "naturale" e si colloca tra C e A. In esso il semitono è sempre tra E e F, senza bisogno di alcuna specificazione o modifica.

I restanti due semitoni nascono dall'ambiguità della *clavis* B, nelle due versioni B quadro e B molle.

Si individuano così due ulteriori tipi di esacordo:

2. Nel caso di presenza del B molle l'esacordo sarà detto "molle", collocato tra F e D, con passaggio semitonale fra A e B molle.
3. Nel caso la melodia chiami in gioco il B quadro, infine, avremo l'esacordo "duro", collocato tra G ed E, con semitono tra B quadro e C.

Nel caso frequente in cui la melodia ecceda decisamente l'ambito dell'esacordo e coinvolga perciò altri passaggi semitonali, l'esacordo va spostato effettuando la *mutazione*: le stesse sillabe si applicheranno momentaneamente a un'altra zona del *Gamut*, corrispondendo in quel momento ad altre *claves*.

Fig. 5 - mutazione tra esacordo naturale e duro in passaggio scalare (Bornstein 2000)



⁶ In realtà è possibile introdurre altri semitoni all'interno del *Gamut*, dovuti all'alterazione momentanea di uno qualsiasi dei suoni che lo compongono, specialmente ai fini della formazione delle *clausulae* (le cadenze melodiche).

⁷ Le indicazioni alfabetiche nel testo sono sempre maiuscole, senza differenziazione per ciascuna ottava, come nello schema completo del *Gamut*.

Fig. 6 - mutazione tra esacordo molle e naturale (Bornstein 2000)

Orlando di Lasso, Bicinia 1577 n. 13



L'evoluzione della pratica musicale oltre il rinascimento mette in crisi la solmisazione esacordale complicandone oltremodo l'applicazione. È soprattutto la pratica strumentale ad affrancarsi dal mare quieto del *Gamut* introducendo l'alterazione cromatica di qualsiasi *clavis*, sia a causa del trasporto dei modi (confluiti progressivamente nei moderni maggiore e minore) a distanza di qualsiasi intervallo, con la conseguente nascita delle moderne armature in chiave⁸; sia con l'introduzione del cromatismo melodico, così tipico di una scrittura musicale che mira all'espressione soggettiva degli *affetti*. Il moltiplicarsi delle alterazioni in chiave e l'utilizzo dei cromatismi melodici, insomma, fanno della solmisazione esacordale uno strumento non più adatto ai nuovi tempi.

La solmisazione sulla base dell'ottava

Parallelamente all'affermarsi della lettura esacordale, all'epoca di Guido è in atto un processo di riorganizzazione e sistematizzazione del repertorio modale che proseguirà senza interruzione, confluendo nel pensiero teorico del Rinascimento. Prende forma, in particolare, il cosiddetto *sistema pseudoclassico* di descrizione dei modi (Meier 1988, pp. 43 ss.) nel quale essi vengono compiutamente definiti come scale e ricondotti virtualmente ai modi della Grecia classica. Tutti i modi prendono forma ora all'interno del quadro di ottava, esattamente come accade per le moderne scale tonali. La loro diversificazione avviene sulla base delle *specie di ottava*, risultanti dalla diversa collocazione dei semitoni.

L'ottava diventa così parte integrante della definizione dei modi, costituendone il quadro strutturale di riferimento. La solmisazione continua ad essere praticata anche su base esacordale fino ad epoche relativamente recenti, ma l'affermarsi del sistema tonale porta comprensibilmente alla sua evoluzione. L'esigenza di integrare nel sistema il settimo

grado della scala risale già alla fine del Quattrocento ma occorrerà attendere il XVII secolo perché in Francia la solmisazione comprendente anche il settimo grado riceva una formalizzazione compiuta. Nell'Inghilterra della prima metà dell'Ottocento, Sarah Anna Glover (1785-1867) e poi John Curwen (1816-1880) riformulano e diffondono con successo la solmisazione sulla base dell'ottava attraverso il *Tonic Sol-fa System*, pienamente corrispondente al funzionalismo tonale. Quest'ultima versione servì a sua volta da modello e fu integrata nella proposta didattica di Zoltán Kodály, da noi meglio conosciuta come "solfeggio relativo" o "Sistema del Do mobile" (Goitre 1972).

La solmisazione tonale richiede dunque un completamento nella serie delle sillabe, della quale entra a far parte il *ti (si)*. Non si tratta evidentemente di un semplice riaggiustamento architettonico: le neonate sillabe *ti* e *do* rappresentano in effetti il cuore, la sostanza stessa della nuova struttura. Il traguardo raggiunto, l'ottava superiore, traccia il confine di un territorio nuovo, introducendo in esso un nuovo mondo di processi dinamici. La mobilità dell'esacordo è implicita nei suoi limiti di estensione. L'ambito di ottava della nuova

⁸ Anche la pratica musicale del rinascimento prevede molti tipi di trasporto della scala utilizzata da un brano, ma non ritiene necessario scrivere questo trasporto, aggiungendo così di conseguenza le alterazioni in chiave. Il trasporto alla quarta superiore, che comporta la sola aggiunta del *B* molle in chiave, è sostanzialmente l'unico trasporto scritto, tipico oltretutto solo di alcuni modi.

struttura, portandola a coincidere con il ciclico ritorno delle funzioni melodiche dovuto al fenomeno dell'equivalenza di ottava, la chiude circolarmente, rendendola autosufficiente. Lo spostamento della struttura di riferimento nel corso della lettura, la mutazione, avviene ora solo nel caso di un cambio di centro tonale, cioè di una vera e propria modulazione. La maggiore staticità del sistema, con la fissazione della posizione dei semitoni in tutte le scale favorita dalla diffusione del sistema temperato, è compensata dall'affermarsi dei dinamismi tonali interni all'ottava.

Il settimo grado, la sensibile, con la sua forte tendenza risolutiva verso la tonica superiore, è il punto di maggiore evidenza del campo di forze generatosi all'interno della scala con l'avvento del sistema tonale. All'interno di questo campo, ad ogni grado melodico è assegnato un insieme di tendenze direzionali che prende il posto di ciò che era precedentemente definito l'*affetto* di quel grado. Questa nuova idea di affetto è ciò che chiamiamo ora *funzione* melodica. Rappresentare la scala tonale come una linea retta è per molti aspetti inadeguato (De Natale 2000, pp.135 ss.): essa è piuttosto analoga a una linea curva, ad indicare il fatto che, nel tragitto all'interno dell'ottava da

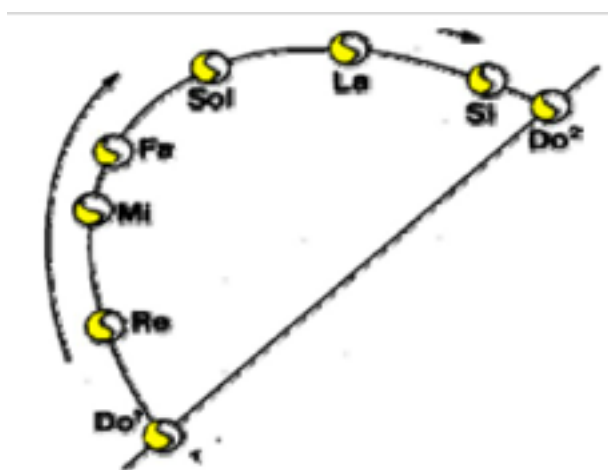
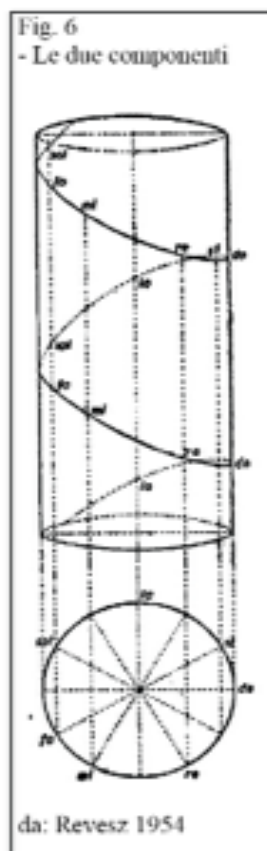


Fig.7 – Curvatura dello spazio sonoro di ottava (da: De Natale 2000)

una tonica a quella superiore, vi è una diversificazione negli affetti attribuibili a ciascun grado. Nell'arco di questo tragit-

to possiamo in qualche modo dare conto del livello di energia di ogni grado, con un aumento energetico nello spostamento dal 1° al 4° grado melodico e, viceversa, un alleggerimento nel seguito del percorso fino al ritorno al livello zero di energia col raggiungimento della tonica superiore. E' la teoria delle due componenti (Revesz 1954, pp. 58 ss.) a dare fondamento a questa prospettiva di ritorno ciclico, a fronte della componente percettivamente più immediata che sottolinea il continuo incremento nella "chiarezza" del suono proporzionale allo spostamento verso l'acuto. Il do raggiunto dopo aver percorso l'intera ottava, per un verso, ha progredito sulla scala della "chiarezza" del suono; d'altra parte segna il ritorno del percorso melodico alla tonica, il ritrovamento del punto ad energia zero.

Fig. 8 - teoria delle due componenti (Revesz 1954)



La curvatura confluisce perciò in una figura a spirale, in cui un punto, proseguendo la sua ascesa, ritorna sulle medesime posizioni funzionali nell'ambito dell'ottava (Fig. 8).

Le funzioni tonali sono strettamente correlate a ciascun grado della scala. Rappresentarsi la funzionalità dei diversi gradi significa avere un'intuizione pratica circa l'insieme delle relazioni che ciascuno di essi intrattiene con i restanti gradi, in special modo con la tonica, e circa le tendenze direzionali che caratterizzano prevalentemente ciascun grado.

In Italia, la figlia negletta: perché?

Nel contesto didattico musicale italiano l'utilizzo del do mobile è attualmente a dir poco un caso raro. Tra gli addetti

ai lavori l'opinione comune lo considera tutt'al più un espediente utile a principianti e dilettanti, ma addentrandosi in ambito accademico emergono opinioni nettamente, talora aspramente contrarie. Eppure la solmisazione, risalendo al medioevo, è nata nella penisola, è figlia dell'antica tradizione pedagogica italiana: perché questo ripudio?

Una considerazione informata circa l'applicazione del do mobile nei contesti didattici è innanzitutto ostacolata dalla scarsità della conoscenza specifica che non consente di scegliere in base all'esperienza ma semmai al pregiudizio. In Italia, dove perfino la didattica dello strumento stenta ad affermarsi ed è relegata a estremo corso di specializzazione per l'insegnamento strumentale nella scuola secondaria, non esiste alcun luogo ufficiale deputato alla formazione degli insegnanti di un'area disciplinare - quella, diciamo, teorica - per la quale non disponiamo in realtà neppure di un termine adeguato, a meno di far riferimento all'ambito angustamente addestrativo della "Teoria e solfeggio". Dunque la scelta tra l'utilizzo o meno del do mobile è obbligata, dal momento che la lettura relativa non è, di fatto, uno strumento a disposizione dei docenti italiani potenzialmente interessati.

Tramonto della solmisazione esacordale

Anche la tradizione relativa alla solmisazione, tuttavia, ci ha messo del suo nel meritare questo ripudio. Il "solfeggio all'italiana" indica, fino al XIX secolo, la solmisazione nella sua versione strettamente esacordale (Christensen 1996 p. 48; Delfrati 1997 p. 77; Gjerdingen 2007 p. 35). Come tale, essa rappresenta un ferro vecchio, il retaggio di un passato musicale ormai totalmente obsoleto e conseguentemente, applicata al repertorio tonale, un ostacolo alla stessa pratica musicale. L'affermarsi della funzionalità tonale, l'ampliarsi della tonalità, il cromatismo fanno della solmisazione esacordale nient'altro che un'inutile complicazione. La nascita del moderno conservatorio celebra dunque la messa in

soffitta di questa reliquia e la sua progressiva scomparsa dal quadro delle attività musicali pedagogiche.

In alcuni paesi europei, si è detto, questa crisi riesce ad avere uno sbocco positivo, e la vecchia solmisazione si trasforma nel solfeggio relativo applicato a un contesto pienamente tonale.

Nella Francia di inizio '800, accanto al rigetto del sistema esacordale, sopravvive il dibattito tra fautori e detrattori del solfeggio relativo. Significativa a questo proposito è l'opera di Pierre Galin (1786–1822) secondo cui "l'idea della notazione musicale come rappresentazione meccanica ('questo simbolo indica di premere questo tasto') non corrisponde al pensiero effettivo di chi fa musica e rappresenta quindi un mezzo pedagogico inefficace. Presentare ai bambini la notazione all'inizio della loro educazione musicale è come insegnare loro a leggere prima che sappiano parlare" (Blasius 1996, p. 10, con riferimento a Galin 1818). Da questo modo di intendere l'apprendimento musicale discenderanno, accanto alla valorizzazione delle sillabe relative, diversi altri strumenti pedagogici, poi elaborati da Aimé Paris (1798–1866) ed Emile Chevé (1804–1864), autori ai quali Galin è normalmente associato.

Ma un'ombra imponente si andava proiettando nel frattempo sulla didattica musicale francese prima e poi europea. La fondazione del nuovo Conservatorio parigino (1795), moderno, laico, efficiente a fronte delle molteplici esigenze di formazione musicale provenienti dall'esercito così come dal teatro musicale e destinate al decoro delle più diverse occasioni della vita civile, porta con sé i suoi *instrumenta regni*, i *metodi* del Conservatorio di Parigi, volumi dedicati all'insegnamento dei diversi strumenti, del canto, degli elementi fondamentali della musica e dell'armonia.

Le sillabe diventano tasti

Tra questi metodi vi è quello per pianoforte redatto da Louis Adam (1805; si veda Blasius, pp. 10ss.). Il salto che ne deriva, sotto il profilo della concezione didattico musicale, è

di portata storica, con conseguenze nelle quali siamo tuttora immersi, perlopiù inconsapevolmente. Rispetto alle opere didattiche settecentesche ad esso paragonabili, manca ad esempio in questo testo ogni riferimento alla pratica del basso continuo. Ciò è sicuramente dovuto a un intento di attualizzazione rispetto alla prassi musicale corrente, ma rappresenta anche un passo significativo verso la figura dello strumentista "decifratore di spartiti", rispetto alla cui funzione perde importanza la comprensione attiva del contesto musicale o la pratica familiarità con uno stile, virtù necessarie al realizzatore estemporaneo di un basso numerato; ciò che occorre fare è ormai tutto scritto. Questa assenza, insieme alla drastica riduzione dell'altro aspetto estemporaneo dell'esecuzione, l'ornamentazione, rende vacante uno spazio prontamente occupato da un aspetto precedentemente poco trattato: la diteggiatura. Essa giunge ora ad occupare la maggior parte del volume: cinquanta pagine complessivamente. Tra i cinque sensi, la conoscenza strumentale fa la sua scelta e pone al centro il tatto, il rapporto tra dito e tasto. Attorno a questo punto focale ruota tutto il resto, e il timore di Galin risulta fondato: il simbolo notazionale non può che saldarsi in modo univoco alla posizione strumentale; la sillaba si lega alla nota, e insieme esse indicano quale tasto premere.

Che i *metodi* napoleonici fossero, in qualche modo, anche strumenti di dominio lo dimostra la pronta donazione degli stessi alla biblioteca del Conservatorio di Milano il 30 gennaio 1809, all'indomani della sua fondazione, avvenuta con regio decreto napoleonico il 18 settembre 1807 (Salveti 2003b pp. 17 e 51). Negli anni a seguire, quei metodi funzioneranno più da ispiratori della produzione didattica locale che da manuali veri e propri. L'istituzione milanese mostra nei confronti del predecessore parigino e delle sue proposte didattiche un'impellente premura applicativa. L'influenza delle nobili origini parigine è presto dimenticata in favore delle pressioni dovute alle esigenze di rilancio del teatro locale (Daolmi 2002). La didattica si snellisce, abbandonando ogni pretesa di fondazione teorica, puntando drit-

to all'efficienza esecutiva, iniziando quell'opera di apparente semplificazione, in realtà di impoverimento, che si lascia alle spalle tutto ciò che non sia direttamente rivolto all'addestramento strumentale.

Il solfeggio "razionale": una moda

L'impresa ha degli artefici. Bonifazio Asioli (1769-1832), compilatore del primo di una fortunata serie di sunti di teoria, riduzione dei parigini *Principes élémentaires de musique*, e nel contempo "responsabile dell'orientamento didattico impresso all'istituzione milanese ai suoi esordi" (Vacarini 2003, p. 130). A lui dobbiamo l'avvicinamento e l'identificazione della teoria musicale alla semiografia, alla serie dei segni che servono all'esecuzione strumentale, icasticamente rappresentati dalla piramide dei valori ritmici che apre i trattati del genere fino ai nostri giorni (Fig. 9). I limiti di questa concezione meccanica e astratta dell'apprendimento musicale furono subito chiari, possibilità alternative furono approntate, ma senza esito (ibid. pp.146s.).

Fig. 9 - La piramide dei valori ritmici, da: Bonifazio Asioli, *Principj Elementari di Musica*, 1809



Ildebrando Pizzetti (1880-1968), compositore e direttore del conservatorio milanese, referente del regime mussoliniano per la riforma degli studi musicali, decisivo fautore dell'idea insieme professionale e artigianale degli studi musicali, cristallizzata nei regi decreti fascisti del '30, incumbenti sulla formazione musicale italiana oggi più che mai.

Ettore Pozzoli (1873-1957) presidente, al Congresso Musicale Didattico di Milano del 1908 (Vacarini 2003 161 ss.), della sezione dedicata all'insegnamento teorico e al solfeggio. Pozzoli è fautore di un "metodo razionale di insegnamento" (ibid. p. 169), che rivendica soprattutto il carattere della progressività: gli elementi di apprendimento vengono cioè presentati gradualmente e in ordine di difficoltà. La graduazione della difficoltà diventerà una sorta di patente di attendibilità per la pratica didattica dei decenni a seguire. La sua elaborazione nasce tuttavia da criteri del tutto empirici, in assenza di qualsiasi riflessione sulla natura della difficoltà nella pratica musicale né sui processi di apprendimento chiamati a farvi fronte. Pozzoli stesso è persona poco incline alla riflessione metodologica, portato semmai a evitare indirizzi troppo rigidamente determinati (Vacarini 1997, p. 54). Ciò stride tuttavia con l'esito dei lavori della commissione da lui presieduta che eleggerà il "solfeggio razionale" a indirizzo esplicitamente unico per l'insegnamento della materia, mentre le proposte di indirizzo dalcroziano apparse nello stesso convegno, pur lodate nella loro sostanza, verranno dichiarate estranee a "Istituti musicali di ordine elevato, quali i Conservatorii" e destinate semmai alla scuola elementare (Vacarini 2003 p. 169).

Il "solfeggio razionale" non ha in realtà alcun manifesto; i suoi metodi e i suoi contenuti si evincono dalla manualistica e dalla pratica giunta fino a noi per mano della lunga serie di epigoni che per i decenni a seguire marcheranno profondamente i lineamenti del musicista italiano fino ad oggi. Sulla scia forse di una fase di riflusso neopositivista (Delfrati 1986, pp. 13s.), esso sembra per il suo tempo essere stato piuttosto una moda, abbracciata sull'onda dello spirito del tempo, tragicamente cristallizzatasi però nel quadro dell'opera di normalizzazione condotta dal regime fascista, di cui rappresenta ancora oggi uno dei più vividi retaggi. Il suo punto di forza è l'aspirazione alla chiarezza

matematica, attraverso due strumenti principali basati sul numero: la suddivisione ritmica e l'intervallo.

La suddivisione ritmica trionfa a fianco del vero Frankenstein Junior della didattica teorica italiana, il solfeggio parlato, figlio prediletto di questo processo di spoliazione musicale. In tale processo, così come l'esercizio puramente digitale allo strumento sottrae all'esecuzione strumentale la musica (Blasius 1996), in modo analogo la lettura intonata è spogliata prima della consapevolezza del contesto funzionale (lettura con il do fisso) e poi dello stesso suono (lettura parlata). Il carciofo del fare musica viene sfogliato, fino a rimanerne il solo gambo costituito dalla magica pronuncia delle sillabe, le sole necessarie a un accesso all'esecuzione strumentale degno di una musica intesa come "l'arte più adatta ad esprimere la sottile qualità delle macchine" (Pound 1924, p. 58).

Delfrati (1986 e 1987) ha mostrato la derivazione della didattica intervallare dalle scuole di canto, dove svolgeva tutt'altra funzione, quella di graduale ampliamento di registro vocale attraverso l'aumento nell'estensione del vocalizzo. Il fatto che il canto per intervalli resti baluardo unico nella didattica della lettura vocale italiana⁹ si spiega largamente anche attraverso un altro ordine di considerazioni, riguardanti lo smarrimento del contesto funzionale nel quadro teorico che accompagna la didattica della formazione iniziale, da cui discendono lo svuotamento di senso e l'impossibilità stessa della lettura relativa.

La funzionalità perduta

Rispetto all'insegnamento di una disciplina nessun disegno curricolare può considerarsi neutro. Ogni articolazione disciplinare interna corrisponde a una concezione complessiva della materia, la riflette e soprattutto ne determina il propagarsi per i tempi a venire.

⁹ Delfrati (1997, p. 78) fa notare "l'assenza, nell'Italia fra Otto e Novecento, di una qualsiasi autonoma strategia innovativa sul terreno della lettura vocale".

L'articolazione dei programmi sanciti dal regime negli anni '30 è significativamente nota e non ha subito veri rifacimenti nemmeno nella più recente legge di riforma n. 508 del 1999. L'architettura dei regi decreti affianca allo studio strumentale l'avvicinarsi delle "scuole", in stretto ordine di successione, di solfeggio, armonia, storia della musica. A questo proposito, ci interessa osservare che, da un lato, l'armonia ha una consistenza autonoma, esiste in se stessa, separata dalla dimensione esecutiva o dall'aspetto melodico/contrappuntistico della musica; correlativamente, il solfeggio è rigidamente tenuto al di qua, in posizione previa e incomunicante rispetto all'armonia; la successione dei parametri musicali prevede quindi la separazione tra ritmo e melodia da una parte e armonia dall'altra.

L'armonia ha una consistenza autonoma, si è detto: questa condizione, data per scontata, risale al contesto didattico musicale ottocentesco (Grande 2008). Il suo corollario è che l'armonia sia praticata in forma scritta e progressivamente separata dalla pratica tastieristica. La storia la vede invece nascere proprio al clavicembalo, dove l'educando maestro e futuro compositore assimila il vocabolario di base del linguaggio che si sta facendo tonale e partecipa della *koiné* musicale europea imparando a "manipolare", variare, improvvisare schemi compositivi, utilizzati nell'esercizio delle sue funzioni di maestro al cembalo, o forse un giorno redatti sotto forma di proprie opere, scritte per l'esecuzione pubblica. È questa la pedagogia dei conservatori napoletani, dove la didattica dei *partimenti* (Stella 2009), procedente per acquisizione e personalizzazione di modelli, di pattern musicali non melodici, non armonici, non improvvisativi, non scritture, ma tutto questo ed altro insieme. Tale didattica è altro dall'insegnamento dell'armonia finché la "scuola" non si sottopone alla moda positivista della scientizzazione (Sanguinetti 2012, p. 90) e passa decisamente a una trasmissione del sapere, anche di quello pratico, di tipo deduttivo, scritturale, potenzialmente estraneo al mondo dei suoni.

Nel contempo la musica strumentale europea, divenuta "assoluta", cioè sciolta da ogni funzione che non sia pura-

mente estetica, amplia grandemente il suo linguaggio armonico, fa della costruzione degli accordi una questione delicata e complicata, sposta di conseguenza l'attenzione dal sintagma, dal vivo della successione armonica, al paradigma, alle mille possibilità di sostituzione degli elementi che compongono la successione tonale per sovrapposizione di terze e alterazioni funzionali sempre più lontane e artificiali. Tale artificio merita una scienza tutta sua, l'armonia. Questa dilatazione disciplinare è di conseguenza però anche una sottrazione. Finché il musicista non sarà degno di varcare i cancelli accademici della scienza armonica, avrà a che fare con successioni di suoni singoli. Anche per lui ci sarà un'area di approccio scientifico, quella della ritmica numericamente organizzata. La recitazione dei nomi delle note assicura, secondo questo modo di operare, il rapporto con la posizione strumentale, e questo è tutto ciò di cui vi è bisogno. Rimane, nel bagaglio culturale del musicista, un resto di "sofeggio cantato difficile senza accompagnamento". Sottratto alla possibilità di una sua ricognizione funzionale, come si è detto esso diventerà il regno dell'artificio intervallare. Ancora oggi, e a tutti i livelli, è radicata l'idea che un errore intonativo denoti l'incapacità di recuperare mnemonicamente un intervallo. Privata dell'orizzonte funzionale, la melodia si riduce a una successione di punti collegati da scarti intonativi che vanno calcolati durante la lettura. L'esperienza dice che chi costruisce un percorso intonativo secondo questo procedimento non arriva a un'abilità di lettura fluente o, se ci arriva, ciò accade ancora una volta per apprendimento informale, avvenuto altrove e secondo altri inconsapevoli processi, avvenuto nonostante piuttosto che per merito di questo pseudo espediente didattico. Eppure, lo ripetiamo, in Italia tutto il castello didattico e pubblicistico della lettura cantata, così come dell'educazione dell'orecchio, sono univocamente costruiti sul principio intervallare, a fronte di una nazione nella quale neppure i musicisti di professione sono generalmente in grado di intonare una melodia per lettura. L'unica alternativa invocata è il fatidico e mitizzato dono dell'orecchio assoluto, consistente, ancora una volta, nella capacità automatica di collo-

care isolati punti sonori nello spazio. L'accompagnamento della melodia è ingiuriosamente derubricato al rango di "facilitazione". Nella letteratura esercitativa si scatena la gara al "salto difficile", all'intervallo ampio e alterato, inequivocabile indice di ginnica prontezza vocale.

In questo contesto il pensiero funzionale e la conseguente lettura relativa non possono avere cittadinanza alcuna. Il loro ritrovamento passa, viceversa, per la considerazione dell'esperienza musicale come fonte di contenuti recuperabili anche in sede esecutiva. La memoria inconsapevole, costruita dall'esperienza, contiene già tutto ciò che occorre al modellamento dei suoni tramite la voce. Il problema della memoria è, appunto, il recupero, la possibilità di accedere ai suoi contenuti. I percorsi di ogni melodia sono già presenti nella nostra esperienza: in questo senso, è stato detto, noi apprendiamo (o intoniamo) solo ciò che già conosciamo, ciò che ha qualche forma di aggancio con la nostra esperienza. La frequentazione dei repertori musicali crea nella mente percorsi familiari, luoghi dove il suono, passando e ripassando, segna un sentiero. L'identificazione di questi luoghi non si ottiene per determinazione di coordinate astratte. Il loro volto è invece formato dalle relazioni che essi intrattengono tra loro, dal loro rapporto con il contesto mutevole ma sempre ricorrente del sistema tonale in cui si muovono¹⁰. Il quadro di queste relazioni è presente nella nostra memoria e forma la personalità, il colore, l'affetto di ogni grado scalare. Il problema, si è detto, è rendere questa sensazione funzionale¹¹ disponibile nel momento, in questo caso, della lettura, farla riemergere dal tesoro dimenticato dell'esperienza. A questo crocevia di sensazioni si colloca la sillaba funzionale.

L'evoluzione recente

Nata e più volte rimaneggiata come tecnica di lettura, la solmizzazione riceve in tempi più recenti, e in special modo nel quadro della *Music Learning Theory* di Edwin Gordon, una rilettura prevalentemente in termini di *strumento linguistico*. Per rendere possibile e valorizzare questa sottolineatura è necessario in primo luogo riscoprire la *natura linguistica* delle sillabe guidoniane. Con la fissazione delle sillabe ad indicare altezze assolute, esse risultano schiacciate sulla notazione fissa, a sua volta immediatamente riferibile al tasto o alla posizione strumentale. La *nota*, segno grafico, e la *sillaba*, elemento linguistico, coincidono e si confondono: "questa nota è (incontrovertibilmente) un DO"; parallelamente, una sillaba ha senso in quanto nomina una nota e quindi un tasto, e non vi è spazio per una sua sussistenza autonoma. Al contrario, la sillaba relativa si affranca dalla posizione sul pentagramma e sulla tastiera, mettendosi così in relazione a un *contenuto di pensiero*. In questo modo essa può ritrovare tutta la sua dimensione linguistica originaria.

È a Lev Vygotsky (1990) che dobbiamo l'impulso originariamente più significativo alla riflessione sul rapporto tra pensiero e linguaggio. Suo è il concetto di *strumento stimolo*, riferito a quegli elementi dell'esistenza umana che entrano in relazione con la mente in un modo particolarmente rilevante, in quanto ne costituiscono altrettanti fattori di sviluppo. Secondo Vygotsky, "una volta incluso nel processo del comportamento, lo strumento psicologico altera l'intero flusso e la struttura delle funzioni mentali." (cit. in Wertsch 2007, p. 189). Strumento stimolo per eccellenza è il linguaggio: esso non si limita a fungere da strumento di espressione per il pensiero ma entrando in contatto con esso vi lascia la sua impronta, lo struttura. Il neonato che

¹⁰ Quando Christian von Ehrenfels (1859-1932) volle dare un'idea di *Gestalt*, fece l'esempio di una melodia. Essa "è un qualcosa di diverso dai suoni di cui è composta: è una struttura organizzata (una *Gestalt*) che viene percepita olisticamente e non come una somma di sensazioni elementari (le singole note)" (Porzionato 2003, p. 279).

¹¹ Per un esame più dettagliato dei parametri costituenti una funzione si veda Odone 2007.

assimila il linguaggio dal suo ambiente sta formando in realtà la sua mente, sta assumendo insieme al linguaggio una strutturazione della realtà, costruendo insieme ad esso il suo modo di pensarla.

Riportare alla luce la dimensione genuinamente linguistica delle sillabe di solmisazione significa attribuire loro un ruolo nella strutturazione della mente musicale; significa in definitiva poterle valorizzare su un piano pedagogico. I contenuti informali dell'acculturazione si strutturano in concetti, le funzioni tonali, costruendo, di fronte al mondo sonoro musicale, una rete interpretativa, seppur ancora inconsapevole e non formalizzata. Lo strumento linguistico della sillaba si salda a questi concetti, dà un nome ai percorsi melodici che formano la nostra storia musicale personale. Così facendo ne rende possibile l'astrazione e, grazie a questa, la possibilità di inferire nuovi percorsi. L'intonazione di melodie sconosciute si basa sul riconoscimento di frammenti di percorso melodico già noti; al limite, sul riconoscimento del singolo punto sonoro il cui nome - la sillaba - riassume la storia di tutti i suoni che hanno svolto quella stessa funzione nell'insieme delle esperienze melodiche della nostra acculturazione musicale. Non quindi un punto isolato ma un punto focale, un punto qualificato dalle sue relazioni con il contesto. Lo strumento linguistico permette questo richiamo funzionale in modo automatico e quindi in tempo reale, quel tempo che costituisce la materia stessa del discorso musicale, permettendo ai suoni di fluire alla maniera di una lingua madre.

È evidente dunque come, accanto all'efficacia di uno strumento didattico quale è la lettura relativa in ordine all'apprendimento della lettura intonata, emerga fortemente l'opportunità di considerare questo modello di associazione sillabica come momento di sviluppo e strutturazione della mente musicale nella sua relazione diretta con i suoni, molto vicino ai processi più originari con i quali il nostro essere costruisce il suo rapporto con la musica.

BIBLIOGRAFIA

- Adam Louis (1805), *Méthode de piano du Conservatoire*, Ozi
- Allorto Riccardo (a cura di, 1997), *Ettore Pozzoli musicista e didatta*, Ricordi
- Bent Ian (a cura di, 1996), *Music Theory in the Age of Romanticism*, Cambridge University Press
- Blasius Leslie D. (1996), *The mechanics of sensation and the construction of the Romantic musical experience* In: Bent (1996)
- Bornstein Andrea (2000), *La solmisazione*, Hortus Musicus nn. 2-3
- Christensen Thomas (1996), *Fétis and emerging tonal consciousness*, in: Bent 1996
- Daniels H., Cole M., Wertsch J. V. (a cura di, 2007), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press
- Daolmi Davide (2002), *Alle origini del Conservatorio di Milano. L'alibi del modello francese e le sorti dell'opera italiana*, www.examenapium.it/STUDI/conservatorio
- Delfrati Carlo (1986), *La musica fra educazione e istruzione: una strategia per la riforma*, Prefazione a J. Paynter, "La musica nella Media Superiore", Unicopli
- (1987), *Il solfeggio nel passato*, Intervento al convegno di Lerici della SIEM (pro manuscripto)
- (1997), *Interrogare il passato. Introduzione alla ricerca storica sull'insegnamento della musica in Italia*, Quaderni di be-Quadro n. 7
- De Natale Marco (2000), *L'armonia classica e le sue funzioni compositive*, Gioiosa Editrice
- Galin Pierre (1818), *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*, Rey et Gravier
- Gjerdingen Robert (2007), *Music in the Galant Style*, Oxford University Press
- Goitre Roberto (1972), *Cantar leggendo con l'uso del Do mobile*, Suvini Zerboni
- Gordon Edwin E. (1980), *Learning sequences in music*, GIA Publications
- Grande Antonio (2008), *Giudizi e pregiudizi della Teoria Musicale*, in: *Quaderno di Teoria, Analisi e Pedagogia musicale n. 1*, Curci
- Kurth Ernst (1991), *Selected writings*, Cambridge University Press
- Meier Bernhard (1988), *The modes of Classical Vocal Polyphony*, Broude Brothers
- Odone Alberto (2006), *Lettura Melodica*, vol. III, Ricordi
- (2007), *Musica in dialogo con la mente: la solmisazione*, "Spectrum" n.17, Curci
- Porzionato Giuseppe (2003), *Orientamenti teorici e metodologici della ricerca psicomusicale*, in: AA. VV., *Prove e saggi sui saperi musicali*, ETS
- Pound Ezra (1988), *Trattato di Armonia*, ed. it. a cura di L. Innocenti, Passigli 1988
- Révesz Géza (1954), *Psicologia della musica*, Giunti Barbera
- Salveti Guido (a cura di, 2003a), *Milano e il suo Conservatorio. 1808-2002*, Skira
- (2003b), *La scuola di una capitale europea*, in: Salveti 2003a
- Sanguinetti Giorgio (2012), *The Art of Partimento*, Oxford University Press

Un'esperienza con la Music Learning Theory e la disabilità

di Francesca Pergola
in collaborazione con
Valeria Coen

Lavoro da più di dieci anni come educatrice in un centro diurno per disabili adulti (C.D.D.).

Il centro ospita persone con problematiche molto differenti di tipo cognitivo e fisico, a cui spesso si aggiungono comorbilità psichiatriche. C'è chi parla correttamente e deambula senza difficoltà ma il cui corpo può d'improvviso irrigidirsi quando la mente produce pensieri fissi, persecutori, allucinatori. C'è chi emette solo vocalizzi e agisce secondo stereotipie verbali e comportamentali; chi è costretto su una carrozzina per spostarsi; chi è in totale balia di qualcun altro per essere dislocato, sfamato, pulito, protetto. C'è chi, in preda alla compulsione di fare, prendere, agire, non riesce a concedersi una situazione di quiete, di ascolto: persone che invadono il mondo col proprio corpo e con la propria azione per essere sempre al centro dell'altrui attenzione, incapaci di concedere spazi a qualcun altro o di interagire senza sopraffarlo.

E ancora c'è l'urlo disturbante e disperato di chi solo così sa esprimere il proprio dolore, la propria rabbia e il proprio bisogno di essere amato.

Ci sono persone che temono chiunque le circonda e ne il giudizio così tanto da imbastire solo relazioni intermittenti, alternando brevissime "toccate" e interminabili "fughe", magari farfugliando per timore di proporre la propria voce a fianco di chi la esibisce in maniera prepotente.

Tale situazione di estrema eterogeneità e varietà offre sia una grossa risorsa creativa sia caos e disorganizzazione, disarmonia. Così ho pensato che fosse il caso di tentare un lavoro in cui i suoni e le voci dei partecipanti (quindi il loro corpo e la loro stessa identità) trovassero un'organizzazione, una possibilità di espressione più equilibrata a livello personale e di gruppo mediante la musica.

Con questi obiettivi abbiamo avviato un laboratorio corale creando una sinergia tra la modalità di lavoro con persone colpite da handicap e una modalità specifica di educazione musicale che si avvale degli studi di E.Gordon, la *Music Learning Theory*. Abbiamo così costituito un gruppo formato da tredici utenti più quattro operatori di supporto ed io che conducevo gli incontri settimanali della durata di circa un'ora e mezzo.

Gli incontri si sono svolti nella palestra ampia, luminosa e silenziosa nella quale il coro si disponeva sempre a semicerchio di fronte a me conservando ogni volta la sua precisa collocazione. Avendo deciso di proporre un lavoro a quattro voci ho ritenuto utile che per ogni sezione fosse presente un operatore di supporto. In questa disposizione l'inizio era caratterizzato da esercizi sul respiro, che contribuivano a creare un clima concentrato e raccolto, ai quali seguiva un rituale di "sintonizzazione" durante il quale gli accordi tonali da me cantati introducevano nel gruppo un ascolto che coinvolgesse le differenti parti del corpo attraversate dalla vibrazione sonora.

L'incontro proseguiva con esercizi di pattern tonali e ritmici per stabilire un dialogo musicale il quale, senza l'utilizzo di parole, ha condotto il coro all'apprendimento di brevi canti melodici e ritmici durante i sette mesi di laboratorio. Ho frequentemente proposto l'ascolto di diversi brani vocali e strumentali spesso lontani dalle abituali proposte commerciali. Ho puntato molto sull'esercitazione all'ascolto prima di produrre sonorità, per favorire un atteggiamento diverso dal solito, creando un tempo di non azione importante per tutti coloro che faticano a controllare l'esternalizzazione immediata dei propri impulsi e a rispettare lo spazio vocale degli altri. Sono stati altresì valorizzati i momenti di silenzio per interiorizzare gli stimoli musicali raccolti, permettendo a ciascuno di assimilare con tempi più o meno lunghi le proposte musicali, rielaborarle e quindi riproporle esprimendole alla propria maniera. Il corpo di ciascuno di noi è stato il ricettore di tutte le proposte e lo abbiamo sempre mobilitato affinché nel movimento si potesse recepire e vivere globalmente la musica.

La conclusione degli incontri è stata sempre accompagnata da un rituale di saluto.

Il *setting* così organizzato, sia nello spazio sia nella sequenza precisa dei vari momenti, ha avuto una funzione di grande contenimento rendendo la situazione meno caotica e maggiormente silenziosa rispetto al solito, una situazione in cui ognuno attendeva che accadesse qualcosa.

Inoltre in questo "spazio protetto", tutti hanno avuto la possibilità di contattare il proprio mondo emotivo interiore e di ordinarlo attraverso l'uso guidato della propria voce anziché lasciarsi travolgere ed esprimersi inconsapevolmente con urla sguaiate o con comportamenti problematici. Incontrare le proprie emozioni in uno spazio/tempo in grado di accoglierle li ha aiutati a gestire le stesse migliorando la propriocezione e così l'accettazione del proprio essere.

Anche dal punto di vista fisico entrare in contatto con le proprie vibrazioni e accogliere lo stimolo sonoro esterno lasciando che il corpo si trasformi in una cassa di risonanza ha aperto e amplificato possibilità importanti, non solo sul piano prettamente intimo e personale, ma anche sul piano delle relazioni.

L'incontro è stato un momento in cui anche la relazione con l'operatore poteva giocare su nuovi livelli di intensità e verità affettiva.

Ed ecco allora che i loro corpi hanno potuto rilassarsi e lasciarsi attraversare da vibrazioni sonore o che la propria stereotipia ha potuto essere modulata o espressa e che la propria voce ha potuto attraversare lo spazio per raggiungere e creare un contatto o lasciare lo spazio affinché qualcuno arrivasse a loro. Insomma le "toccate" sono aumentate e le "fughe" diminuite.

Il lavoro sulla coralità ha permesso inoltre di creare un gruppo in cui l'apporto individuale e caratteristico di ognuno fosse indispensabile per raggiungere un obiettivo comune: ciascuno con le proprie modalità ha contribuito al canto corale che risentiva dell'eventuale assenza di qualche partecipante così come si arricchiva della presenza di tutti. La propria voce, spesso vissuta come inopportuna e inadeguata nell'esperienza corale, acquistava un senso collettivo

e dignitoso. Alla frustrazione dell'incapacità si è sostituita l'autostima di essere parte necessaria per la realizzazione di un prodotto finale.

Quest'ultimo aspetto si è rinforzato nel momento in cui l'oggetto del lavoro è diventato un'esibizione pubblica. Da esperienza individuale e condivisa, seppur ricchissima di per sé, è diventata dono: la persona disabile abituata a ricevere, in quanto ritenuta "portatrice di mancanze", finalmente ha potuto essere protagonista è portatrice di una ricchezza da mostrare ed offrire riscattandosi dalla passività in cui è sempre stata relegata.

Senza dubbio l'apporto degli strumenti forniti dalla MLT è stato determinante per la buona riuscita del progetto. L'utilizzo della sillabazione nei canti melodici e ritmici, così come nei pattern, ha permesso di trovare un punto di comunicazione in persone che abitualmente non parlano, ha quindi favorito un'espressione vocale più vicina al verbale seppure talvolta in maniera stereotipata. Per chi invece è dotato dell'uso della parola il vantaggio dell'utilizzo di sillabe semanticamente "neutre", come la sillaba "pam" o "pa", oltre che del movimento, ha permesso di distogliere l'attenzione dalle proprie rigidità e fungere da buon coordinatore motorio. I ritmi proposti spontaneamente dagli utenti sono stati spesso accolti, imitati e quindi coordinati e sviluppati all'interno di piccoli brani. Anche la brevità dei canti, nonostante la complessità, è stata favorevole alla memorizzazione dei canti stessi.

Successivamente all'esperienza riportata abbiamo avuto l'occasione di proporre presso il CDD una lezione-concerto a cui hanno partecipato alcuni colleghi di A.I. rivolta a tutti gli ospiti e non solo a chi aveva precedentemente preso parte al laboratorio corale. È stato emozionante cogliere l'attenzione nonché lo stupore e la concentrazione che la lezione concerto ha suscitato negli ascoltatori: è stato un momento di "contenimento" estremamente efficace per tutte le differenze comportamentali che il nostro centro ospita. E sempre in quest'occasione ho potuto constatare con gioia che chi aveva partecipato al laboratorio ricordava

i brani su cui si è lavorato nonostante fosse trascorso diverso tempo.

L'ascolto, il movimento, il respiro, il silenzio, la relazione sono tutti elementi indispensabili per l'apprendimento musicale e sebbene in questa esperienza l'apprendimento non fosse l'obiettivo principale è stato in fin dei conti il medium che ha reso possibile arrivare a trattare le emozioni e quindi i comportamenti dei disabili. Al di là delle difficoltà cognitive, motorie o psichiche, la musica così proposta ha infatti permesso che le emozioni venissero conosciute, accolte, gestite e quindi espresse in modo organizzato secondo un senso estetico condiviso e quindi alla portata di tutti, di chi ascolta e di chi viene ascoltato.

Nota delle autrici:

i canti proposti nel corso degli incontri sono stati tratti dal cd *Pam Pam canto senza parole* del Quarteto Gordon per piccolissimi.



Il bambino e l'ascolto del corpo e del respiro nei gruppi di musica secondo la MLT



di Regula
Schwarzenbach



Lavoro da molti anni con *Atem-Tonus-Ton* di Maria Höller-Zangenfeind, metodo basato sul respiro percepibile *Der Erfahrbare Atem* della Professoressa Ilse Middendorf di Berlino¹². Nei miei seminari mi rivolgo tuttora sia a professionisti e amatori adulti che a bambini e adolescenti che suonano strumenti a fiato¹³.

Dal 2011 guido gruppi secondo la *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon con bambini dai primi mesi fino a 8 anni, cioè durante il primo anno di scuola elementare. Gordon dice che i processi dell'apprendimento della musica sono gli stessi, analoghi o simili, ai processi dell'apprendimento della lingua madre. Ora, dopo quattro bellissimi anni pieni di esperienze e di risultati soddisfacenti mi pongo due domande:

1. *Si può e si deve guidare o insegnare la percezione del corpo e del respiro? Si instaurano gli stessi processi di apprendimento di quando si impara la lingua madre?*

Non sono forse attitudini che si sviluppano senza l'aiuto di «educatori»?

2. *I tipi di apprendimento dell'audiation preparatoria, cioè acculturazione, imitazione e assimilazione, con le loro caratteristiche, valgono anche per l'apprendimento della percezione corporea e del respiro?*

Durante il corso internazionale di formazione di Audiation Institute, *L'arte di insegnare musica secondo la Music Learning*

¹² Ilse Middendorf "L'esperienza del respiro" a cura di Silvia Biferale Astrolabio Roma 2005

¹³ Regula Schwarzenbach, Letizia Fiorenza, Höhenflüge mit Bodenhaftung, Die Methode Atem-Tonus-Ton für Flötistinnen und Flötisten, Zimmermann Frankfurt 2007

Theory di Edwin E. Gordon, il lavoro sulla percezione del respiro e del corpo è una materia importante, sia dal punto di vista didattico che del processo di autocoscienza degli insegnanti in formazione.

Quanto sia importante la cura del movimento nella *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon lo illustra emblematicamente il titolo del bellissimo articolo di Cristina Fabarro: *Con il corpo si impara la musica*. "L'immersione corporea nella musica genera movimento, inteso in questo caso non come coreografia o sequenza di movimenti strutturati e descrittivi della musica stessa, ma come atto motorio nato dall'ascolto, dettato dalla vibrazione e dal ritmo stesso della musica e da un sentire interiore, che si traduce in gesto e, appunto, movimento. Ciò è diretta conseguenza della facoltà che possediamo di sentire con tutto il corpo la realtà circostante."¹⁴

Le ricerche di Gordon lo hanno portato alla constatazione che "I bambini cominciano a rispondere al ritmo spontaneamente, con un movimento fluido, libero, continuo e flessibile, ad un'età molto precoce, probabilmente perché il corpo conosce prima che la mente comprenda"¹⁵.

"Il movimento è una naturale e spontanea risposta che il bambino dà alla musica ... Con questa naturalezza i bambini, se circondati da persone che adottano questo particolare movimento fluido e continuo, apprendono e maturano la consapevolezza del loro corpo il quale, coinvolto interamente nell'ascolto e nell'esecuzione della musica, diventa musica".¹⁶

Dall'osservazione dei bambini più piccoli, Gordon deduce «un movimento di tipo percettivo motorio, a flusso conti-

nua da adottare mentre cantiamo, suoniamo o ascoltiamo musica. Questa è una qualità di movimento che i bambini possiedono naturalmente e che gli adulti con fatica ritrovano. I bambini infatti, quando ascoltano musica, non descrivono con il movimento ciò che ascoltano, ma si lasciano semplicemente "muovere" dalla musica.»¹⁷

Purtroppo osserviamo che i bambini man mano che crescono perdono questo movimento spontaneo, fluido, questo tipo di corporeità che diventa musica. Moltissime ragioni fanno sì che questo dono della natura vada perso, alcune di origine culturale, per la mancanza di attenzione riguardo questi aspetti da parte degli educatori e degli insegnanti di musica; altre di ordine evolutivo per i cambiamenti psicofisici e sociali portati dall'adolescenza.

Uno dei molti strumenti atti ad agevolare la percezione del corpo e del respiro dell'adulto è il metodo "Respiro percepibile" della professoressa Ilse Middendorf, da cui si sviluppa *Atem-Tonus-Ton* di Maria Höller-Zangenfeind. Audiation Institute e music & audiation (l'Istituto Gordon Svizzero, www.music-audiation.ch) propongono questo lavoro specifico durante il percorso di formazione e i seminari. Sia per ritrovare, come dice Gordon, quella qualità di movimento innata e naturale, sia per avvicinarsi all'ideale di fungere da modello per gli allievi. La qualità del movimento a flusso continuo, la bellezza e variabilità della voce parlata e cantata sono frutto di un lavoro su se stessi di consapevolezza e di ascolto¹⁸.

¹⁴ Cristina Fabarro, *Con il corpo si impara la musica. Il ruolo del movimento nell'educazione musicale*, pag. 73 in "Il bambino e la musica" a cura di Silvia Biferale, Edizioni Curci, Milano 2010

¹⁵ E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano 2003, p.18

¹⁶ Cristina Fabarro, *Con il corpo si impara la musica. Il ruolo del movimento nell'educazione musicale*, Edizioni Curci, Milano 2010, pag. 81

¹⁷ Ibid. pag. 77

¹⁸ In merito a questi argomenti mi permetto di suggerire la lettura del citato articolo di Cristina Fabarro *Con il corpo si impara la musica. Il ruolo del movimento nell'educazione musicale* e del libro di Silvia Biferale *La terapia del respiro*, Astrolabio, Roma 2014).

1. L'ascolto del corpo e del respiro durante la guida informale

1.1. *Il primo tipo di apprendimento: l'acculturazione, i primi due anni del bambino*¹⁹.

I piccoli durante i primi due anni della loro vita sono circondati da adulti e bambini che costituiscono per loro modelli ed esempi di movimento, di utilizzo della voce e di coordinazione del respiro. In braccio alla mamma i piccoli fanno le prime esperienze del peso e del movimento ritmico. Ascoltano la voce della mamma non solo con l'udito ma percepiscono anche le vibrazioni del suo torace, del collo, della testa. Dal respiro della mamma capiscono in che condizioni psichiche lei si trova in quel preciso momento. Scoprono il loro corpo e la loro voce tramite esperienze sensoriali piacevoli e giocose. Sentono la forza e la variabilità della loro voce. Staccandosi dalla mamma fanno nuove esperienze motorie. Gattinando cominciano a esplorare lo spazio intorno e sono molto orgogliosi dei loro primi passi. Con grandissima attenzione salgono e scendono le scale, si arrampicano da soli sul seggiolino al tavolo. Riescono a lanciare una palla senza cadere²⁰. Le osservazioni sul movimento dei bambini di questa età, vedere con quanta curiosità imparino, come adorino le ripetizioni, come si concentrino su quello che stanno facendo sono spunti di riflessione per noi adulti su come agevolare questi atteggiamenti durante il futuro sviluppo del bambino.

Stimoli per la percezione del respiro e del corpo.

Modalità nei gruppi di musica secondo la MLT.

Il rispecchiamento

L'insegnante rispecchia i movimenti, le emissioni vocali, i suoni labiali e i rumori che producono i bambini quando reagiscono alla musica. L'atto del rispecchiamento mi sembra il punto di partenza per la percezione consapevole del corpo, del movimento e del respiro. Vedere e sentire riproposto dall'adulto ciò che si ha appena fatto, rende il bambino più cosciente della propria azione e lo stimola a ripetere con curiosità le esperienze che si rivelano fonte di gioia e motivazione.

Il modello dell'adulto

L'insegnante chiede ai genitori di stiracchiarsi, di godere dei grandi sospiri e sbadigli profondi prima di cantare. I bambini restano incantati osservando gli adulti. Mentre esegue canti e pattern l'insegnante è modello per un movimento a flusso continuo sia per i bambini che per gli adulti, a questi ultimi lo si chiede esplicitamente anche spiegandone il significato e gli effetti. Il movimento a flusso continuo, contrariamente ad un movimento stereotipato o descrittivo, favorisce nel bambino la possibilità di sperimentare un suo movimento spontaneo, il migliore per esplorare e conoscere la musica, perché il movimento nasce dalla percezione stessa della musica.

1.2. *Il secondo tipo di apprendimento: l'imitazione, il terzo e quarto anno del bambino.*

Il bambino ha un grande bisogno di movimento. Lo sviluppo del repertorio motorio in questi anni è importantissimo

¹⁹ Ben sappiamo che secondo Gordon tutti i tipi di apprendimento (acculturazione, imitazione e assimilazione) non si limitano a una certa età anagrafica, ma coesistono in tutte le età a secondo del contenuto che l'allievo sta imparando. In questo articolo parlo dello sviluppo delle capacità motorie e della percezione del corpo e del respiro e perciò mi tengo all'età anagrafica approssimativa che corrisponde ai bimbi che seguono corsi di MLT secondo la modalità di insegnamento della guida informale.

²⁰ Con gli accenni ai movimenti che i bambini fanno al di fuori del *setting* delle lezioni di musica, voglio mettere in evidenza quanto siano ricchi e importanti per lo sviluppo del bambino.

e accade ad una velocità strepitosa. Il bambino corre, sale e scende le scale a mani libere, fa capriole, salti, sta in bilico e salta dai muretti, scavalca ostacoli, afferra la palla al volo. I suoi movimenti sono più fluidi e più sicuri. Man mano che i bambini perdono l'egocentrismo, cioè quando si sviluppa in loro la coscienza di sé e degli altri e si rendono conto delle differenze tra le proprie risposte e quelle degli altri, ho osservato che chiedono sia agli altri bambini che agli adulti di imitare i loro movimenti, le capriole e gli stessi giochi di mano e sono poi assai critici nel verificare se gli altri imitano correttamente o no!

Stimoli per la percezione del respiro e del corpo.

Modalità nei gruppi di musica secondo la MLT.

Il rispecchiamento

Durante l'apprendimento musicale del tipo dell'imitazione l'insegnante continua a rispecchiare le risposte sia motorie che vocali dei bambini lasciando inventare ai bambini la prossima attività di movimento e di gioco. I bambini corrono e si muovono fino ad avere il fiatone. L'insegnante rispecchia lo sfiatamento del bambino: un'occasione da non perdere per aiutarlo a essere consapevole del suo respiro.

La dimostrazione e l'imitazione

Sarà l'insegnante a fare proposte di gioco e di movimento sempre più strutturate. Anche per l'apprendimento della percezione del corpo e del respiro i bambini hanno bisogno di suggerimenti più concreti.

Eseguendo i canti, oltre a muoversi a flusso continuo, l'insegnante a volte adotta movimenti dettati dal vocabolario dei bambini, come gattonare, saltare, correre, strisciare ecc. per dare sia un modello di imitazione che per dialogare con loro accogliendo i loro contributi.

I bambini a questa età non sono ancora coordinati ma accolgono, imitando i movimenti dell'insegnante con grande entusiasmo, sia il movimento a flusso continuo, che tutto il repertorio motorio proposto. Motivante nel lavoro del gruppo è l'imitazione delle risposte vocali e motorie degli

altri bambini. Molti spunti per il movimento nascono dall'interesse di assumere dei ruoli: il bambino si muove come il poliziotto, come la regina, come la tigre o come il cane.

Con grande fantasia inventano nuovi movimenti sempre più azzardati.

1.3 Il terzo tipo di apprendimento: l'assimilazione, dal quarto al sesto anno del bambino.

I bambini sono sempre in movimento e già abili di compiere azioni motorie che richiedono maggiore coordinazione. Saltellano su una gamba sola gettano oggetti anche pesanti in tutte le direzioni, si arrampicano dappertutto rischiando anche di cadere e di farsi male, imparano ad andare in bicicletta, a nuotare e a sciare.

Stimoli per la percezione del respiro e del corpo.

Attività nei gruppi di musica secondo la MLT.

Durante l'apprendimento musicale del tipo dell'assimilazione l'insegnante propone un ampio repertorio di giochi (esercizi) che facilitano la coordinazione fra pensiero musicale, respiro e voce. Più si sviluppa la capacità di *audiation*, meglio riesce la coordinazione.

Cantando i *pattern* l'insegnante non si muove più solo a flusso continuo ma anche utilizzando le spinte con i piedi e con le braccia dal muro o dal pavimento. Canta *pattern* lanciando dei fazzoletti, saltando o cercando di "battere un cinque" sulla mano dell'insegnante o dei compagni.

Un esempio sono i salti da fermi. Per iniziare il salto, il bambino deve imparare ad avviare il movimento con uno slancio delle braccia e piegando le ginocchia; questo provoca un inspiro svelto e profondo senza dare la possibilità di inalare aria in modo rumoroso e arbitrario. Atterrando i bambini cantano un *pattern*. Anche lanciando un fazzoletto il movimento di braccio provoca un inspiro naturale e coerente che corrisponde all'impulso autonomo dell'inspiro, un obiettivo molto importante del metodo *Atem-Tonus-Ton*. Il momento iniziale dell'invio del movimento come descritto

sopra, lo slancio delle braccia, piegare le ginocchia, la rincorsa prima di un salto inducono un momento di silenzio, una pausa che dà spazio al pensiero musicale. Il bambino pensa il *pattern* prima di cantarlo: è questa capacità che favorisce la coordinazione dalla quale poi risulta il canto intonato.

2. L'ascolto consapevole del corpo e del respiro durante l'istruzione formale

2.1 Dalla guida informale all'istruzione formale

Il passaggio dalla guida informale all'istruzione formale è il momento adatto per cominciare ad agevolare delle esperienze corporee con consapevolezza e per iniziare a riflettere sull'argomento. Con bambini tra i sei e gli otto anni sono riuscita a creare delle situazioni di grande ascolto sul corpo e sul respiro, anche se la durata dell'attenzione all'inizio è molto breve.

Vorrei dedicare ora alcune considerazioni sui temi e i concetti fondamentali su cui si lavora nei metodi "Il respiro percepibile" e "Atem-Tonus-Ton" presentando degli esempi di attività di ascolto del corpo e del respiro, adatte ad essere proposte a bambini a partire dai sei anni in su.

2.2. La percezione del movimento del respiro.

Ascoltare il movimento del respiro senza influenzarlo con la volontà.

I bambini corrono, saltano, danzano fino a sentirsi stanchi e senza fiato. Chiedo loro di stare fermi su due piedi e di mettere le mani sui fianchi all'altezza delle costole.

Metto le mani sui miei fianchi e mi metto un attimo in ascolto del movimento del mio respiro. I bambini osservano la mia attenzione e mi imitano immediatamente.

"Chiudete gli occhi". Favorisco il silenzio dell'introspezione domandando ai bambini di chiudere gli occhi. Chiudere gli

occhi per essi ha un aspetto magico, aspettano una sorpresa, stanno subito attenti e zitti.

"Vi pongo una domanda, ma non datemi subito la risposta". Con questa indicazione voglio evitare che rispondano subito. Spero così di tenere più a lungo attiva la loro attenzione sul movimento del respiro. Appena stanno ad occhi chiusi, parlo sottovoce, quasi bisbigliando, e domando cosa sentano sotto le mani. Dopo un po' chiedo se il movimento sia sempre uguale. Aiuto con domande che mirino ad un'attenzione sempre più profonda favorendo un ascolto sempre più differenziato. Il calore delle mani aiuta a tenere sveglia l'attenzione in quella specifica parte del corpo.

"Aprite gli occhi". Dopo un po' di tempo di grande silenzio chiedo loro di aprire gli occhi e ripeto la domanda per accogliere le risposte dei bambini. Li sollecito a rispondere secondo la propria esperienza. Ognuno ha delle percezioni differenti. Tutte sono accettate, perfino quella del bambino che risponde di non aver osservato e sentito niente. È una risposta che forse mi dice che non sa trovare delle parole esatte per descrivere ciò che ha sentito.

Molti bambini di prima elementare fanno fatica, all'inizio di questo lavoro, a trovare delle espressioni comprensibili per descrivere le sensazioni del corpo e bisogna aiutarli a trovare dei paragoni, cioè a trovare delle espressioni già conosciute e comuni in altri ambiti della vita. Per esempio con domande simili: "La sensazione che avete vi ricorda le bollicine d'acqua gassata?".

Le ripetizioni e le variazioni per l'approfondimento

Nelle lezioni seguenti i bambini ripetono l'esperienza ma, invece di mettere le mani sui fianchi, li mettono sul ventre poco sopra l'ombelico, sullo sterno e sulle spalle.

Per approfondire l'esperienza e per favorire la consapevolezza sia del movimento del respiro e sia della schiena, chiedo ai bambini di accovacciarsi per terra abbracciando le gambe e accomodando la testa sulle ginocchia. Siccome i bambini hanno già imparato ad ascoltare il respiro, a questo punto posso chiedere che cosa sentono nella schiena senza l'aiuto del calore della mano.

2.3. Il contatto dei piedi a terra

Sviluppare il sostegno, l'appoggio per la voce cantata

I bambini sono seduti sulle sedie.

“Prendete un piede sulle ginocchia. Svegliate il piede battendolo con le mani”.

I bambini si buttano con energia in questa attività. Chiedo se sentono dei suoni e qui suggerisco un ascolto acustico, così da verificare i suoni differenti che risultano se battono direttamente sulle ossa dure oppure sulla ciccia dei muscoli, se battono con i palmi delle mani oppure con i pugni.

“Chiudete gli occhi” e appoggiate molto lentamente il piede a terra. Ascoltate un po' come sta il vostro piede ben battuto.

“Vi pongo una domanda, ma non datemi subito la risposta. Come potreste descrivere questa sensazione? C'è una differenza tra i piedi?”

“Aprite gli occhi, chi vuole dire le sue risposte a voce alta a tutti?”

Prendete l'altro piede sulle ginocchia. Svegliatelo battendolo con le mani.

Chiudete gli occhi e appoggiate molto lentamente il piede a terra. Ascoltate un po' come sta il vostro secondo piede ben battuto”.

“Vi pongo una domanda, ma non datemi subito la risposta. E adesso? C'è una differenza tra i piedi? Li sentite caldi o freddi? Grandi e grossi o sottili e leggeri?”

“Aprite gli occhi: chi vuole dire le sue risposte a voce alta a tutti?”

Dopo un breve scambio di esperienze, in cui ho dato la parola almeno a quattro o cinque bambini, chiedo loro di mettersi in piedi molto, molto lentamente.

“Riuscite a tenere sveglia quella sensazione nei piedi anche in posizione eretta?” Con questa domanda osservo spesso che i bambini richiudono gli occhi per percepire di nuovo questa per loro nuova ed eccitante esperienza. Molto interessante è anche l'osservazione di come i bambini dopo questo lavoro restino concentrati, ben piazzati sui piedi e

mossi da un movimento interiore piccolo e fluido, spontaneo e inconsapevole.

2.4 La percezione delle vibrazioni che sorgono cantando

“Appoggiate leggermente le due mani sotto la mascella con il pollice sotto le orecchie e le altre dita sulle ossa delle guance, il mignolo sulle pareti del naso.”

Do questa spiegazione mentre mostro sul mio viso come mettere le mani.

“Chiudete gli occhi! Canticchiate un determinato canto di repertorio a bocca chiusa con le labbra che si chiudono appena, appena.

Vi pongo una domanda, ma non datemi subito la risposta.”

Chiedo sotto voce di ascoltare cosa succede sotto le mani. I bambini riprendono il canto da capo. Durante il secondo passaggio chiedo di ascoltare il suono della propria voce. Chiedo nuovamente di ricominciare il canto e, durante il terzo passaggio, suggerisco di ascoltare l'insieme delle voci di tutta la classe.

“Aprite gli occhi: chi vuole dire le sue risposte a voce alta a tutti?”

I bambini capiscono il rapporto tra vibrazioni percepite sotto le mani e suono udito all'esterno.

Le ripetizioni e le variazioni per l'approfondimento

Nelle lezioni seguenti i bambini ripetono l'esperienza, ma invece di mettere le mani sul viso le appoggiano sullo sterno. Si può riagganciare a un'esperienza che la maggioranza dei bambini abbia già fatto, come quella di Tarzan che urlando batte i pugni sul petto per rafforzare l'ululato e impaurire gli animali feroci. Per farli stare il più possibile attenti chiedo di ascoltare i suoni risultanti dalla percussione del torace. Li faccio cantare a voce bassa rimpicciolendo i battiti per portarli infine ad appoggiare le mani sullo sterno. Cantiamo insieme una “u” una “o” o una “e” ad occhi chiusi.

I bambini percepiscono con stupore le vibrazioni dell'osso!

Un'ulteriore variazione di ascolto delle vibrazioni che provoca la voce cantata la si può percepire appoggiando le mani sulla schiena di un altro bambino. Questo è un compito più difficile dei precedenti. Lo preparo con cura. Perciò propongo delle attività per svegliare l'attenzione per la schiena. Dopo aver insegnato a riconoscere le forme di canti e brevi brani strumentali e dopo aver svolto diverse attività con movimenti ampi nello spazio durante le lezioni precedenti, i bambini accovacciati per terra si mettono in coppia. Sono i bimbi che scelgono il compagno, perché il compito che andranno a svolgere necessita una base di fiducia reciproca. Uno dei due abbraccia le gambe e accomoda la testa sulle ginocchia. L'altro si siede dietro di lui.

Per esempio in una forma ABA, lento – presto – lento, i bambini cercano delle percussioni differenti sulla schiena del compagno. Durante la parte veloce picchiettano con la punta delle dita, durante la parte lenta invece vi strusciano con il lato interno della mano. Con le dita tese risulterà un suono diverso che con il palmo della mano, lasciando il polso elastico. Chiedo sempre al bambino percussionista di domandare all'altro bambino se si senta a suo agio e se la percussione sia gradevole, per accertarsi sempre di non fargli male. Dopo al massimo tre ripetizioni del canto o del brano strumentale i bambini cambiano i ruoli.

In una lezione seguente i bambini, a due a due, si siedono su coppie di sedie posizionate come un trenino, una dietro l'altra. Il bambino che si è accomodato dietro invece di tamburellare sulla schiena, appoggia le mani sulle scapole di quello davanti, che canta un canto di repertorio a sua scelta. Al bambino dietro proibisco di svelare il segreto di ciò che sente sotto le sue mani prima che il compagno abbia potuto provare egli stesso a mettere le mani in ascolto. Un bambino infine mi ha risposto: "Le ossa sembrano cantare!".

3. Conclusione

Sì! Si può e si deve guidare e insegnare la percezione del corpo e del respiro!

Specialmente nelle culture urbane, dove ai bambini mancano gli stimoli naturali per sviluppare agilità e coordinazione. Dove non camminano a piedi nudi, dove non possono rotolare in discesa da un pendio o arrampicarsi sugli alberi. Dove manca un tragitto quotidiano a piedi da casa a scuola, regolare e ricco di stimoli.

Da alcuni anni propongo il lavoro di *Atem-Tonus-Ton* anche nelle mie lezioni di musica con bambini. Osservo che mostrano grande interesse, curiosità e attenzione se le proposte per l'ascolto del corpo sono adatte al loro sviluppo. Cioè se gli interventi sono brevi, ripetuti e variati e se sono abbastanza complessi da creare una sfida. Motivanti sono i momenti di grande ascolto del corpo e del respiro in relazione al risultato del suono della voce o dello strumento.

Tutto il lavoro sul movimento e sul respiro, fatto durante la guida informale, conduce i bambini a capire e a rendersi consapevoli delle loro esperienze corporee al fine di raggiungere quella coordinazione necessaria che rivela (anche a loro stessi) che è stato attivato il processo di *audiation!*

La coordinazione è un atto di consapevolezza del corpo.

L'obiettivo di mantenere il movimento fluido e naturale durante tutta l'infanzia può essere raggiunto tramite un continuo avvicinarsi all'ascolto del corpo e del respiro con moltissime variazioni per approfondire e tenere vive le loro esperienze.

Come l'apprendimento musicale anche l'apprendimento della percezione del corpo e del respiro può incominciare in età più avanzata. Le esperienze sono recuperabili e il processo cominciato sia durante la prima infanzia che anche molto più tardi si può sviluppare durante la vita intera. I tempi e le attività saranno diversi per ogni età o fase di sviluppo.

I tipi di apprendimento musicale dell'acculturazione, imitazione e assimilazione con le loro caratteristiche valgono anche per l'apprendimento della percezione corporea e del respiro.

Questo articolo è nato dall'esperienza e dalla curiosità di saperne di più in una materia ancora poco diffusa. Si tratta di un piccolo contributo per l'inizio di tante riflessioni sperando possa nascere nei lettori l'interesse di condividere le proprie esperienze e eventuali idee per possibili ricerche scientifiche.

Ci sono molte somiglianze nell'atteggiamento educativo della MLT e di *Atem-Tonus-Ton*, sia nella guida informale che nell'istruzione formale. Il silenzio e l'ascolto stanno alla base di tutte le attività. Non esiste un giusto o sbagliato. Invece si chiede di distinguere l'uguale dal diverso. Il movimento favorisce l'apprendimento nei due ambiti.

Musica è movimento, respiro e funzioni corporee sono movimento. Sia lo sviluppo della musicalità che lo sviluppo della percezione del corpo e del respiro hanno come presupposto il modello dell'adulto consapevole, un adulto che si dedica con amore alla materia e con umiltà al suo continuo processo di approfondimento. In entrambi i campi i bambini vengono guidati informalmente fino a sei anni e a partire da sei vengono avvicinati con metodi strutturati alla sintassi musicale e alla consapevolezza e conoscenza sensoriale e vissuta del loro corpo. Sono questi i requisiti importantissimi per il bambino, e più avanti per l'adulto, per esprimersi con la voce, con il movimento, oppure con uno strumento con autonomia e autenticità.

L'inaspettato ascolto
di Luigi Folino

Chiunque applichi la guida informale all'interno del percorso di *audiation* preparatoria e dovesse pensare a una fascia d'età piuttosto problematica con la quale sia importante stabilire e avere chiare le strategie di gestione del gruppo, sicuramente sceglierebbe quella 24\36 mesi.

Sappiamo benissimo che il movimento del bambino in questa età assume caratteri spesso esplosivi che lo portano, nella media, a correre spontaneamente durante i canti proposti apparentemente senza una regola e quasi in modo oppositivo alle nostre intenzioni.

Risulta per questo spesso difficile interpretare il ruolo di rispecchiamento, anche motorio, molto utile a strutturare la lezione di musica al fine di stabilire un dialogo sonoro attraverso i *pattern*, guardando i bambini negli occhi e al tempo stesso poter raccogliere le loro proposte motorie in modo da favorire l'imitazione così importante nei processi di apprendimento.

Negli ultimi 4\5 anni mi è capitato di lavorare prevalentemente con questa fascia d'età e ho potuto osservare quanto giovani il percorso che il bambino compie nei 24 mesi precedenti. Mi sembra infatti che i gruppi di bambini con cui ho lavorato negli ultimi due anni siano giunti a questa età con un movimento maggiormente sincronizzato col canto e soprattutto dimostrando una partecipazione alla lezione che utilizza esiguamente il linguaggio verbale.

A riportarmi indietro nel tempo alle mie prime esperienze con questa fascia di età e le sue modalità, ci ha pensato un folto gruppo di 10 bambini che hanno iniziato con me a marzo il percorso di *audiation* preparatoria digiuni di esperienze precedenti.

Non potrei lamentare l'assenza di ascolto da parte di questi bambini, quello c'è stato immediatamente, ma la reazione a esso, accompagnata dalla possibilità di muoversi nello spazio che il *setting* permetteva, ha scatenato i bimbi in folli corse e urla di gioia che impedivano la realizzazione di un dialogo e soprattutto mi impedivano di cogliere e raccogliere la loro partecipazione. Tutto questo è andato avanti per tre lezioni ma poi piano piano ho cominciato a vedere che la qualità del movimento cominciava a cambiare e che, soprattutto le bambine, avevano trovato una maggiore fluidità nei loro movimenti, non più finalizzati alla sola corsa. Piano piano le lezioni hanno cominciato ad avere un andamento diverso e l'ascolto è diventato più attento al contesto musicale a partire dalla canzone dei saluti iniziale, che ormai riconoscono e aspettano.

Bellissimo quindi l'arrivo dei primi *pattern*, i bambini ci provano, si mettono in gioco come solo loro sanno fare.

Mi viene da riflettere sull'enorme importanza della fase di acculturazione e di quanto lo sviluppo di essa influenzi la capacità del bambino di porsi in un ascolto sempre più consapevole e coinvolto in vari contesti musicali. Di quanto l'acculturazione accada anche senza l'insegnante nelle situazioni più varie e di quanto sia necessaria a chiunque, e in particolar modo al bambino, per poter sviluppare le fasi successive del processo di apprendimento.

Sicuramente due anni di lavoro fanno la differenza e i gruppi con cui lavoro da più anni riescono a dare e a prendersi grandi soddisfazioni, ma in definitiva i mezzi che la MLT ci mette a disposizione riescono ad essere molto efficaci nel coinvolgere tutti in un gioco fantastico anche in poche lezioni.

In questo caso una buona parte del merito va riconosciuto anche al lavoro delle educatrici che si sono rese attive contribuendo con il loro movimento e il canto a spezzare gli spazi di movimento stereotipato (tipo la corsa in cerchio) e a dare una diversa profondità ai brani con i bordoni di accompagnamento.

E' così, non dobbiamo mai aspettarci niente in questo percorso, ma essere sicuri che in definitiva tutto prima o poi succeda e che ciò che stiamo proponendo abbia un'importanza di primo livello per lo sviluppo musicale del bambino fin dai primi incontri. Egli si muoverà autonomamente attraverso gli spazi (possibilmente larghi) che gli adulti riusciranno a creare. Spazi corporei, ma anche spazi musicali e di silenzio, che gli daranno modo di crescere.

I foglietti della musica
di Miriam Valvassori

Spesso capita che a lezione i genitori chiedano consigli su cosa far ascoltare ai loro bimbi, secondo l'erronea aspettativa che ci sia una musica "giusta", da Mozart fino alle campagne tibetane, a prescindere dal proprio gusto, adatta ad accompagnare ogni momento della giornata: la musica per il bagnetto, quella di sottofondo alla cena, quella che faccia finalmente addormentare i bambini... Come se la musica da sola potesse produrre degli effetti predefiniti e controllabili, indipendentemente dalla situazione e dalla relazione tra chi la ascolta.

Ho così pensato di proporre un percorso di ascolto come parte integrante dell'incontro di musica. Alla fine della lezione, abbiamo ascoltato un brano diffuso dallo stereo, ogni settimana uno diverso. Per scelta di varietà e contrasto con la lezione in cui la voce è protagonista dell'ascolto, si è preferito proporre solo musica strumentale, ma senza limitazioni di genere o di *ensemble*.

Questo con l'intento di creare un'occasione in più per ascoltare musica insieme, offrendo uno stimolo musicale, con elementi armonici, timbrici e stilistici che difficilmente si possono proporre in una lezione condotta da soli e favorire con ciò ulteriormente il processo di acculturazione dei bambini e dei genitori.

Benché si tratti di un'esperienza di contatto con la musica sicuramente meno diretta rispetto all'interazione attraverso il corpo e la voce e con minori possibilità da parte del bambino di entrarvi in relazione, non essendo la fonte sonora una persona in carne e ossa, ho notato come questa relazione fosse mediata ma non assente. I bambini infatti prendevano parte all'ascolto attivamente, con il movimento, con la voce, attraverso il contatto con i genitori e "interrogando" la fonte sonora, dirigendo verso lo stereo sguardo e corpo.

Durante questi ascolti ho inoltre osservato come i genitori del gruppo 24-36 mesi si rilassassero, a prescindere dal tipo di musica proposta, e di come cambiasse significativamente la qualità della relazione tra loro e i bambini: si mostravano più disposti al gioco, più accoglienti rispetto alle interazioni sia motorie sia vocali dei loro figli, meno valutativi rispetto al comportamento del bambino, secondo le loro aspettative consono o meno a un contesto da alcuni percepito come "didattico" e soprattutto sollevati dalla propria di "prestazione", rispetto alle piccole richieste di partecipazione all'attività fatte dall'insegnante per accompagnare i canti a lezione. Per esempio ho osservato come una mamma che era solita "incitare" con piccoli ammiccamenti e inviti non verbali il suo bambino a rispondere ai pattern, durante un ascolto si sdraiasse a terra tenendo il suo bimbo sulla pancia, semplicemente sorridendo, o una bimba dalla motricità molto evidente, si sedesse tra le gambe del papà. Non volendo intromettermi in questo momento intimo, il mio intervento, così come il movimento durante questi ascolti, è stato minimo, addirittura la mia posizione nella stanza è stata marginale. La relazione tra genitore e bambino era protagonista di quel momento, non essendoci più la "guida" come tramite dell'interazione tra bambino e la musica, emergeva la pura condivisione e il piacere di quell'ascolto "privato".

Nel gruppo dei più piccoli invece c'è stata una reazione diversa: sono stati i bambini a esplorare di più l'ambiente e a cercare i compagni, staccandosi dalla mamma, chi spostandosi fisicamente, chi solo con lo sguardo.

Nel gruppo dei 3-5 anni invece la mia partecipazione è stata più attiva, non essendoci altre figure adulte, ma invece di condurre io il gioco, come spesso accade durante i canti o

gli scambi di pattern, ero più coinvolta nel loro gioco spontaneo (“il temporale di piedi, il vento di mani...”), in modo libero.

Dopo esserci salutati con il canto che chiude ogni incontro, ciascun bambino veniva da me a prendere il foglio con scritti i riferimenti del brano per consegnarlo al genitore, portarlo a casa e farlo ascoltare agli altri familiari, come una dedica speciale, un regalo, perché in effetti di questo si tratta: di un'intenzione del gesto, di voler porgere al bambino una musica, scelta personalmente per il suo significato emotivo e non solo per quello sintattico. Nel canto questa intenzione forse passa più facilmente perché si è già coinvolti in prima persona nella musica che si offre.

Per me la scelta di ciascun brano è stata un vero piacere, prima ancora di decidere la scaletta per la settimana seguente, avevo già in mente un paio di proposte, e pensando alle persone che avrebbero ascoltato quella musica, mi immaginavo le loro reazioni e non vedevo l'ora di poter giocare la mia carta a sorpresa...

Penso che il senso di questo “tenerci” sia passato, vedendo i bambini del gruppo 3-5 anni reclamare ogni volta il loro foglietto personale, facendosi scrivere sul retro la loro iniziale: «scrivi “A” come Andrea, questo è per me». L'esperienza di ascolto ha inoltre stimolato tante domande e curiosità e c'è stata da parte dei bambini più grandi e degli adulti la richiesta di spiegazioni, la presa di contatto fisico con l'oggetto “cd”: la copertina, il libretto e la storia che racconta attraverso le foto, le immagini degli strumenti, i nomi delle persone che suonano, chi da solo, chi in gruppo...

I “foglietti della musica” sono così diventati, nel linguaggio un po' inventato che si crea tra grandi e piccoli, sinonimo di questo percorso di ascolto.

Ho poi affidato ai genitori il compito di far riascoltare a casa i brani proposti, non essendo possibile lavorare sulla ripetizione, così importante per lo sviluppo dell'*audiation*, nell'ambito del corso, ma soprattutto per creare una continuità tra il momento della lezione e “casa” e per stimolare la loro curiosità e la loro partecipazione attiva nell'educazione mu-

sicale dei propri figli, facendo dell'ascolto condiviso di musica un rituale di cui riappropriarsi.

L'aver ascoltato insieme della musica che non si conosceva, con l'attenzione che un pensiero dedicato merita, spero sia servito a risvegliare la curiosità dei genitori a riscoprire le proprie competenze di ascolto e di scelta.

Alla fine dell'anno l'insieme dei foglietti è diventato automaticamente un'antologia di brani da poter riascoltare durante la pausa estiva.

.

“Mamma e papà andiamo a un concerto?” Il tour del Quarteto Gordon in Italia

di Erika Santoru

“Emozione, passione, entusiasmo, esperienza indimenticabile, opportunità preziosa, condivisione, magia, meraviglia” sono solo alcune delle reazioni immediate di chi ha vissuto, a febbraio 2015, una delle lezioni concerto che il “Quarteto Gordon”, *ensemble* italo-brasiliana, ha regalato durante il suo secondo *tour* in Italia.

Composto da musicisti/educatori, Wlad Mattos e Aline Romeiro per il Brasile e Arnolfo Borsacchi e Pier Elisa Campus per l'Italia, il “Quarteto Gordon” si dedica dal 2011 alla realizzazione di proposte artistico/educative basate sulla *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon, proponendo percorsi di ascolto di canti senza parole all'interno di concerti per la prima infanzia denominati *Primeiros Concertos* (Primi concerti). I *Primeiros Concertos* rappresentano una realtà esclusiva in Brasile poiché unica attività musicale per la prima infanzia approvata e accolta nei programmi dei SESC, strutture pubbliche che si occupano di servizi culturali, educativi, ricreativi, artistici e sportivi. Le attività del *Quarteto Gordon* hanno il sostegno e l'approvazione dell'IEGAM, Istituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical (São Paulo – Brasile) e dell'*Audiation Institute* (Italia): entrambe le associazioni si occupano di diffondere e promuovere attraverso varie attività formative la *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon.

Ecco alcuni numeri della tournée:

4 voci - 16 brani - 29 concerti, due dei quali con musicisti dell'*ensemble Audiation Institute* di Milano - 1200 famiglie incontrate - 4885 km percorsi dalla Svizzera alla Sicilia - 11 le tappe toccate: Fossano (Cn), Carmagnola (To), Chiasso (Svizzera), Capiago Intimiano (Co), Firenze, Brescia, Milano, Catania, Rieti, L'Aquila e Pollenza (Mc) in collaborazione con “I Solisti Aquilani” e l'associazione “Nati nelle note”.

Dagli asili nido, ai teatri, agli auditorium e altre *location* molto suggestive come il Castello Ursino di Catania o l'Auditorium del Parco a L'Aquila, il Quarteto Gordon ha così presentato il suo secondo lavoro discografico dedicato alla prima infanzia, “PAMPAM 2 Omaggio a Edwin Gordon”, una proposta di canti senza parole, ritmici e melodici, composti dal Prof. Gordon e tratti dai suoi volumi di canti pensati appositamente per lo sviluppo dell'*audiation* del bambino, cui si aggiungono due composizioni originali di Arnolfo Borsacchi e Wlad Mattos, dedicate allo stesso prof. Gordon.

La scelta dei brani, gli arrangiamenti, il modo di costruire la relazione d'ascolto con il pubblico dei piccoli e dei loro genitori, l'uso del movimento fluido, dello sguardo e del silenzio, costituiscono gli elementi fondamentali che caratterizzano la proposta e l'identità del “Quarteto”. I brani sono stati arrangiati a due e a quattro voci dopo un'accurata selezione finalizzata ad inserire, nell'ambito del concerto, canti in vari modi e metri, con l'intenzione di favorire un ascolto curioso e attento e la spontanea capacità del bambino di vivere l'esperienza della diversità come un naturale strumento di apprendimento e con un grande desiderio, da parte dei membri del quartetto, di giocare con il ritmo, l'armonia e la forma musicale presentando così, ai piccoli ascoltatori, intrecci, accordi, movimenti ritmici ricchi e stimolanti.

La magia arrivava immediatamente, quando sulle note di “Twinkle Twinkle” l'*ensemble* entrava e accoglieva i partecipanti. La comunicazione si era già trasformata, la musica aveva fatto il suo ingresso e il quartetto, con la sua singolare ed efficace modalità, spiegava cantando, ai bimbi e agli adulti, ciò che avrebbero vissuto di lì a breve: niente palco né sedie, nessuna parola, sicuramente tanta emozione e forse qualche risata o qualche pianto, ma nessuna preoccupazione perché la musica è emozione e talvolta questa può essere davvero intensa.

Sempre cantando la musica ci accompagnava là dove tutto sarebbe avvenuto, in un ambiente rilassato e accogliente ci si disponeva seduti per terra, abbracciati dai musicisti, che immediatamente conducevano tutti in una bolla eterea di suono.

Di ogni brano veniva presentato per prima cosa il tema principale, sia esso ritmico o melodico; in una seconda o terza o ulteriore esecuzione si intrecciavano, alla voce principale, le linee di basso, le armonizzazioni o gli accompagnamenti ritmici, con il proposito di aiutare il bambino a comprendere informalmente in che modo si realizzava la polifonia e in che modo il linguaggio musicale si strutturava sintatticamente nella relazione fra le varie voci.

In alcune occasioni gli *ensembles* musicali arricchivano il concerto con il loro contributo unicamente strumentale; violino, violoncello, flauto, oboe, contrabbasso, pianoforte regalavano sonorità e sensazioni nuove ai piccoli ascoltatori.

C'è chi saltava, si rotolava, rideva, piangeva chi invece viveva il tutto attentamente, vicino alla mamma o al papà, occhi sgranati, sguardo attonito di pura meraviglia.
Ora l'emozione comune è nostalgia.



Tragicommedia dell'ascolto

a cura di Irene Metere

Un titolo ironico ispirato al sottotitolo dell'opera "Prometeo" di Luigi Nono per un saggio che propone con leggerezza e competenza alcune problematiche relative all'ascolto. Quali sono i parametri per definire un brano bello o brutto? Ma la musica che vuol dire? quali sono i meccanismi dell'atto dell'ascolto? A rispondere a queste domande attraverso una riflessione storica e sociale tutt'altro che banale, arricchita di importanti citazioni, è un professionista esperto e curioso: Giancarlo Schiaffini, compositore, trombonista e tubista attivo nel campo della musica contemporanea e del jazz oltre che laureato in fisica. Come ci indica lo stesso autore nell'introduzione non siamo di fronte ad una guida all'ascolto bensì ad una riflessione sull'ascoltare, sul percorso della musica verso e dentro l'ascoltatore. Il primo degli otto capitoli espone l'analisi dell'ambiente sonoro attuale e la sua evoluzione per evidenziare il progressivo deterioramento non solo delle capacità uditive generali ma anche della qualità dell'ascolto: il mascheramento e l'utilizzo di un vocabolario volutamente limitato (sempre più accettato come unico) pone i presupposti per una fruizione musicale scarna e diffidente.



Autore: Giancarlo Schiaffini
 Titolo: Tragicommedia dell'ascolto
 Collana: Rumori
 Codice ISBN: 978-8898599134
 Editore: Auditorium 2015
 Pagine: 130
 Prezzo: €15.00

"La nostra capacità di ascoltare i suoni, di identificarli, apprezzarli, goderli e poi rievocarli in memoria oppure cercare di riprodurli, magari cantando una melodia o imitando un ritmo con le mani, in una sorta di azione mimica nel confronto con la musica che ascoltiamo, è una caratteristica fondamentale nel processo dell'ascolto musicale. Questa nostra competenza varia certamente da un individuo all'altro; c'è una parte legata a un talento naturale, ma molto si deve anche alla preparazione culturale e individuale e alla frequentazione cosciente di eventi musicali." In queste parole è racchiuso tutto il senso del lavoro dello Schiaffini. La musica comunica essenzialmente se stessa e i suoi contenuti non possono che essere puramente musicali, nondimeno la musica si configura come bisogno espressivo che non

pretende una comprensione ma una convibrazione.

L'autore pone l'accento sull'opportunità di un'educazione musicale che sia consapevole dell'eurocentrismo e della museificazione della musica: il lungo processo che ha portato ad etichettare e quindi a discriminare i vari generi musicali occidentali e non, sottolinea una paura dell'ignoto e del diverso con la conseguente ricerca di rassicurazioni in

un rapporto con la musica che è così diventato consolatorio escludendo inoltre la possibilità di aprirsi al dialogo e alla curiosità. Laddove il presupposto di ogni dialogo autentico si fonda sulla capacità di ascoltare e quindi di fare silenzio, vediamo come anche il silenzio diventi mal tollerato perché additato come privazione, deficit. Altri aspetti su cui l'autore si sofferma sono il mezzo e il contesto in cui la musica viene fruita perché nelle varie possibilità l'ascolto può assumere caratteristiche completamente diverse più o meno positive. Un ascolto "meccanico" e casalingo sarà tendenzialmente privato di senso sociale e significati relazionali necessari per suscitare l'interesse per l'ascolto stesso cosa che non succede nella fruizione consapevole, voluta e condivisa. Ascoltare ad occhi chiusi come suggerito da Scelsi o ad occhi aperti come invece ci propone Stravinsky? Lo Schiaffini valuta le due proposte ritenendo che un brano pensato con una certa intenzione, per esempio di essere esclusivamente ascoltato, in realtà può essere reinventato dall'ascoltatore con atteggiamenti anche molto discostanti dall'idea del compositore. Quindi l'autore non ha dubbi, la musica si percepisce non solo attraverso l'orecchio e perciò ben venga che l'ascolto, cioè la comunicazione della musica, possa avvenire attraverso canali principali e secondari a discrezione dell'ascoltatore. Nell'ultimo capitolo vengono descritti i meccanismi e le reazioni che abbiamo durante l'ascolto e vengono considerati gli elementi fondamentali della musica che sono alla base del nostro imprinting (il timbro, il ritmo, il tempo, la melodia, l'armonia). Il lettore ha a questo punto acquisito tutti gli elementi per rispondere alle domande che ci eravamo posti all'inizio, l'esito finale del nostro ascoltare è la combinazione degli effetti che il suono ha su di noi, della nostra cultura e quindi del nostro *background* musicale e del contesto in cui avviene, ma in definitiva la musica vive grazie al nostro agire ascoltando.

prossimi appuntamenti

III CORSO INTERNAZIONALE DI FORMAZIONE PER MUSICISTI E INSEGNANTI DI MUSICA

L'ARTE DI EDUCARE ALLA MUSICA
SECONDO LA MUSIC LEARNING THEORY DI
EDWIN GORDON

Milano
ottobre 2015
giugno 2016



Informazioni
info@audiationinstitute.org
www.audiationinstitute.org

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*.

I giudizi saranno comunicati agli autori anche in caso di rifiuto.

