

Journal of Audiation

2016

03

Direttore

Isabella Davanzo

Redazione

Silvia Biferale

Pier Elisa Campus

Teresa Colonna

Lisa Gallotta

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

Le immagini di questo numero:

Maria Mirani, pag. 8 "Conchiglie", pag. 11
"Conchiglie" (dettaglio), pp- 45 e 47 "Neu-
roni in gabbia (dettaglio), pag. 49 "Neu-
roni in gabbia".

pag.16 e 20 il "Tonoscopio" di Seashore,
ca. 1930

05

Al lettore
Entro le note, altrove...

di Isabella Davanzo

09

Musica insieme.
Cifra dell'umano

di Vincenzo Ricciotti

12

Verso la Music Learning Theory.
Dal Musical Aptitude Profile
alla formulazione dell'attitudine musicale
in sviluppo e stabilizzata

di Vixia Maggini

22

Lo sviluppo della musicalità
attraverso l'improvvisazione

di Christopher D. Azzara
traduzione a cura di Helen Keble

27

Coralità e condivisione dell'ascolto nei processi di
apprendimento musicale

intervista a Carlo Pavese a cura di Teresa Colonna

30

La voce e il suono Martin Luther King
e John Coltrane sul lutto

di Ambrogio Cozzi e Filippo Cozzi

03/2016

SOMMARIO

Mamma Musica

di Zulma Liliana Jaime

40

Musica "dentro"

di Veronica Canale

44

Portare la Music Learning Theory

in Turchia, a Izmir

una storia di passione e di riscoperte

di Erica Fossi

50

Recensioni

54

Tavolo permanente

musica 0 - 6

Manifesto

57

Hanno
collaborato
a questo
numero

VINCENZO RICCIOTTI

Neuropsichiatra infantile, psicoanalista,
membro associato SPI

Christopher D. Azzara

Professore di Educazione musicale alla
Eastman School of Music, University of
Rochester

FILIPPO COZZI

Insegnante Certificato Audiation Institute

VERONICA CANALE

Insegnante Accreditata Audiation Institute

MIRIAM VALVASSORI

Insegnante Certificata Audiation Institute

HELEN KEBLE

Insegnante Certificata Audiation Institute

VIXIA MAGGINI

Insegnante Accreditata Audiation Institute

AMBROGIO COZZI

Psicoterapeuta, membro effettivo della
Scuola Europea di Psicoanalisi

ZULMA JAIME

Insegnante accreditata Audiation Institute

ERICA FOSSI

Insegnante di musica presso la
Olten Sanat Okulu di Izmir, Turchia

ALESSANDRA VISENTIN

Insegnante Certificata Audiation Institute

di Isabella Davanzo

Mi siedo alla scrivania e realizzo che lo studio è un vero disastro: libri, spartiti e fogli sparsi alla rinfusa, *post-it* di appunti e promemoria di vario genere che mi fanno i segnali di fumo da ogni dove, per fortuna la tastiera del pianoforte a coda, che da solo occupa mezza stanza, è salva, così rimando ancora una volta la stesura di quest'articolo e comincio a suonare. Due brevi brani di Giya Karengi, dal *Songbook*, poche note che escono dal silenzio e vi rientrano lasciando che l'ascolto vi si insinui e plasmi quello spazio che si apre. Mi perdo così ad ascoltare il suono ottenuto che scompare poco a poco, fuori e dentro, il tempo che si dilata nell'attenzione a dettagli e sfumature. Mi tornano in mente le parole di Salvatore Sciarrino a proposito della sua ecologia dell'ascolto come necessità di "pulire la mente" per "imparare a fare il vuoto dentro, lasciare spazio all'altro che non si conosce". E penso a questa emergenza che accomuna numerose figure che popolano il mondo della musica, compositori e musicisti, insegnanti e allievi, musicologi e musicoterapeuti: disporsi, dedicarsi e aver cura dell'ascolto come autentico punto di partenza con cui accedere alla musica. "Infatti" diceva Aristosseno circa 2500 anni fa nel suo trattato *L'Armonica* "la comprensione musicale dipende da queste due facoltà: percezione sensibile e memoria, perché si deve percepire il suono presente e ricordare il passato. In nessun altro modo si possono comprendere i fenomeni musicali"¹.

Suono e silenzio, musica e ascolto. Continuo a suonare e a fantasticare e mi chiedo se all'alba della sua storia, prima che la parola nominasse il mondo, l'uomo comunicasse attraverso suoni musicali. Immaginare che gli ominidi di Neanderthal si potessero scambiare informazioni usando in modo olistico frasi melodiche, come probabilmente fanno uccelli, delfini e balene, mi affascina e stuzzica la mia curiosità verso questo legame ancestrale che ci accorda alla musica prima ancora che al linguaggio. Due scene improvvisamente attraversano la mia mente. Torno alla scrivania e comincio a scrivere. La prima evoca lo stupore del mio corpo nel mondo sonoro di *Esplorazione del bianco* di Salvatore Sciarrino, in un concerto di po-

Entro le note, altrove...

¹ Aristosseno, *L'Armonica*, a cura di R. De Rios, Roma, Officine Poligrafiche dello Stato, 1954, p.59.

chi giorni fa, dove l'ascolto entra in attesa di nuovi appoggi per orientarsi, attraversato da un brivido di estrema attenzione a ciò che sta o potrebbe succedere. Il secondo fotogramma coglie invece l'indole innata di un neonato a intonarsi al suono di un canto a voce sola, muovendo sguardo, mimica, arti, bacino. Un ascolto che si realizza nella sottrazione e un ascolto che va ad "aggiungere". Due situazioni così diverse ed estreme condividono la stessa matrice maieutica di un ascolto che crea ascolto e memoria, che costruisce familiarità accogliendo l'estraneità di suoni e soluzioni musicali sconosciute. Conducono entrambe a riflettere sulla sua portata universale, non solo come veicolo di acculturazione musicale, di qualsiasi genere sia la musica che porta, ma come epifania del corpo nel processo di conoscenza e relazione al mondo, modo di esserci dolcemente, "umano, troppo umano"².

Coralità e condivisione dell'ascolto musicale orientano la nostra rivista alla sua quarta uscita. La pluralità delle voci che la compongono e che declinano l'ascolto e la condivisione di musica su vari fronti ci offre la possibilità di apprezzarne risvolti inattesi e sorprendenti, sia da un punto di vista pedagogico, che sociale e interculturale.

Apriamo lo scrigno con l'articolo di Vincenzo Ricciotti *Musica insieme. Cifra dell'umano* perché questo è il segno che vuole siglare questo numero di "Audiation".

Le sue riflessioni sull'indole umana alla socialità e alla comunicazione come motori primari dell'attitudine a fare musica insieme, portando in primo piano la corporeità, le emozioni, l'indicibile ricchezza della nostra vita interiore, denotano la forte funzione sociale della musica, di coesione e condivisione, necessità primaria dell'uomo e aprono a punti di vista estrani e a incursioni in territori di pensiero sconosciuti, dove la parola, "il più nobile di tutti i rumori", incontrando la musica diventa "il più indiscreto ed impertinente"³.

Ci intoniamo così alla nostra attitudine innata all'ascolto musicale con lo studio di Vixia Maggini sul percorso che ha portato Edwin E. Gordon alla definizione del concetto di attitudine musicale nell'ambito dei suoi studi mirati all'elaborazione di test di misurazione della musicalità.

² Cito il titolo dell'opera di Nietzsche, *Umano, troppo umano*.

³ Cfr. articolo citato.

Christopher Azzara ci offre poi alcuni spunti di riflessione sul ruolo della creatività nella didattica musicale per favorire l'apprendimento. Ci esprimiamo in modo arbitrario e comprensibile ogni volta che conversiamo tra amici; allo stesso modo è possibile imparare ad esprimersi con senso e creatività in musica favorendo da subito i processi di improvvisazione, vocali e strumentali, nei corsi di educazione musicale. Ascolto e in base a quello che ho ascoltato agisco: parlo oppure canto o suono, con la stessa graduale progressione rilevabile nel percorso che porta un bambino a esprimersi attraverso la propria lingua.

Nell'intervista di Teresa Colonna a Carlo Pavese, sul lavoro che egli svolge quotidianamente con il coro di voci bianche del Piccoli Cantori di Torino, e sulla rassegna "Voci in movimento", che coinvolge più cori giovanili, possiamo apprezzare ulteriormente il rilievo che assumono improvvisazione e movimento nell'attività corale e trasalire di piacere nel momento in cui ne tocchiamo con mano gli effetti nella *performance* che il maestro ci ha messo a disposizione via *YouTube*.

Ci addentriamo con l'occhio dello storico nella minuziosa e accurata analisi di Ambrogio e Filippo Cozzi di *Alabama* di John Coltrane alla luce del discorso di Martin Luther King ai funerali di quattro bambine di colore, che persero la vita nella strage razzista compiuta dal Ku Klux Klan a Birmingham, in Alabama, nel 1963. Due forme di elaborazione del lutto che si rivelano l'una nell'altra: la voce del *leader* incontra il suono di John Coltrane, in una composizione che ne coglie il messaggio e ne riceve ispirazione.

Per proseguire su altri lidi ad apprezzare momenti di ascolto e condivisione, in sintesi di socialità portata dalla musica, torniamo ai giorni nostri ed entriamo nel vivo dell'esperienza osservando con gli occhi delle autrici i vissuti di bambini, mamme e della stessa insegnante nelle loro sessioni musicali ispirate alla *Music Learning Theory* di Gordon. Ci colpirà la differenza di ambiente, potremmo dire del *setting*: nidi e spazi dedicati alla prima infanzia in una cittadina di provincia della Romagna nel racconto di Zulma Jaime e l'angosciante sezione del carcere femminile di Venezia nella relazione di Veronica Canale, dove bambini al di sotto dei 5 anni sono "detenuti" assieme alle loro mamme.

Come questa condivisione musicale possa poi diventare un ponte per un'autentica interculturalità, lo possiamo riconoscere nel *repor-*

tage di Erica Fossi, che illustra cosa abbia significato per lei e i suoi colleghi di Izmir conoscere la teoria di Gordon nel corso tenuto dall'Audiation Institute in Turchia, un notevole arricchimento didattico di prospettive pedagogiche e la riscoperta del proprio patrimonio di canti popolari, come quelli degli *asik*, con i loro accattivanti metri inusuali.

Non poteva mancare infine un'intervista alla nostra collega Alessandra Visentin, che ha debuttato alla Scala con *La Fanciulla del West* e che ci racconta il suo percorso offrendoci alcune interessanti riflessioni su quella che potrebbe diventare la chiave di volta nella salvaguardia del nostro patrimonio melodrammatico con la proposta dell'opera lirica ai piccolissimi.

Sempre ai piccolissimi volge l'attenzione il manifesto del "Tavolo Permanente Musica 0-6", che pubblichiamo integralmente in coda perché condividiamo con entusiasmo l'obiettivo che lo anima, "garantire a ogni cittadina e cittadino, fin dal periodo prenatale, il diritto a esperienze di fruizione e produzione musicale, nel quadro di un apprendimento permanente, con riferimento alla Convenzione Onu

sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), alle raccomandazioni del Parlamento Europeo (2006) e alle disposizioni legislative."

Se c'è ancora speranza che gli ideali non scivolino nell'utopia adoperiamoci tutti affinché la musica possa essere la seconda lingua che unisce tutti i paesi del mondo.

Con questo auspicio concludo e ringrazio sentitamente tutta la redazione e gli autori che hanno contribuito alla realizzazione del presente numero.



Musica insieme

Cifra dell'umano

di Vincenzo Ricciotti

Tra gli "animali che sono in terra" l'essere umano è quello che ha la vocazione sociale più spiccata e che costituisce, probabilmente, una delle determinanti della sua straordinaria evoluzione e del suo modo peculiare di essere al mondo.

Il cucciolo d'uomo, tra tutti i primati, attraversa il più lungo periodo di inettitudine e di dipendenza nel corso del suo sviluppo, funzionale al lungo apprendistato, in condizioni di sicurezza, che è necessario non solo alle esigenze basilari di nutrimento, acquisizione di abilità posturo-motorie e prassiche specifiche, maturazione di ritmicità biologicamente determinate ma anche, e soprattutto, all'apprendimento e al perfezionamento della "danza relazionale", per usare le parole di Daniel Stern, che ingaggia fin dalle prime ore di vita, cioè di quel fine interscambio cognitivo, comunicativo ed affettivo che co-costruisce insieme all'adulto che gli presta le cure parentali, avviando così il processo della sua soggettivazione.

In questo compito è assistito dalle sue formidabili capacità relazionali.

Alle sue esigenze comunicative il neonato "piega" la capacità vocale appena scoperta ed affinata mediante il *feed-back* fonoarticolatorio, accentuandone il tono ascendente in funzione di richiamo (e dando prova di una disposizione "musicale" cui si applica con gioia e determinazione!) fino a quando l'acquisizione del linguaggio, con l'inevitabile subordinazione al primato della significazione simbolica, confinerà la musicalità ad una funzione ancillare di accentuazione emotiva, seppur significativa, del valore referenziale della parola, ad un potenziamento della efficacia fatica, cioè della capacità del linguaggio di creare legami.

Il vecchio contenzioso da regolare tra parola e musica, l'encomiabile concorrenza di cui parla Jankélévitch ("Il più nobile di tutti i rumori: la parola - perché è quello tramite il quale gli uomini si comprendono gli uni con gli altri - diventa, quando entra in concorrenza con la musica, il più indiscreto ed impertinente"⁴.) che innalza la parola al di sopra della musica quando si tratta di significare e specificare il pensiero, si ripropone in qualche modo anche tra cognizione e corporeità.

Forse la potenza del pensiero, il collocarvi la nostra più solida e certa dimensione identitaria *cogito ergo sum* hanno contribuito ad una immagine sempre difettuale della nostra dimensione corporea, relegando il corpo ad un ruolo di involucro materiale sensibile, sottoposto alle sollecitazioni perturbanti provenienti dallo spazio esterno o di servomeccanismo esecutore di una volontà disincarnata e da esso separata in un irriducibile dualismo.

Ma a partire da Spinoza fino allo sviluppo, per molti versi vertiginoso, delle neuroscienze ci siamo formati il convincimento che la nostra mente abbia una struttura incarnata, che sia una *embodied mind*.

Il corpo va quindi considerato come la modalità primaria con cui entriamo in relazione con il mondo e con gli altri e di cui facciamo un'esperienza che non si riduce alla pura cognizione. Dobbiamo pensare alla corporeità come la base su cui poggia la capacità umana di simbolizzazione e di produzione culturale, come punto archimedeico di relazione col mondo, che, perciò viene esperito, specificato e condizionato pur sempre tenendo conto della singolarità della propria prospettiva.

A queste due dimensioni, la corporeità e la socialità, in cui si declina in modo essenziale la "gettatezza" umana, l'essere cioè l'uomo situato in un mondo fisico ed in un universo culturale storicamente determinati e che ci precedono, sembra "parlare" in modo privilegiato e particolarmente efficace la musica.

Proprio l'essere sganciata dall'obbligo della referenza, che rende il linguaggio così specifico e produttivo, conferisce alla musica la speciale capacità di intercettare e rivelare al soggetto il complesso spesso inesprimibile e irrappresentabile delle nostre emozioni più profonde. Esprimendole su un piano significativo non meno raffinato del linguaggio la musica contribuisce alla autorivelazione del nostro mondo emotivo.

Proprio l'affrancamento dall'obbligo significativo della parola che, immancabilmente, forza l'attenzione ad appuntarsi su un oggetto "esterno", conferisce alla musica, che veicola contenuti emotivi ad un livello più generale di rappresentazione, il potere di mettere in contatto l'individuo con la propria interiorità. Induce la mente a distanziarsi dal mondo esterno per sostare in territori appartati, densi di significati personali ove risiede il nostro "idioma personale", il nostro nucleo identitario più intimo e profondo.

La musica tramite il suo potere attivante, che ha così profonde radici nella nostra struttura biologica, contribuisce a rivelare al bambino, nella prima infanzia quasi con stupore, la propria corporeità eccitata.

Preso dall'incantamento di un ritmo serrato che lo "obbliga" ad una corrispondenza corporea mimetica o intenerito quasi fino al pianto da una melodia struggente, si "accorge" di avere un corpo, che in quel momento gli si manifesta in modo così prepotente, cui non può fare a meno di corrispondere.

Scopre così che il corpo, per dirla con R. Shusterman, "esprime l'ambiguità dell'essere umano, poiché è sia sensibilità soggettiva che esperisce il mondo sia oggetto percepito in tale mondo"⁵.

L'accenno alla capacità mimetica del piccolo bambino, che la scoperta dei "neuroni a specchio" ha dimostrato essere incardinata precocemente e profondamente nella sua architettura cerebrale (siamo, tra i primati, gli imitatori più abili), ci conduce a considerare la relazione speciale che la

⁴ Jankélévitch, Vladimir, *Quelque part dans l'inachevé*, Gallimard, Paris 1978, pp. 18-28.

⁵ Shusterman, Richard, *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.

musica intrattiene con la dimensione sociale della sua produzione e della sua fruizione.

Da sempre la musica suole presiedere la scena comunitaria: la nascita, la morte, la sfida, il connubio, la guerra, il rito.

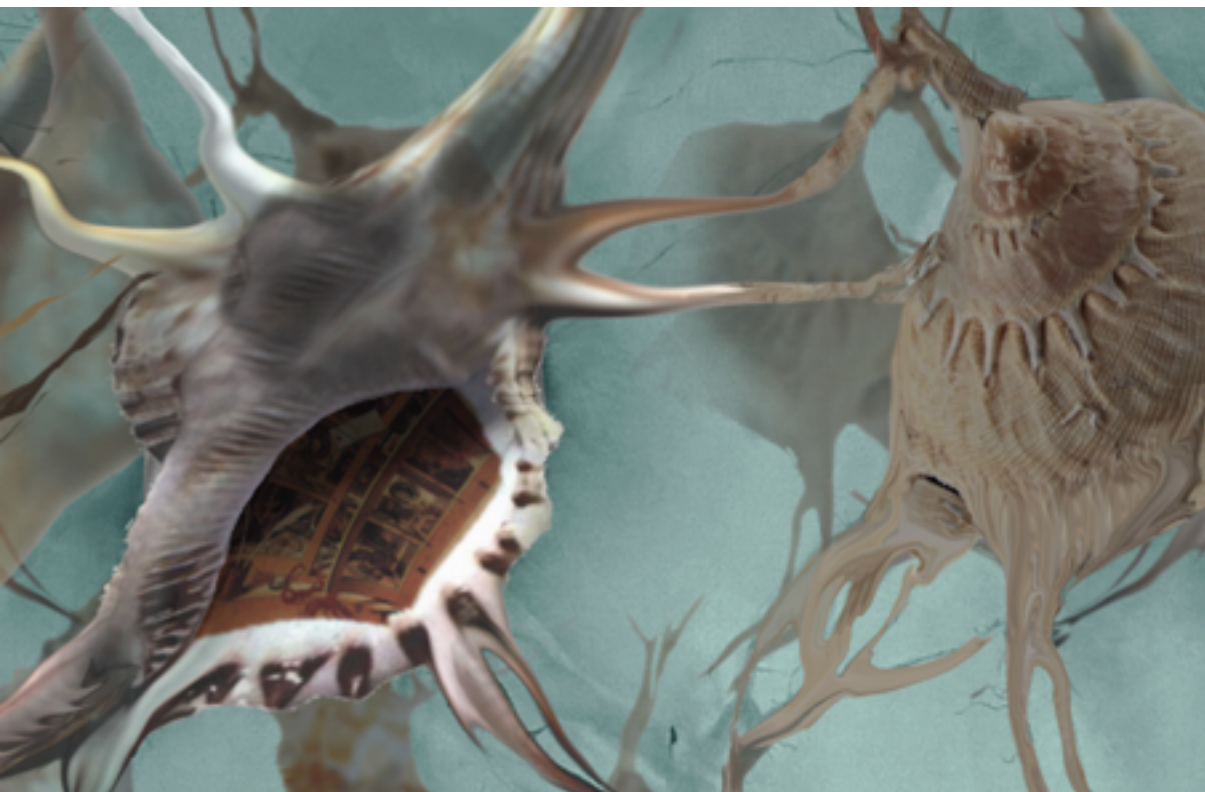
Il reciproco rispecchiamento a volte viene sollecitato dal ritmo che, sincronizzando i corpi sincronizza, per così dire, anche gli animi.

Può prodursi allora quel particolare stato di benessere comune che attenua differenze, favorisce scambio affettivo

sonorità organizzate e modulate che, per l'appunto, ne marcano l'aspetto rituale.

L'incontro col "sacro", l'elemento contagioso emotivo gruppale, ha spesso espressione sonora ritmica o vocale di cui generalmente si occupa il "porta-parola", l'elemento più sensibile (o più fragile) del gruppo che in quel frangente ne rivela la tematica emotiva comune.

Raramente lo spazio del gioco, dove il vero Sè trova il luogo privilegiato di sosta e di espressione, non ha un ac-



e reciprocità e può consentire forme raffinate di comunicazione e di relazione profonda.

Certo può anche solleticare la pulsionalità più inquietante (da sempre il ritmo dei tamburi ha accompagnato lo scalpiccio degli stivali degli invasori!), ma in generale l'obbligo alla figurabilità formale, che fa di un generico rumore un ritmo o una melodia, costituisce un argine al disordine primitivo.

Nel gioco stesso del gruppo dei bambini, per altri versi, i momenti topici: l'inizio, la fine, l'aggressione, la vendetta, la riparazione, la coralità, la rottura sono accompagnati da

compagnamento sonoro da parte del bambino che vi è impegnato, come a maggior custodia dello stato di assorta concentrazione con cui attende alle sue creazioni.

La musica ci rivela la nostra struttura emozionale più profonda, così intimamente vincolata al corpo e, rendendocene più consapevoli, contribuisce a specificare, differenziare e arricchire la nostra vita interiore.

Presidiando, animando e facilitando la scena comunitaria ci spinge verso i nostri simili, ci sollecita alla conoscenza e alla condivisione, ci conferma, in definitiva, che nella nostra vocazione sociale vi è l'impronta originaria della nostra "umanità".

Verso la Music Learning Theory Dal Musical Aptitude Profile alla formulazione dell'attitudine musicale in sviluppo e stabilizzata

di Vixia Maggini

Le basi scientifiche della Music Learning Theory (MLT) sono uno degli argomenti più forti a sostegno della sua affidabilità. Non si tratta dell'elaborazione di una teoria frutto della distillazione di esperienze di studio e insegnamento individuali, ma dell'integrazione di queste esperienze con l'evidenza dei risultati di decenni di ricerche scientifiche condotte da Gordon, soprattutto in prima persona.

Alle mie orecchie di corsista al primo anno di formazione queste informazioni fecero molta impressione: la "ricerca scientifica*" aveva validato le ipotesi di Gordon, disponevamo dunque finalmente e definitivamente della spiegazione di come i bambini, dunque noi tutti, imparano quando imparano la musica (GORDON E. :1967b).

Subito però fu lo stile d'insegnamento basato sulla MLT a conquistarmi, la sua declinazione umanissima, curiosa, rispettosa e preoccupata delle persone nelle loro diversità. Gli spazi di dialogo musicale che si aprivano con i bambini, la libertà che legittimava il loro sviluppo cognitivo all'interno di una cornice forte ma flessibile, il trasformarsi della fisionomia stessa del bambino in una persona finalmente, fuori dai soliti stereotipi infantilizzanti che ne impoveriscono spesso il profilo. La sfida di dominare una materia musicale complessa riuscendo contemporaneamente a porgerla ad adulti e bambini in un modo "possibile" che non creasse fratture ma desiderio di comunicare e dunque di apprendere.

E insomma, in tutto questo la "ricerca scientifica" per un bel po' me la sono dimenticata.

O meglio, altro ha assorbito le mie energie e il mio tempo di studio mentre mi ripromettevo che prima o poi avrei indagato meglio su quali ricerche scientifiche avesse condotto Gordon, con quali metodi d'indagine, per rispondere a quali domande e per validare quali ipotesi.

Sembra che il tempo per rispondere a queste domande sia finalmente venuto e quella che vi presento qui è una sintesi e una ricostruzione del percorso di ricerca seguito da Gordon tra gli anni Sessanta e l'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, dalla formulazione del primo test di misurazione dell'attitudine musicale alla messa a fuoco dei due tipi di attitudine musicale, in sviluppo e stabilizzata. Molti dei concetti chiave della MLT si trovano lungo questo sentiero come ho cercato di evidenziare e andranno a costituire l'ossatura della teoria vera e propria.

Ma andiamo con ordine.

Il Musical Aptitude Profile

I primi studi di Edwin E. Gordon (1961, 1965, 1971, 1995) sono dedicati all'attitudine musicale, alla sua misurazione e al "rendimento musicale"⁶.

Il dibattito novecentesco sulla natura della "musicalità" è vario e composito, ma una questione centrale attraversa la letteratura del tempo, vale a dire se il "talento musicale" o "dono musicale" debba considerarsi innato, ereditario, o dipendente da fattori ambientali (STUMPF C. 1909; PEAR 1911; RÉVÉSZ 1925; FEIS 1910; STANTON 1922, STANTON e KOERTH 1933; SEASHORE C. e. 1938; SCHIENFELD 1956).

Nell'ambito di questo dibattito Gordon ipotizza che l'attitudine musicale sia il prodotto di un potenziale innato e di una precoce esposizione alla musica (1971:4) e le sue ricerche si focalizzano sull'individuazione delle caratteristiche e sulla misurazione dell'attitudine musicale come parametri in base ai quali programmare e strutturare l'insegnamento musicale (1965, 1971, 1998).

Nel 1965 Gordon pubblica il MAP, *Musical Aptitude Profile*, un test il cui obiettivo primario è fornire criteri oggettivi di misurazione per quelle che vengono ritenute dalla letteratura coeva le sette componenti dell'attitudine musicale: *Melody, Harmony, Tempo, Meter, Phrasing, Balance* e *Style*⁷. Scopo del test, progettato per essere somministrato a bambini e ragazzi tra i nove e i diciotto anni⁸, è tratteggiare il profilo musicale degli allievi e i loro punti di forza e debolezza, per offrire all'insegnante di musica uno strumento in funzione del quale pianificare e adattare le strategie d'insegnamento ai bisogni musicali degli individui.

La batteria di test è articolata in sette *subtest*⁹ raccolti in tre *total test*¹⁰ come segue:

1. *Tonal Imagery: Melody, Harmony;*
2. *Rhythm Imagery: Tempo, Meter;*
3. *Musical Sensitivity: Phrasing, Balance, Style.*

Nei *subtest Melody e Harmony* si chiede all'ascoltatore di comparare una frase musicale breve ma compiuta (detta *musical statement*, ovvero: proposta) con un'altra (detta *musical answer*, la risposta). L'ascoltatore valuta il rapporto

⁶ Nei termini di Gordon, l'attitudine musicale *musical aptitude* è una misura del potenziale di apprendimento musicale di un individuo mentre il rendimento musicale *musical achievement* è una misura di ciò che un individuo ha già appreso musicalmente (Gordon e. 1998:5).

⁷ A giudizio di Gordon gli autori che avrebbero formulato teorie oggettive (Gordon e. 1998:18, 20) sull'attitudine musicale e sulla definizione dei suoi parametri sarebbero Seashore C. E. 1919, Seashore C. E. Lewis e Saetveit 1939, 1957, Kwalwasser e Dykema, 1930, Tilson 1941, Kwalwasser 1953, Gaston 1957, Drake 1933, 1954, Wing 1958, Whistler e Thorpe 1952

⁸ Allievi dal IV al XII grado d'istruzione secondo il sistema scolastico americano.

⁹ Si intende per *subtest* ogni test di cui è composta una batteria di test.

¹⁰ Si intendono per *total test* due o più test correlati per contenuto all'interno di una batteria di test.

tra ogni coppia di frasi avendo a disposizione tre caselle: "simile", "diversa", "in dubbio".

Nel *subtest Melody* le frasi musicali sono eseguite da un violino, mentre nel *subtest Harmony* da un violino e da un violoncello. In quest'ultimo caso la parte superiore affidata al violino rimane sempre invariata mentre quella inferiore, affidata al violoncello, s'incarica di produrre le variazioni. Le frasi musicali del *test Tonal Imagery* sono composte in un'ampia varietà di modi musicali e di metri e comprendono diversi tipi di andamenti e combinazioni ritmiche¹¹. Pur prestando grande attenzione a un' esecuzione musicale espressiva e alla presenza dell'aspetto ritmico come parte integrante di ogni domanda, nel *total test Tonal Imagery* il soggetto è chiamato a esprimersi solo sugli elementi tonali della musica.

Il *subtest Tempo* propone la comparazione di due frasi musicali identiche che possono differire solo nella conclusione, eseguita alla medesima velocità, più rapidamente o più lentamente. L'ascoltatore indicherà 'uguale', 'diverso' o 'in dubbio'. Il *subtest Meter* chiede al soggetto di comparare se due frasi musicali sono 'esattamente uguali' o 'diverse' dal punto di vista metrico.

Nel *test Rhythm Imagery* sono impiegati diversi metri e articolazioni ritmiche come diversi tempi. Nonostante gli aspetti tonali siano presenti in egual misura rispetto al *test Tonal Imagery*, il soggetto è chiamato a fare valutazioni di ordine esclusivamente ritmico¹².

I *subtest* di *Musical Sensitivity* sono di tipo "preferenziale", ovvero chiedono di esprimere una preferenza tra due diverse esecuzioni di una stessa melodia; l'ascoltatore dovrà scegliere quale delle due esecuzioni esprima meglio il "senso musicale"¹³.

In *Phrasing* quello che cambia è l'espressione musicale dell'esecuzione, mentre in *Balance* le frasi musicali hanno una diversa conclusione e il soggetto deve scegliere quella più appropriata e conseguente rispetto all'incipit. In *Style* cambia solo il tempo d'esecuzione. Violino e violoncello insieme sono usati come stimolo per l'intero *test Musical Sensitivity*.

Per stabilire la correttezza delle risposte dei tre *subtest* di *Musical Sensitivity* venne adottato il seguente procedimento: mano a mano che venivano composte e registrate dagli esecutori, le domande venivano somministrate in numero di cinque-dieci per volta, a un gruppo di dieci musicisti scelti casualmente da un gruppo di venticinque. componevano questo gruppo scelto professori, esecutori, direttori, compositori, arrangiatori di matrice eurocolta, jazz e popular la cui identità purtroppo non è da Gordon riportata¹⁴. Finché non raggiungevano l'accordo di nove musicisti su dieci le domande venivano riscritte, registrate nuovamente o scartate. Questa procedura fu applicata a diverse domande e con diversi gruppi di musicisti finché il numero di domande necessarie per assicurare l'affidabilità dei *subtest* non veniva raggiunto. Successivamente le domande venivano somministrate a studenti delle scuole elementari¹⁵ in diverse zone

¹¹ Sono presenti anche frasi multimodali e multimettriche.

¹² Il violino solo è lo strumento fonte di stimolo.

¹³ Letteralmente, "the better musical sense" (Gordon E. 1995:20). Altre: "The student is asked to decide which of the two renditions of the melody sounds better", [corsivo mio] (Gordon E. 1998:96). Gordon precisa che le due esecuzioni della stessa frase nel *test Phrasing* differiranno per variazioni dinamiche, di tempo, di intonazione all'interno di uno stesso tipo di musica; gli ascoltatori non saranno chiamati ad esprimere giudizi o preferenze tra tipi di musica diversi. Purtroppo Gordon non specifica cosa intenda con senso musicale.

¹⁴ Anche tutte le registrazioni musicali sono avvenute a cura di musicisti professionisti: Stuart Canin e Charles Treger, violinisti e Paul Olefsky, violoncello, vedi Gordon E. 1995:12.

¹⁵ Dai cinque/sei anni ai dieci/undici anni in un ciclo della durata complessiva di sei anni nel sistema scolastico statunitense.

geografiche. Le domande venivano considerate valide¹⁶ solo se dimostravano un accettabile livello di difficoltà e di caratteristiche discriminative al contempo¹⁷; in caso contrario venivano nuovamente riscritte, registrate o scartate.

Gordon fornisce le norme nazionali¹⁸ e i coefficienti di affidabilità¹⁹ per i punteggi di ognuno dei sette *subtest*, per i tre *total test* e per la batteria complessiva, divisi per età dei partecipanti (GORDON E. 1995).

Negli otto anni di sviluppo del MAP, dall'originale alla quarta revisione²⁰, le diverse versioni della batteria di *test* furono somministrate a più di 10.000 studenti degli Stati Uniti.

La relazione tra punteggio totale del test e il grado di comprensione musicale complessiva degli allievi è stata messa in luce da FOSHA 1960, FROSETH 1971, HATFIELD 1967, Norton

1980, SCHLEUTER e SCHLEUTER 1978 e da GORDON E.1967a, 1968, 1969.

Dallo studio di intercorrelazione tra i risultati del MAP e quelli dei *subtest* del *Seashore Measures of Music Talents*²¹ (GORDON E. 1969) emerge come:

1. allievi che avevano registrato un alto livello di discriminazione di *pitch*²² non facevano necessariamente altrettanto nei *subtest* di *Tonal Imagery* mentre accadeva necessariamente l'inverso;
2. allievi che avevano registrato un alto livello di discriminazione di tempo²³ non necessariamente ottenevano alti punteggi nei *subtest* di *Rhythm Imagery* mentre accadeva necessariamente l'inverso.

Uno studio longitudinale²⁴ biennale argomenta la validità predittiva²⁵ di MAP in relazione al successo nella prima

¹⁶ In termini statistici la validità è "un giudizio complessivo della misura in cui prove empiriche e principi teorici supportano l'adeguatezza e l'appropriatezza delle conclusioni basate su punteggi al test" (Messick 1989:13, [traduzione mia]).

¹⁷ Purtroppo in Gordon E. 1995 non si specifica cosa si intenda per un livello accettabile di difficoltà e per caratteristiche discriminative. È lecito supporre che Gordon faccia riferimento alla necessità di disporre di domande formulate musicalmente in maniera sufficientemente complessa la cui risposta non sia considerata ovvia. Si tratta evidentemente di un punto molto delicato poiché non sono esplicitati i criteri attraverso i quali la difficoltà e le caratteristiche discriminatorie sono valutate.

A proposito della complessità e della semplicità musicali si veda Blacking 1986:54.

¹⁸ Si intende per norma una prestazione media al test, in questo caso calcolata su base nazionale.

¹⁹ L'affidabilità di un test "è data dall'accuratezza con cui il test misura, e dalla costanza delle sue misurazioni che devono fornire risultati identici se somministrato ripetutamente allo stesso individuo nelle stesse condizioni" (Galimberti 1999:1032).

Il coefficiente di affidabilità indica la proporzione di variabilità dei punteggi dovuta alla variabilità delle caratteristiche reali o delle funzioni misurate dal test.

²⁰ Cfr. Gordon E. 1995:22-34.

²¹ Il test formulato da Seashore nel 1939.

²² Nel *Seashore Measures of Musical Talents*, la capacità di discriminare tra due *pitch* di altezza differente era ritenuta una caratteristica importante dell'attitudine musicale e veniva misurata sottoponendo all'ascoltatore due *pitch* di diversa altezza prodotti da un oscillatore a frequenza di battimento elettronico.

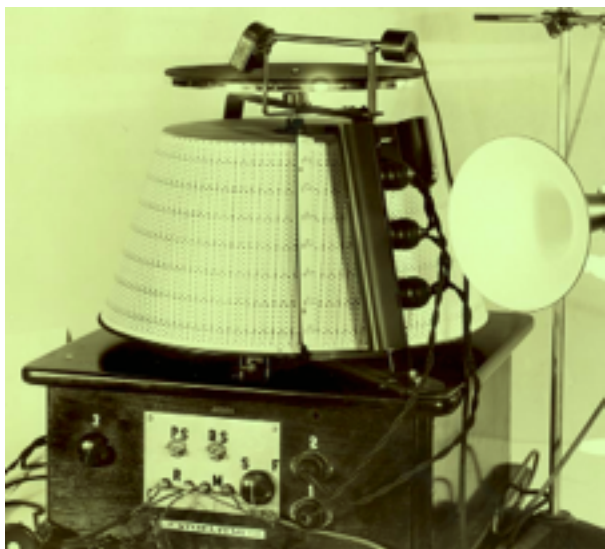
²³ Nel *Seashore Measures of Musical Talents*, un alto livello di discriminazione di tempo è dato dalla capacità dell'individuo di riconoscere se un suono è di durata maggiore o minore di un altro.

²⁴ Lo studio longitudinale è un tipo di studio basato sull'osservazione nel tempo in uso nelle scienze mediche; nel nostro caso, gruppi diversi di persone sono stati istruiti musicalmente a differenti livelli per studiare gli esiti di diversi tipi di istruzione musicale (in una gamma che parte dall'assenza di istruzione musicale).

²⁵ Per validità predittiva si intende qui la correlazione tra il punteggio ottenuto nel test senza che la persona abbia ricevuto un'educazione musicale e il grado di apprendimento musicale raggiunto dopo aver ricevuto un periodo di istruzione musicale.

istruzione strumentale di allievi delle scuole elementari (GORDON E. 1970). Nello studio emerge un dato che avrebbe influenzato in maniera decisiva le successive ricerche: i punteggi relativi all'attitudine musicale di studenti maggiori di nove anni non crescevano in maniera significativa e tendevano piuttosto a rimanere stabili o a decrescere in funzione del livello di istruzione musicale ricevuta.

Negli anni di sviluppo del MAP differenti tipi di domande furono testate prima che si arrivasse alla loro formulazione definitiva. L'approccio scelto da Gordon fu quello di esaminare e determinare la validità dei test più documentati all'epoca (SEASHORE C.E.1919; SEASHORE C. E. LEWIS e SAETVEIT 1939; WING 1958), sviluppare nuovi test costruiti secondo le nuove consapevolezza e tecniche acquisite, comparare i nuovi test tra di loro e con quelli esistenti (GORDON E. 2011:8).



Il tonoscopio di Seashore

Fonte: scienceservice.si.edu/pages/089002.htm

L'emergere della Music Learning Theory

A questo punto è estremamente importante generalizzare le considerazioni emerse divise per afferenza ai tre ambiti

generali del MAP definitivo (GORDON E. 2011:8-15) poiché saranno proprio queste a costituire l'ossatura della MLT.

Considerazioni in ambito melodico-armonico:

- stabilire il "modo" di riferimento prima di proporre una serie di altezze da discernere aiutava gli studenti a rispondere appropriatamente. La capacità di discriminare altezze isolate e irrelate rispetto a un contesto aveva solo una minima validità concorrente²⁶ quando i risultati erano correlati con criteri come il "rendimento nelle attività musicali";
- il maggior numero di "modi" inclusi nel test aumentava la validità dello stesso nonostante non fosse stata rinvenuta correlazione tra alto punteggio e livello di educazione o esperienza musicale;
- un'educazione musicale formalizzata, la conoscenza della teoria musicale e la capacità di leggere in notazione non erano di aiuto nel realizzare alti punteggi nei test;
- aumento della validità con l'uso di brevi melodie originali (composte dall'autore del test) come contenuto per le domande: il ricorso a musica specialmente composta evitava che il test divenisse un test di rendimento invece che di attitudine;
- la proposta di *pattern* melodici di tre o più suoni – invece che il singolo suono o la coppia – aumentavano la validità del test;
- l'uso di strumenti musicali era preferibile per ottenere una validità accettabile e mantenere alto l'interesse degli studenti, soprattutto quelli delle scuole elementari;
- i punteggi nei *test Harmony* predicevano il successo dell'educazione musicale all'interno di istituzioni specializzate più che i punteggi dei test di melodia;
- indipendentemente dal punteggio complessivo realizzato nel *test Tonal Imagery*, la maggior parte degli studenti

²⁶ Per validità concorrente si intende la misurazione di altri criteri ritenuti validi per misurare lo stesso costrutto, cioè l'astrazione concettuale (nel nostro caso l'attitudine musicale) oggetto del test di misurazione. I test di validità concorrente attraverso la correlazione tra i risultati servono per indagare o verificare bontà della misurazione del costrutto. Nel nostro caso sia la capacità di discriminare altezze isolate sia il rendimento nelle attività musicali sono considerati da Gordon come altri criteri ritenuti validi (oltre ai sette criteri individuati nei sette subtest di cui si compone il MAP) per misurare l'attitudine musicale.

- non riusciva a distinguere tra *pattern* di suoni di tonica, dominante e sottodominante, anche se limitati al modo maggiore o all'armonico minore;
- domande melodiche non private del contesto ritmico aumentavano la validità del test soprattutto per gli studenti delle scuole elementari, anche se dovevano essere guidati per rispondere solo sugli elementi tonali dell'insieme;
- l'attitudine musicale risultò multidimensionale, identificata in almeno ventiquattro tipi²⁷ di cui sette (*Melody, Harmony, Tempo, Meter, Phrasing, Balance* e *Style*), furono ritenuti fondamentali per la sua misurazione²⁸.

Considerazioni di ambito di tempo e metrico:

- un'educazione musicale formalizzata, la conoscenza della teoria musicale e la capacità di leggere in notazione non erano di aiuto nel realizzare alti punteggi nei test;
- stabilire il metro di riferimento aiutava gli studenti a rispondere appropriatamente;
- la maggiore varietà di metri usati era proporzionale alla validità del test;
- il confronto di diversi *pattern* ritmici, meglio delle singole durate, aiutava gli studenti a discriminare appropriatamente;
- benché non fosse stata trovata relazione tra i punteggi nei test ritmici e il *background* musicale degli allievi, occorsero diverse versioni dei test ritmici via via più semplici per raggiungere stime di affidabilità accettabili.

- nonostante nelle registrazioni venissero accentate tutte le pulsazioni metriche, l'affidabilità dei test era bassa: la maggior parte degli studenti non era in grado di discernere il metro;
- l'accentuazione delle suddivisioni peggiorava ulteriormente i risultati sul riconoscimento metro;
- la capacità di discriminare singole durate, indipendentemente dal contesto metrico, era in minima relazione con il rendimento musicale;
- studenti con alti punteggi nei test ritmici erano capaci contemporaneamente di eseguire *pattern* ritmici e di muoversi liberamente nello spazio con un tipo di movimento libero, continuo e fluente accompagnato da ampi respiri di preparazione e durante il movimento.
- test ritmici provvisti di contesto tonale consentivano agli studenti di rispondere più appropriatamente rispetto a test ritmici proposti fuori da un contesto tonale;
- l'attitudine complessiva di tempo e metro era un parametro più efficace dell'attitudine complessiva di melodia e armonia nel predire successo nell'educazione musicale successiva.

Considerazioni di ambito espressivo²⁹:

- gli allievi di maggior successo nell'ambito dell'istruzione musicale formalizzata avevano alti punteggi nei test preferenziali (*Phrasing, Balance, Style*);
- studenti con alti punteggi avevano la stessa confidenza motoria e respiratoria descritta sopra a proposito degli studenti con alti punteggi nei test ritmici;

²⁷ Di cui Gordon non rende conto nelle pubblicazioni oggetto di studio del presente elaborato.

²⁸ È questo un punto assai delicato del pensiero di Gordon che non rende conto in dettaglio dei principi teorici che informano le prove empiriche.

²⁹ Seashore C. E. 1919 contiene un subtest preferenziale sulla Consonanza poi emendato in Seashore Carl E., Don Lewis e Joseph Saetveit 1939 mentre tutti e quattro i subtest di Wing 1958 - Rhythmic Accent, Harmony, Intensity, Phrasing - sono preferenziali e basati su musica nota di compositori di fama; la correttezza delle risposte coincide con l'aderenza all'originale. Gordon E. 2011:14 fa notare come questo tipo di misura appartenga più al reame del rendimento musicale che non alla determinazione dell'attitudine.

- alti punteggi in ambito espressivo erano strettamente correlati con il potenziale di apprendimento per creare e improvvisare musica;
- alti punteggi erano strettamente intercorrelati con alti punteggi nei test riguardanti la discriminazione metrica;
- i risultati di femmine e maschi non si differenziavano in maniera significativa;
- lo strumento usato non era influente;
- comparate alle altre, le domande composte in modo armonico minore, dorico e frigio producevano coefficienti di affidabilità maggiori, mentre quelle pentatoniche coefficienti di affidabilità minimi;
- alti punteggi nei test preferenziali di *Musical Sensitivity* (*Phrasing, Balance e Style*) erano altamente correlati con la capacità degli studenti di richiamare musica conosciuta alla mente in assenza di stimoli esterni e con l'abilità di produrre deduzioni di tipo musicale sulla base delle proprie conoscenze, mentre alti punteggi ottenuti nei test discriminativi di *Tonal Imagery e Rhythm Imagery* erano altamente correlati con l'abilità di eseguire musica per imitazione.

L'attitudine musicale

Dai primi test di Seashore fino alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso non si riteneva di poter somministrare test di attitudine musicale a bambini al di sotto degli otto anni (SEASHORE C. E. 1919; SEASHORE C. E. LEWIS e SAETVEIT 1939; WING 1958; BENTLEY 1966) per ragioni legate alle procedure di somministrazione e alle consegne dei test.

Gordon però riteneva essenziale esplorare l'attitudine musicale dei bambini più piccoli di otto anni proprio per cercare di testare un campione in cui l'influenza dell'istruzione musicale fosse ridotta al minimo. Per questa ragione, durante lo sviluppo del MAP i *subtest Meter e Phrasing* vennero

somministrati a circa centocinquanta bambini tra i cinque e i nove anni di Ottumwa (Iowa).

I dati raccolti confermarono che un *training* formalizzato di tipo musicale non era necessario per ottenere alti punteggi in nessuno dei due subtest (GORDON E. 1998:65); tuttavia si concluse che nessuno dei due era appropriato per essere somministrato a bambini di meno di nove anni per come le consegne erano strutturate e per la difficoltà di gestione dei fogli di risposte. HARRINGTON 1969 suggeriva che finché non fossero stati predisposti test appropriati non sarebbe stato possibile tentare di misurare l'attitudine musicale di bambini di età inferiore ai nove anni, obiettivo verso il quale stavano invece convergendo altri studi (SIMONS 1974; ZENATTI 1980) e le ricerche di Gordon.

Sono di questo periodo infatti tre studi sperimentali sulla categorizzazione di *pattern* melodici e ritmici e sulla determinazione dei loro livelli di difficoltà relativa in uno stesso modo o metro o in modi e metri differenti (1974, 1976, 1978).

Dai risultati della somministrazione di varie tipologie di *pattern* melodici e ritmici a circa diecimila bambini tra i cinque e i nove anni Gordon afferma che:

1) il livello di difficoltà dei *PATTERN* non aveva nessuna relazione con la frequenza con cui i *pattern* ricorrevano nella "standard music literature"³⁰ (GORDON E. 1998:69); 2) l'attitudine musicale dei bambini sotto i nove anni è tanto più fluttuante quanto più sono piccoli ed è estremamente sensibile alle esperienze musicali anche di carattere informale, non esclusivamente strutturate in forma didattica. In GORDON E. (1979b, 1980a, 1980b, 1981, 2007) è teorizzata la natura mobile dell'attitudine musicale fino a circa nove anni e la sua stabilizzazione pressoché definitiva dai nove anni in poi. Da questo momento in poi, nei suoi studi Gordon si riferirà alla prima fase col nome di "attitudine musicale in sviluppo" e alla seconda col nome di "attitudine musicale stabilizzata"³¹.

³⁰ È lecito supporre in assenza di dati più specifici che l'aggettivo standard sia riferito alla musica altrove indicata come classica, jazz o popular.

³¹ Gordon E. 1981 e 2007.

L'attitudine musicale in sviluppo presenta caratteristiche assai diverse da quelle tipiche dell'attitudine stabilizzata fin qui descritta. Tipico di questa fase è la capacità di concentrarsi su una sola dimensione musicale per volta, come se i bambini rispondessero alla musica in termini atomistici, non gestaltici (GORDON E. 1998:69). Qualche esempio: in questa fase i bambini possono fare valutazioni corrette su un *pattern* melodico solo se non si trova in un contesto ritmico e viceversa. La capacità di discernere tra timbri o dinamiche è molto scarsa, sia in relazione a *pattern* ritmici che a *pattern* melodici. Gordon identifica solo due dimensioni dell'attitudine musicale in sviluppo, quella melodica e quella ritmica e la loro natura non preferenziale: indipendentemente dal modo in cui le domande sono poste e dal loro contenuto i bambini sotto i nove anni non sembrano in grado di esprimere giudizi circa loro preferenze musicali, al contrario dei risultati emersi con bambini dai nove anni in su quando nel MAP essi davano risposte di tipo preferenziale nei subtest di *Musical Sensitivity*.

Un altro dato riguardava la lentezza con la quale avveniva lo sviluppo della capacità di discernere e organizzare *pat-*

tern ritmici (GORDON E. 1998:70), ovvero nel comprendere il loro tempo e metro.

I risultati degli studi condotti intorno all'attitudine musicale in sviluppo e stabilizzata condussero Gordon alla descrizione dettagliata delle loro caratteristiche (GORDON E. 1986), alla messa a punto di una serie ulteriore di strumenti per la loro misurazione (GORDON E., *Primary Measures of Music Audiation* 1979, *Intermediate Measures of Music Audiation* 1982) e alla formulazione di un'organica teoria dell'apprendimento musicale (GORDON E. 2007, 2013), la *Music Learning Theory*.

Altre fonti, verso la formulazione teorica

La genesi della MLT è profondamente influenzata anche dalle teorie di Gagné sui tipi di apprendimento (GAGNÉ 1965) che abbracciano sia la psicologia della *Gestalt*³² che la teoria dell'apprendimento associativo³³, da quelle di Piaget sulle fasi dell'apprendimento (PIAGET 1954 e 1963), da quelle di Bruner sui processi alla base dell'educazione³⁴ (BRUNER 1961), dal concetto di "area di sviluppo potenziale"³⁵ di Vygotskij (VYGOTSKIJ 1967), dalla teoria standard della gram-

³² La psicologia della *Gestalt* "è una corrente della psicologia contemporanea secondo la quale i processi mentali della conoscenza, e in particolare dell'esperienza percettiva, si organizzano in configurazioni unitarie la cui totalità [...] è qualitativamente differente dalla somma dei singoli elementi che la compongono e irriducibile a essi" (Galimberti 1999:822).

³³ La teoria dell'apprendimento associativo è legata alle scoperte sperimentali del fisiologo russo I.P. Pavlov rielaborate da J.B. Watson, fondatore del comportamentismo, che "ritenne di poter applicare i risultati di Pavlov nel condizionamento del comportamento infante, scegliendo opportunamente le influenze ambientali a cui sottoporre il bambino dove chiaro risultasse il legame associativo tra le azioni compiute e le esperienze dirette o indirette" (Galimberti 1999:105).

³⁴ Jerome Seymour Bruner, psicologo e pedagogista statunitense. "Aperto all'influenza di correnti di pensiero anche molto diverse tra loro quali la psicologia della *Gestalt*, la psicoanalisi, l'epistemologia genetica di Piaget [...] e la scuola sovietica di Vygotskij, Bruner si è occupato inizialmente di percezione, elaborando la cosiddetta teoria motivazionale (1947) secondo cui la percezione dell'ambiente è condizionata dalle necessità dell'organismo" (Galimberti 1999:158-159).

³⁵ Il concetto col quale Vygotskij "indica l'insieme di potenzialità cognitive attivabili in un bambino attraverso un appropriato contesto psicopedagogico" (Galimberti 1999:1078).

matica generativa³⁶ di Chomsky (CHOMSKY 1965) e dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner³⁷.

Sarebbe interessante dipanare la matassa di relazioni stabilite da Gordon tra le sue ricerche, le sue intuizioni e quello che parallelamente altri ricercatori e studiosi andavano mettendo a fuoco.

La transizione dal MAP e dai test *Primary Measures of Music Audiation* e *Intermediate Measures of Music Audiation* alla MLT è uno dei punti più delicati del percorso di Gordon. Si assiste in questa fase ad un passaggio da misure sperimentali a una teoria più organica frutto di generalizzazioni e di scelte riguardo a modelli e criteri educativi.

Nei termini di Gordon, lo sviluppo della MLT fu un "processo continuo, vivente, basato su osservazioni oggettive raccolte giorno per giorno". L'impostazione della ricerca sperimentale condotta fino ad allora fu accantonata nell'investigazione di come bambini in età prescolastica (dagli zero ai cinque anni) apprendessero la musica. Le ragioni furono eminentemente pratiche: la difficoltà di organizzare molte centinaia di allievi in gruppi sperimentali e di controllo; l'impossibilità di ottenere una partecipazione continua degli allievi a causa della loro giovane età e delle abitudini dei loro nuclei familiari; la difficoltà di trovare coppie di insegnanti che fossero in grado di insegnare con la stessa competenza con approcci metodologici diversi in modo da confrontare gli esiti dei due.

Per queste ragioni Gordon scelse di insegnare personalmente a diversi gruppi di bambini a partire dalle loro prime settimane di vita e di osservare e registrare le loro reazioni

sulla base di un'interazione uno a uno. "Practical significance replaced statistical significance in interpretation of children responses"³⁸. Alcune metodologie³⁹ furono applicate da differenti insegnanti con vari gruppi di bambini in momenti diversi; la comparazione delle osservazioni fu fatta attraverso l'analisi idiografica⁴⁰ e quando le scoperte parvero consistenti si passò alle generalizzazioni di cui la MLT è composta.

Di questa fase eminentemente empirica la documentazione che rimane e che è stata pubblicata da Gordon coincide con la formulazione teorica stessa della MLT; non esistono ulteriori rapporti dettagliati, fase per fase, simili a quelli esistenti relativi alla formulazione dei test, che avidi lettori come me bramerebbero di avere tra le mani per una curiosità, quasi una bramosia che mai s'acquieta tanto è vasto l'orizzonte che le è stato dispiegato davanti.

Il tonoscopio di Seashore

Fonte: www.uh.edu/engines/epi1736.htm



³⁶ "Secondo Chomsky la comprensione e la produzione del linguaggio sono determinate da 'regole generative', di cui al pari di un meccanismo innato che Chomsky chiama LAD (dispositivo di acquisizione linguistica), ogni individuo dispone fin dalla nascita" (Galimberti 1999:606).

³⁷ Gardner 1983 espone la teoria delle intelligenze multiple "secondo la quale l'intelligenza umana deve essere considerata una realtà poliedrica piuttosto che la funzione generale di una struttura globale" (Galimberti 1999:455).

³⁸ Gordon E. 2011:27

³⁹ Gordon non specifica quali purtroppo, lascia solo intendere che non ci fu chiusura in ragione della necessità di impiegare diversi insegnanti.

⁴⁰ L'analisi idiografica ha per oggetto casi particolari o singoli.

BIBLIOGRAFIA

- Bentley, Arnold, *Musical Ability in Children and Its Measurement*, October House, New York 1966
- Blacking, John, *Come è musicale l'uomo*, Ricordi Unicopli, Milano. 1986
- Bruner, Jerome *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge. 1961
- Chomsky, Noam 1965 *Aspects of a Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.
- Drake, Raleigh 1933 *Four New Tests of Musical Talent*, «*Journal of Applied Psychology*», 17, pp. 136-147.
- 1954 Drake *Musical Aptitude Tests*, Science Research Associates, Chicago.
- Feis, Oswald 1910 *Studien über die Genealogie und Psychologie der Musiker*, J. F. Bergman, Wiesbaden.
- Fosha, Leon 1960 *A Study of the Validity of the Musical Aptitude Profile*, University of Iowa, Iowa City dissertazione dottorale.
- Froseth, James 1971 *Using MAP Scores in the Instruction of Beginning Students in Instrumental Music*, «*Journal of Research in Music Education*», 19, pp. 98-105.
- Galimberti, Umberto 1999 *Enciclopedia della Psicologia*, Garzanti, Torino
- Gagné, Robert 1965 *The Conditions of Learning*, Holt, Rinehart & Wilson, New York.
- Gardner, Howard 1983 *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
- Gaston, Thayer 1957 *Tests of Musicality*, Odell's Instrumental Service, Lawrence-Kansas
- Gordon, Edwin E. 1961 *A study to Determine the Effects of Practice and Training on Drake Musical Aptitude Test Scores*, «*Journal of Research in Music Education*», 4, 1961, pp. 63-68.
- 1965 Musical Aptitude Profile, GIA, Chicago
- 1967a Implication for the Use of the Musical Aptitude Profile with College and University Freshman Music Students, «*Journal of Research in Music Education*», 15, pp. 32-40
- 1967b How Children learn we they learn music, saggio non pubblicato, reperibile su <http://library.sc.edu/music/gordon/515.pdf> consultato per l'ultima volta il 24/09/2016.
- 1968 The Contribution of Each Musical Aptitude Profile Subtest to the Overall Validity of the Battery, «*Council for Research in Music Education*», 12, pp. 32-36.
- 1969 An Investigation of the Intercorrelations Among Musical Aptitude Profile and Seashore Measures of Music Talents Subtests, «*Journal of Research in Music Education*», 17, pp. 263-271.
- 1971 The Psychology of Music Teaching, Prentice-Hall, Engelwood Cliffs.
- 1974 Toward the Development of a Taxonomy of Tonal and Rhythm Patterns: Evidence of Difficulty Level and Growth Rate, «*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*», 9, pp. 39-232.
- 1976 Tonal and Rhythm Patterns: An Objective Analysis, State University of New York Press, Albany
- 1978 A Factor Analytic Description of Tonal and Rhythm Patterns and Objective Evidence of Pattern Difficulty Level and Growth Rate, GIA, Chicago.
- 1979 Primary Measures of Music Audiation, GIA, Chicago.
- 1982 Intermediate Measures of Music Audiation, GIA, Chicago.
- 1986 The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes, GIA, Chicago.
- 1995 Musical Aptitude Profile. Manual, GIA, Chicago (prima edizione 1965).
- 1998 Introduction to Research and the Psychology of Music, GIA, Chicago.
- 2007 Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns, GIA, Chicago.
- 2011 Roots of Music Learning Theory and Audiation, GIA, Chicago.
- 2013 A Music Learning Theory for Newborn and Young Children, GIA, Chicago.
- Harrington, Charles
- 1969 An Investigation of the Primary Level Musical Aptitude Profile for Use with Second and Third Grade Students, «*Journal of Research in Music Education*», 17, pp. 193-201.
- Hatfield, Warren
- 1967 An Investigation of the Diagnostic Validity of MAP with Respect to Instrumental Performance, University of Iowa, Iowa City, dissertazione dottorale.
- Heinlein, Christian Paul
- 1928a A Brief Discussion of the Nature and Function of Melodic Configuration in Tonal Memory with Critical Reference to the Seashore Tonal Memory Test, «*Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*», 35, pp. 45-61.
- 1928b An Experimental Study of the Seashore Consonance Test, «*Journal of Experimental Psychology*», 8, pp. 408-433.
- Heller, Jackdra
- 1962 The Effects of Formal Training on Wing Musical Intelligence Scores, University of Iowa, Iowa City, dissertazione dottorale.
- Kwalwasser, Jacob
- 1953 Kwalwasser Music Talent Test, Mills Music, New York.
- Kwalwasser, Jacob e Peter Dykema
- 1930 Kwalwasser-Dykema Music Tests, Carl Fischer, New York.
- Mainwaring, James
- 1931 Tests of Musical Ability, «*British Journal of Educational Psychology*», 1, pp. 313-321.
- Messick, Samuel
- 1989 Validity, in Robert Linn, *Educational measurement*, Macmillan, New York, pp. 13-103.
- Mursell, James L.
- 1932 Measuring Musical Ability and Achievement: A Study of the Correlations of Seashore Test Scores and Other Variables, «*Journal of Educational Research*», 26, pp. 116-126.
- Norton, Doris
- 1980 Interrelationships Among Music Aptitude, IQ, and Auditory Conservation, «*Journal of Research in Music Education*», 28, pp. 207-217.
- Pear, Tom Hatherly
- 1911 The Classification of Observers as 'Musical' and 'Unmusical', «*British Journal of Psychology*», 4, pp. 89-94.
- Piaget, Jean
- 1954 Construction of Reality in the Child, Basic Books, New York.
- 1963 Origins of Intelligence in Children, W.W. Norton, New York.
- Révész, Geza
- 1925 The Psychology of Musical Prodigy, Brace Jovanovich, New York.
- Schienenfeld, Amram
- 1956 The New Heredity and You, Chatto and Windus, London
- Schleuter, Stanley e Lois Schleuter
- 1978 A Predictive Study of an Experimental College Version of the Musical Aptitude Profile with Music Achievement of Non-Music Majors, «*Contribution to Music Education*», 6, pp. 2-8.
- Seashore, Carl e.
- 1919 Seashore Measures of Musical Talent, Columbia Graphophone Company, New York.
- Seashore Carl E., Don Lewis e Joseph Saetveit
- 1939 Seashore Measures of Musical Talents, RCA, Camden-New Jersey.
- 1957 Seashore Measures of Musical Talents, Psychological Corporation, New York.
- Simons, Gene
- 1974 Simons Measurement of Music Listening Skills, Stoelting, Chicago.
- Stanton, Hazel
- 1922 The Inheritance of Specific Musical Capacities, «*Psychological Monographs*», 31, pp. 157-204.
- Stanton, Hazel e Wilhelmine Koerth
- 1933 Musical Capacity Measures of Children Repeated After Musical Training, University of Iowa, Iowa City.
- Stumpf, Carl
- 1909 Akustische Versuche mit Pepito Areola, «*Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*», 2, pp. 1-11.
- Tilson, Lowell
- 1941 A Study of the Prognostic Value of the Tilson-Gretsch Test for Musical Aptitude, «*Teachers College Journal*», 12, pp. 110-112.
- Vygotskij, Lëv
- 1967 Thought and Language, MIT Press, Cambridge.
- Whistler, Harvey e Louis Thorpe
- 1952 Musical Aptitude Test, California Test Bureau, Los Angeles.
- Wing, Herbert
- 1958 Standardized Tests of Musical Intelligence, City of Sheffield Training College, Sheffield.
- Zenatti, Arlette
- 1980 Tests Musicaux Pour Jeunes Enfants, Edition Scientifiques et Psychologiques, Issy-les-Moulineaux.

Lo sviluppo della musicalità attraverso l'improvvisazione*

di Christopher D. Azzara

traduzione a cura di Helen Keble

Conoscete qualcuno capace di improvvisare? Chi è in grado di farlo è probabile che conosca un ampio repertorio di brani e che sia abile nell'apprenderne di nuovi con assoluta disinvoltura. Sembra inoltre che chi improvvisa possa cantare e/o suonare qualsiasi cosa gli venga in mente. Chi improvvisa "è nel momento" (cioè vive pienamente e senza distrazioni quel tempo presente) e interagisce creando esperienze uniche.

Durante la nostra vita è importante avere l'opportunità di esprimersi creativamente attraverso l'improvvisazione.

Analogamente alla conversazione nel linguaggio parlato, l'improvvisazione in musica è l'espressione spontanea di idee musicali profonde e significative. Gli elementi chiave dell'improvvisazione comprendono: personalizzazione, spontaneità, anticipazione, previsione, interazione e l'essere "nel momento".

E' interessante notare come il nostro comportamento durante l'infanzia ci dimostri che siamo tutti nati improvvisatori; questo è avvalorato chiaramente dal modo di suonare dei bambini. Infatti, se durante i percorsi formali di educazione musicale non si viene incoraggiati ad improvvisare, il solo pensiero di farlo evoca paura. Se invece lasciamo andare la paura e non ci facciamo condizionare, scopriamo che in effetti siamo improvvisatori.

L'improvvisazione permette ai musicisti di esprimere se stessi a partire da risorse interne profonde ed ha un ruolo centrale nello sviluppo della musicalità per ciò che riguarda tutti gli aspetti della musica. L'improvvisazione è altresì fondamentale per il processo di apprendimento.

Il processo di apprendimento della musica è analogo al processo di apprendimento del linguaggio parlato. Pensate per un momento a come avete appreso la vostra lingua: inizialmente avete ascoltato. Fin dalla nascita, e persino prima, siete stati circondati dal suono del linguaggio e dalle conversazioni, avete assorbito questi suoni e avete assimilato la lingua. Presto avete iniziato ad imitare le parole e le frasi che avete sentito dire dai vostri genitori e fratelli e, prima ancora che foste in grado di imitare con successo,

* Azzara, C.D. & Grunow, R.G. (2006, 2010, 2011). *Developing Musicianship through Improvisation, Books 1, 2, & 3 with Compact Discs*. Chicago: GIA Publications, Inc.

siete stati elogiati per i vostri sforzi e incoraggiati a “balbettare” qualcosa, anche quando i suoni emessi non avevano molto senso per chi vi ascoltava. Avete cominciato ad associare nomi alle persone, parole alle cose, ai sentimenti, ai desideri, etc., e infine avete iniziato a costruire frasi di senso compiuto e a porre delle domande. Avete iniziato a pensare e improvvisare con il linguaggio parlato e per l'acquisizione della lingua è stata cruciale l'interazione con i componenti del vostro ambiente familiare (genitori, fratelli, amici). Dopo aver sviluppato per diversi anni la vostra abilità di pensare e parlare, anni ad essere circondato da caratteri stampati e anni ad ascoltare letture fatte da altri per voi, avete finalmente imparato a leggere e scrivere.

Le esperienze di ascolto, di pensiero e di improvvisazione vi hanno insegnato a leggere e scrivere comprendendo i testi.

Proprio come per tutti è possibile imparare una lingua ed intrattenersi in una conversazione efficace, è altrettanto possibile per tutti impegnarsi in una improvvisazione che abbia senso.

L'improvvisazione è al centro del processo di apprendimento della musica e l'interazione con gli altri, così come accade durante una conversazione nella lingua parlata, è fondamentale.

Sei sono gli elementi per l'insegnamento e l'apprendimento della musica che possono fungere da catalizzatori e fornire lo stimolo per poter far musica in modo creativo: repertorio, vocabolario musicale, intuizione, motivazione, riflessione e modelli.

Prima di tutto è importante ascoltare la musica e imparare a cantare e suonare ad orecchio diverse melodie e linee di basso in diverse modi, metri e stili. Questo repertorio musicale fornisce le fondamenta e l'ispirazione per l'apprendimento della musica e per la creatività. L'obiettivo non è quello di “memorizzare” i brani, per lo stesso motivo per cui non avete “memorizzato” i vostri discorsi quando eravate piccoli. L'obiettivo, piuttosto, è di interiorizzare così tante melodie e linee di basso da poter iniziare a sentire le pro-

gressioni, gli andamenti armonici (“i cambi”) e riuscire quindi a creare le vostre personali linee melodiche.

Riuscire a sentire quando cambia l'armonia e saper generare le vostre melodie sono passaggi fondamentali per l'improvvisazione. Comprendere il repertorio significa includere anche l'apprendimento di melodie e linee di basso, l'interiorizzazione delle parti armoniche, dei *pattern* ritmici, dei modi, del metro e degli stili.

Quanto avviene è simile all'apprendimento di diverse storie nella nostra lingua. Imparare un repertorio – storie musicali – fornisce un contesto per la sintassi e la struttura musicale, elementi che serviranno quando si improvvisa.

Indipendentemente dal vostro *background* musicale, non è mai troppo tardi per imparare a orecchio melodie e linee armoniche.

Nel momento in cui state costruendo un repertorio di brani e un senso nei vari stili musicali, sarete contemporaneamente sviluppando una comprensione della progressione armonica, del ritmo armonico, e affinando la capacità di ascoltare la musica e di interagire con gli altri in modo espressivo.

Chi improvvisa costruisce un “vocabolario” di *pattern* tonali, frasi melodiche, *pattern* ritmici, e frasi ritmiche, in una varietà di stili che verranno poi applicati in molti modi diversi, dando vita a delle idee musicali di senso che solo successivamente verranno collegate a una notazione scritta.

Utilizzando la propria intuizione e la propria motivazione, gli studenti possono imparare a creare e improvvisare musica con spontaneità; nel momento in cui interagiscono tra loro e con la musica che stanno eseguendo, possono essere in grado di esprimere idee musicali che provengono dalla propria esperienza musicale e dalla propria intuizione. Come parte di un piano di studi sequenziale, gli studenti beneficeranno del fatto di aver sviluppato la propria capacità di ragionare mentre stavano imparando specifiche competenze musicali.

Gli studenti dovrebbero imparare degli “esempi” di improvvisazione solistica che possano fungere da modello, e cercare poi di estrapolarli ad orecchio. La lettura, la compo-

sizione, lo studio di modelli di soli e l'estrapolazione a orecchio saranno fonte di ispirazione, e forniranno altri strumenti che aiuteranno la loro comprensione ed espressione creativa.

Quando si legge la musica è importante tenere in mente che la notazione è la documentazione di un processo creativo. Imparare a leggere e scrivere la musica dovrebbe essere presentato alla luce di tale creatività. Sviluppare la musicalità e le competenze musicali attraverso l'improvvisazione fornisce l'occasione per leggere e comporre musica comprendendola.

Noi ascoltiamo e comprendiamo la musica documentata su carta (scritta) nel contesto di ciò che noi abbiamo creato ed improvvisato.

Quando i musicisti esprimono se stessi mettendo insieme i propri pensieri musicali in una composizione, possono creare, sviluppare, e riflettere su idee musicali. I compositori sono in grado di "tornare indietro" o "andare avanti" nel momento in cui creano. Questo processo di riflessione e revisione è un buon modo per scoprire le relazioni in musica, e come risultato ottiene anche quello di migliorare la musicalità complessiva. Esiste una forte relazione tra l'ascolto, l'improvvisare, la lettura, la scrittura e l'analisi musicale. Ognuna di queste caratteristiche ha il potere di influenzare l'altra in modo significativo quando presentate nel contesto dell'improvvisazione.

Developing Musicianship through improvisation*

Christopher D. Azzara

Do you know someone who can improvise? Chances are they know a lot of tunes and new tunes are learned with relative ease. It seems that improvisers can sing and/or play anything that comes to mind. Improvisers are in the moment and interact to create experiences that are unique. It is important to have opportunities to express ourselves creatively through improvisation throughout our lives.

Improvisation in music is the spontaneous expression of meaningful musical ideas—it is analogous to conversation in language. Key elements of improvisation include personalization, spontaneity, anticipation, prediction, interaction, and being “in the moment.” Interestingly, we are born improvisers, as evidenced by our behavior in early childhood. This state of mind is clearly demonstrated in children’s play. When not encouraged to improvise as a part of our formal music education, the very thought of improvisation invokes fear. If we let go of that fear, we find that indeed we are improvisers. Improvisation enables musicians to express themselves from an internal source and is central to developing musicianship in all aspects of music. Improvisation is central to the learning process.

The process of learning music is much the same as the process of learning language. Think for a moment about how you learned language. First you listened to language. From birth and even before, you were surrounded by the sound of language and conversation. You absorbed these sounds and became acculturated to the language. Soon you began to imitate the words and phrases that you heard spoken by your parents and siblings. Before you were successful at imitating, you were praised for your efforts and encouraged to “babble,” even when the sounds you were making did not make complete sense to others. Eventually you began to associate words (names) with people, things, fee-

lings, desires, etc. and you began to make statements and ask questions that were your own. You began to think and improvise in the language, and your interaction with parents and siblings was crucial to your language acquisition. After several years of developing your ability to think and speak, years of being surrounded by print, and years of being read to by others, you learned to read and write. You learned to read and write with understanding because of the experiences you had listening, thinking, and improvising.

Just as it is possible for everyone to learn a language and engage in meaningful conversation, it is also possible for everyone to engage in meaningful improvisation. Improvisation is at the core of the music learning process, and like conversation in language, interaction with others is crucial. Six elements for music teaching and learning can provide a catalyst for creative music making: repertoire, musical vocabulary, intuition, reason, reflection, and exemplars.

First, it is important to listen to music and learn to sing and play by ear many melodies and bass lines in many different tonalities, meters, and styles. This musical repertoire provides foundation and inspiration for music learning and creativity. The objective is not to “memorize” the tunes. After all, you didn’t “memorize” your speech as a child. Rather, the objective is to internalize so many melodies and bass lines that you begin to hear harmonic progressions (“the changes”) and generate your own melodic lines. Hearing “the changes” and generating your own melodies are fundamental to improvisation. In addition to learning melodies and bass lines, understanding repertoire includes the internalization of harmony parts, rhythm patterns, tonality, meter, and style. This is similar to learning many stories in language. Learning repertoire—musical stories—provides a context for musical syntax and structure when improvising music. Regardless of your musical background, it is never too late to begin learning tunes and harmony by ear.

At the same time you are building a repertoire of tunes and a sense of musical style, you will be developing an understanding of harmonic progression, harmonic rhythm, and the aural skills to listen to music meaningfully and interact expressively with others. Improvisers build a vocabulary of tonal patterns, melodic phrases, rhythm patterns, and rhythm phrases—in a variety of styles—that they apply in many musical ways—and they connect their improvisation to meaningful experiences with notation.

By using their intuition and reason, students can learn to create and improvise music spontaneously. Students may express musical ideas that come from their musical experience and intuition as they interact with each other and with the music they are performing. They will benefit from developing their ability to reason while learning specific musical skills as a part of a sequential curriculum. Students should also learn exemplar improvised solos and excerpts by ear. Reading, composing and learning exemplar solos and excerpts by ear will inspire students and deepen their comprehension and creative expression.

When reading music, it is important to remember that notation is documentation of a creative process. Learning to read and write music should be presented in light of that creativity. Developing your musicianship through improvisation provides a context for reading and composing music with comprehension. We hear and understand the music documented on the page in the context of what we have created and improvised.

When musicians express themselves by putting together their own musical thoughts in composition, they can create, develop, and reflect on musical ideas. Composers are able to “go back” or “move forward” in time as they create. This reflection and revision process is a good way to discover relationships in music, and as a result, improve your overall musicianship. There is a powerful relationship among listening, improvising, reading, writing, and analyzing music. Each has the poten-

tial to influence the other in significant ways when presented in the context of improvisation.

*Azzara, C.D. & Grunow, R.G. (2006, 2010, 2011). *Developing Musicianship through Improvisation, Books 1, 2, & 3 with Compact Discs*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Coralità e condivisione dell'ascolto nei processi di apprendimento musicale

intervista a **Carlo Pavese**
a cura di **Teresa Colonna**

La coralità infantile è al centro di una grande opera di rinnovamento, sia in termini di pedagogia del canto corale che nell'ottica di una comunicazione più diretta e profonda con il pubblico, grazie alla comprensione sempre più nitida del grande valore dell'uso del corpo nell'espressività vocale. Questo nuovo modo di proporre l'esperienza corale affonda le radici negli studi dei grandi didatti musicali, come Orff, Dalcroze, Kodály, Goitre e ovviamente Gordon, che hanno concentrato le loro attenzioni sull'importanza dell'improvvisazione nella produzione musicale e del movimento all'interno del canto.

Carlo Pavese è tra i pionieri dell'uso dell'improvvisazione e del movimento nel coro di voci bianche e nei cori giovanili. Diplomatosi al conservatorio di Torino in musica corale, si è specializzato con Gary Graden, Eric Ericson, Tõnu Kaljuste e Frieder Bernius; ha diretto numerose formazioni corali infantili e giovanili, tra cui il Coro G e i Piccoli Cantori di Torino, che grazie alla sua guida di direttore di coro e direttore artistico portano avanti da parecchi anni un percorso di scoperta musicale che mette in gioco la capacità dei giovani e giovanissimi interpreti di realizzare esperienze uniche di ascolto e condivisione, sfruttando il grande potenziale dell'improvvisazione collettiva.

Proprio da questo spunto prende il via la nostra conversazione con il Maestro Carlo Pavese riguardo alle sue sperimentazioni pedagogico-musicali.

T. C.

Quali sono le ragioni che l'hanno spinto ad approfondire un tema così poco esplorato come l'improvvisazione in ambito corale?

Che impatto ha potuto riscontrare sulla percezione musicale dei giovani coristi e sulla loro autonomia interpretativa?

C. P.

Innanzitutto è bene tener presente che il termine improvvisazione può avere molti significati, tanto da rischiare di perdersi se non circoscriviamo l'argomento. L'improvvisazione può essere assolutamente libera, o vincolata ad un'armonia, una melodia, una forma, una struttura ritmica. Inoltre può essere individuale o basata sull'interazione tra un certo numero di soggetti e in questo caso la dimensione dell'organico può cambiare molto le dinamiche e il risultato. Nel mio caso, ho cominciato a interrogarmi sugli effetti che poteva avere l'introduzione di una certa libertà nella esecuzione di una composizione data, una melodia, un corale, raramente un lavoro più complesso. La chiamerei quasi "lettura creativa". Eliminata la necessità di andare tutti allo stesso tempo, o di cominciare assieme, o di cantare tutte le note, o di procedere nella stessa tonalità, e così via, ecco crearsi dei paesaggi sonori completamente nuovi e inaspettati. Per certi versi, ai cantori si richiede di non comportarsi da coro, di non "cantare con una voce sola", bensì di fare scelte individuali e gestirle da soli. A ben vedere, in realtà sono aspetti fondamentali del canto corale a venir sollecitati: l'ascolto degli altri, la responsabilità e il gusto individuale, la creatività e la coscienza della propria voce. Si rivelano così prospettive pedagogiche estremamente efficaci. Ovviamente so di non aver inventato nulla. Per quanto poco in uso in ambito corale, queste tecniche sono parte della storia della prassi musicale. Per me sono diventati strumenti familiari, possibilità interessanti di ampliare gli orizzonti sonori e musicali del coro e del pubblico. Spesso dopo aver improvvisato su una scala, un ambito tonale, una composizione, l'intonazione migliora, e così l'amalgama e l'afflato comune delle intenzioni musicali.

T. C.

I Piccoli Cantori di Torino hanno dato nascita a un'interessante rassegna internazionale di voci bianche e giovanili, dal titolo "Voci in Movimento", che è ormai giunta alla sua sesta edizione. Da dove nasce l'interesse per il movimento e come si declina questo tema nella coralità contemporanea?

C. P.

In realtà il titolo della rassegna non riguarda specificamente il movimento fisico. Il significato è più ampio: si riferisce al movimento di idee, alla ricerca di prospettive, prassi, repertorio; si riferisce (trattandosi di bambini e giovani) anche alla crescita, al passaggio dalla voce infantile a quella giovanile e adulta; ultimamente la ricerca di novità insita nella rassegna ha interessato i luoghi della musica, portando il coro dove il pubblico vive il suo quotidiano. Le voci del coro si muovono, vanno a cantare là dove le persone stanno, le voci si muovono attorno al pubblico, provocano movimento nei pensieri di chi ascolta, movimento nelle emozioni, creano un dialogo, offrono un conforto, ritornano l'anno dopo più grandi, mature, con un percorso da raccontare.

La rassegna ha talvolta affrontato anche il tema specifico del movimento scenico. Si tratta di un argomento molto importante. Sono felice che l'esperienza di questa rassegna ci abbia portato a far parte di un progetto europeo di cooperazione (*Voix d'enfants/Espaces scénique*: www.vdees.eu, n.d.r.) che si è proposto un approfondimento del tema mettendo insieme cori e musicisti molto differenti nel modulare questo argomento. Come una sorta di "Tema con variazioni".

Ne emerge come nella coralità di oggi il movimento possa andare dalla danza alla messa in scena, da un linguaggio descrittivo ad un'astratta composizione di gesti, e possa incentrarsi sul movimento del suono e la sua spazializzazione. Dona così alla musica una dimensione visiva, spettacolare, teatrale, ma anche una prospettiva acustica di grande interesse. Io credo che, proprio considerando il valore e il potere che hanno il movimento e l'uso dello spazio nella pratica corale, sia necessario prendere coscienza di tali po-

tenzialità e sfruttarle consapevolmente. Il che significa anche non abusarne e non sottovalutare la necessità di un lavoro di qualità in questo ambito, non meno che in quello musicale.

T. C.

Dal punto di vista pedagogico quale ruolo riconosce al movimento nell'educazione musicale dei giovani?

C. P.

La coscienza di se stessi e del proprio corpo, degli altri, dello spazio sono obiettivi già presenti nella pratica musicale, e non c'è dubbio che il movimento amplifichi questa ricerca e ne amplii le prospettive. Anche perché la musica è già movimento in sé, il canto è movimento, la direzione corale è movimento. Insomma stiamo parlando solo di un livello ulteriore e di un punto di vista diverso. Talvolta pensare al movimento è il modo più semplice per trovare la strada della propria voce o del proprio pensiero musicale. Il movimento ha la capacità di influire sull'emissione vocale, talvolta in modo impressionante, liberando la voce dalla rigidità della postura statica del cantore.

Una freccia che indica una direzione, un arco che unisce i suoni, un ponte tra due episodi di un pezzo, uno scatto che cambia velocità alla musica, un pavimento che si flette al peso di un accordo, sono altre applicazioni del movimento al fare musica.

Per quanto il mio lavoro si incentri sui bambini e sui giovani, mi rendo conto, mentre racconto queste cose, che gli adulti hanno uguale bisogno, se non di più, di movimento, di corpo, di fisicità nel loro approccio. E l'idea che tutto ciò sia uno strumento pedagogico mi va un po' stretta. Lo è indubbiamente, ma lo è perché la musica è una forma di educazione globale e permanente. Penso che una prova di Simon Rattle e i Berliner Philharmoniker sia un'altissima forma di pedagogia, e che non sia nulla di statico. Gustavo Dudamel che dirige il *Sacre du printemps* è un altro esempio di tripudio di movimento. Allora forse non dovremmo considerare il movimento una forma di pedagogia (se non di svago e intrattenimento per bambini) quanto l'essenza stessa della musica e della vita, concludendo che per con-

durre un'esistenza armoniosa e fare una musica vitale in qualche modo dobbiamo... darci una mossa!

T. C.

L'accento da lei posto sulla creatività espressiva ha una finalità principalmente didattica?

C. P.

No. Un insieme di voci umane che cantano assieme con atteggiamento creativo e libero, cercandosi, ascoltandosi, mescolandosi, producono a mio parere un profondo stato di benessere nei cantori stessi, nel direttore (passerei ore ad ascoltare il coro che improvvisa) e nel pubblico stesso. Se poi c'è una certa maturità degli esecutori nel dare una forma, nel plasmare un percorso, nel raccontare una storia, quello che ho definito "stato" diviene qualcosa di più dinamico e può inserirsi all'interno della dialettica di un concerto con risultati sorprendenti.

N.d.r.

Vi proponiamo l'ascolto di un brano cantato dal coro

"Piccoli Cantori di Torino", "O-re-mi", un canto tradizionale nigeriano arrangiato da Mike Brewer, che il maestro Carlo Pavese ci ha gentilmente messo a disposizione via Youtube al seguente indirizzo:



La voce e il suono

Martin Luther King e John Coltrane sul lutto

di Ambrogio Cozzi e Filippo Cozzi

1963 – A Birmingham in Alabama, prima della funzione domenicale, avviene la strage della Chiesa Battista della Sedicesima Strada. Nella chiesa, frequentata da neri, esplose una bomba, messa da uomini del *Ku Klux Klan* locale, uccidendo quattro bambine dagli 11 ai 14 anni e ferendone 22.

Da tempo, nel profondo sud americano era in corso una guerra feroce tra i razzisti bianchi e gli integrazionisti. L'Alabama era in fiamme. Il governatore George Wallace aveva mandato la Guardia Nazionale a bloccare l'ingresso nelle scuole ai ragazzi neri. Alle dimostrazioni di protesta, il capo della polizia James Connor, detto «il toro», aveva sguinzagliato i cani contro i *leader* dei diritti civili. Presso Birmingham, «la città più segregata d' America» come la chiamò Martin Luther King, oltre mille membri del *Ku Klux Klan*, i macabri «cappucci bianchi», avevano dato fuoco a croci gigantesche. A Birmingham gli attentati contro la gente di colore erano così frequenti che i media l'avevano ribattezzata «Bombingham».

L' America, distratta da un'altra guerra, quella del Vietnam, s'era ormai assuefatta al clima di terrore del profondo sud. Ma quel giorno la strage della Chiesa Battista della Sedicesima Strada la sconvolse e la mobilità.

Il *Ku Klux Klan* fu messo sotto accusa. Scrisse il *New York Times*: «E' uno dei delitti più efferati della nostra storia».

Qualche giorno dopo, il 18 settembre 1963, si svolge la cerimonia funebre per tre delle bambine, l'elegia viene letta da Martin Luther King. Per il *leader* della lotta per i diritti civili si tratta di dare voce a due esigenze: quella del dolore e quella della fermezza, della necessità di superare questo

dolore per andare oltre, di non fare della violenza subita un punto di non ritorno per evitare di sacralizzare la violenza e fondare la propria identità sulla violenza subita, ma neppure cancellare quella violenza. La voce deve trovare le parole, deve testimoniare di una presenza davanti all'orrore.

Dove trovare le parole per uscire dal tunnel dell'orrore, come poter ritrovare una presenza umana che non fosse solo muta rassegnazione, come dare parola al grido che faceva eco al silenzio di un popolo annichilito dalla violenza?

Il discorso di Martin Luther King

L'elegia di Birmingham, come evidenzia Jeffrey Lamar, può essere suddivisa in cinque parti, seguendo la struttura del dramma evidenziata da Freytag:

- *Exposition* (esposizione): "This afternoon we gather in the quiet of this sanctuary to pay our last tribute of respect."⁴¹
- *Rising Action* (azione crescente): "These children—unoffending; innocent and beautiful—were the victims of one of the most vicious, heinous crimes."⁴²
- *Climax*: "The spilt blood of these innocent girls may cause the whole citizenry of Birmingham to transform the negative extremes of a dark past into the positive extremes of a bright future." Oppure, come ipotizzato da Rowland, "The death of these childrens may lead our whole southland from the low road of man's inhumanity to the high road of peace and brotherhood"⁴³

- *Falling Action* (azione decrescente): "Death is not a period that ends the great sentence of life, but a comma that punctuates it to more lofty significance." Oppure, nell'ipotesi di Steve Rowland, "They did not die in vain. God still has a way of wringing Good out of Evil."⁴⁴
- *Denouement* (risoluzione/epilogo), che in questo caso prevede una parafrasi delle ultime parole di Orazio sul corpo senza vita di Amleto: "Good-night sweet princess; may the flight of angels take thee to thy eternal rest." (Washington, 116)⁴⁵

La risoluzione apre a nuove prospettive, alla speranza che nel nuovo giorno la violenza sia vinta, che non possa più mietere vittime. Il luogo della morte (la Chiesa Battista della Sedicesima Strada) assurge a luogo della profanazione ma anche della speranza, un rinvio temporale affidato alla trascendenza, che nel ribadire la sacralità del luogo genera la sacralità delle vittime. L'epilogo rilancia la speranza per i convenuti, evita di fissarli nella violenza subita solo come vittime sottolineando il rinvio a un tempo altro.

Dall'evento di Birmingham molti cantanti hanno preso spunto per le loro canzoni, tra le più note *Mississippi Goddam* di Nina Simone e *Birmingham Sunday* di Joan Baez.

Noi abbiamo scelto di analizzare *Alabama* di John Coltrane che viene incisa nel novembre del 1963.

⁴¹ Martin Luther King Jr. - Discorsi. [Questo pomeriggio ci siamo riuniti nella quiete di questo santuario per pagare l'ultimo tributo di rispetto.]

⁴² Martin Luther King Jr. - Discorsi. [Queste bimbe - inoffensive, innocenti e bellissime - sono state le vittime di uno dei più vili e tragici crimini mai perpetrati contro l'umanità.]

⁴³ Martin Luther King Jr. - Discorsi. [Il sangue innocente di queste piccole ragazze può ben servire come forza redentiva che porterà nuova luce a questa città buia (Birmingham). La morte di queste piccole ragazze può guidare noi tutti del Sud dalla bassa strada dell'inumanità dell'uomo alla strada della pace e della fratellanza.]

⁴⁴ Martin Luther King Jr. - Discorsi. [La morte non è un punto che chiude la grande frase della vita, ma una virgola che la punteggia a significati più vasti. Non sono morte invano. Dio trova sempre il modo di spremere il Bene dal Male.]

⁴⁵ Martin Luther King Jr. - Discorsi. [Buonanotte dolci principesse. E possa il volo degli angeli portarvi ai vostri riposi eterni.]

Alabama di John Coltrane

L'analisi da noi svolta di *Alabama* di John Coltrane prende le sue mosse a partire dalle illuminanti parole di Eric Nisenson. *It is not only a beautiful piece of music, it is a profound meditation on the death of innocence and the seemingly endless tragedy of inhumanity. [...] Sidestepping any didacticism or preachiness, Coltrane approaches the subject with the insight of the true artist, and by so doing makes us feel the tragedy and, even deeper, the hope. That he could create such a stunningly beautiful piece of music out of those horrible events was indication of how profoundly compassionate a man and artist Coltrane really was*⁴⁶.

La potenza espressiva e il grande impatto comunicativo del sassofonista di Hamlet, quando uscì *Alabama*, erano già noti da tempo. Quello che però rende *Alabama* unica è l'utilizzo, da parte di Coltrane, di tecniche compositive per lui inedite, che lo condurranno a nuove esplorazioni melodico/compositive. Come nota Ashley Kahn in *A Love Supreme*: "[...] Coltrane aveva iniziato a scrivere poesie, e lasciava in giro biglietti in versi affinché Alice li trovasse. [...] Coltrane iniziò a pensare alle sue poesie come a un vero e proprio strumento compositivo e a ricercare idee melodiche nelle cadenze del linguaggio. In passato aveva già realizzato un esperimento simile. Tyner riferisce che *Alabama* [...] aveva avuto origine da una fonte scritta. [...] Alla fine di aprile e

nel giugno del 1964 Coltrane tornò in studio per registrare un album di sue composizioni [...]. I brani erano modellati per lo più sul fluire lirico delle sue poesie."⁴⁷

Dal punto di vista analitico possiamo evidenziare due direttrici peculiari del percorso seguito in questa sede da Coltrane: il primo è a livello strutturale di costruzione del brano, il secondo invece riguarda le scelte melodico tematiche. Come avremo modo di vedere, i due punti qui evidenziati sono strettamente legati l'uno all'altro e giungono a compenetrarsi profondamente influenzandosi reciprocamente. Riguardo alla strategia attuata da Coltrane a livello di organizzazione del materiale sonoro, è possibile affermare con una certa sicurezza che egli prese spunto dall'elogio funebre tenuto dal Dr. King nell'agosto del 1963 per la morte di quattro giovani afroamericani in seguito a un attentato dinamitardo alla *16th Baptist Church* a opera del *Ku Klux Klan*. Come ha evidenziato Jeffrey Lamar, a proposito del legame tra il brano di Coltrane e il discorso di M.L. King:

*[...]King's eulogy as a whole encompasses a traditional dramatic structure. This aspect of Dr. King's eulogy is significant, not only for its incorporation of cadences King learned from black sermons and study of literary techniques, but also because it is fundamentally mirrored by Coltrane's "Alabama"*⁴⁸

E più avanti ancora, sempre a proposito di *Alabama*, sottolinea come

⁴⁶ Nisenson, E. *Ascension: John Coltrane and His Quest*. New York: St. Martin's Press, 1993. [Non è solo uno splendido brano, è anche una profonda meditazione sulla morte (o meglio sulla fine) dell'innocenza e sulla tragedia di una disumanità che sembra non avere fine... evitando qualsiasi intento didattico o predicante, Coltrane approccia il tema con la profondità del vero artista, permettendoci di percepire tutta la tragedia per vedere affiorare, nel profondo, anche la speranza. La sua capacità di far sorgere un brano così unico e sconvolgente, nella sua bellezza, partendo da un evento così orribile ci mostra tutta la profondità e la compassione di Coltrane come essere umano e come artista.]

⁴⁷ Kahn, A. *A Love Supreme: the story of John Coltrane's Signature Album*, Penguin Group, 2002

⁴⁸ Coleman J.L. Michael S. Harper "Here where Coltrane Is" and Coltrane's "Alabama": The social/aesthetic intersections of civil rights movement poetry, 2014. [L'elegia del Dr. King, nel suo insieme, è costruita su una tradizionale struttura drammaturgica. Questo aspetto è significativo non solo per le tecniche e le strategie che il Dr. King adotta mutuandole dai sermoni e dalla letteratura (Shakesperiana ad es., n.d.A.), ma anche perché viene mutuato da Coltrane nel processo di stesura di *Alabama*.]

*One need not be familiar with the entire text of King's eulogy in order to appreciate its construction and purpose.*⁴⁹

Diviene quindi indispensabile, ai fini del nostro percorso, riandare ai punti fondamentali del discorso di M.L.King, individuati in precedenza, in maniera tale da poterne meglio cogliere lo sviluppo e comprendere come sia stato possibile per Coltrane riprenderne sia le parole che i cambi di registro e intensità.

Coltrane non solo applica la forma del discorso di M.L King, ma ne utilizza i nodi cruciali come spunti ritmico tematici, creando un'opera che acquisisce, se possibile, una maggiore universalità di senso. Accostando la musica alle parole, è possibile notare sino a che livello si compenetrino, come se potessero diventare alternativamente l'una accompagnamento dell'altra. Come afferma infatti Hirsch:

When you listen to "Alabama," you understand Coltrane is writing this melody because he's reading the rhetoric of Martin Luther King's eulogy for these children. You realize that the man is actually listening to the words and then you hear, as liner notes, the words meant to accompany the melody of what they're playing. I mean there was an exact coordination. (Hirsch,11)⁵⁰

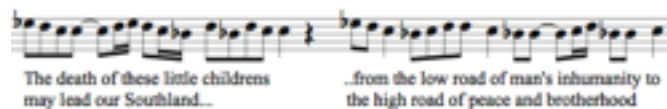
L'unica differenza rispetto alla struttura drammaturgica del discorso del Dr. King è che in *Alabama* non vi è prologo, non c'è alcuna introduzione. Come se Coltrane volesse porci immediatamente di fronte all'ineluttabilità e alla gravità dell'accaduto. Non a caso l'*incipit* della prima frase, che, come ha ipotizzato Rowland, sembra ricalcare le prime due parole della seconda sezione dell'elogio di Birmingham, è esposto in maniera netta, perentoria, dal sassofono, accompagnato solo dalle note del pianoforte, che sommesse ribollono, in un vociere sgomento che funge da contraltare.

Fig.1 (Tutte le notazioni sono da interpretare con la dicitura *Rubato*)



In questa prima parte, Coltrane articola il suo discorso su due lunghe frasi (fig.1) che, riprendendo il discorso di M.L. King, attraversano in senso discendente un'ottava e mezzo dello strumento per condurci a un primo punto di distensione sulla tonica della tonalità. Questo primo approdo risulta determinante, perché evidenzia con ancor più decisione il ritorno al registro medio-acuto in apertura della parte successiva.

Fig. 2



Dal punto di vista narrativo, ci troviamo al *climax*.

Coltrane, qui, utilizza uno stratagemma compositivo per accentuare la drammaticità di questo passaggio. Lavora su un gruppo molto ristretto di note (Eb, D, C e Bb), racchiuse tutte in un intervallo di quarta giusta, intorno alle quali costruisce gli elementi melodici portanti. Queste cellule melodiche vengono riprese dal primo al secondo frammento di sezione (cell. A, cell. B) con delle microvariazioni ritmico-tematiche. Il sassofonista di Hamlet riprende qui degli ele-

⁴⁹ Coleman J.L. Michael S. Harper "Here where Coltrane Is" and Coltrane's "Alabama": The social/aesthetic intersections of civil rights movement poetry, 2014. [E' fondamentale essere a conoscenza della struttura dell'elegia del Dr. King per poter apprezzare la sua struttura (di Alabama), e i suoi propositi (sempre di Alabama).]

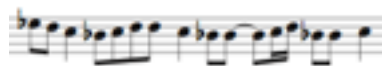
⁵⁰ Hirsch, E. Gulf Coast. November 1993: 7-14. [Quando ascoltiamo *Alabama*, comprendiamo che Coltrane ha composto queste linee perché ha letto l'elegia del Dr King per questi bambini. Realizzi che c'è una perfetta coordinazione tra le parole e note. Come se tu potessi ascoltare sia l'una che l'altra. Quasi che l'una fosse il commento dell'altra e viceversa.]

menti presentati nella prima parte, utilizzati però come *leitmotiv* dell'intera frase. Questa reiterazione assolve a due compiti a livello narrativo: da un lato accresce la tensione drammatica, quasi a rappresentare un continuo ritornare e interrogarsi su quanto accaduto in una sorta di processo di elaborazione collettiva. Dall'altro lato prepara la svolta successiva aprendo a una prospettiva nuova su quanto accaduto. Viene stabilita così una nuova ottica, che viene riconfermata nella frase che segue immediatamente dopo.

Cell. A

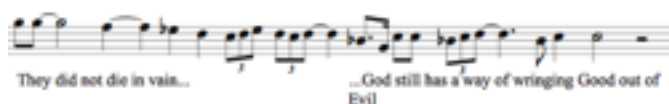


Cell. B



Questo procedimento di reiterazione permette un accumulo di tensione drammatica, che conduce naturalmente all'apertura che caratterizza la terza e la quarta parte.

Fig. 3



Come si può vedere nella fig.3, tale apertura viene subito evidenziata melodicamente da un ampliamento del registro verso l'alto, che rappresenta, a livello macroscopico, il punto di svolta dell'intero brano. Sin dal primo suono siamo già infatti sul quinto grado della tonalità, quasi a voler costruire un ponte tematico tra il *climax* drammatico appena attraversato e quanto seguirà. Questa nota acquisisce la

duplice valenza semantica di racchiudere in sé quanto elaborato in precedenza e aprire allo stesso tempo una finestra di fiducia sul futuro (*They did not die in vain...God still has a way of wringing Good out of Evil*). Il punto di maggior tensione melodico/narrativa diviene il punto che apre alla risoluzione. In una sola nota, Coltrane riesce a far percepire, allo stesso tempo, il massimo della drammaticità e la nascita di una nuova speranza. Come nota Jeffrey Lamar, lo stesso ribaltamento di prospettiva è presente nell'elogio di Birmingham:

While the Alabama incident was extremely disheartening, Dr. King and others remained determined in their mission to "civilize" the most hostile white American. They had become adept at using tragedy as a means for inspiration and motivation. These instances were also used to help galvanize public support for the Movement. A particularly powerful example of the manner in which hate and resistance were often appropriated and transformed can be found in King's eulogy. His homage for the children, which passionately intersects history and traditional Southern Black Baptist preaching, goes as far as to suggest that the church bombing could possibly unite the city of Birmingham and the South, if not the entire country. Combining Christian ethos with his famously rich and punctuated delivery, he assured mourners that⁵¹

[T]hey did not die in vain. God still has a way of wringing good out of evil. History has proven over and over again that unmerited suffering is redemptive. The innocent blood of these little girls may well serve as the redemptive force that will bring new light to this dark city. The spilt blood of these innocent girls may cause the whole citizenry of Birmingham to transform the negative extremes of a dark past into the positive extremes of

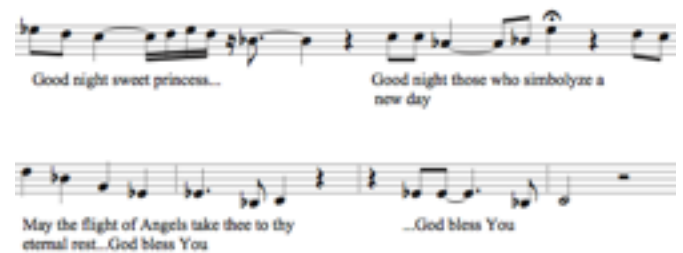
⁵¹ Coleman J.L. Michael S. Harper "Here where Coltrane Is" and Coltrane's "Alabama": The social/aesthetic intersections of civil rights movement poetry, 2014 [Sebbene l'incidente di Birmingham fu estremamente scoraggiante, il Dr. King e altri rimasero determinati nei loro propositi di "civilizzare" i più ostili tra i bianchi americani. Erano divenuti abili non solo nel mutare queste tragedie in strumenti di speranza e motivazione ma anche nell'usarle per aumentare il supporto al Movimento. Un esempio particolarmente efficace di come odio e resistenza vengano fatte proprie e trasformate può essere rintracciato nell'elegia di Birmingham del Dr. King. Il suo omaggio a questi bambini, che intreccia in maniera appassionata accadimenti storici con la tradizione della Chiesa Battista del Sud, arriva a suggerire una visione dell'attentato inteso qui come elemento unificatore di tutta la comunità di Birmingham, se non del sud e dell'intero paese. Combinando l'etica cristiana con la sua ricca e puntuale retorica egli consegna al lutto una connotazione secondo cui [...]]

a bright future. Indeed, this tragic event may cause the white South to come to terms with its conscience [...] We must not become bitter; nor must we harbor the desire to retaliate with violence. We must not lose faith in our white brothers. Somehow we must believe that the most misguided among them can learn to respect the dignity and worth of all human personality. (Washington, 116)⁵²

L'attentato di Birmingham acquisisce così una doppia valenza: da un lato, parafrasando Nisenson, rappresenta un'occasione di profonda riflessione sulla morte. Sull'altro versante, le parole di M.L King lo tramutano in una nuova possibilità, uno spunto di dialogo sulla pace e sulla fratellanza, facendogli acquisire una luce inedita.

Anche dal punto di vista melodico/compositivo è possibile percepire questo cambiamento. Dopo la chiave di volta rappresentata da G vi è, infatti, una ripresa del materiale tematico elaborato nelle prime due sezioni, acquisito e reintegrato, tuttavia, in una dimensione del tutto nuova. Vediamo come. L'incipit dell'ultima sezione (fig.4) riprende sì quello della seconda (il *climax*, fig.2), ma l'ottica non è più quella reiterativa, bensì quella della soluzione e del riepilogo attraverso: 1) l'apertura sulle due note coronate di Bb e Ab, a evidenziare uno spostamento rispetto alla condizione di partenza, che ci accompagna fino alla risoluzione su Eb 2) l'approdo a una lenta e cadenzata discesa dal registro medio-acuto a quello grave dello strumento, ripresa omoritmica da tutti gli strumenti 3) una chiusa finale che, non a caso, viene sottolineata da tutto il collettivo, a simboleggiare un congedo corale e lo sviluppo di una prospettiva particolare e universale al tempo stesso, frutto del processo di elaborazione di una memoria condivisa.

Fig.4



Sul lutto

La dimensione comune al discorso di M.L. King e al brano musicale di J. Coltrane è quella del lutto, della perdita e dei segni che essa lascia. In M.L. King questa dimensione assume la via di un'elaborazione del lutto, senza rimanere annihilati, coglie il senso di una tragedia. Nulla più sarà come prima, occorre però andare oltre, e in questo sforzo dell'andare oltre la voce trova le parole. Non si dimentica, ma occorre tornare a vivere mantenendo memoria di ciò che è accaduto. Nello sforzo di costruire una memoria comune la comunità si ritrova, riesce a unirsi nel dolore, e nel dolore trovare le parole per dire il dolore stesso, dargli una dimensione comunicativa, trovare le forme per esprimerlo. Non è forse questo il ruolo delle parole, quello di poter dire l'evento, di padroneggiarlo in qualche modo attraverso il linguaggio? E nel lutto la parola cerca di vincere il senso della catastrofe, dell'inutilità di quel che accade, di dargli un senso nonostante l'assenza di senso. In questa prospettiva, l'elegia funebre diviene preghiera, cerca una complicità con gli interlocutori, interpella la soggettività di chi ascolta attraverso le parole. Di fronte al vuoto di senso sollecita un'evozione, un rimando a un tempo altro dove le ferite potranno essere lenite. Potremmo ipotizzare che questa elegia

⁵² Washington J. M, ed. *I Have A Dream: Writings and Speeches that Changed the World*. San Francisco: Harper Books, 1986. [E così, amici miei, non saranno morte invano. Dio trova sempre il modo di spremere il Bene dal Male. E la storia ha sempre dimostrato che la sofferenza immeritata redime. Il sangue innocente di queste piccole ragazze può ben servire come forza redentiva che porterà nuova luce a questa città buia. Il sangue versato di queste innocenti ragazze può spingere l'intera cittadinanza di Birmingham a trasformare gli estremi negativi di un buio passato in estremi positivi di un brillante futuro. Possa questo tragico evento condurre il sud a fare i conti con la propria coscienza. Non dobbiamo amareggiarci, non dobbiamo nutrire il desiderio di vendicarci con la violenza. Non dobbiamo perdere la fede nei nostri fratelli bianchi. In qualche modo, dobbiamo credere che anche il più lontano da noi possa imparare a rispettare il valore e la dignità di ogni essere umano.]

funebre è un lavoro sul lutto, dove il potere negativizzante della rappresentazione viene accentuato, una lotta della parola contro la voragine del nulla che cerca di corroderla e di corromperla. In fondo non è questo il lavoro di elaborazione del lutto teorizzato da Freud in *Lutto e malinconia*?

Lo stesso Freud però nel 1920, quando morì sua figlia Sophie, in una lettera a Binswanger confidava: "Il lutto acuto che causa una perdita del genere a un certo punto finisce, questo si sa. Ma si rimane inconsolabili e non è possibile trovare un sostituto"⁵³. Philippe Forrest, che a partire da una vicenda personale si è a lungo interrogato su questo tema, sostiene che Freud "sembrò mutare il suo pensiero senza peraltro ammetterlo mai"⁵⁴. Ci sembra un'ipotesi plausibile che fa segno di una difficoltà a padroneggiare in un qualche modo la perdita.

L'operazione che svolge Coltrane è radicalmente differente. Anzitutto fissa un momento, quello dei funerali, quello diviene il momento centrale del brano musicale. Il rimando continuo tra il suono del sassofono e quello del pianoforte sembra mimare il rinvio tra la voce di M.L. King e il brusio della folla. Il momento dell'elaborazione del lutto viene fissato, immobilizzato, avulso dal tempo. Anche nella musica il tempo subisce torsioni, segue una cadenza più che un ritmo, non solo perché cerca di riprendere il testo dell'elegia, ma soprattutto perché il tempo sembra essersi fermato. Al primo tic dell'orologio pare non fare seguito il tac che chiude, come se il ritmo del *fort-da*⁵⁵ freudiano si fosse interrotto. Qualcosa ha spezzato il ritmo, la perdita intervenuta ha creato una perdita del tempo. Il momento in cui la comuni-

tà si riunisce è gravato da questa sensazione di stordimento, dall'impossibilità di ritrovarsi davanti alla violenza subita. Il lutto acuto l'ha annichilita, la spinge a guardarsi intorno per reperire dei punti di orientamento che non trova, la sua parola è ridotta a mormorio, a brusio del pianoforte. Rumoreggiata, ma non trova parola, gravata da un senso di inutilità della parola.

Anche la parola di chi sta parlando viene svuotata, c'è un puro suono che rimanda nella cadenza a una parola che si è persa. La capacità di nominare viene sostituita da un suono che evoca una possibilità senza trovarla. All'elaborazione del lutto si è sostituito il lavoro del lutto, il secondo inteso come incidenza che permane. Come segno che non può essere accantonato e che accanto ad altri segni marca la vita dei soggetti. In primo piano, quasi in un'istantanea fotografica, la perdita subita si è raddoppiata nella comunità che si è persa. Le parole si sono staccate dal suono, la voce è solo suono. Nella oscillazione tra il tutto e il nulla, tra il tutto che prende forma di un suono e il niente che sembra non poter essere detto, il nulla rischia di vincere, dissolvendo la comunità. A volte il brusio del pianoforte sembra prevalere sul suono del sassofono, quasi che il rumore possa sovrastare il suono, il nulla azzerare la possibilità di dire, di evocare qualcosa del tutto che è accaduto. La possibilità di enunciazione non trova gli enunciati, ma neppure un silenzio in cui potere ascoltare ciò che è accaduto.

Poi all'improvviso il suono del sassofono sale, quasi a rilanciare una speranza, ma una speranza senza nome, segnata da un'impossibilità di sostituire ciò che è stato perso. A dif-

⁵³ Freud S. - Binswanger L., *Lettere (1908 - 1938)*, Raffaello Cortina Editore, 2016.

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ "Gioco del *Fort / Da* o "gioco del rocchetto" descritto da Freud nel secondo capitolo di "Al di là del principio di piacere" (1920), dove egli si propone di svelare la "misteriosa attività" instancabilmente ripetuta dal suo nipotino di diciotto mesi (il primogenito della figlia Sophie), consistente nel gettare lontano da sé, oltre il bordo della culla, un rocchetto di legno agganciato a una funicella, per poi recuperarlo, accompagnando questa altalena con due vocalizzi: "o-o-o" / "a-a-a", che la madre riconosce, in accordo con Freud, non come semplici interiezioni ma come i due fonemi di lingua tedesca *Fort* (via, lontano, partire) e *Da* (qui, ecco).

ferenza della voce il suono puro non evoca nuove presenze, si interrompe rilanciando un ultimo suono, quasi che la possibilità della comunità di ritrovarsi debba fare i conti con una perdita non emendabile, ma che comunque va detta, deve essere detta perché il futuro deve trovare la parola che oggi ha perso su quel che è accaduto, che non può oggi essere nominato, trovare un nome che gli dia senso e che il suono che rimbomba ora nel silenzio cerca di evocare. Così questa ricerca di senso diviene quasi preghiera, nel tentativo di dare senso a ciò che senso nel mondo non ha.

La radicalità del lutto che la comunità ha subito rende impossibile quel lavoro di elaborazione; certo, il cammino verso la conquista per i diritti civili proseguirà, ma la perdita oggi subita viene fissata come un momento non superabile, come una cicatrice che tenderà a riaprirsi attraverso la costruzione di una memoria che deve includere quel momento come uno dei momenti centrali, non nella speranza di ritrovarvi un senso, ma proprio in quell'assenza di senso che le parole non riescono a perimetrare e che il suono cerca di circoscrivere.

Le prime percezioni uditive che incontra un soggetto sono suoni non articolati come parole, suoni che segnano il suo ingresso nel mondo prima ancora di articolarsi in nomi delle cose, in morte della cosa come ci insegna Hegel.

Forse per questo il suono riesce a fissare qualcosa del lutto che non può essere elaborato, che negli scacchi della memoria interviene a ricordarci l'insostituibilità della perdita subita. In questo rimando a un altro tempo, più arcaico, troviamo attraverso il suono una traccia di quella prima perdita della Cosa rimemorata e supposta, forse incontrata in un tempo mitico. Il ruolo del mito è quello di mettere ordine nell'inizio, in un inizio che il suono rimemora e ritrova nella perdita di oggi, che lascia attonita la comunità. Un altro dire, un altro suono che rimanda alla parola ma che in essa non si esaurisce, come non si esaurisce il dolore che affligge oggi la comunità.

Nota degli autori:

Riportiamo qui il *link* per il file audio di *Alabama* registrata live al Birdland nel 1963



e la traduzione integrale del discorso di Martin Luther King: "Elogio per le giovani vittime dell'esplosione della chiesa Battista della Sixteenth Street", tenuto nella chiesa Battista del Sixth Avenue il 18 settembre 1963 a Birmingham, Alabama.

"Questo pomeriggio ci siamo riuniti nella quiete di questo santuario per pagare l'ultimo tributo di rispetto a queste meravigliose bambine di Dio. Sono entrate sul palcoscenico della vita appena qualche anno fa, e nei pochi anni vissuti su questa scena mortale, hanno vissuto degnamente. Ora cala il sipario; vanno verso l'uscita; il dramma della loro vita terrena si conclude. Esse sono ancora destinate a quell'eternità da cui sono venute.

Queste bimbe – innocenti e bellissime – sono state le vittime di uno dei più vili e tragici crimini mai perpetrati contro l'umanità.

E loro sono morte nobilmente. Sono state le eroine martirizzate della santa crociata per la libertà e la dignità umana. E così questo pomeriggio, in un certo senso, esse hanno qualcosa da dire a ognuno di noi con la loro morte. Hanno qualcosa da dire a ogni ministro del Vangelo che è rimasto in silenzio dietro le sicure vetrate. Esse hanno qualcosa da dire a ogni politico che si nutre col pane raffermo dell'odio e la carne putrida del razzismo. Esse hanno qualcosa da dire al governo federale che si è compromesso con pratiche non democratiche di "sudismo" dissacrante e la flagrante ipocrisia dell'ala di destra dei repubblicani del Nord. Esse hanno qualcosa da dire a ogni negro che ha accettato passivamente il male della segregazione e che si è fatto da parte nella battaglia per la giustizia. Esse dicono a ognuno di noi, neri e bianchi, che dobbiamo sostituire la cautela con il coraggio. Esse dicono a ognuno di noi che dobbiamo preoccuparci non semplicemente di chi le ha uccise, ma del sistema, del modo di vivere, della filosofia che produce le morti. La loro morte ci dice che dobbiamo lavorare appassionatamente e accanitamente alla realizzazione del sogno americano.

E così amici miei, non saranno morte invano. Dio trova sempre il modo di spremere il Bene dal Male. E la storia ha sempre dimostrato che la sofferenza immeritata redime. Il sangue innocente di queste piccole ragazze può ben servire come forza redentiva che porterà nuova luce a questa città buia. Le Sacre Scritture dicono "Un bimbo li guiderà". La morte di queste piccole ragazze può guidare noi tutti del Sud dalla bassa strada dell'inumanità dell'uomo alla strada alta della pace e della fratellanza. Queste morti tragiche possono condurre la nostra nazione a sostituire un'aristocrazia di carattere con un'aristocrazia di colore. Il sangue versato di queste ragazze innocenti può spingere l'intera cittadinanza di Birmingham a trasformare gli estre-

mi negativi di un buio passato in estremi positivi di un brillante futuro.

Questo tragico evento può indurre, infatti, il bianco Sud a fare i conti con la propria coscienza.

E così questo pomeriggio io sono qui per dire a tutta l'assemblea che a dispetto dell'oscurità di queste ore non dobbiamo disperare. Non dobbiamo amareggiarci, non dobbiamo nutrire il desiderio di vendicarci con la violenza. No, non dobbiamo perdere la fede nei nostri fratelli bianchi. In qualche modo dobbiamo credere che anche il più lontano da noi possa imparare a rispettare la dignità e il valore di ogni essere umano.

Posso ora dire una parola a voi, membri delle famiglie in lutto? E' piuttosto impossibile dire qualcosa che possa consolarvi in quest'ora difficile e che rimuova le nubi profonde che attraversano i cieli delle vostre menti. Ma spero che possiate trovare una piccola consolazione dall'universalità di quest'esperienza. La morte viene per ogni individuo. C'è una sorprendente democrazia nella morte. Non c'è aristocrazia per qualcuno, ma democrazia per tutte le genti. I re muoiono e i mendicanti muoiono; uomini ricchi e uomini poveri muoiono; gente vecchia muore e gente giovane muore. La morte viene per gli innocenti e viene per i colpevoli, la morte è l'irriducibile comune denominatore per tutti gli uomini.

Spero possiate trovare una piccola consolazione dall'affermazione cristiana per cui la morte non è la fine. La morte non è un punto che chiude la grande frase della vita, ma una virgola che la punteggia a significati più vasti. La morte non è un vicolo cieco che porta la razza umana in uno stato di nullità, ma una porta aperta che conduce l'uomo alla vita eterna. Lasciate che sia questa fede audace, questa invincibile supposizione, la vostra potenza sostenitrice durante questi giorni di prova.

Ora vi dirò in conclusione che la vita è dura, a volte dura come l'acciaio temprato. Ha le sue atrocità e i suoi momenti difficili. Come l'acqua di un fiume, la vita ha i suoi momenti di siccità e i suoi momenti di piena. Come il ciclo immutabile delle stagioni, la vita ha il rassicurante calore delle sue estati e i freddi acuti dei suoi inverni. E se uno sta attento, scoprirà che Dio cammina con lui, e che Dio è in grado di sollevarti dalle fatiche della disperazione per condurti al sicuro sostegno della speranza, e trasforma le valli buie e desolate in luminosi sentieri di pace eterna.

E così, oggi, voi non camminate soli. Lasciate che i bambini accedano a questo mondo meraviglioso. Essi non vivono più le loro esistenze, ma hanno vissuto vite piene di significato. Le loro sono state delle vite piccole per quantità, ma luminosamente grandi per qualità. E nessun contributo più alto può essere pagato a voi come loro genitori, e nessun più alto epitaffio può essere loro tributato come bambine, del luogo dove sono morte e cosa vi stavano facendo. Esse non sono

morte in un posto qualsiasi di Birmingham mentre dicevano o ascoltavano barzellette sporche. Sono morte tra le sacre mura della chiesa di Dio e mentre discutevano dell'eterno significato dell'amore. Questo spicca come una meravigliosa cosa per tutte le generazioni. Shakespeare fece dire a Orazio delle parole meravigliose mentre questi era sul corpo senza vita di Amleto. E oggi, io, che mi trovo sui resti di queste meravigliose, care ragazze, cercherò di parafrasare la parole di Shakespeare: "Buona notte, dolci principesse. Buona notte, a coloro che simboleggiano un nuovo giorno. E possa il volo degli angeli portarvi ai vostri riposi eterni. Dio vi benedica."



Mamma Musica

di Zulma Liliana Jaime

Iniziai i corsi pomeridiani secondo la Music Learning Theory con i genitori dopo una primissima esperienza, nel 2009, all'interno di un asilo nido.

E in pochissimo tempo mi fu chiesto di attivare corsi che prevedessero la presenza di un genitore.

La notizia passò rapidamente di famiglia in famiglia tramite il passaparola e, successivamente, ricevetti numerose richieste di informazioni e chiarimenti da mamme che l'avevano scoperta su internet e chiedevano come si potesse svolgere un'attività musicale con bambini così piccoli come i loro.

Ricordo che passavo ore al telefono tentando di dar risposta alle più svariate domande.

L'organizzazione dei corsi (allora come oggi) fu resa possibile grazie alla straordinaria e infaticabile partecipazione di un'educatrice, Claudia Gasperoni, che aveva voluto fortemente inserirli fra le proposte dello spazio bimbi, adoperandosi con me affinché la realizzazione fosse possibile: dall'allestimento dello spazio (setting) alla divulgazione dei corsi fino all'organizzazione di incontri serali per presentare ai genitori il progetto (metodologia, svolgimento, durata, costi, ecc.).

Agli incontri partecipavano nonne, papà e, qualche volta, baby-sitter. Ma la presenza maggiore era quella delle mamme, molte delle quali in fase di allattamento (condizione per alcune necessaria per poter frequentare il corso).

Ancora adesso ricordo bene questi "eserciti" di mamme che molte volte riuscivano a iscriversi allo stesso gruppo: amiche di vecchia data o semplici compagne di corsi in piscina nel periodo pre-parto che avevano deciso di rafforzare il rapporto anche nelle attività post-parto.

Non ero ancora diventata mamma e per me fu prezioso scoprire quell'insieme di rituali di preparazione all'incontro: allattare, cambiare pannolini, dare la merenda, preparare il bambino, togliere le scarpe, lasciare passeggini, ovetto, marsupi, borse, borsine, borsoni.

Fu l'occasione, per me, di osservare da vicino quell'incredibile entità che è il "nucleo" mamma- bambino e mamma-mamma. Carpivo informazioni importanti che ritrovavo nelle dinamiche che si creavano poi all'interno della "stanza della musica".

Alice non ricorda quando è avvenuto il suo primo incontro con la musica. Eppure, oggi, quel piccolo seme sta portando tanto: il senso del ritmo, la propensione all'apprendimento ma soprattutto l'amore per tutto ciò che è musicalità. All'epoca ha interiorizzato quell'esperienza con Zulma come un gioco, a volte divertente, altre volte rilassante. Come madre mi è rimasto impresso il momento di affetto con il proprio figlio che si sviluppa durante gli incontri. C'è un ambiente sereno e il coinvolgimento dei genitori crea un clima di complicità e intimità con il proprio bambino che non si dimentica.

Barbara, mamma di Alice

Fu sicuramente una scelta efficace quella di organizzare incontri informativi, prima del corso, in cui poter dare spa-

Abbiamo iniziato a frequentare il corso di musica secondo la MLT all'Albatroccolo quando Teresa aveva 16 mesi. Dopo le prime due lezioni di osservazione si è lasciata andare e ha partecipato, ascoltato, cantato e ballato con libertà, spontaneità, delicatezza, coinvolta totalmente dal momento, dalla musica che la guidava in questa sua espressione. Fare musica con i propri figli, interagire - giocando, cantando, ballando con loro - osservarli mentre si esprimono con la voce e con il corpo seguendo il proprio sentire è un'esperienza che tutti i genitori dovrebbero vivere. Commuove, coinvolge e stupisce ogni volta. Ti ritrovi a provare un senso di gratitudine verso tua figlia, verso l'insegnante per aver la possibilità di essere spettatore di tanta bellezza... Sarebbe davvero un peccato perdersi questa esperienza! Marika, mamma di Teresa

zio alle più svariate domande e soddisfare ogni curiosità: rendere consapevoli le mamme permetteva al gruppo di lavorare bene, seriamente e senza troppe distrazioni creando un'atmosfera rilassata in cui prima e dopo l'incontro si sentivano libere di fare considerazioni e domande. Ed erano proprio quei momenti a darmi l'indice di gradimento dell'attività.

Sembrava non volessero andare mai via!

Presto furono chiare le poche ma semplici regole che tutelavano la nostra attività: lasciare gli oggetti fuori dalla porta, abbassare il tono della voce entrando nella stanza, non verbalizzare più per dare spazio al suono, evitare di entrare e uscire dalla stanza.

La difficoltà più grande la riscontravo nella verbalizzazione. Ogni volta che un bimbo faceva qualcosa di simpatico o musicalmente interessante veniva loro una gran voglia di esprimerlo attraverso le parole ma mi ritengo fortunata perché lo spirito collaborativo non veniva mai meno e an-

che le più "chiacchierone" presto impararono a dialogare senza le parole ma con uno sguardo, un sorriso.

Chi porta il proprio figlio al corso di musica in un certo senso si mette a nudo con te che sei l'insegnante. Accetta che qualcuno di diverso dalla famiglia (o la stretta cerchia di conoscenze) si possa rivolgere a lui in modo confidenziale perché a un certo punto è questo che accade: senza mai forzare nulla, sempre rispettando il volere dei genitori e dei bimbi stessi, il canale comunicativo che si crea attraverso la musica è talmente potente che ti ritrovi bimbi seduti sulle tue gambe pur di ascoltare da vicino la voce, una voce che accoglie, culla, gioca e dialoga con loro, senza parole.

Il genitore si mette a nudo anche perché accetta o perlomeno condivide il fatto che non verbalizzare ma usare il proprio canto come mezzo comunicativo e di espressione sia il miglior modo per incoraggiare il bambino a questo dialogo sonoro.

Qualcuno non ha mai cantato davanti ad altri, qualcuno confessa "ma io sono stonato".

E quando quel qualcuno riesce a lasciare da parte l'imbarazzo iniziale, a comprendere che non vi è giudizio, a superare e accettare "quella voce" tra gli "imbarazzanti" silenzi allora cresce nella propria musicalità.

Col tempo anche la corazza più dura crolla e si gode quel tempo esclusivo con il proprio figlio.

Per rafforzare l'identità del gruppo chiedevo spesso ai genitori di provare a osservare non solo il proprio figlio ma anche gli altri bambini presenti all'incontro. Osservare le loro risposte, i loro progressi, le loro modalità di interazione in un'ottica di confronto ma per aprirsi agli altri e condividere al meglio l'esperienza.

Ho iniziato il corso con Zulma all'inizio di ottobre ... Mio figlio è vivace, mi chiedevo se sarebbe stato fermo 45 minuti in un'aula senza giochi: sono rimasta sorpresa nel notare che imparava in silenzio ad ascoltare e che il silenzio, anzi, lo incuriosiva più dei giocattoli. Per me è bello vederlo concentrarsi tra le mie braccia e poi alzarsi per interagire con gli altri bimbi". È interessante la relazione che si instaura tra i bambini di fronte alla sonorità. Spontaneamente Francesco ha cominciato a muovere il piede in risposta alla musica e adesso a casa ripete le melodie che sente a lezione. Mi accorgo che sta sviluppando una capacità di percepire di più il suono e di fermarsi ad ascoltare. Le lezioni sono preziose anche per me: aspetto il sabato perché è un momento che ci lega in una dimensione diversa dal solito, ci immergiamo insieme nel suono al di fuori della quotidianità, in un ambiente svuotato di cose superflue, dove ci si concentra sulla relazione e si riscopre un giocare semplice fine a se stesso.
Greta, mamma di Francesco (tratto dall'articolo scritto il 4 dicembre 2011 sul quotidiano "Il Ponte Rimini").

Credo di ricordare con esattezza episodi, voci, gesti, sguardi, pianti, primi passi e reazioni di tanti dei bimbi venuti ai miei corsi.

45 minuti di enorme intensità, dove si comunica con lo sguardo, con il corpo. Metti in gioco te stesso in una relazione unica e speciale. Ho ancora certi sguardi impressi nella mia mente, vividi come se il tempo li avesse rafforzati, non cancellati.

Da quella prima esperienza al nido di anni ne sono passati. Anni in cui, in punta di piedi, ho osservato le mamme e i loro bambini, le loro reazioni, i loro comportamenti, le loro relazioni.

E tutto ciò è stato un grande insegnamento per me dal momento in cui ho scoperto di aspettare un figlio.

Ho vissuto la gravidanza lavorando con i gruppi di bimbi e mamme.

Santiago nella pancia ha ascoltato e sentito e ballato tutti i brani del nostro repertorio, cullato spesso dal mio flauto traverso.

Il giorno del parto, nel momento in cui finalmente ho potuto abbracciare il mio piccolo, mi è venuto spontaneo cantare per lui. Piangeva. E forse perché era fra le mie braccia, forse perché c'è quel qualcosa di straordinario che fa sì che i nostri cuccioli ci riconoscano una volta usciti dal duro parto... beh, ha sentito la mia voce, mi ha cercato con tutto il suo visino e, come per magia, ha smesso di piangere. In quel momento le note della dolce melodia si sono rotte nella mia gola e ho iniziato a piangere; ho abbracciato il mio dolce, bellissimo piccolo e ho capito che da quel momento la musica sarebbe stata anche per noi due un canale imprescindibile!

Oggi Santiago ha 6 anni e canta. Canta in modo non più casuale: è in grado di intonare perfettamente anche melodie difficili, ha una capacità incredibile di mantenere i rapporti fra le note pur cambiando ogni volta il punto di partenza, riconosce benissimo una bella voce da una brutta così come una bella musica da una meno bella...

Cantare è il suo gioco preferito: "Mamma, cantiamo! Prima canto io e poi tu!".

Come mamma credo davvero che questo percorso abbia arricchito non soltanto i tanti bimbi che durante questi anni hanno seguito i corsi con me e con tanti colleghi in giro per l'Italia ma *in primis* abbia arricchito me.

Grazie MLT, grazie musica, compagna inseparabile della mia vita!

Il mio bambino a casa batteva il cucchiaino contro il seggiolone e l'avvicinava all'orecchio e cantava. La curiosità fu tanta, anche grazie all'appassionato interesse delle educatrici che già partecipavano agli incontri. Claudia e Raffaella infatti ci offrivano continuamente informazioni e vivide immagini delle lezioni".
Mamma di Leo

Musica “dentro”

esperienze con
la Music Learning Theory di E. E. Gordon
nella cura della relazione madre figlio all'interno
dell'Istituto a Custodia Attenuata per detenute Madri
(I.C.A.M.)

di **Veronica Canale**

Introduzione: la prima volta

Nel 2006, anno in cui frequento il servizio civile volontario nelle Ludoteche Comunali di Venezia, vengo a conoscenza del fatto che, così come in altri carceri italiani, all'interno dell'istituto penitenziario di Venezia esiste un'area nido.

In sintesi, in vari luoghi d'Italia e del mondo, fino al 2011 esistevano carceri femminili in cui era prevista la presenza di un'area nido dove potessero vivere le madri recluse con i loro bambini fino all'età di tre anni, allo scopo di tutelare il rapporto mamma-bambino nei primi anni di vita.

In molti altri casi, purtroppo, le aree nido non esistevano, nonostante i bambini fossero in carcere e scontassero di fatto le stesse pene del genitore, con le stesse regole, negli stessi spazi muniti di sbarre, subendo gli stessi controlli delle detenute. E' nata dunque nel tempo l'esigenza di trovare una soluzione che prevedesse una tutela dei diritti dei minori, pur identificando un luogo dove far espiare le pene alle condannate.

Dopo molti anni di battaglie e discussioni riguardo all'argomento, grazie alle legge n. 62/2011⁵⁶, le donne condannate a pene detentive con figli minori non sono più detenute in carcere fin quando il bambino non abbia compiuto il sesto anno di età (nel regime precedente il limite era di 3 anni di età), se non nell'ipotesi in cui vi siano “esigenze di eccezionale rilevanza” (in tal caso la detenzione sarà dispo-

⁵⁶ La versione integrale dell'articolo di legge da cui cito è consultabile al sito: http://www.giurisprudenza.unipr.it/sites/st07/files/allegatiparagrafo/29-04-2015/mamme_e_minori_in_carcere.pdf

sta presso un istituto a custodia attenuata per detenute madri – ICAM)⁵⁷.

Di fatto, molto spesso le condannate non hanno un luogo fisico dove scontare la pena (spesso sono zingare o extracomunitarie), quindi la pena viene scontata in questi istituti, anche privati, esterni al carcere, dotati di sistemi di sicurezza non identificabili dai bambini (si trovano a piano terra, con un giardino annesso, le sbarre non si vedono, le guardie giurate sono vestite in borghese, etc). In queste strutture i bambini possono essere seguiti da varie figure professionali

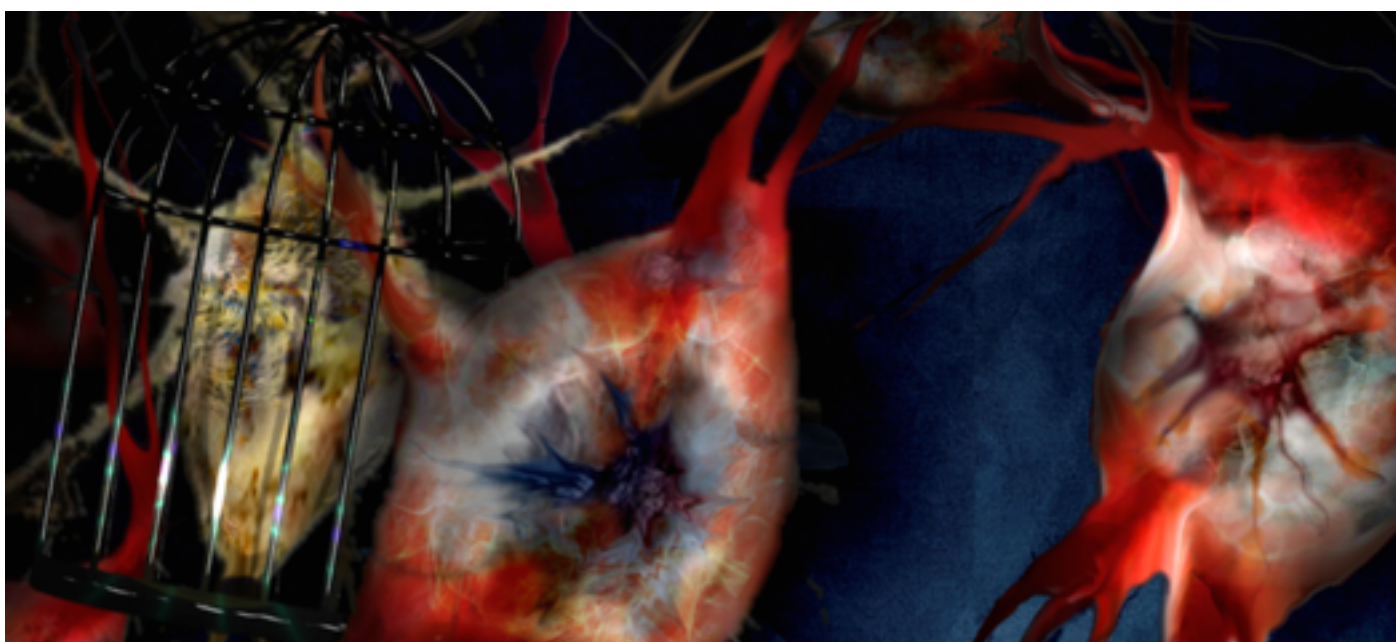
carcere della Giudecca, ma anche alle famiglie in difficoltà del Comune.

Vengo dunque a conoscenza dell'associazione onlus "La Gabbianella e altri animali", fondata da Carla Forcolin.

Questa associazione nasce nel 1999 per occuparsi di adozione e affidamento⁵⁸, si espande poi in vari ambiti e attiva diversi progetti a sostegno dei bambini in carcere.

Le prime esperienze per me sono state molto forti.

Entrare in carcere, passare i molteplici controlli, camminare per le scale, trovarmi di fronte occhi, visi che scrutano senza



(psicologi, puericultrici e pediatri), ma non è previsto, come non lo era prima, un servizio per portare i bambini negli asili nido, nelle scuole d'infanzia, fuori dall'istituto in generale.

Il mio primo contatto con questa realtà avviene durante l'estate del 2011, per portare i bambini fuori dal carcere (ancora l'ICAM non esisteva a Venezia).

In particolare partecipo al "Progetto Spiaggia", iniziato nel 2009 dall'associazione "La Gabbianella e altri animali", che apre uno spazio giochi presso la spiaggia di S. Nicolò, al Lido di Venezia, dedicato principalmente ai bambini del

paura l'estraneo, quasi con aria di sfida, attraversare corridoi, porte, pregni di sofferenze. Nonostante poi, si scorga che, come ovunque, tutto diventa una *routine*, un mondo dove le cose in qualche modo funzionano e le persone che vivono la loro quotidianità non sono diverse da noi.

E' necessario quindi spogliarsi dei propri pregiudizi e guardare quello che succede con occhi nuovi.

Così sono entrata nell'area nido per andare a prendere i bambini e portarli al mare. Bambini dolcissimi che non chiedono mai della mamma, che piangono di rado, cui piace tantissimo l'acqua e il gelato.

⁵⁷ La versione integrale dell'articolo di legge da cui cito è consultabile sul sito: http://www.giurisprudenza.unipr.it/sites/st07/files/allegatiparagrafo/29-04-2015/mamme_e_minori_in_carcere.pdf

⁵⁸ Per saperne di più cfr. il sito web dell'associazione: <http://www.lagabbianella.org>

Origini della collaborazione

L'occasione di incontro fra l'associazione "la Gabbianella e altri animali" e il mio lavoro con la musica nella prima infanzia avviene sabato 26 gennaio 2013, durante una lezione concerto secondo la Music Learning Theory (MLT) di E. E. Gordon presso il "Centro Culturale XXV aprile, Kairos – Danza e Teatro". Nei giorni precedenti, fra le molte prenotazioni, ricevo una telefonata da Carla Forcolin, che chiede se fosse possibile portare al concerto tre bambini con accompagnatori. La mia risposta è affermativa, ma comunicandole il costo del biglietto commetto una clamorosa gaffe. Carla ribatte che loro non hanno a disposizione soldi perché si tratta di bambini che vivono in carcere, quindi dopo un'iniziale incomprensione, ho chiesto loro scusa e l'ho invitata con gioia a partecipare gratuitamente.

Il concerto è stato molto coinvolgente, l'ensemble era costituito da sette cantanti, fisarmonica, clarinetto e basso. Il tutto è avvenuto secondo le modalità della MLT: in una stanza vuota, tutti seduti per terra insieme, bambini, adulti, musicisti. Qualche settimana dopo, leggo sul sito dell'associazione "La gabbianella e altri animali" queste commoventi parole a descrivere il vissuto di quel giorno:

"06/02/2013 -Lezione concerto per bambini con meno di 3 anni

Sabato 26 gennaio 2013 l'associazione "La gabbianella" è stata invitata con i bambini del nido del carcere dai nostri amici del Centro Culturale XXV Aprile, Kairos – Danza e Teatro, a una lezione concerto basata sulla MLT di Edwin E. Gordon.

Il metodo favorisce l'apprendimento della musica fin dalla più tenera età, mediante l'utilizzo di procedimenti analoghi a quelli che si usano per lo sviluppo del linguaggio.

Partiamo quindi dal carcere con la nostra piccola band e siamo contenti perché tutti i bambini del nido sono usciti, anche quelli che non vanno di solito all'asilo. Nell'androne del Centro Culturale, dove tra l'altro è attualmente esposta la mostra

"Condividere la gioia", troviamo ad aspettarci una ventina di bambini che ridono e giocano. I "nostri" piccoli si uniscono subito a loro e noi li guardiamo fare amicizia con gli altri, mentre aspettiamo che la lezione abbia inizio.

Appena entriamo nella palestra, siamo accolti dalle voci dolcemente ritmate delle ragazze che animeranno il nostro pomeriggio. Sembra impossibile, ma improvvisamente non si sente più volare una mosca: i bambini rumorosi e scalpitanti, che qualche minuto prima correvano nell'androne, si sono accucciati vicino ai loro genitori/accompagnatori e se ne stanno fermi immobili con gli occhi attenti e le bocche spalancate. Pacifici, si fanno coccolare dai suoni melodiosi dapprima prodotti solo con la voce, poi con qualche accompagnamento strumentale.

Anche gli adulti dondolano il busto a tempo [...] Nessuno impedisce ai bambini i comportamenti spontanei.

La lezione è un crescendo di musiche e ritmi che incantano anche i grandi.

La musica tocca tutti nel profondo.

I "nostri" bambini sembrano sereni: qualcuno curioso in giro, qualcuno balla contento e l'ultimo arrivato recentemente al nido, che non aveva riposato bene di notte, si rilassa talmente tanto che si addormenta pacifico tra le braccia di una volontaria.

La lezione continua e i bambini sono così naturalmente partecipi e a loro agio che sembra quasi che per loro la musica sia una parte essenziale del loro essere, e forse è proprio così.

La nostra esperienza si conclude con un gioioso applauso [...]

Il concerto ha lasciato a tutti un senso di armonia e dolcezza.

Se ce ne sarà modo, ripeteremo l'esperienza. Sarebbe bello che i bambini potessero vivere momenti simili con le loro mamme.

Clara Zennaro⁵⁹

In questo modo inizia una nuova avventura che l'anno successivo porterà la musica dentro il carcere.

⁵⁹ "Lezione concerto per bambini" di Clara Zennaro, articolo pubblicato sul sito: <http://www.lagabbianella.org/?p=231>

Il progetto: "Crescere in carcere... serenamente"

Nel 2014, l'associazione "La gabbianella e altri animali" chiede ed ottiene dei fondi dalla Regione Veneto per il progetto "Crescere in carcere...serenamente", in cui rientrano anche dieci incontri a cadenza settimanale di musica secondo la MLT con mamme e bambini.

"Il progetto, finalizzato al miglioramento della qualità della vita dei bambini che crescono con le madri ristrette nell'ICAM, nasce allo scopo di dare loro molteplici occasioni per uscire dall'istituto, divertirsi e ricevere stimoli culturali. Il progetto si pone inoltre l'obiettivo di favorire un normale e armonioso sviluppo psico-fisico dei bambini e il loro inserimento nella scuola. Sarà curata la relazione madre-figlio, favorendo anche il mantenimento dei legami affettivi delle detenute con i figli che vivono all'esterno e dei bambini dell'ICAM con gli altri membri della loro famiglia.

[...] l'associazione di fatto può continuare le attività che già da molti anni svolge con i bambini che vivono nell'ICAM accanto alle loro madri detenute. I bambini possono quindi continuare ad essere accompagnati all'asilo nido e alla scuola materna; d'estate invece [...] gli stessi saranno accompagnati tre volte alla settimana al mare.

Grazie a questo finanziamento, per la prima volta, viene svolto un progetto di musicalità seguendo la "Music Learning Theory (MLT)" di E.E. Gordon che, attraverso brani musicali senza parole, aprirà le porte del pensiero musicale del bambino, in un contesto libero da condizionamenti culturali e perfino linguistici. Le madri sono infatti invitate a cantare semplici accompagnamenti vocali, durante i brani, e a muoversi nella stanza guidate dalla musica prodotta insieme.

[...]”⁶⁰

Il progetto viene approvato sulla carta, ma poi, come si vedrà, risulta di difficile attuazione.

Il permesso per poter accedere agli spazi dell'ICAM è pron-



to il 20 aprile del 2014 e a maggio si può iniziare il mio intervento. Gli incontri vengono ridotti a cinque, data la provvisorietà della presenza dei bambini.

Inizialmente sono terrorizzata, prima di riuscire ad entrare in istituto devo fare due-tre minuti di respiri profondi, mi gira la testa. Come interfacciarsi ad un mondo così complesso, senza conoscere le storie delle persone che avrei incontrato, come farsi accettare? Opportuno sorridere? Opportuno guardare negli occhi?

Eppure delicatamente entro, chiedendo permesso alle guardie giurate in entrata che perquisiscono la mia borsa con i foulard per giocare, con il telo colorato, con il diapason. Dentro niente telefoni, quindi neppure l'orologio... il tempo si ferma, c'è silenzio.

Per un secondo solo, perché dove ci sono bambini, il silenzio non esiste. Dal primo incontro mi corrono incontro alla porta e mi abbracciano.

Scopro gli spazi di questo luogo: due bellissime stanze per i bambini che danno sul giardino, la cucina, la sala da pranzo e la stanza delle poliziotte. Le stanze sono pulite, nuove, con giochi, tavolini e sedie a misura di bambino. Quella

⁶⁰ Cfr. "Crescere in carcere...serenamente", Associazione la gabbianella e altri animali, articolo pubblicato sul sito <http://www.lagabbianella.org/> p=334

dove faremo musica ha le pareti decorate da bellissimi dipinti a sfondo naturalistico.

Mi accoglie la puericultrice che starà con noi quel giorno.

Mi presento e spiego cosa faremo durante la prossima ora; mi sento decisamente a disagio, ma provo a dissimulare, nella testa mille pensieri, ad esempio, penso che poco importerà loro della musica e che avranno ben altre questioni cui pensare.

Si comincia: nella stanza, oltre a me, ci sono tre bambini d'età fra i quattro e i cinque anni (che chiameremo Marco, Giada e Anna), con le loro mamme, una bambina di pochi mesi e una di due anni con la loro mamma (che chiameremo Ada) e due donne incinte.

Spiego loro che, se ne avranno voglia, potranno cantare...la prima reazione è una risata collettiva, non so se di imbarazzo o di vero divertimento all'idea di quello che le aspetta.

La lezione inizia, un respiro profondo e canto il brano di introduzione, che prevede di salutare ciascuno con il proprio nome. Fra una risatina e l'altra delle mamme, riesco a finire il brano e i bambini ne sono decisamente entusiasti. Marco è sordo e, appena inizio a cantare, corre e si muove, girando, saltando.

I tre bambini interagiscono da subito, rispondono musicalmente, entrano in relazione con me attraverso la voce e il movimento, più di quanto mi aspettassi. Le madri, invece, sono, per la maggior parte ferme e sembrano imbarazzate, cercano di arginare comportamenti dei figli che pensano siano inopportuni (se si muovono troppo, ridono o parlano) e faticano a cantare.

La mamma di Marco, che credo sia in carcere da tempo, sembra più a suo agio degli altri. Le due donne incinte sembrano assorti, un po' assenti. Dopo qualche brano, estraggo i *foulard* per cercare un'attività ludica che le possa distrarre dal loro ruolo di madri preoccupate: funziona.

Le bambine grandi si travestono e anche le mamme si mettono, ridendo, i *foulard* in testa, come delle anziane signore. La musica passa in secondo piano e cerco di dar spazio all'esigenza del momento. I bambini ridono divertiti e le

mamme pian piano sembrano rilassarsi. Ancora qualche altro canto e mettiamo via i *foulard*, tranne uno che piace molto alla mamma di Anna e che lo vorrebbe per sé (dice). Glielo lascio per il momento.

A questo punto chiudo la lezione con il canto finale, perché vorrei avere un po' di tempo per parlare con le mamme.

Le donne incinte e Ada con la bambina più piccola sono uscite a metà dell'incontro. Non credo opportuno dare loro ulteriori regole e mi sembra già importante essere arrivata alla fine della lezione con una parte del gruppo.

Esco dalla stanza e poco dopo, vengo rimproverata da una poliziotta perché ho lasciato il *foulard* a Giulia, la mamma di Anna, in quanto potrebbe essere usato per suicidarsi.

Giulia si giustifica, dicendo che se volesse togliersi la vita, troverebbe un modo.

Mi sento un pesce fuor d'acqua, che non sa assolutamente come muoversi in questi spazi, dove un problema grave può essere che manchi un coltello dalla cucina.

Agli incontri successivi, le mamme non vengono, tranne quella di Marco. In parte, perché hanno da fare altre cose all'interno dell'istituto (seguire l'orto, cucinare), in parte per motivi a me ignoti. Infatti, per tutelare la legge della *privacy*, non conosco la loro storia. Dunque mi ritrovo con i bambini, cosa che mi risulta molto più facile, ma so che in questo modo ci stiamo allontanando dagli obiettivi del progetto (favorire l'instaurarsi di una base relazionale solida attraverso la cura del rapporto madre-figlio).

Le lezioni che seguiranno avvengono tranquillamente, purtroppo con la porta aperta (nonostante ci siano telecamere ovunque) per questioni di controllo e sicurezza.

Quindi spesso Marco nelle sue corse, esce dalla stanza o si diverte a stare sull'uscio. A volte mi risulta difficile, i bambini corrono sempre, hanno una voglia incredibile di parlarmi e la loro concentrazione è breve. Per questo decido di alterare attività diverse, prevalentemente motorie e ritmiche, saltando, correndo. Ci sono inoltre momenti di quiete grazie all'uso dei *foulard* e di un telo grande, dove i partecipanti possono stare sopra, ma anche nascondersi sotto affinché io possa indovinare chi c'è. Alla fine di un brano musicale

giochiamo a prenderci. Introduco anche qualche canto con le parole quando vedo che si distraggono molto. I tre bambini capiscono l'attività e sembrano anche molto musicali: sono numerose le risposte, anticipano quasi i canti.

Rimango stupita da questa "sete" di sapere. Infatti, rispetto ai bambini cui sono abituata, le risposte musicali arrivano immediatamente.

Il progetto si conclude al quinto incontro.

Quel giorno, Anna non c'è e Giada presto uscirà dall'istituto. In questo modo rimarrà solo Marco. Si deve dunque chiudere il progetto, senza poter trarre delle conclusioni vere e proprie.

Conclusioni

Risulta evidente che in un contesto come questo, in cui gli imprevisti sono all'ordine del giorno (bambini allontanati improvvisamente dalle loro mamme, processi in corso, trasferimento della famiglia intera dall' ICAM ad altre sedi) sia difficile poter raggiungere gli obiettivi che ci si prepone.

E' necessario poter avere tempo per instaurare una relazione di fiducia, soprattutto con gli adulti. Mancando questi presupposti, il percorso è cambiato nel tempo e gli obiettivi si sono trasformati. Ovvero dalla relazione madre-bambino, il *focus* è diventato il bambino. Infatti dal punto di vista dell'osservazione di questi ultimi, delle loro reazioni all'attività, i risultati sono stati positivi, la relazione con me si è instaurata in maniera semplice. La voglia di attività nuove e di incontrare persone esterne alla loro *routine* si è espressa da subito. Aggiungo che, dal punto di vista dell'apprendimento musicale, la risposta è stata immediata e positiva.

Sono emerse talvolta difficoltà, dettate da una diversa concezione del contatto fisico. A volte mi saltavano in braccio, altre dovevo stare attenta ad avvicinarmi perché si scostavano. Ad esempio, un gioco che faccio spesso con i bambini in altre sedi (di far sentire la vibrazione trasmessa dal diapason fra i tessuti corporei, appoggiandolo su una parte del corpo) può suscitare loro un reazione di paura.

Ho capito dunque, che si deve essere molto delicati, con le parole, con i gesti.

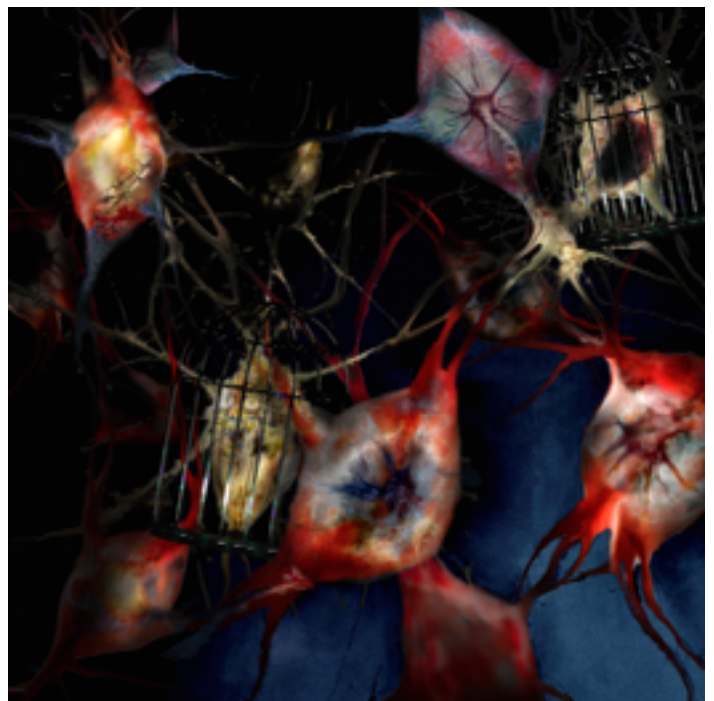
Quello che non so capire è cosa rimanga dopo, nel tempo.

Posso dire quello che rimane dentro me. Poter entrare in luoghi posti al margine della società è un'esperienza che dà luogo a infinite riflessioni, anche di autoanalisi.

E' meraviglioso offrire l'opportunità a questi bambini di accedere ad attività che normalmente sono appannaggio delle famiglie benestanti. Sentire che questo linguaggio davvero supera le barriere e che bambini di nazionalità diversa, con situazioni familiari complesse, cui a volte si aggiungono handicap, siano lì, sorridenti e curiosi davanti a te; che quest'esperienza, che tocca uno spazio interno e ancestrale, possa esistere e dare gioia, così ... semplicemente... musica "dentro".



Video del Laboratorio musicale da 4:45" a 5:36"



Portare la Music Learning Theory in Turchia, a Izmir

una storia di passione e di riscoperte

di Erica Fossi

In questo ultimo anno meraviglioso che la vita mi ha regalato, il 2015-2016, ho imparato una cosa molto importante: che non bisogna volare basso. Le ambizioni, i progetti, i sogni, gli obiettivi, soprattutto dei più giovani, devono essere grandi, potenti, maestosi, non solo dal punto di vista tecnico e professionale, ma anche dal punto di vista emotivo e relazionale, intrisi cioè di voglia di conoscere nuovi orizzonti, stili di vita, persone diverse, scambiare esperienze ed emozioni con chi apparentemente non ha nulla da condividere, neanche la lingua.

Questa è stata la Music Learning Theory (MLT) in Turchia, a Izmir.

Una forza che ha creato sinergie nuove, legami forti, speranza nel futuro, curiosità e voglia di imparare, la magica sensazione e il vero significato di essere un gruppo, una finestra che si apre verso il cielo, una vita che si colora di musica, il telefono che squilla ininterrottamente con le mamme dei bimbi che desiderano capire la MLT e che attendono con gioia l'inizio dei corsi.

Questa è stata la MLT in Turchia, a Izmir.

Un'occasione per restituire alla musica il ruolo fondamentale che ha nella crescita e nello sviluppo della persona e di tutta l'umanità. Quando ho deciso di volare alto, preparando un progetto di formazione professionale, divulgazione e sviluppo della MLT in Turchia, ho stilato una lunga lista di enti privati, fondazioni, associazioni che si occupano di insegnamento e di cultura.

Prevedevo di dover far visita a tutti, più volte, invece un pomeriggio del giugno 2015 sono andata a conoscere Fatma Olten, nella sua Scuola di Musica. Mi aspettavo una signora attempata, un po' in carne, e invece mi sono trovata davanti una giovane donna con bellissimi capelli dorati, magra, minuta, e due occhi che guardano lontano, nel futuro. Devo dire che mi ha spiazzata, completamente!

Avevo una grande preoccupazione quel giorno: dover spiegare una cosa complessa e tecnica, quale è la MLT, in poco tempo a una persona che non è musicista, avendo ben presente quanto spesso ho avuto difficoltà a farmi capire anche dai miei colleghi musicisti.

Mi ha spiazzata una seconda volta!

Dopo quel primo incontro, ce n'è stato un'altro, e poi un'altro ancora, e la nostra avventura insieme è iniziata.

Fatma e Ceyhan Olten sono una coppia di ingegneri, imprenditori nel campo energetico, grandi amanti e sostenitori della musica, della letteratura e dell'arte in generale.

Nel giro di pochi anni, hanno creato e finanziato una stagione di concerti sinfonici e due scuole di musica, promuovendo allo stesso tempo molte iniziative in vari istituti scolastici, sostenendo giovani musicisti e compositori, commissionando opere d'arte in parte custodite nelle nostre scuole e ora hanno abbracciato anche la MLT.

Le nostre Scuole di Musica e la Stagione di Concerti sono dirette e coordinate da Akgün Çavuş, musicista, percussionista di ruolo presso l'Orchestra Sinfonica di Stato di Izmir, che svolge questo lavoro con grande passione e dedizione.

Nel mese di settembre 2015, ho deciso di fare un viaggio in Italia, per conoscere il nostro futuro partner, l'Audiation Institute, e in particolare Silvia Biferale e Arnolfo Borsacchi, con i quali avevo preso contatto.

Sono tornata molto volentieri a Roma, città che mi è rimasta nel cuore, con la quale ho ancora molti legami. Avevo tante paure dentro di me, che si sono dissolte, volatilizzate direi, davanti alla prima tazza di tè all'arancia.

Da allora abbiamo lavorato duro, con grande intesa e sinergia tra tutti i soggetti che vi ho appena presentato, messo a punto il progetto e nel mese di novembre 2015 abbiamo dato il via al primo Corso di Formazione sulla MLT a Izmir.

Giusto in tempo per far sì che il Prof. Gordon avesse il piacere di sapere che stava per iniziare una nuova avventura sulla MLT anche in Turchia, perché alla fine del nostro primo incontro abbiamo ricevuto la triste notizia della sua scomparsa. Da quel giorno penso spesso che avrei voluto avere l'opportunità di conoscerlo, la gioia di incontrarlo.

Il primo incontro del Corso di Formazione prende forma un sabato pomeriggio di novembre 2015, all'aeroporto Adnan Menderes di Izmir. Mentre aspetto, con una certa tensione, mi accorgo che Silvia, con bagaglio a mano, sarebbe uscita dagli arrivi nazionali, mentre Arnolfo, con bagaglio da stiva, dagli arrivi internazionali. Momenti di panico, un giro di messaggi, e finalmente tutti e due recuperati. Mi sono sentita felice come un pirata che ha recupera-

to il suo bottino (e che bottino!). Sono molto nervosa, voglio che tutto sia perfetto per far sì che i nostri ospiti europei si possano sentire come a casa loro. Si sa che a Izmir, come in tutta la Turchia, l'ospitalità viene prima di ogni altra cosa. Saliamo in macchina con il nostro caro autista Görkem, e iniziamo a parlare e a commentare quello che vediamo, il primo impatto sulla città. Come davanti alla tazza di tè a Roma, tensioni e incertezze se ne vanno e lasciano spazio a una sensazione strana dentro di me, come se ci conoscessimo da sempre.

L'indomani mattina, domenica, ci attendono otto ore di duro lavoro.

Inutile dire che non è andato tutto liscio come l'olio. Ci sono state delle resistenze da parte di alcuni partecipanti: nei primi due incontri vedevo i loro occhi talvolta smarriti che fissavano il vuoto. Soprattutto nelle lezioni di Silvia, abbiamo rischiato di farci ricoverare con trattamento sanitario obbligatorio!

Molto spesso, mi sono sentita dire da Fatma: "Non avevo capito che era così difficile". Perché, desidero sottolinearlo, è stata e sarà un'impresa impegnativa anche dal punto di vista economico per noi. Ma, tutto questo fa parte del gioco. È giusto che sia così. Per la conoscenza e la comprensione, ci vuole tempo. Un tempo che non concediamo più a noi stessi. E questa del tempo è una battaglia che continuo a fare, per i nostri insegnanti formati, per la MLT, per l'insegnamento. Viviamo troppo velocemente, non abbiamo tempo per pensare, studiare, maturare. Vogliamo tutto subito e, naturalmente, anche i frutti del nostro lavoro. E, invece, sappiamo bene che con l'insegnamento non funziona proprio così.

All'alba del terzo incontro, le nebbie hanno cominciato a dissolversi, gli sguardi smarriti e persi nel vuoto hanno lasciato il campo a sguardi freschi, brillanti, entusiasti come quelli degli sgombri appena pescati, i movimenti hanno cominciato ad acquisire fluidità e spontaneità, insomma, sembrava che si stesse compiendo un miracolo, una trasformazione e trasfigurazione apocalittica, oserei dire. Se non avessi vissuto tutto questo in prima persona, devo essere sincera, non ci avrei mai creduto.

E qui devo introdurre il grande ruolo che hanno avuto i formatori Audiation Institute, in particolare Arnolfo Borsacchi, Silvia Biferale, Federica Braga, Luigi Folino e Regula Schwarzenbach. Non saremo mai abbastanza riconoscenti a loro, per la serietà e l'altissima professionalità del lavoro che hanno svolto. Ma anche per la loro dolcezza e umanità con la quale ci hanno accolti, presi per mano e accompagnati nel nostro percorso, nel voler formare a tutti i costi un gruppo e non dei singoli individui, e, voglio sottolinearlo con forza, la generosità che hanno avuto nel darsi completamente, senza riserve né pregiudizi. Ero certa in cuor mio che sarebbe stato

un corso serio, di alto profilo professionale, è stata una mia scelta, ma mai avrei immaginato tutto quello che abbiamo vissuto.

Poi, nel mese di luglio 2016, a corso completato, molti di noi hanno avuto la gioia di partecipare al seminario di Dina Alexander e Christopher Azzara all'Eremo di Monte Barro in Italia, e quindi di conoscere molti dei colleghi italiani che hanno frequentato il corso a Milano lo stesso anno e anche tanti insegnanti dell'Audiation Institute. La ricorderemo come un'esperienza unica, qualcosa che non si può descrivere con le parole, che si può solo vivere e lascia un'impronta per la vita, anche se non si sono compresi subito tutti i contenuti fino in fondo, per quelli ci vuole tempo, tanto studio e pazienza.

Nel mese di giugno scorso, abbiamo realizzato i primi Concerti per Bimbi 0-3 anni: un grande successo, con l'aiuto e la presenza del nostro maestro Arnolfo.

Ora siamo un nucleo di nove persone formate sul percorso 0-6, e qui vorrei evidenziare la mia gratitudine a tutti loro per aver avuto fiducia in me e per aver contribuito alla realizzazione e al successo del corso. Un grazie infinito a Nehir Özkan, Nilüfer Okuldaş, Beste Başçı, Gülce Karagözcük, Selin Doğan, Selen Var, Senim Çenberci, Selen Balıkçı, Okşan Alparslan.

Questa è la nostra squadra Turca!

Fatma ed io abbiamo la speranza di attivare il primo Corso di Istruzione Formale per tutti gli insegnanti delle nostre scuole nel 2017-2018.

Il nostro "Olten Audiation Institute" sta prendendo forma, a breve avremo un sito che ci permetterà di essere più visibili e di comunicare meglio con tutti voi.

Izmir è la terra dove sono nata e alla quale sono molto affezionata, questo progetto rappresenta per me un omaggio alla mia terra, perché credo che lavorare con la musica, accrescere la professionalità dei giovani insegnanti e in particolare delle donne, avvicinare le famiglie e i bambini alla musica in età pre-scolare, collaborare a progetti musicali nelle scuole, in questo momento storico della Turchia sia fondamentale. Più in generale, credo sia un dovere sostenere attività di crescita culturale e artistica in un paese che vacilla come un vascello in tempesta.

Questo è l'impegno della Olten Filarmoni Sanat, questo è quello che stiamo realizzando insieme ad Audiation Institute.

Vorrei far presente che, a seguito di eventi spesso drammatici che si sono verificati nel nostro paese, come in tanti altri paesi europei in verità, molti concerti ed eventi culturali sono stati cancellati.

Un grazie di cuore per non averci abbandonato.

In questo anno di formazione, ho avuto modo di riflettere su vari argomenti collegati alla MLT. Uno di questi è la "pratica audio/ora-

le", il fatto cioè che la prima forma di apprendimento passa attraverso l'ascolto e l'imitazione e non per la teoria musicale.

Questa è una delle colonne portanti della MLT. Gordon, in uno dei suoi video, dice, con la sua semplicità e umiltà di sempre, che lui non ha inventato nulla, che la MLT, più che una e-voluzione, può essere considerata una in-voluzione, un ritorno al passato, alle origini. E qui mi ritorna in mente la pratica degli *Aşık*, o degli *Ozan*, cantastorie turchi dell'Anatolia. Un tipo di arte molto particolare, che merita una piccola spiegazione. Un'arte e una tradizione, che racchiude in sé la memoria storica e la cultura dell'Anatolia.

Un'arte che è poesia, è musica, è racconto. Un modo per rappresentare stili di vita, visioni del mondo, valori etici ed estetici delle varie epoche e dei vari luoghi.

Possiamo fare un paragone, per intenderci, con l'arte trovadorica in Francia, fra l'XI e il XIII secolo, o con i più recenti Stornellatori Fiorentini. La grande differenza con i Trovatori e i Trovieri è che costoro erano di famiglie nobili, mentre quelli turchi no.

Gli *Aşık* raccontavano storie tradotte in musica, ma facevano anche duetti o terzetti chiamati *Atışma* o *Taşlama*. Queste erano delle vere e proprie sfide di bravura, sia dal punto di vista poetico che musicale. Una sorta di improvvisazione, a botta e risposta, esattamente come gli Stornellatori Fiorentini. Questa pratica, risale al periodo antecedente l'Islam e dal XV secolo in poi si comincia a documentare perché non vada perduta. Si trattava di un'arte audio/orale, che si tramandava dal maestro all'apprendista.

I primi *Aşık* erano persone spesso analfabete, che però avevano grandi doti poetiche e musicali. Quando il giovane aveva appreso l'arte dal suo maestro, cominciava a girare per villaggi e città, nei *kahve*, negli insediamenti militari, caravanserragli e ville padronali. Gli *Aşık* usavano una lingua molto semplice e spontanea perché avevano origini umili, i temi affrontati erano l'amore, la natura, la lontananza, la nostalgia, la morte, la gelosia, l'eroismo, il coraggio, i problemi sociali del momento, i comportamenti e i sentimenti umani. Era un'arte completamente laica.

E ora, *dulcis in fundo*: come si svolgeva un *Atışma* o *Taşlama*?

Questa era una conversazione competitiva dove si sfidavano due *Aşık*. Questo spettacolo, per così dire, iniziava con un *Merhabalaşma* e cioè con un saluto iniziale. Poi c'era il *Hatırlatma* che era una seconda parte dedicata al ricordo, alla memoria, dove si eseguivano brani e poesie di grandi maestri del passato. Poi c'era la terza parte che si chiamava *Tekemmül*, che era la parte più lunga, ed era il momento più importante in cui ogni *Aşık* doveva dimostrare le proprie abilità poetiche e musicali, improvvisando e affermando la propria supremazia, mettendo in difficoltà letteraria e musicale l'altro.

Riassumendo:

1- Il saluto iniziale

2- La ripetizione, con lo scopo di creare familiarità con un certo repertorio

3- La creatività e l'improvvisazione

Ho trovato molto interessante ed anche incredibile le affinità che ci sono fra quest'arte e la nostra MLT.

Gli strumenti musicali che usavano erano principalmente il *saz*, ma anche il *kopuz*, il *bağlama*, il *cura* e il *tambura*.

Ancora oggi quest'arte continua a vivere nel centro e nell'est dell'Anatolia e in particolare nella città di Kars, con molte iniziative per tenerla viva e farla conoscere ai giovani.

Nel 1986, il Ministero della Cultura ha istituito un albo, dove sono iscritti 795 artisti.

Dal novembre 2007 quest'arte fa parte del patrimonio culturale artistico dell'Unesco.

Un'altra riflessione che ho fatto è stata sul metro.

Il metro dei nostri canti. Noi definiamo "usuali" i metri che sono familiari alla nostra cultura occidentale, e inusuali quelli che non sono familiari alla nostra cultura. Quando penso invece alla tradizione musicale turca, questo concetto si ribalta, completamente. Per noi i più usuali e familiari, sono quelli inusuali, da noi denominati *Asak*.

Per questa ragione pensando a un repertorio ricco e variegato per la MLT, come Gordon ci insegna, oltre al repertorio dei nostri colleghi dell'Audiation Institute e al repertorio di musica classica e non solo, abbiamo anche pensato a selezionare brani della tradizione popolare turca, per avere anche un legame di familiarità con le nostre origini, con la nostra terra, per poter creare una migliore comunicazione con i bimbi e le mamme di questo paese.

Vi voglio presentare due brani, tutti e due in metri *Asak*, cioè inusuali.

Il primo, in 7/8, una danza del Mar Nero, chiamata *Horon* danzata esclusivamente da gruppi di uomini in semicerchio, molto veloce, che si svolge con salti continui e movimenti di spalle, come fossero dei tremoli. Questo brano, ha vari testi che provengono da luoghi diversi.

Il secondo è un canto popolare turco/cipriota, più recente dell'altro, visto che la signora che lo ha composto è ancora in vita.

Si chiama *Al Yemeni*, *Mor Yemeni*, ed è in 5/8.

Spero e credo fortemente che la musica possa rappresentare un ponte fra i popoli e che possa nutrire le nostre menti e i nostri cuori.

La fanciulla del West

una conversazione con Alessandra Visentin

a cura di Miriam Valvassori

Dal 3 al 28 maggio 2016 al Teatro alla Scala di Milano è andata in scena la rappresentazione de *La Fanciulla del West* di Giacomo Puccini, con la direzione di Riccardo Chailly, regia di Robert Carsen, Coro e Orchestra del Teatro alla Scala.

Mercoledì 18 maggio, alla quinta rappresentazione, è il mio turno per assistere allo spettacolo dall'alto del loggione; sono nella parte più laterale, esattamente sopra la buca dell'orchestra.

In attesa dell'inizio dello spettacolo, mi perdo a osservare le persone se-

dute ai palchi, che per via della distanza mi sembrano sempre figurine di un dipinto, e i cristalli dell'enorme lampadario... l'aria condizionata li fa ondeggiare leggermente.

Ma ecco che l'opera comincia con la proiezione sulle quinte, come se fossero lo schermo di un cinema, di un film *western* in bianco e nero. L'effetto di straniamento è notevole, dato il contesto del teatro. Gli avventori della "Polka" sono seduti di spalle al pubblico, anch'essi spettatori dello stesso film e poi, in una luce azzurrognola che accentua i contrasti dei volti contro gli abiti scuri, diventano essi stessi parte di quel racconto, muovendosi come in *slow motion*...

La mia posizione mi affatica un po' la visuale; mi costringe a sporgere la testa fuori e a voltarmi di lato verso la scena, aggrappandomi alla balaustra, ma mi permette gustare



nitidamente il suono dell'orchestra, che mi arriva dal basso in tutta la sua potenza come onde contro la chiglia di una nave (proprio sotto di me stanno schierati 9 contrabbassi!) e io di buon grado mi lascio "schizzare" da queste onde e inizio a viaggiare.

All'inizio del secondo atto è in scena Alessandra Visentin, contralto, nel ruolo di Wowkle. Mi fa un certo effetto vederla cantare nella finzione scenica con voce grave e potente una ninna nanna a un bambolotto, mentre lo stringe al petto, lo culla e lo guarda negli occhi, quando sono abi-

tuata a conoscere la sua voce e i suoi atteggiamenti con bambini reali, nel contesto di incontri di musica pensati per la prima infanzia, in quanto collega insegnante certificata da Audiation Institute.

Al termine dello spettacolo, dopo i meritati complimenti, mi viene spontaneo farle qualche domanda:

M.V.

Si è parlato molto di questa rappresentazione de "La Fanciulla del West", per l'originalità della regia e per il fatto che sia stata eseguita per la prima volta integralmente. Come è stato far parte di questa esperienza?

A.V.

Posso dire che è stato un evento straordinario e ho avuto il privilegio di lavorare non solo con due grandi maestri come

il direttore Riccardo Chailly e il regista Robert Carsen, ma anche con dei colleghi superlativi. Inoltre è la prima volta che mi capita di lavorare con un *cast* così numeroso e affiatato.

L'opera è stata registrata e incisa per Decca Classic, con il Coro e l'Orchestra del Teatro alla Scala, e questo rientra in un progetto molto grande partito l'anno scorso con la "Turandot" e che finirà nel 2022, che vedrà una volta all'anno l'uscita in DVD delle opere di Puccini più famose e conosciute. Di particolare interesse è inoltre il fatto che questa sarà la pietra miliare su cui si fonderà la prassi esecutiva pucciniana per tutto il prossimo secolo. È un'operazione molto grande che il Maestro Chailly sta portando avanti e questo è uno dei motivi per cui questa rappresentazione de "La Fanciulla del West" è stata così particolare, perché è stata eseguita per la prima volta così come Puccini l'aveva concepita nel primo manoscritto. La prima de "La fanciulla del West" infatti è stata eseguita nel 1910 al Metropolitan di New York, con Caruso come tenore, ed era stata una commissione che il teatro aveva fatto a Puccini. Ma la situazione acustica del Metropolitan, un teatro moderno, molto grande, era molto diversa da quella dei teatri italiani, per cui Toscanini, che fu il direttore, in accordo con Puccini decise di apportare delle modifiche e di tagliare delle parti. Da quel momento in poi questa versione, edita da Ricordi, prese il posto dell'originale nella prassi esecutiva.

M.V.

Il personaggio da te interpretato, Wowkle, una donna indiana, canta una ninna nanna al suo bimbo "inginocchiata a terra, cullando il bambino con voce piana e dolce" (come recita la didascalia del libretto dell'opera). Tu, oltre a essere un'affermata cantante lirica, sei anche un'insegnante certificata da Audiation Institute e lavori con bambini molto piccoli, secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon. Come cambia l'uso della voce in questi due diversi ambiti professionali? Ci sono dei punti di contatto?

A.V.

Anche quando si prende un diploma di canto si studiano la dinamica, i colori della voce, però il fatto di lavorare con dei

bambini di pochi mesi d'età mi ha fatto riscoprire molti aspetti della mia vocalità, come il ritrovare delle sfumature di colore e di dinamica, il mantenere la relazione anche con gli sguardi, il saper cercare la complicità con chi ascolta, cosa che molto spesso dopo tanti anni di professione da cantante d'opera, per quanto si possa essere una persona dotata di sensibilità musicale, c'è il rischio di perdere.

Anche a causa della distanza fisica che si ha col pubblico e con l'orchestra (la buca dell'orchestra infatti è sotto il palco e c'è un direttore a fare da tramite, per cui non c'è un contatto diretto con i musicisti, né con il pubblico avvolto dal buio della sala, a metri di distanza dal palcoscenico), dopo diversi anni che si fa questo mestiere non si è più abituati a un certo tipo di relazione nel canto, fatta di prossimità, di sguardi, e proprio in questo tipo di relazione è possibile trovare molti colori. L'approccio della teoria di Gordon mi ha fatto ritrovare anche questo: il cercare i colori e le dinamiche musicali e il cercare di ritrovarle anche nella distanza. Le conoscevo molto bene quando facevo musica da camera, perché c'era questa complicità nel lavorare con i musicisti, si è molto vicini, si respira insieme...

In ambito barocco o contemporaneo ci sono degli ensemble, quindi si lavora in un contesto più piccolo e questo facilita questo tipo di comunicazione, però a volte quando per professione si fanno entrambi i repertori, si rischia di fare le due cose nello stesso modo, mentre ora ho ritrovato questa attenzione alla relazione e alla qualità della comunicazione, sia con i musicisti che cantano e suonano con me, sia con chi mi ascolta. E questa è stata una grande riscoperta.

M.V.

La scoperta della MLT, la teoria dell'apprendimento musicale elaborata da Edwin E. Gordon, ha influito sul tuo approccio alla musica?

A.V.

Sicuramente lo studio della MLT ha portato molti benefici nella mia professione di cantante lirica, soprattutto per quanto riguarda il mio approccio allo studio delle parti e all'esecuzione insieme ad altri musicisti; la scoperta della funzione dell'*audiation* ha cambiato il mio operare.

Mi sono avvicinata alla teoria di Gordon avvantaggiata nella comprensione della stessa, rispetto al puro cantante d'opera ottocentesco, in quanto già lavoravo in ensemble barocchi e contemporanei, nei quali la voce è concepita come uno strumento in mezzo agli altri, con un'attenzione precisa alla vocalità. C'è un dialogo tra chi suona e chi canta. Il cantante non è il solista inteso come *star*.

In contesti orchestrali di musica sinfonica avevo sempre l'idea, quando c'era un'introduzione musicale e la mia entrata arrivava dopo diverse battute, di entrare con un suono che fosse abbastanza simile a quello degli altri, proprio in virtù del fatto che sono strumento anch'io, con una voce che arriva e che si inserisce amalgamandosi. Questo concetto, già presente nel mio modo di avvicinarmi alla musica, è maturato con la consapevolezza derivatami dallo studio dello sviluppo dell'*audiation*, che Gordon definisce come la capacità di sentire internamente la musica quando questa non sia presente nell'ambiente, il fatto cioè di avere, in parole semplici, la musica in testa, soprattutto nei pezzi di repertorio, quelli studiati più a lungo e più approfonditamente.

Il mio modo di iniziare a cantare, l'attacco del suono, è molto diverso. Quella che prima era un'attenzione ora si è consolidata in una coscienza, io "sento" quando e come entrare nel canto.

M.V..

Nel nostro lavoro con i bambini siamo abituati a usare una voce naturale, una voce accogliente e portata in un certo modo nella relazione, simile a quella che il bambino sente in casa con i familiari. Pensi sia possibile proporre ai bambini, in un contesto come quello di una lezione concerto per esempio, un diverso tipo di voce?

A.V.

Un buon cantante deve sapersi adattare alla situazione e al messaggio che vuole trasmettere, deve essere flessibile. Questo non significa stravolgere quello che si è, ma alla fine siamo uno strumento... Il mio approccio con un bambino di sei mesi è ovviamente diverso rispetto a quello che ho nei confronti di un bambino di cinque anni. Quando hai

una buona impostazione tecnica è come per un pittore avere una tavolozza con tanti colori, ti permette di mischiarli e ci puoi giocare. La tecnica mi aiuta nell'essere un buon modello di musicalità. La conoscenza delle tecniche di fonazione e di respirazione e la consapevolezza delle mie capacità mi permette di non stonare, di essere sicura sulla parte musicale e di potermi così concentrare pienamente sulla relazione con i bambini e sull'ascolto. Viceversa il rischio è di ridurre il nostro potere di modello e di risultare meno efficaci.

Da cantante lirica professionista ho un'impostazione in cui la voce deve risuonare molto, perché in teatro non si è amplificati, quindi si ha la necessità di utilizzare tutti i risuonatori naturali della voce per far sì che anche gli spettatori seduti nelle ultime file sentano e che il suono si propaghi in un certo modo.

L'impostazione che io uso quando canto per i bambini, quando faccio lezione o in lezione concerto, non è molto diversa, quella c'è sempre, ma è l'approccio a essere diverso. La voce si deve adattare non solo all'espressività artistica richiesta dal brano, ma anche al destinatario, attraverso diverse sfumature di intenzione. Cambia lo sguardo, la postura, la presenza.

Inoltre anche nel canto lirico ci sono diverse correnti di pensiero. Io sono sempre alla ricerca di un suono che per quanto amplificato non risulti artefatto, che sia comunque un suono naturale e questo mi facilita quando poi devo fare la "gordoniana". Penso quindi che potrebbe essere interessante inserire nello svolgimento di una lezione concerto, in un momento in cui ci sia una certa energia e una certa attenzione da parte di bambini e genitori, come momento di ascolto, una voce impostata, "lirica", allo stesso modo di quando proponiamo brani solo strumentali. Sicuramente l'interazione con i bambini e la partecipazione vocale dei genitori non sarà la peculiarità di questo momento, ma sarà per contro possibile avvicinare i bambini a un repertorio più ricco e vario, favorendo la loro acculturazione.

TAVOLO PERMANENTE MUSICA 0-6

Nell'ambito del convegno organizzato da Musica in Culla a Firenze, il 15 marzo 2015, varie associazioni ed enti musicali, che si rivolgono a bambine e bambini in età prescolare, hanno costituito il Tavolo Permanente Musica 0-6 (TPM 0-6), con lo scopo di promuovere l'educazione musicale, quale diritto, anche nella prima infanzia e coordinare possibili azioni divulgative in tal senso.

In attesa che venga attivato un sito web specifico, le informazioni e i documenti del TPM 0-6 sono ospitati sul blog di Musicheria (www.musicheria.net). Pubblichiamo di seguito il manifesto dell'iniziativa.

MANIFESTO

1. CHI SIAMO E COSA INTENDIAMO FARE

Il Tavolo Permanente Musica 0-6 (TPM 0-6) è un organismo nazionale di raccordo tra associazioni ed enti che hanno nei propri fini la promozione dell'educazione musicale per la fascia d'età 0-6 anni.

Il TPM 0-6 costituisce uno spazio comune per lo scambio, il confronto, la riflessione, la ricerca, la progettazione concordata di eventi, esperienze, convegni, azioni che favoriscano e promuovano l'educazione musicale per tutte le bambine e i bambini in ambito familiare, scolastico ed extrascolastico.

Il TPM 0-6, anche in collaborazione con altre forze sociali e del Terzo Settore, intende elaborare suggerimenti per norme legislative e atti amministrativi che permettano un migliore e più efficace intervento presso Nidi e Scuole dell'Infanzia, Centri 0-6 e altre strutture territoriali, riconoscendo il ruolo dell'associazionismo nella diffusione di buone pratiche educativo-musicali anche a sostegno della formazione nelle successive età.

2. IL DIRITTO ALLA MUSICA È ANCHE PER I PIÙ PICCOLI

Il TPM 0-6 ritiene indispensabile garantire a ogni cittadina e cittadino, fin dal periodo prenatale, il diritto a esperienze di fruizione e produzione musicale, nel quadro di un apprendi-

mento permanente, con riferimento alla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), alle raccomandazioni del Parlamento Europeo (2006) e alle disposizioni legislative.

3. FONDAMENTI CULTURALI E SCIENTIFICI

A partire dal momento della vita prenatale e per tutta la durata della prima infanzia e dell'età prescolare bambine e bambini vivono un momento particolarmente fertile relativamente ai processi di apprendimento e di attribuzione di significato nei confronti dei linguaggi espressivi.

Gli effetti benefici del fare e ascoltare musica sono conosciuti da tempo, ma negli ultimi anni studi rigorosi hanno dimostrato che l'esperienza musicale stimola lo sviluppo cognitivo, linguistico, emotivo e sociale di bambine e bambini, con effetti positivi e duraturi. Ciò rappresenta un vero e proprio investimento nel capitale umano, con aumento delle capacità collaborative, oltre che con funzioni preventive che, negli ordini di scuola successivi allo 0-6, possono favorire anche la riduzione del bullismo e della dispersione scolastica e offrire opportunità eccellenti per l'inclusione e per interazioni sociali di qualità.

Fare e ascoltare musica stimola lo sviluppo dell'attenzione, della discriminazione uditiva, della memoria, della coordinazione motoria e della capacità di interagire con l'altro migliorando anche le abilità linguistiche e di lettura, avvicinando bambine e

bambini alla bellezza e rinforzando la motivazione ad apprendere attraverso il piacere, il gioco e il divertimento.

4. PRINCIPI CONDIVISI

Considerare la fascia d'età 0-6 in relazione alle esperienze sonore e musicali significa innanzitutto porgere occhi e orecchi al fatto che bambine e bambini possano scoprire e sperimentare tutti gli aspetti del mondo dei suoni e delle musiche, senza preconcetti o preclusioni in merito a generi, forme, contenuti.

La valorizzazione e la crescita dell'identità musicale di bambine e bambini della fascia 0-6 deve essere raggiunta attraverso un'attenzione di "cura ed educazione" in riferimento a contesti di esperienze corporee, affettive, sociali, cognitive e attraverso un'integrazione e un'armonizzazione del fare con il pensare.

È importante la rivalutazione delle tradizioni delle proprie culture e dei giochi infantili musicali, ma anche l'apertura, la cooperazione e l'integrazione con identità musicali di culture diverse dalle nostre.

Al tempo stesso è fondamentale rispettare anche il diritto al silenzio contrastando la frenesia del "tempo riempito": nel silenzio è possibile rielaborare quanto appreso e conoscere/ritrovare se stessi.

I modelli educativi da mettere in atto in ambito familiare, come pure nei nidi, nei centri 0-6, nelle scuole dell'infanzia, devono rispettare i tempi di crescita e di sviluppo dei bambini. È opportuno quindi evitare anticipazioni e adeguamenti a modelli culturali adultistici, o eccessive semplificazioni stereotipate, o spostare l'espressione musicale fuori dalla persona e affidare agli oggetti di riproduzione musicale il ruolo di "modelli".

Chi opera con la musica nei servizi per l'infanzia con funzioni di esperto deve avere una formazione specifica e qualificata in ambito pedagogico-musicale e deve curare costantemente il proprio aggiornamento, oltre a produrre opportuna documentazione del proprio lavoro ai fini di una verifica e valutazione del proprio operato, anche attraverso lo scambio e il confronto nell'ambito della progettazione educativa territoriale.

5. RAPPORTI CON LE FAMIGLIE, I SERVIZI E LE SCUOLE DELL'INFANZIA, IL CONTESTO SOCIALE

Il diritto di bambine e bambini a poter vivere esperienze educative che rendano possibile il processo di scoperta, apprendimento, sperimentazione del mondo sonoro e musicale si realizza laddove la comunità degli adulti, genitori, educatori, ammini-

stratori si assuma il dovere di rendere tali esperienze accessibili, diffuse e di qualità.

È necessario quindi coinvolgere tutto il microcosmo in cui bambine e bambini vivono e crescono, dalla loro famiglia ai servizi per l'infanzia, dalla scuola a tutte le persone che con loro vivono una relazione affettiva importante. L'educazione musicale può contribuire a migliorare la relazione genitore-figlio, ma anche le relazioni scuola-famiglia e società famiglia.

In questa direzione le associazioni intendono promuovere un'alleanza educativa, svolgendo un'azione di sensibilizzazione, accompagnamento e sostegno formativo a educatrici, educatori e genitori nella riscoperta delle proprie potenzialità educativo-musicali.



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.