

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

# audiation

2019

08

Direttore  
Isabella Davanzo

Redazione  
Silvia Biferale  
Vixia Maggini  
Mario Moi  
Francesca Pergola  
Gabiella Sampognaro

Responsabile tecnico grafico  
Cinzia Claudia Iafrate

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

ISSN 2532-6678

05

Al lettore  
"Io posso conoscere ciò che sta fuori  
di me perché l'unica possibilità  
dell'essere fuori di me è il mostrarsi."  
di Isabella Davanzo

08

L'improvvisazione nella MLT  
e la MLT nell'improvvisazione  
di Mattia Pelagi

16

L'improvvisazione in  
Atem-Tonus-Ton  
di Letizia Fiorenza

22

Il terreno fertile della presenza  
di Maddalena Gana

# 08/2019

## SOMMARIO

Insegnare l'improvvisazione  
Intervista a  
Oskar Boldre e  
Fabio Maccioni

28

a cura di Mario Moi

La Principessa Luminosa.  
Fiaba corale  
di Laura Marconi/  
Problemi e risultato.  
La storia corale de  
La Principessa Luminosa.  
di Stefano Arato

38

Difficoltà e successi  
del musicista dislessico

46

di Matilde Bufano e Mirto Milani

Là dove ancora si canta.  
*Singing Tour*  
nella Georgia caucasica

57

di Giulia Prete

Manuale di Armonia Pop-Rock

63

a cura di Mario Moi

Mimù, musica per bambini.  
Un nuovo CD ispirato alla MLT di E.E.  
Gordon

66

a cura di Federica Braga

# Hanno collaborato a questo numero

## STEFANO ARATO

fisarmonicista, membro  
dell'Associazione Coro G

## OSKAR BOLDRE

musicista, cantante, arrangiatore,  
direttore di coro, sperimentatore  
vocale

## MATILDE BUFANO

docente emerita del Conservatorio  
di Musica Giuseppe Verdi di  
Milano

## LETIZIA FIORENZA

cantante, docente e formatrice  
Atem-Tonus-Ton

## MADDALENA GANA

insegnante di yoga, danzatrice,  
danza buto

## FABIO MACCIONI

attore e docente di  
improvvisazione teatrale

## LAURA MARCONI

compositrice

## MIRTO MILANI

psicologo e musicista

## MARIO MOI

musicista, insegnante certificato AI

## MATTIA PALAGI

musicista, insegnante accreditato AI

## GIULIA PRETE

cantante, insegnante certificato AI

**“Io posso conoscere ciò che sta fuori di me perché l'unica possibilità dell'essere fuori di me è il mostrarsi.”**

**L. Wittgenstein**

di Isabella Davanzo<sup>1</sup>

Questo numero di *Audiation* vuole offrire degli *insights* sulla portata pedagogica di creatività e improvvisazione nella didattica musicale, coreutica e teatrale. Il *focus* non vuole essere tanto il metodo d'insegnamento ma il valore aggiunto portato dall'attivazione del processo creativo nel modo in cui si affronta qualsiasi processo di apprendimento, nei percorsi di studio come anche, più in generale, nella formazione della persona *tout court*.

Per cominciare potremmo partire da una definizione massimamente condivisibile e dire che la creatività sia una qualità essenziale per facilitare l'armonia sociale e uno sviluppo umano sostenibile, nell'invenzione scientifica e tecnologica come anche nella 'sublime inutilità' dell'arte e si esprima nelle attività umane a differenti livelli, dalla vita di tutti i giorni fino alle più avanzate manifestazioni in ambito estetico, scientifico, sportivo. L'improvvisazione ammantata la creatività di immediatezza, è creatività in tempo reale.

Dare la possibilità al bambino, come anche al discente adulto, di esprimersi non solo attraverso il repertorio, imparando regole e precetti, ma anche giocando e inventando qualcosa di nuovo con lo strumento, con la voce, con il movimento del corpo che danza, partendo da quello che è, che fa, che conosce, che cerca e non sa, sembra motivare e consolidare maggiormente il processo di apprendimento verso un'autentica assimilazione di contenuti, piuttosto che verso una fedele e 'compiaciuta' loro riproposizione.

Alfred Winnicott indicava il gioco come spazio intermedio tra le cose percepite e le cose concepite, territorio in cui il bambino diventa creativo. Sosteneva infatti quanto fosse importante favorire un atteggiamento di vita creativo, nel percorso di crescita, rispetto una modalità 'compiacente'<sup>2</sup>, principio che oggi, perlomeno a parole, sembra voler imporsi come una delle linee guida

<sup>1</sup> il titolo dell'editoriale è una citazione tratta da WITTGENSTEIN L., in PERISSINOTTO, L., *Wittgenstein. Linguaggio soggetto mondo*, Sancisci, Abano Terme 1985, p. LIV.

<sup>2</sup> Cfr. WINNICOTT, D.W., *Gioco e realtà*, Armando Editore, 2005.

emergenti dei programmi di studio scolastico più aggiornati, dall'infanzia fino alla maggiore età.

Attraverso gli articoli di Mattia Palagi, Letizia Fiorenza, Maddalena Gana e Mario Moi, con la sua intervista a Oskar Boldre e Fabio Maccioni, la nostra riflessione si soffermerà sui processi creativi sottesi all'espressione estemporanea della personalità e delle abilità degli individui. L'improvvisazione emerge come necessità espressiva, estemporanea e in situazioni collettive, potremmo dire nella ritualità di un concerto come anche di una lezione o di una *performance* coreografica, si manifesta in quel particolare momento di ascolto e condivisione: in questi articoli lo sguardo analitico penetra nel processo attraverso cui arrivare a riconoscere ed esprimere questa necessità, attraverso cui si giunge a *mostrarsi* con il proprio strumento, con la voce, con il movimento del corpo che danza. Nel proseguire la lettura avremo modo di soffermarci a considerare maggiormente il processo creativo in termini di risultati e prodotti, come capacità di elaborare intuizioni e soluzioni originali ai problemi. Nei racconti di Laura Marconi e Stefano Arato su *La principessa luminosa*, una fiaba corale, processo compositivo dell'opera e processo di apprendimento della stessa, così come è stato vissuto da un corista, si interfacciano nella narrazione del percorso culminato con lo spettacolo d'esordio al Teatro Vittoria di Torino, una finestra sul processo ricettivo del pubblico, chiamato a partecipare attivamente alla *performance* nelle sezioni maggiormente aleatorie.

Crocevia di visioni plurime ed esperienze eterogenee, questo numero volge lo sguardo anche a Oriente, a territori sconosciuti. Lasciamo momentaneamente il concetto di creatività radicato nella *forma mentis* occidentale, che implica rottura con la tradizione e spinta oltre l'esistente, per entrare in una concezione diversa, imperniata sulla reinterpretazione e riscoperta della tradizione, piuttosto che su invenzione e innovazione. Guidati dal racconto di Giulia Prete ci inoltreremo infatti nella Georgia caucasica, terra di miti e titani, per lasciarci piacevolmente sorprendere dalla ricchezza del suo repertorio di canti polifonici, patrimonio UNESCO dal 2001, antichissimo eppure vivo nell'uso pressoché quotidiano del canto, diffuso e variamente declinato in tutta la

regione. Con le voci di queste melodie in testa, che variano e improvvisano su antiche tracce, riflettiamo sulla remota vicinanza di origini comuni, quasi con nostalgia per la perdita di un senso di appartenenza e partecipazione, di una funzione sociale condivisa e tutelata della musica. Ci avviamo così alla conclusione del numero con un contributo di Matilde Bufano e Mirto Milani su musica e dislessia, solo apparentemente distante dal filo rosso che ha orientato la nostra lettura finora. Innanzitutto perché il racconto, sebbene tratti di dislessia, nasce da un'esperienza profondamente umana, quella con cui Matilde Bufano si è trovata ad affrontare il mondo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e ad ingegnarsi per escogitare un percorso di apprendimento di competenze musicali alternativo, che permettesse comunque ai suoi allievi di teoria e analisi musicale con problemi di dislessia di seguire un iter di studio curricolare in conservatorio. Il contrappunto di taglio psicologico di Mirto Milani mette in evidenza poi quanto sia rilevante, in una proposta didattica per ragazzi con DSA, il ruolo della multisensorialità, di sentire e percepire il suono con il corpo e il movimento prima di decodificarne la trascrizione. A questo punto sembra quasi inevitabile chiedersi se questi disturbi, disturbi nell'apprendimento delle competenze scolastiche, non rappresentino forse la metafora di una ribellione, la ribellione di un'anima ludica che si vuole riappropriare del mondo, per giocare la sua parte ed esprimersi.

Nell'augurarvi infine una buona lettura desidero ringraziare tutti gli autori che hanno contribuito così generosamente alla realizzazione di questo numero, la redazione, risorsa preziosa, e la Direzione Tecnica per la veste grafica, oltre voi tutti per la paziente attenzione.

Fonte:  
Wassily Kandinsky,  
Improvisation 26, 1912,  
particolare



## L'improvvisazione nella MLT e la MLT nell'improvvisazione

di Mattia Palagi

“L'improvvisazione non si improvvisa” afferma Giancarlo Schiaffini, come riportato sulla copertina del suo libro *Non chiamatelo jazz*<sup>3</sup>. E non c'è niente di più vero.

Facciamo questo esempio in analogia con il linguaggio parlato: come potremmo conversare con le persone conosciute o appena incontrate, fare un discorso a braccio, raccontare un'esperienza vissuta, se non avessimo un vocabolario sufficientemente ricco e una buona conoscenza delle regole grammaticali e sintattiche della lingua, tali da esprimere a parole azioni, esperienze e concetti? Eppure, esclusi i casi in cui leggiamo qualcosa di scritto, quando parliamo fondamentalmente improvvisiamo. In musica è possibile fare lo stesso e, come dimostrano le varie pratiche musicali di creatività estemporanea sparse in giro per il mondo, anche in questo linguaggio è necessario sviluppare e consolidare un vocabolario sufficientemente ricco e avere una buona conoscenza delle regole sintattiche della musica, per poter improvvisare, così da poter esprimere il nostro pensiero in maniera coerente. Insomma, l'improvvisazione non si improvvisa, ma la si prepara nel tempo acquisendo gli strumenti per esprimersi sul momento.

### **Improvvisazione nella MLT**

Grazie agli studi di Edwin Gordon e alla *Music Learning Theory* (MLT) sappiamo che i processi di apprendimento musicale sono analoghi a quelli di apprendimento

---

<sup>3</sup> SCHIAFFINI G., *Non chiamatelo jazz*, Auditorium Edizioni, Milano 2011.



linguistico<sup>4</sup>. Sappiamo inoltre che nella prassi didattica deducibile dalla MLT l'improvvisazione è un ottimo strumento per sviluppare e consolidare le competenze di *audiation preparatoria*, durante l'età prescolare, e di *audiation*<sup>5</sup> in età scolare. Quando per esempio cantiamo dei *pattern di acculturazione*<sup>6</sup> ai bambini, il nostro obiettivo di insegnanti è quello di stimolare in loro una risposta e di instaurare un dialogo musicale attraverso la relazione e l'ascolto. Questo processo avviene soprattutto attraverso l'improvvisazione, perché si scelgono sul momento quali *pattern* cantare, attingendo da un vocabolario precedentemente assimilato: come potremmo definire le cosiddette *risposte casuali e intenzionali*<sup>7</sup> del bambino se non un primo più o meno inconsapevole tentativo di improvvisazione? Le prime sembrano voler interagire con l'ambiente musicale creato dall'insegnante, mentre le seconde esprimono un'autentica intenzione di dialogare in musica con l'insegnante. Durante una lezione può anche succedere che in un momento di silenzio un bimbo canti una breve melodia o un frammento ritmico: imitarlo e usare quel frammento per improvvisare un canto tonale nuovo, oppure per creare un

accompagnamento da far cantare ai genitori o alle educatrici, significa fare musica insieme e improvvisare qualcosa di nuovo. I bambini non sanno cosa stia accadendo, ma ne fanno una preziosa esperienza.

In questi casi nonostante i bambini non possiedano ancora, o meglio, non abbiano ancora assimilato un vocabolario di *pattern* ritmici e tonali, hanno però già iniziato il processo per sviluppare le loro competenze musicali e lo hanno fatto improvvisando: dapprima in modo inconsapevole con le risposte casuali, e poi consapevolmente con quelle intenzionali.

Nel momento in cui si esprimono intenzionalmente inizia il percorso per guidarli nell'apprendimento attraverso l'*imitazione* e l'*assimilazione*: ponendosi l'insegnante come modello da ascoltare e con cui dialogare in una relazione, li conduce verso l'apprendimento formale e li stimola a sviluppare e consolidare un proprio vocabolario musicale, fatto di melodie, linee di basso, ritmi e *pattern*. A questo punto l'improvvisazione non si configura più solo un'esperienza di dialogo musicale, ma diventa uno strumento didattico specifico. Durante le attività sequenziali di apprendimento, ad esempio, si chiede di

<sup>4</sup> Per approfondimenti: GORDON, E.E., *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano 2003; GORDON E.E., *Learning sequences in music, skill content and patterns*, Chicago, GIA Publications, 2012; BIFERALE, S., a cura di, *Il bambino e la musica, l'educazione musicale secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, Milano, Edizioni Curci, 2010.

<sup>5</sup> L'audiation è definita come la capacità di sentire e comprendere, nella propria mente, musica che non è, o non è più, fisicamente presente. L'audiation rappresenta in musica ciò che il pensiero rappresenta nel linguaggio: cfr. E.E.GORDON (2003), *Op. cit.*, pp. 136-137.

Con la definizione di *audiation preparatoria* ci si riferisce invece all'insieme dei processi che consentono di sentire e comprendere la musica durante lo stadio delle vocalizzazioni musicali, intesi come una preparazione per realizzare l'audiation vera e propria: E.E.GORDON (2003), *Op. cit.*, p. 137.

<sup>6</sup> Un *pattern* è costituito da una serie di suoni con senso musicale. I *pattern* si dividono in tonali e ritmici. Un *pattern* tonale è formato da una successione di due, tre, quattro o cinque suoni in un dato modo musicale, che vengono sentiti e compresi interiormente, in *audiation*, in modo sequenziale e formano un insieme. All'interno di un *pattern* tonale, un suono rappresenta ciò che una lettera rappresenta rispetto a una parola.

Un *pattern* ritmico è formato da due o più durate ritmiche in un dato metro, che vengono sentite e comprese interiormente, in *audiation*, in modo sequenziale e formano un insieme. All'interno di un *pattern* ritmico, una durata rappresenta ciò che una lettera rappresenta rispetto a una parola (E.E.Gordon (2003), *Op. cit.*, p. 141).

<sup>7</sup> Le risposte si definiscono casuali quando il bambino si muove e vocalizza in risposta ai suoni musicali presenti nell'ambiente, ma senza relazionarsi in modo diretto con essi; mentre le risposte intenzionali si hanno quando il bambino cerca di correlare i movimenti e le vocalizzazioni ai suoni musicali presenti nell'ambiente (E.E.Gordon (2003), *Op. cit.*, p. 43).

rispondere al *pattern* proposto con uno diverso; oppure nelle attività di classe si gioca a variare la melodia di un canto familiare modificando i *pattern* tonali e ritmici assimilati. In altre parole si sviluppa e consolida un vocabolario di *pattern* ritmici e tonali che gli allievi potranno usare con consapevolezza e pertinenza.

### Improvvisazione libera

Ho raccontato brevemente quanto l'improvvisazione sia importante nella MLT, ma durante la mia esperienza di musicista ho notato anche l'opposto, e cioè quanto i principi della MLT siano un'ottima guida per imparare a suonare improvvisando, pratica in cui sono necessari l'ascolto, l'*interplay*, ovvero la relazione tra musicisti, il saper usare un linguaggio improvvisativo condiviso e il possedere un proprio vocabolario.

Negli anni che hanno preceduto e seguito la mia formazione come insegnante che lavora con la MLT ho avuto il piacere di suonare con un contrabbassista di fama internazionale, Barre Phillips, partecipando al suo progetto *Fête Foreign*. Questo progetto prevedeva la realizzazione di una *performance* musicale e anche un po' teatrale, in cui personaggi musicali si incontrano e dialogano tra loro con la musica: la Pallina Rimbalzina, il Rosso, le Mucche, la Nuvola, la Rabbia, il Saggio, il Divano, L'Uomo della Folla, il Corvo, il Gabbiano, il Satellite, il Lupo e altri ancora<sup>8</sup>. Il lavoro prese avvio dallo sviluppo del proprio personaggio andando a creare una "firma sonora"<sup>9</sup> e un costume che lo identificasse<sup>10</sup>. Nello specifico gli elementi musicali utilizzabili per creare il

proprio personaggio erano il suono, lavorando sul timbro del proprio strumento, che poteva essere anche alterato con effetti elettronici e usato in modo non convenzionale; frammenti melodici; accordi; frasi ritmiche che non seguissero un metro prestabilito.



Barre Phillips, Moers Festival, 2008

Foto: Michael Hoefner <http://www.zwo5.de>

<sup>8</sup> Durante la performance di presentazione ad Angelica Festival nel 2005, l'*ensemble* era formato da ventisei musicisti. Negli anni successivi, si ridusse di circa una decina elementi, oscillando tra i dieci e i quindici partecipanti a seconda delle disponibilità di ogni musicista.

<sup>9</sup> Ovvero un frammento musicale o un suono che permettesse di rappresentare musicalmente il personaggio e che, ascoltandolo, lo rendesse individuabile nella musica suonata.

<sup>10</sup> Nel corso degli anni sia la "firma sonora" che il costume potevano essere modificati, come conseguenza dell'evoluzione del personaggio: io modificai sia la firma sonora della mia Pallina Rimbalzina che il costume, arrivando a usare solo una di quelle palline di gomma che rimbalzano a destra e manca.

La *performance* musicale, va ricordato e sottolineato, si basava sull'improvvisazione libera<sup>11</sup>, una pratica musicale in cui assumono primaria importanza l'ascolto, il silenzio<sup>12</sup>, il dialogo musicale, la relazione e infine il suono puro come elemento sintattico musicale<sup>13</sup>; passano invece in secondo piano, se non addirittura negati, gli elementi sintattici comunemente condivisi e familiari, come melodia, armonia e ritmo in un metro prestabilito. La prossimità con i principi basilari della MLT è palpabile: ascolto, silenzio, dialogo musicale e relazione sono infatti tra gli strumenti prioritari descritti da Edwin Gordon per favorire l'apprendimento e l'insegnamento delle competenze di *audiation preparatoria* e di *audiation*.

Lo spettacolo *Fête Foreign* si è esibito in molte *performance*, ognuna delle quali era sempre diversa e nuova, come può esserlo una conversazione tra persone che si conoscono da molto tempo. A volte, per quanto possa consentirlo la forma dell'improvvisazione libera, le *performance* erano molto strutturate, costruite cioè su un canovaccio di riferimento, per esempio, l'inizio tutti insieme, poi un trio, un quintetto, un duo e così via per poi concludere nuovamente tutti insieme. Altre volte, soprattutto nelle ultime esibizioni, si iniziava con le proprie "firme sonore" per sviluppare poi un'improvvisazione collettiva totalmente "spontanea", che non significava suonare a caso ma con un altissimo livello

di consapevolezza della musica prodotta. Come era possibile riuscirci? Molto semplicemente Barre Phillips, nel corso degli anni, ci aveva guidati e portati a sperimentare durante le prove alcune delle molteplici possibilità per suonare musica improvvisando liberamente insieme. In sostanza ci ha educato a come mettere in atto un dialogo attraverso la musica e l'improvvisazione, a come gestire l'*interplay* nel gruppo insegnando, soprattutto agli inesperti come me, quali fossero gli elementi sintattico-musicali utilizzabili per la costruzione di un proprio vocabolario. Abbiamo quindi appreso da una parte un atteggiamento, un comportamento riguardante il "come" suonare, dall'altra un modo per sviluppare un vocabolario, che fosse al servizio di una relazione, con cui esprimersi e parlare con gli altri musicisti dell'*ensemble*.

Ricordo molto bene alcune di queste possibilità che sperimentammo e mi colpirono molto. Cominciò col scegliere dei piccoli *ensemble*, duo, trio o quartetto, cui pose l'obiettivo di imitare l'identità sonoro-musicale degli altri personaggi, suonando all'inizio la propria "firma sonora" per poi procedere attraverso il dialogo musicale libero verso una musica che non rappresentasse più i singoli personaggi, ma altro. Come bassista elettrico mi trovai per esempio a suonare con una violinista e una clarinetista. In un'altra situazione, che potremmo definire

<sup>11</sup> L'improvvisazione libera, o *free music*, è un movimento musicale nato in Europa negli anni '60 del Novecento, poco dopo la nascita del *free jazz* statunitense, con cui condivide principalmente la ricerca di un linguaggio musicale espressivo libero dalla tradizione musicale di appartenenza e orientato alla creatività estemporanea più completa, ma distinguendosi da esso per i molti legami con la musica di area colta europea.

<sup>12</sup> Da intendere come momento in cui la musica è allo stato di pura potenza, perché ancora non determinata dal primo suono che ne stabilirà la direzione.

<sup>13</sup> Il suono possiede il 'tono significante', un insieme di caratteristiche di emissione, modulazione e timbro che porta di per sé un significato: cfr. LeRoi, J., *Il popolo del blues*, Torino, Einaudi, 1968, op. cit. in Schiaffini, G., *E non chiamatelo jazz*, Milano, Auditorium Edizioni, 2011.

“puntillistica”, a ogni musicista era richiesto di suonare un solo suono per volta e aspettare gli interventi degli altri prima di suonarne un secondo e così via<sup>14</sup>. Diventava così necessario ascoltare molto, sia gli altri che la musica che via via veniva creata, per sentire quando ci sarebbe stato lo spazio per suonare, lavorando sulla rarefazione e la densità sonora. Ci esercitammo molto per affinare le capacità di ascolto e relazionali e su come sperimentarle suonando: per esempio si poteva intervenire liberamente partendo dal silenzio e nel corso dell'esecuzione far emergere un solista che conducesse l'improvvisazione, il quale poteva poi essere sostituito da un nuovo solista, che avrebbe così determinato una nuova direzione musicale.

Un altro gioco si chiamava “sono dentro, sono fuori”. Tutto l'ensemble vi partecipava ma la consegna era che ciascuno potesse suonare, essere “dentro”, solo se si sentiva più che sicuro che quello che stava ascoltando dentro di sé fosse in relazione con la musica che si stava improvvisando collettivamente. Risultava d'obbligo, quindi, un profondo lavoro di ascolto interiore ed esteriore ed essere consapevoli che il proprio intervento, suonare con gli altri, il “sono dentro”, avrebbe inevitabilmente influenzato e modificato la direzione della musica. Quando invece si sentiva che quello che si stava suonando non era più necessario o si terminava di “dire quello che volevamo dire”, si smetteva di suonare,

“sono fuori”, creando così una musica estremamente dinamica e fluida. Ricordo con divertimento quando, nei momenti in cui non si suonava, con alcuni del gruppo ci si scambiava degli sguardi d'intesa per intervenire poi insieme allo stesso momento come disturbatori, deviando bruscamente il corso della musica. Tutto ciò era possibile perché il non suonare, l'essere “fuori”, non ci portava a interrompere l'ascolto, ma anzi significava tenere le orecchie ben aperte e continuare ad avere un ascolto attivo. O meglio, si trattava di realizzare l'*audiation*, perché non era solo necessario un ascolto attivo, ma anche sentire e comprendere la musica dentro di sé.

### Improvvisazione jazz

L'interesse per le pratiche di creatività estemporanea in musica si sviluppò qualche anno prima di conoscere Barre Phillips e lo considero tuttora il mio modo preferito di suonare insieme agli altri. Solo dopo aver conosciuto il pensiero gordoniano, però, iniziai a riflettere su quanti collegamenti e legami ci fossero tra la MLT e l'improvvisazione e conseguentemente su come potessi sviluppare meglio il mio vocabolario improvvisativo: ho modificato così il mio approccio allo studio dell'improvvisazione jazzistica<sup>15</sup> applicandovi i principi della MLT.

In generale, nella tradizione jazzistica i brani sono strutturati nella tipica successione tema-assolo-tema<sup>16</sup>. e

<sup>14</sup> Per descrivere meglio questa situazione di composizione istantanea collettiva tramite l'improvvisazione è opportuno considerare alcuni esempi. I musicisti possono decidere di suonare un solo suono e solo una volta, dopodiché aspettare che tutti abbiano suonato il proprio prima di suonare il successivo, iniziando così un nuovo giro con un ordine di interventi diverso; oppure possono suonare solo un suono una sola volta; oppure devono aspettare un tempo congruo prima di suonare il secondo suono, la congruità è data dalla sensibilità di ascolto di ogni musicista. Questi sono solo tre esempi tra varie possibilità.

<sup>15</sup> Durante i miei studi musicali ho imparato anche le nozioni base per suonare il jazz, ma non è stato di molto d'aiuto poiché gli insegnanti spiegavano solo “cosa suonare” e non “cosa sentire di suonare”.

<sup>16</sup> Nella storia del jazz non sempre i brani erano arrangiati secondo la successione tema-assolo-tema, come dimostrano il *dixieland* degli albori o le orchestre di Duke Ellington, ma esistono anche molti esempi di brani totalmente composti e definiti in tutte le loro parti, oppure di brani totalmente improvvisati come quelli del *free jazz*. Questa struttura si definì nel corso degli anni '40 del secolo scorso con l'avvento del movimento *bebop*, nel quale i musicisti iniziarono a far risaltare le loro capacità tecniche e improvvisative.

la loro esecuzione prevede l'esposizione di un tema, la melodia, seguita dalle parti solistiche, in cui tutti o alcuni dei musicisti del gruppo hanno a disposizione del tempo per improvvisare sul giro armonico del tema, il *chorus*, per tornare infine a suonare nuovamente il tema e concludere il brano. Di fatto il solista di turno dialoga con gli accompagnatori, relazionandosi attraverso l'ascolto come a loro volta fanno gli stessi accompagnatori<sup>17</sup>, mentre nell'improvvisazione libera non esiste il "solista" perché tutti sono allo stesso tempo sia solisti che accompagnatori. In definitiva gli aspetti relazionali del suonare insieme sono fondamentali anche nel jazz: l'*interplay* e l'ascolto del solista sono necessari per seguire sia l'andamento dinamico, sia le soluzioni melodiche, armoniche e ritmiche, per poter così dialogare con lui. La cura di tali aspetti procede di pari passo con lo sviluppo di un proprio linguaggio stilistico, composto dal fraseggio tonale e ritmico, dal suono del proprio strumento<sup>18</sup> e dalla capacità di interagire e relazionarsi con gli altri musicisti. E' inoltre necessario imparare a connettere con il nostro corpo, con le mani, le dita, le braccia, le gambe, la voce e le corde vocali, ciò che stiamo sentendo sul momento e vorremmo suonare. Non ne ho parlato finora ma si tratta di una caratteristica ben presente sia nella pratica

dell'improvvisazione libera, che nell'approccio ispirato alla MLT<sup>19</sup>.

E' necessario tuttavia tener presente che mentre nell'ambito dell'improvvisazione libera l'armonia e il flusso ritmico si definiscono man mano che l'esecuzione procede, senza che essi siano prestabiliti, nel jazz questi aspetti sono definiti dall'autore del brano e inoltre è presente un tema che identifica il brano stesso. Nell'improvvisazione jazzistica si tratta perciò di: suonare melodie, linee di basso, accordi e ritmi su strutture armoniche definite e metri stabiliti; avere una comprensione teorica di quali possibili frasi, scale o arpeggi siano utilizzabili su un determinato accordo o breve serie di accordi<sup>20</sup>; sentire il ritmo in modo costante e sostenuto.

Nello specifico, per sviluppare il mio vocabolario in questo ambito, ho trovato molto utili alcuni concetti di teoria musicale così come sono definiti nella MLT: per esempio quelli di funzione tonale e ritmica, perché facilitano alla memoria il recupero dei *pattern* familiari<sup>21</sup> per poterne disporre prontamente e suonarli; pensare i modi come mondi sonori, anziché come semplici scale derivate da quella maggiore, da cui attingere idee e frasi musicali e creare in questo modo nuovi e anche più complessi *pattern* melodici. Una delle

<sup>17</sup> Nel jazz chi accompagna, in generale, non esegue delle parti composte e fisse, ma ha la possibilità di creare improvvisando l'accompagnamento più appropriato a ciò che sta suonando il solista, generando così un circuito virtuoso.

<sup>18</sup> Tutti i jazzisti hanno il proprio suono, unico e distinguibile, anche suonando lo stesso identico strumento.

<sup>19</sup> In particolare, nella MLT l'attivazione di tali processi psico-corporei trova una evidente corrispondenza col concetto di coordinazione, che rappresenta lo stadio finale dell'audiation preparatoria e il cui sviluppo prelude alla realizzazione dell'audiation vera e propria.

<sup>20</sup> Le serie di accordi più comuni sono le cadenze IIm7-V7-Imaj7 nel modo maggiore e IIm7b5-V7b9-Im7 nel modo minore, oltre a tutte le loro possibili varianti disponibili attraverso le dominanti secondarie. Esistono anche successioni di accordi di più elaborate, ma è anche possibile concentrarsi solamente su come muoversi tra due soli accordi qualunque, per esempio due accordi di settima minore a distanza di un tono l'uno dall'altro (Cm7-Bbm7) oppure due accordi di settima maggiore (Fmaj7-Gmaj7), cercando le possibili strade per improvvisare su entrambi.

<sup>21</sup> Per esempio quelli che si cantano ai bambini durante le lezioni di musica, o quelli illustrati nel metodo *Jump Right In*: cfr. Grunow et al., *Teacher's Guide for Jump Right In: The Instrumental Series*, Chicago, GIA Publications, 2001.

possibilità sperimentate per costruire queste nuove frasi è stata quella di partire da una delle note caratteristiche dell'accordo, come la terza, la quinta o le altre estensioni, giocando poi ad aggiungere altre note per gradi congiunti<sup>22</sup>. Considero inoltre facilitante, da parte di Gordon, definire i metri in binari, ternari o risultanti dalle combinazioni dei primi due, perché aiuta a orientarsi nella percezione ritmica e quindi a comprendere meglio i brani che si studiano per capire cosa poter suonare quando si improvvisa.

Vorrei tornare brevemente a considerare l'importanza dell'ascolto, poiché costituisce un altro forte legame rilevabile tra la MLT e il jazz. Trovo indicativa in merito la prassi didattica ormai ben consolidata nell'insegnamento del jazz, di imitare e copiare i propri modelli di riferimento: ascoltare cosa suonano gli altri musicisti, i più bravi, quelli che più ci piacciono, e trascrivere a orecchio le loro improvvisazioni, "rubare" alcune loro frasi per provarle poi nello stesso contesto armonico esplorando anche le altre *keyality*<sup>23</sup>, così da migliorare la conoscenza dello strumento, automatizzando i movimenti delle mani sulla tastiera e consolidando la memoria muscolare. Gordon descrive questo processo di apprendimento attraverso l'individuazione di determinati tipi di *audiation preparatoria*: quando si ascolta si attivano processi di acculturazione per familiarizzare con la frase che voglio imparare, memorizzandola, ascoltandola in *audiation* e cantandola con la voce. Nel momento in cui si cerca invece di riprodurre quella frase sullo strumento e

di trascriverla si mettono in atto processi di imitazione, ponendo attenzione all'uguaglianza tra ciò che si ascolta e ciò che si canta o si suona. Infine, quando quella stessa frase la si riesce a suonare autonomamente e a trasportarla in altre *keyality*, oppure in contesti armonici e/o ritmici differenti, andando anche a modificarne il profilo melodico e ritmico, agiscono allora processi di assimilazione, che rendono quella stessa frase parte del proprio vocabolario improvvisativo.

### Movimento

Prima di concludere vorrei parlare di un altro aspetto legato alla MLT che ho trovato molto importante nella pratica improvvisativa: il movimento e come ci si muove mentre si suona. Negli ultimi anni ho riscontrato spesso come il movimento del mio corpo mentre suono sia cambiato, al di là che io stia improvvisando, accompagnando o eseguendo una linea di basso arrangiata. Come sarà successo a molti, anche a me inizialmente è stato insegnato a battere il tempo con un piede e a trovare in quel movimento meccanico i riferimenti psico-corporei del ritmo. Successivamente ho trovato più utile "ballare" con il corpo per trovare tali riferimenti, ma solo dopo aver iniziato a lavorare con la MLT, acquisendo un movimento sempre più fluido e continuo, la qualità del modo in cui sento il ritmo è

<sup>22</sup> Soprattutto sfruttando i *pattern tonali* di acculturazione che conosco.

<sup>23</sup> La *keyality* è un concetto appartenente al sistema del Do-mobile utilizzato nella MLT e viene identificata da Gordon dal nome della tonica con riferimento alla sua altezza assoluta. Laddove nel sistema tradizionale l'armatura di chiave viene desunta dalla lettura della partitura, la *keyality* viene sentita in *audiation*. C è la *keyality* in C maggiore, in C minore armonico, in C eolio, in C dorico, in C frigido e così via.

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



diventata più espressiva, più musicale, più ricca di *groove*<sup>24</sup>.

A tal proposito ricordo un concerto del chitarrista John Scofield, a cui partecipai come spettatore: nel pieno delle sue improvvisazioni solistiche si muoveva in modo fluido e continuo, in perfetta coordinazione con quello che stava suonando, senza che si potesse distinguere se il suo fraseggio nascesse prima del movimento o viceversa.

Fu un bellissimo esempio di movimento a flusso continuo, e fui piacevolmente sorpreso di osservarlo così efficacemente in un musicista nel pieno della sua performance.

### Conclusione

Come dicevo all'inizio con le parole di Schiaffini, l'improvvisazione non si improvvisa: la si costruisce nel tempo imparando di volta in volta nuove parole musicali, quelle parole che la MLT ci presenta sotto forma di *pattern* tonali, ritmici e melodici.

La si costruisce inoltre lavorando sull'ascolto, la relazione, l'imitazione di modelli musicali, il movimento a flusso continuo, aspetti anche questi legati alla MLT e particolarmente importanti per l'improvvisazione jazz, ma in varia misura anche per l'improvvisazione libera e per qualsiasi pratica di creatività estemporanea in musica.

In sintesi la MLT fornisce gli strumenti per imparare a parlare il linguaggio musica, proprio perché si pone l'obiettivo di comprendere e spiegare come avviene l'apprendimento delle competenze musicali necessarie per potersi esprimere in autonomia e a proprio piacimento. Non riguarda solo i bambini, piccoli e meno piccoli, ma anche noi insegnanti e musicisti e in generale tutte le persone adulte.



---

<sup>24</sup> Con il termine *groove* si intende la capacità di creare una forte empatia con l'ascolto senso motorio, cioè ti fa muovere il corpo, attraverso il solo linguaggio ritmico. Nella musica moderna questo è normalmente appannaggio della sezione ritmica e data dall'interazione dei musicisti che la compongono.

## L'IMPROVVISAZIONE IN ATEM-TONUS-TON

di Letizia Fiorenza

Stamattina la riunione con la regista è iniziata con un *brainstorming* sulla drammaturgia da seguire. Rimasta sola ho iniziato a battere sulla tastiera lasciando correre i pensieri a ruota libera per superare la sensazione di vuoto, sperando di innescare così l'anelato processo creativo. La sera, dopo una giornata dettata dall'orologio, ho improvvisato una cena veloce con quello che c'era in frigo. Gli esempi sono tanti. Ad essere precisi improvvisiamo già solo parlando.

In arte l'improvvisazione ha una lunga tradizione in ogni sua espressione, che sia essa poetica, teatrale o musicale. Penso all'improvvisazione in versi delle tammurriate campane, al *rap* e allo *slam poetry*, all'*action painting* o al disegno automatico. L'improvvisazione alimenta ogni arte, l'approfondisce e fa emergere nuovi impulsi creativi. Nel teatro le tracce di questa tecnica sono antiche e si trovano già nelle commedie greche. In epoche più recenti pensiamo alla commedia dell'arte, all'avanspettacolo e al teatro di rivista degli anni trenta fino al teatro estemporaneo d'impronta avanguardistica.

In musica troviamo le toccate e le fantasie barocche, le cadenze dell'epoca classica, che lasciavano all'interprete la possibilità di sfoggiare il proprio virtuosismo, vere e proprie gare di improvvisazione tra i grandi dell'età classica. Le maestrie e le invenzioni dei musicisti delle epoche passate vengono in seguito sempre più soppresse a favore della codificazione e sono poco curate dalle scuole attuali. Lo sono invece nella musica jazz che le mette al centro della prassi esecutiva, anch'essa seguace



di correnti e stili diversi (dalla parafrasi melodica e tematica, alla creazione che segue la struttura armonica sciolta dal materiale tematico, dall'improvvisazione modale al free jazz). In *Atem-Tonus-Ton*<sup>®</sup> (ATT) curiamo un altro stile ancora: l'improvvisazione libera, non idiomatica, svincolata da ogni schema ma, come vedremo in seguito, non per questo esente da parametri scoperti e condivisi durante le riflessioni.

Due parole sulla natura di ATT. ATT nasce dal Respiro Percepibile della Prof. Ilse Middendorf<sup>25</sup> che Maria Höller-Zangenfeind<sup>26</sup> riprende e sviluppa e a cui Silvia Biferale<sup>27</sup> nel suo libro *La terapia del respiro* dà una panoramica intellettuale che ancora mancava nei primi due testi, mostrando i rapporti insiti nella terapia del respiro, quelli cioè tra respiro e voce, e tra respiro e *Music Learning Theory*.

Già Middendorf lavorava con la voce, interessandosi però più allo spazio che le vari vocali definivano all'interno del corpo quando, durante l'ispirazione, erano solo pensate. Come Middendorf, anche ATT lavora con l'ascolto del corpo e del respiro in uno stato di accurato raccoglimento. Attraverso esercizi di movimento con e senza l'impiego della voce entriamo in un processo continuo che ha un effetto terapeutico, nel senso che nutre la capacità del nostro sistema di riorganizzarsi in maniera più organica, economica e salutare. Sistema inteso come insieme psicofisico. Si riorganizzeranno perciò la postura, il tono muscolare (riequilibrando ipertonie e ipotonie), l'impulso e il flusso del respiro, la presenza, l'equilibrio psichico-mentale, il modo di stare e di interagire nel quotidiano. Il percorso porta dalla sensorialità sentita, vissuta, pensata

e riflettuta alla consapevolezza di sé e del processo in atto. Che cosa ha a che fare tutto ciò con il canto, la parola e l'improvvisazione?

In ATT l'ascolto interiore, volto alle percezioni sensoriali e al movimento del respiro, si trasforma in espressione vocale che mantiene altamente il contatto con sé stessi, ma che decisamente si riferisce a un fuori. Il respiro diventa voce cantata e parlata, tocca lo spazio intorno e si mette in relazione con chi è presente. È qui che entra in scena l'improvvisazione libera che esteriorizza il processo di ascolto, facendo sbocciare la voce in interazione musicale. Ne nasce della musica composta al momento, alla quale rivolgiamo l'attenzione ascoltandola prima e descrivendola poi, ricordando che nel nostro caso è più importante il processo del risultato. Nel nostro contesto, infatti, l'improvvisazione è un modo individuale di esprimersi dentro la collettività. Un duetto, un trio, un quartetto che improvviserà in uno spazio protetto, in una situazione di gruppo, alternerà i ruoli di pubblico a quello di esecutore.

*Un esempio. Ultimamente sto esplorando il lavoro con i diaframmi, sistemi che troviamo in tutto il corpo dai piedi alla testa, sistemi formati da muscoli, tendini e fasce che suddividono il corpo e lo uniscono in un unico più grande sistema. L'esperienza dei diaframmi attraverso il movimento del respiro aggiunge una dimensione orizzontale alla verticalità conosciuta prima e costruita dal movimento ascendente e discendente del respiro. La percezione e la risultante immagine di sé raggiunge una corporeità tridimensionale, una compattezza oscillante, trasparente e fluida che si lascia invadere e mettere in eccitazione dal*

<sup>25</sup> MIDDENDORF, I., *L'esperienza del respiro*, a cura di S. Biferale e C. Kroeger, traduzione di C. Boccherini, Astrolabio, 2005.

<sup>26</sup> HOELLER-ZANGENFEIND, M., *Il corpo della voce*, a cura di S. Biferale, traduzione di C. Corrieri, Astrolabio, 2019.

<sup>27</sup> BIFERALE, S., *La terapia del respiro*, Astrolabio, 2014.

*suono che fa percepire un senso vibrante di energia. E così, come mettendo fiamma a un sistema sconosciuto, ti senti congiunta al suolo sotto di te ma con la potenzialità di poter spiccare un salto e di librarti nell'aria insieme alla voce che dilaga in ogni direzione, davanti a te, sotto i tuoi piedi, alle tue spalle, sopra di te. Un istante di unione con tutto. Questa esperienza, anche se si tratta di momenti di grazia che certamente è possibile ritrovare ma non a piacere né con uno sforzo di volontà, cambierà il modo di entrare in relazione con l'arte che si esercita, e non parlo solo di canto o parola. Dopo un'esperienza simile l'improvvisazione non partirà necessariamente solo dalla testa, da un concetto, da ritagli di musica che conosco e che a volte vorrei dimenticare, da frammenti sonori riproposti in maniera più o meno accurata (cosa che capita soprattutto ai primi passi e che, ricordo, mi riempiva di disgusto verso la mia banalità di pensiero [Non giudicare! Da ripetere ininterrottamente a sé e agli altri: walk the talk]), ma troverà altre ispirazioni, ispirazioni molto più vicine, una fisicità che è più che solo materia, che è materia in moto, che interagisce con i tuoi pensieri e con i tuoi sentimenti.*

Quando inizio a lavorare con un nuovo gruppo non uso mai la parola improvvisazione. Evito ai partecipanti il momento di terrore e a me il loro sguardo sconvolto. Comincio invece con dei giochi di ascolto e rispecchiamento.

*Un esempio semplice di ascolto è il passarsi un suono in cerchio. Comincio io e invito chi sta alla mia sinistra ad ascoltare il mio suono e ad osservare il corpo mentre canto per poi rispecchiarmi nella maniera più fedele possibile. La partecipante successiva imiterà a sua volta quello che ha ascoltato e visto, e lo passerà a chi le sta accanto. Il passaparola della nostra infanzia! E, come da bambini, il suono dell'ultima partecipante differirà dal primo tra l'ilarità del gruppo.*

*In un possibile secondo giro il suono proposto da una partecipante verrà ricantato da tutto il gruppo e ripetuto come conferma da chi ha iniziato.*

*In un giro successivo passeremo dal singolo suono a una serie di suoni, piccoli motivi musicali che sfidano l'imitazione perché più lunghi e complessi. Una partecipante entrerà nel cerchio e farà la sua proposta, uscirà poi dal centro e osserverà da fuori come tutti (con sobrio rispetto) eseguiranno insieme quello che hanno ascoltato e visto, rispecchiando se non l'esatta melodia, l'idea, il gesto dell'insieme di suono e movimento spontaneo dell'esecutrice.*

Questi giochi di gruppo possono sembrare puerili e lo sono nel senso migliore del significato. L'effetto però è importante. ATT si indirizza a chi è interessato a un percorso che coinvolge la voce: cantanti, strumentisti, attrici, logopedisti, professionisti e non. La motivazione di intraprendere questo percorso nasce a volte anche da esperienze negative, a volte traumatiche. Non sono infrequenti frasi come: "Meglio che non canti perché sei stonata, ecco i legnetti. - In coro in chiesa apri solo la bocca, fa finta. - La tua voce è troppo piccola, per la carriera non basta. - Parla più forte". E così via.

Torniamo al primo giro dell'esempio: mettersi in gioco con un solo suono è un ostacolo superabile. Nel secondo giro tutto il gruppo rispecchierà all'esecutrice il suo suono, dicendo perciò «sì» alla proposta fatta. Questo si ripeterà nel terzo giro. L'ostacolo da superare sarà mettersi al centro dell'attenzione e osservare da fuori l'effetto suscitato.

Il concetto del «sì» è essenziale. Indipendentemente da criteri di bellezza, di armonia, d'impostazione vocale, di accuratezza: *Quello che proponi io l'accetto e te lo rispecchio!* I giudizi che ci hanno accompagnato e spesso inibito perdono il loro valore perché non ci interessano. Quello che ci interessa è appunto l'ascolto e in seguito l'osservazione descrittiva di un processo.

Nel gruppo ci sarà probabilmente anche la cantante professionista che non ha problemi a mostrare la sua voce, l'attore che sa esattamente come impostarla e la logopedista per nulla inibita. L'improvvisazione libera permette di comunicare in musica a dilettanti e professionisti, estroversi e timidi, in un linguaggio comune e indipendente dall'istruzione musicale ricevuta. Alla fine di questi semplici giochi di ascolto e rispecchiamento, privi del concetto di giusto o sbagliato, l'insieme di individui provenienti da campi diversi e con le più svariate competenze, sarà diventato un gruppo che integra ognuno.

La base di reciproca fiducia è instaurata. Il campo in cui in seguito continueranno a esplorare i propri limiti è un campo sicuro, in cui è anche possibile non piacersi senza perciò perdere la faccia. Alla fine del primo incontro, senza accorgersene, ognuno ha già iniziato a improvvisare un susseguirsi di suoni, una melodia. Agli esercizi d'imitazione descritti sopra seguirà il successivo processo di differenziazione e di singolarità dell'espressione, che non descrivo perché esulerebbe dal contesto di questo articolo.

Superata l'inibizione iniziale il gruppo improvviserà in sottogruppi di tre o quattro partecipanti, seguendo dei compiti che condurranno passo per passo alla creazione estemporanea e libera dai temi proposti dall'insegnante. Chi si esibisce e chi fa da pubblico imparerà a ricordare e a descrivere quello che ha cantato o ascoltato. Un compito per nulla facile. Esprimere quello che nasce dentro di sé, questa nuova esperienza di creazione immediata, ha sull'esecutore un effetto inebriante. Sarà però spesso difficile riassumere ciò che si è appena vissuto. Il tempo insegnerà a mantenere la visione panoramica di quello che sta succedendo, cosa che permetterà all'esecutrice di prendere delle decisioni

musicali mentre lascia che la sua voce corra. Come nell'esperienza del respiro, così nell'improvvisazione libera ritroviamo la ricerca dell'equilibrio tra il lasciare andare e l'accuratezza dell'ascolto, tra il vissuto interiore e quello esteriore in relazione con lo spazio e con l'altro. Il processo indotto da ATT parte dalla percezione diffusa di ciò che avviene a livello sensoriale e porta alla consapevolezza e all'integrazione di queste percezioni, dall'osservazione del processo in corso al saperlo esprimere. Lo stesso vale anche per il processo d'improvvisazione. La responsabilità verso sé stessi, nata dall'esperienza di ATT, corrisponde nell'improvvisazione alla facoltà di essere presenti in ogni momento e di saper prendere delle decisioni.

L'aver imparato a riassumere e a esprimere il proprio vissuto sia come esecutori sia in veste di pubblico, agevolerà le considerazioni successive: perché un'improvvisazione è particolarmente interessante? Come era il flusso dell'energia? Come è stato elaborato il materiale proposto? C'era dialogo tra le esecutrici? Botta e risposta o continuità d'azione da parte di tutti gli esecutori? Lavorando e riflettendo, il gruppo svilupperà i parametri musicali che arricchiscono l'improvvisazione:

- la varietà del materiale vocale (suoni prolungati o staccati, consonanti, sillabe, brusii, mormorii, voce parlata, etc.)
- il timbro
- la dinamica
- lo spazio acustico in cui la voce si muove
- la pausa e la presenza anche mentre taci
- la pulsazione, il ritmoj
- atonalità, dissonanza o armonia
- il flusso energetico
- la continuità dell'azione

- la consapevolezza e lo sviluppo dell'arco espressivo
- la riduzione
- l'immediatezza delle decisioni
- la relazione con gli altri esecutori e la responsabilità condivisa
- la relazione contemporanea con gli altri musicisti, con il pubblico, con lo spazio scenico, con te stesso

Nella mera osservazione del processo creativo esente da ogni giudizio etichettante ritroveremo lo stesso atteggiamento proposto in ATT durante le lezioni che precedono l'improvvisazione, atteggiamento che in entrambi i campi lascia liberi di andare alla scoperta di ciò che ancora non si conosce. Le riflessioni incoraggeranno ad andare oltre, a restare ricettivi, a correre il rischio della libertà e ad accedere a quel nocciolo creativo presente in ognuno di noi ma sommerso dal condizionamento di dover fare quello che ci hanno detto e ci dicono sia corretto.

Gerald Hüther, neuroscienziato e scrittore di diversi libri di carattere divulgativo, in un'intervista data a "intrinsic learning lab" si esprime così:

«Ogni essere umano cerca di svilupparsi, da bambino e anche dopo, ma se cerca di svilupparsi nell'ambito di strutture prefabbricate si impegolerà e impegolato non potrà più svilupparsi. Le complicazioni peggiori accadono se da giovani o anche più tardi ci si viene a trovare in situazioni in cui non ti lasciano lo spazio per imparare in maniera intrinseca, ma in cui di botto ti dicono quello che devi imparare, dove diventi l'oggetto di aspettative e scopi e ammonimenti e giudizi e disposizioni altrui. Da qui ne

viene fuori un adulto impegolato che ha sotterrato il suo entusiasmo originale, e allora uno dovrebbe aiutarlo a ritrovare la via per riaccederci, magari da cinquantenne o settantenne o ventenne. Certo, più uno è impegolato, più sarà difficile accedere a questo nocciolo interno.»<sup>28</sup>

Aggiunge non senza ironia: «Ciò vuol dire che le persone di gran successo incontreranno delle gravi difficoltà. Sono talmente impegolate che a stento arriveranno a questo nocciolo».

Nonostante l'ironia Hüther incoraggia nei suoi interventi ad intraprendere un percorso di ricerca e di consapevolezza a dispetto dell'età, delle competenze già acquisite o delle difficoltà in cui ci si trova, ribadendo sempre la plasticità del cervello umano. *Atem-Tonus-Ton*, e in questo contesto l'improvvisazione libera, sono un modo per "aiutare a ritrovare la via" per accedere al "nocciolo interno" di cui parla Hüther.

Come dicevo all'inizio, l'improvvisazione libera dà voce al processo di ascolto innescato da ATT. ATT risveglia le relazioni tra le parti del corpo attraverso la percezione degli spazi creati dal movimento del respiro, dal movimento delle direzioni che il respiro prende, dal movimento del dentro e del fuori. L'improvvisazione mette in moto questi spazi e si mette in relazione con l'esterno, dà insomma concretezza e visibilità al processo in corso incrementandolo a sua volta. Le strutture rigide in cui ci si muove quotidianamente vengono scosse affinché si possano riordinare in maniera nuova, ne nascono nuove possibilità di apprendimento e nuove possibilità di risvegliare la propria creatività.

Maria Höller teneva molto al concetto del «mostrarsi», ma non intendeva solo l'esporsi di ogni esecutore di arte

<sup>28</sup> HUETHER, G., traduzione della trascrizione da <https://vimeo.com/327166692>

performativa. Mostrarsi significava per lei anche una presa di posizione. In questo senso l'improvvisazione libera nel contesto di *Atem-Tonus-Ton* dà la possibilità di vivere la propria voce, di mettersi in gioco, di prendere delle decisioni in relazione con il gruppo, di condividere la responsabilità per il prodotto generato al momento. Ci vuole coraggio ad esporsi in questo modo, sì, ma insegna ad essere reali.

*«Ci tengo molto a essere reale, non realista... essere quasi concreto, sia nel fare che nel pensare... il che non vuol dire essere pragmatico - per cui il rapporto con le cose è un rapporto non di appropriazione... però di partecipazione, di essere parte di... di essere aderente, come due persone che si abbracciano.»*

*Luciano Fabro<sup>29</sup>*

---

<sup>29</sup> FABRO, L., trascrizione da youtube: Viaggi nella parola/Luciano Fabro 1\_L'arte nasce dal reale, <https://www.youtube.com/watch?v=uib8qqRq6aQ>

## IL TERRENO FERTILE DELLA PRESENZA

di Maddalena Gana

L'improvvisazione - ho imparato ad avere a che fare con la necessità dello svolgersi di un fenomeno. Di un fenomeno che si compie attraverso di me ma lontano dalla mia volontà cosciente.

Ho studiato ed esplorato il danzare, l'essere in scena, l'azione performativa, da maestri buto prevalentemente giapponesi (Masaki Iwana, Silvia Rampelli, Yoko Muronoi, Akira Kasai, i principali; Ko Murobushi, Tadashi Endo, Hisako Horikawa, Daisuke Yoshimoto, Nanami Kohshou). La pratica improvvisativa ha un grande rilievo in questo movimento, la danza Buto, nata tra gli anni '50 e '60 in Giappone, dalla collaborazione dei danzatori Tatsumi Hijikata e Kazuo Ono.

Quando ho iniziato a danzare, alla fine degli anni '90, Masaki Iwana, il maestro con cui ho studiato più a lungo e che più mi ha formata, insisteva sulla ricerca della necessità del movimento, un movimento che scaturisse dall'interno, da un nostro personale paesaggio interiore. Per esempio ci chiedeva: "Quell'azione dinamica che hai appena fatto era davvero necessaria? Se è necessaria la dinamica del tuo movimento avrà forza pari a quella di una tigre che attacca e tutta la foresta si ferma". O qualcosa del genere.

Quindi mi ritrovavo a danzare stando ore ferma o quasi. Cosa può condurci al movimento? In questa infinita possibilità dell'essere e del fare mi chiedevo come procedere.

Sicuramente il primo passo nel mio percorso formativo (che ha coinciso con quello performativo), è stato capire che non dovevo in nessun modo decidere cosa fare. Diciamo che ho iniziato a capire cosa non fare. Il non fare e l'attesa che un qualche movimento/immagine/sensazione/memoria/frase emergesse e mi guidasse come uno sfondo presente ma non dirigente.

Lasciare che un'azione si generasse da sé (senza il mio diretto intervento), ma al contempo profondamente in me e con la mia lucida testimonianza; e da questa ne scaturisse un'altra, che fosse esattamente la sua produzione e creatura, e così via finché il processo si fosse compiuto e questo movimento trasformativo, in cui le fasi di passaggio erano le più delicate, si fosse esaurito. Raramente accadeva che il tutto filasse liscio nel dipanarsi degli eventi (e tutt'ora raramente accade).

Se per fretta, paura della non riuscita, intervenivo con un pensiero come "quello che sto facendo non ha nessuna forza, è noioso, forse se ora mi alzo e cerco una dinamica diversa...", tutto si sgretolava in un non sapere cosa fare, in un niente che non funzionava più. Come aver disturbato un processo che a quel punto non poteva più compiersi.

Inizialmente era talmente delicato il terreno in cui mi muovevo nell'improvvisazione (che per me coincideva con il "danzare"), sentieri tutti da aprire, incolti, bastava un niente per perderne le tracce e non riuscire a ritrovarle.

Nella stratificazione temporale della pratica ho potuto esplorare diverse vie e spesso danzando mi ritrovo in sentieri noti, amati e anche odiati, lungo i quali ho incontrato creature, visioni e abissi improvvisi. Si è creato un immaginario, una gamma di frequenze, di posizioni, di stati corporei, sensazioni a cui posso accedere e ritornare se necessario.

Adesso questi momenti di interferenza, se si presentano, li assaporo e do loro importanza, ritenendoli anch'essi necessari allo svolgersi della danza e alla sua riuscita. Momenti in cui la coscienza, da osservatore totalmente

partecipe delle produzioni immaginifiche del corpo, torna a delinearsi come pensiero di cosa il corpo deve o non deve fare, andando ad inserirsi nello svolgimento del processo sempre e comunque delicato dello snocciolarsi di eventi l'uno dall'altro. Questa interferenza della coscienza la visualizzo come una deviazione artificiale di un corso d'acqua che fa perdere momentaneamente l'intento e la direzione spontanei al corso d'acqua, che però poi può riorganizzarsi per arrivare comunque al mare, e sfociare. Il paesaggio in cui il fiume scorre, i colori, gli odori, le pietre, i tronchi e i repentini dislivelli del suolo che incontra l'acqua, che posso individuare come la matrice creativa per la danza, diventano accoglienti anche verso queste deviazioni artificiali che sembrano lì per lì rendere meno naturale il percorso, ma che nell'insieme rivelano interessanti e significative inorganicità. Deviazioni che non hanno più la forza di interrompere il flusso o far scomparire il paesaggio originario, solo lo mutano temporaneamente.

Ma che vuol dire che un'azione si genera da sé? Dove si genera?

Credo che si generi all'interno di uno stato, che provo a definire come un essere presenti totalmente nel corpo e nello spazio fino a che il tempo si dilata a tal punto da scomparire: il passato e il futuro continuano ad esistere come origine e compimento, dai quali si proviene e a cui si tende, ma che restano sfuocati e apparentemente irraggiungibili. Trovare le strade di accesso a questo universo di presenza, in cui ci si ritrova ad abitare con agio ogni istante e in cui ogni rumore, suono, odore, movimento, pensiero, immagine, si espande e si assolutizza, è costruire il terreno della danza.

L'azione che si autogenera in questo terreno fertile e fecondo della Presenza coincide con il fare improvvisativo, perché in questo particolare stato ogni azione si manifesta e dà luogo alla successiva in modo



*L'ogni dove - duo per corpo e contrabbasso*  
foto di Filippo Baccocchi

non predeterminabile. Nonostante nella preparazione di un lavoro maggiormente strutturato si stratifichino delle azioni che si vanno via via definendo come delle costanti intrinsecamente necessarie, resta l'essere in questo stato di presenza e di apertura assoluta la condizione *sine qua non* perché la Danza possa verificarsi.

Iniziare a danzare per me è stato una necessità per sopravvivere, rispondeva ad un'urgente domanda esistenziale, ha avuto inizio come esperienza conoscitiva, solo successivamente è diventato anche un'esigenza artistica. E i primi anni di lavoro sono stati segnati dalla ricerca di questo stato dell'essere e dello stare e di strategie personali per potervi accedere (artigianalmente costruite e comprese, certamente stimulate grazie al rapporto con i maestri, con i compagni danzatori e con

collaboratori preziosi tra musicisti, *light designer*, scenografi e registi).

Il mio primo gruppo di lavoro, che poi è diventato la compagnia di danza buto Lios (un collettivo formato da sette tra danzatrici e danzatori), è stato il luogo privilegiato di questa ricerca. E il processo di costruzione di questo Corpo performativo, fatto di presenza assoluta, è stata una condizione da noi ritenuta di per sé sufficiente all'esporsi, al poter essere guardati, allo stare in scena.

Nasce così la rassegna di danza buto "Trasform'azioni" che ha visto undici edizioni, dal 2000 al 2011, grazie anche al teatro Furio Camillo di Roma, divenuto la nostra casa di adozione, che da semplice osservatorio pubblico sul percorso creativo dei membri della compagnia Lios, negli anni, diventa festival internazionale che ospita per



*workshop* e spettacoli molti tra i nomi più importanti della danza buto attivi in Europa e in Giappone.<sup>30</sup>

All'interno di questa esperienza sono nate collaborazioni fondamentali, che hanno a loro volta portato a numerosi altri importanti incontri per la creazione di compagnie e di spettacoli (tutt'ora attivi nel mio percorso: la compagnia GIANO insieme al *performer* Giordano Giorgi; il duo con il contrabbassista Roberto Bellatalla; la formazione ADAMA di tre danzatrici - Alessandra Cristiani, Maddalena Gana, Samantha Marenzi - provenienti dalla compagnia Lios; la collaborazione con Gianni Staropoli - *light designer*).

A questo proposito vorrei ora soffermarmi sul rapporto con luce, suono, oggetti ed altri corpi in scena.

Innanzitutto posso dire che si tratta di incontri.

L'incontro oggettivo con un dato di realtà nel contesto della danza ha portato inizialmente per me il seme di una crisi. Ero totalmente attaccata ad una qualità di concentrazione chiusa in se stessa, per non essere confusa o distratta dal normale flusso dei miei pensieri, quelli di persona appartenente a una data famiglia, società, storia... Non c'era spazio per nessun tipo di incontro, che diventava un disturbo al tentativo di entrare in uno stato di presenza o stato di danza.

Mi risentivo comunque parecchio quando il nostro maestro Masaki Iwana, con la sua usuale oggettività impietosa, ci divideva in due gruppi per danzare: chi era già in grado di interagire con gli altri in scena e chi non poteva ancora farlo (e io mi ritrovavo a far parte del secondo gruppo).

Però ad un certo punto persistendo in questo stato di concentrazione chiusa, che mi portava spesso ad

assumere posizioni impossibili, così che l'impegno per restarvi dentro mi impediva la distrazione (incrociavo spontaneamente anche gli occhi per eliminare l'incontro visivo con la realtà esterna), sono entrata in un rapporto molto forte, sensoriale, con ciò che mi circondava.

Improvvisamente ho avuto la chiara percezione dell'esposizione, dell'essere esposta: in questa condizione sentivo la luce toccarmi, il suono arrivare a me e l'aria, con la sua temperatura, addosso e nel corpo, gli occhi e il respiro degli spettatori su di me; ma io non potevo interagire, ero solo raggiunta, sentivo di non poter raggiungere o modificare questi elementi. Ero in pasto.

La luce di Gianni Staropoli mi ha forgiata in scena e ha dato dinamicità alla mia fondamentale immobilità dei primi anni. La sensazione della sua luce addosso e il suo potere sono indimenticabili, era lei a danzare.

Coltivare questo stato di esposizione agli occhi dello spettatore ad un certo punto mi ha catapultata in una dimensione di infinita possibilità di azione e relazione, che non dovevo affrettarmi a concretizzare ma di cui percepivo una potenzialità enorme. Lo stare così tanto dentro era diventato un trampolino di lancio per poter entrare in contatto con la realtà materica intorno a me e successivamente anche molto lontano da me.

Il rapporto con il suono del contrabbasso di Roberto Bellatalla è stato un primo esperimento rivelatore per me di come si può concretizzare la relazione in scena. Nel trovarmi in scena con loro (musicista e strumento) inizialmente sono partita alla ricerca di quello stato di reale esposizione per permettere che il suono, costituito da vibrazioni udibili propagate dall'aria, mi raggiungesse

<sup>30</sup> Sul festival è stato pubblicato: *"Trasform'azioni. Fotografia di un'esperienza"*, a cura di Samantha Marenzi, Editoria & Spettacolo; sulla compagnia Lios: *"Corpi collettivi: Nuove proposte della performance italiana"* di Silvia Tarquini, Arte e Critica, numero 63 e la tesi di laurea *"La compagnia Lios. Viaggio all'interno di un'esperienza italiana della danza butoh"*, di Diana Nocera, Sapienza Università di Roma.

e mi toccasse fino al punto di muovermi. Pur non facendo nulla per modificare a mia volta il suono, sentivo che mi rispondeva esattamente, dandomi così la netta percezione che la mia presenza corporea in scena fosse anch'essa uno strumento, al pari del contrabbasso, fonte di vibrazioni che raggiungevano per la stessa strada il musicista. In un passaggio vibratorio di cui la direzione diventava via via invisibile, che andava creando un nuovo mondo intessuto tra le nostre presenze in relazione. Questo stato di risonanza reciproca sorprendentemente si propagava fino a includere il pubblico presente. Perceivo il mio corpo come un'antenna capace di intercettare messaggi vicini e lontani, interni ed esterni - un'onda sonora come una memoria personale, in grado di trasmetterli tanto quanto di riceverli e di rendere il pubblico parte di questa rete.

La relazione con il Mondo che andavo via via esplorando sulla scena non passava quindi per un significato ma per

un dato estremamente fisico, materiale, tangibile, che mi ha portato a confrontarmi con luoghi naturali (tronchi, foglie, terra) e con realtà oggettuali. Il contatto fisico con un sasso piuttosto che con una sedia o un tavolino mi riportava a questo passaggio di informazioni tattili, trasformative in entrambe le direzioni: oltre a me, anche la realtà materiale si modificava nel contatto. E in questo insieme si produceva un nuovo orizzonte.

Ho potuto sentire come l'entrare in rapporto con un oggetto ha il potere di rendermi oggettiva, improvvisamente la mia presenza si manifesta solo come corpo, una cosa e nient'altro. Contemporaneamente ho potuto percepire come l'oggetto con cui interagisco diventi assolutamente vivo, al pari di me, sede di proprie immagini, ricordi, desideri, parole, che risuonano in me, come i miei in lui.

*Improvvisazione*  
di Maddalena Gana



Trovare questa intimità con materiali di varia natura mi ha portato anche al desiderio di interagire con scenografie, via via più complesse (in particolare modo nella collaborazione con Giordano Giorgi e le sue visioni sceniche).

fenestre del Reale. Qualcosa che ha avuto un potere rivoluzionario nel modo in cui percepisco il mondo (inclusa me stessa) in cui vivo quotidianamente, potendo esperirne sfaccettature e stratificazioni invisibili al mio precedente sguardo.



*“Rivoltura”* di GIANO  
(Maddalena Gana-Giordano Giorgi)

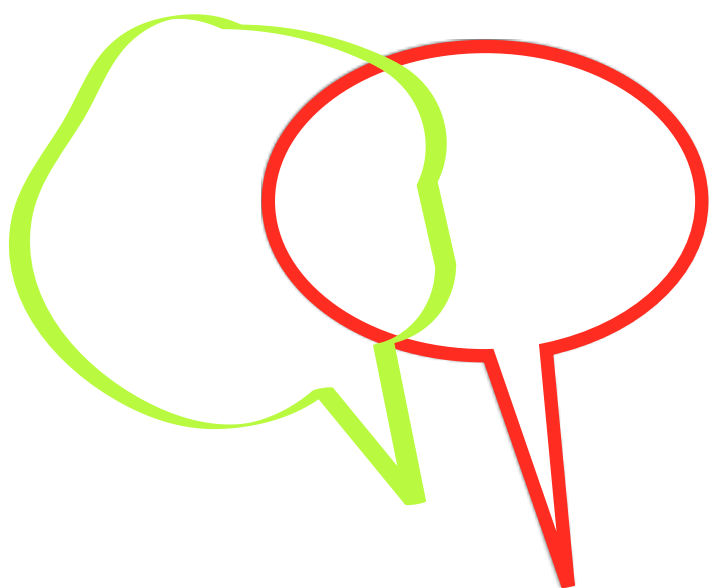
Percorrendo questi passaggi l'incontro con altri corpi in scena è finalmente diventato possibile, nella sua complessità come nella sua semplicità: trasmissioni non dirette, trasformazioni reciproche e distanze abissali...

L'improvvisazione, come strumento di partenza/matrice nella mia esperienza di danza, si costituisce all'interno di un universo relazionale estremamente articolato ma incredibilmente convergente, in cui la qualità di ascolto si affina progressivamente e permette all'attenzione di passare attraverso gli interstizi e d'insinuarsi tra le

# INSEGNARE L'IMPROVVISAZIONE

Intervista a Oskar Boldre e  
Fabio Maccioni

a cura di Mario Moi



**Oskar Boldre** è un musicista, cantante, arrangiatore, direttore di coro e sperimentatore vocale con all'attivo numerose collaborazioni con artisti italiani e stranieri, dalla popular music al jazz/avantgarde. Dal 2004 è direttore artistico del festival internazionale Voci Audaci di Locarno (CH). Soprattutto è uno dei pionieri assoluti dell'improvvisazione corale in Italia: il primo, insieme a A.Hera, a lavorare sulla *circlesong*, forma improvvisativa resa celebre da Bobby McFerrin e ormai praticata da tantissimi. Dal 2000 insegna improvvisazione vocale d'insieme in Italia, Svizzera e Germania, dirigendo *ensemble* corali stabili e tenendo corsi e seminari. Ha scritto inoltre un metodo didattico dedicato all'improvvisazione corale, *Giocando la Voce*, di imminente pubblicazione.

**Fabio Maccioni** è attore e docente di improvvisazione teatrale. Dal 2007 insegna a Milano presso Teatribù, una delle scuole più importanti d'Italia in questo specifico ambito. Ha partecipato a oltre cento spettacoli e a tre Mondiali di Improvvisazione Teatrale e conduce corsi, laboratori e seminari di improvvisazione teatrale sia in Italia che all'estero. È assistente alla cattedra di Pedagogia del Corpo presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Ho la fortuna di conoscere personalmente entrambi. In particolare con Oskar Boldre ci conosciamo da circa 15 anni, da quando entrai nel suo laboratorio/coro stabile Ancore d'Aria, che all'epoca era ancora una delle pochissime realtà in cui poter fare improvvisazione vocale d'insieme, e ci rimasi per sette anni. L'idea di questa intervista doppia è nata proprio dall'opportunità di

approfondire un tema che mi sta particolarmente a cuore, il rapporto tra improvvisazione e insegnamento, con due persone che lo praticano da tanti anni nei loro rispettivi ambiti e di cui ho avuto modo di apprezzare il grande valore sia artistico che didattico.

Dal canto mio, da qualche anno cerco di coniugare la pratica improvvisativa con l'insegnamento secondo la *Music Learning Theory* (MLT) ed è per questo che diverse volte durante l'intervista ho cercato di porre domande e toccare argomenti in qualche modo collegati a questo approccio didattico. In ogni caso, Oskar e Fabio sono stati disponibilissimi, e dunque eccoci qui.

**Mario Moi** - Cominciamo subito con una domanda impegnativa: cos'è per te l'improvvisazione?

**Fabio Maccioni** - Ancora oggi, quando sento la parola improvvisazione, provo un fremito come quando sento il nome della mia innamorata. L'improvvisazione è una fonte di gioia, di distensione, di energia. E ogni volta che penso all'improvvisazione ho la sensazione che sia una forma di vita, la forma di vita che vorrei: un flusso fatto di accadere, accogliere, rispondere, scoprire, sorprendersi, trasformare e trasformarsi.

**Oskar Boldre** - Penso sempre all'arte di improvvisare come a un modo di accogliere e affrontare la vita, un'occasione per viverla più intensamente. Azzarderei, se posso, una definizione che è quasi uno slogan: l'improvvisazione rende la vita più vivida.

**MM** - Quest'intervista nasce perché la vostra attività si basa fortemente sull'improvvisazione. Ma di cosa vi occupate precisamente? Cosa insegnate?

**FM** - Insegno improvvisazione teatrale: l'arte di stare in scena senza testo pre-scritto e senza regia esterna. Lo

insegno a diversi livelli: dai principianti ai professionisti, da coloro che non ne hanno mai sentito parlare e non sono mai stati su un palco, a coloro che fanno dell'improvvisazione la loro professione, passione e vita.

**OB** - Il mio campo d'insegnamento appartiene invece all'ambito musicale, e in particolare all'improvvisazione vocale. Volendolo descrivere, direi che è una disciplina di improvvisazione corale a cappella, in cui usiamo la nostra voce come uno strumento e creiamo un dialogo musicale con le altre voci, spaziando tra diversi stili e utilizzando diverse modalità e tecniche improvvisative. Però preferisco dire che "giociamo la voce"! Come sai *Giocando la Voce* è anche il nome che ho dato al mio metodo didattico e in effetti il gioco ne è la componente fondamentale, lo strumento ideale per comprendere ed esplorare quelli che considero i due concetti-cardine dell'improvvisazione: il controllo e l'abbandono.

**FM** - Direi che stiamo dalla stessa parte. Anche la nostra didattica (uso il plurale in quanto mi riferisco allo stile di insegnamento della mia scuola, Teatribù, e in generale alla tradizione didattica dell'improvvisazione teatrale un po' ovunque nel mondo) è fortemente improntata al filone della pedagogia del gioco. Le lezioni sono appunto strutturate in una successione di giochi ed esercizi che hanno l'obiettivo di portare gradualmente gli allievi ad apprendere e padroneggiare la *performance* teatrale. Nel nostro caso specifico, "insegnare il teatro" consiste nell'allenare, a livello sia concettuale che pratico, quelle attitudini che ne stanno alla base: per esempio la capacità di accogliere e valorizzare le proposte degli altri attori; l'astenersi dal giudizio su se stessi e sugli altri; la consapevolezza della propria presenza in scena e di quella altrui; la percezione della scena come elemento preminente rispetto alla propria idea individuale. E tutto questo lo facciamo immaginando e mettendo in scena

situazioni e interazioni, con giochi che sono propedeutici o sono essi stessi una *performance* d'improvvisazione teatrale.

**MM** – Oskar, mi ha incuriosito l'accento ai concetti di controllo e di abbandono.

**OB** – Nel mondo dell'improvvisazione musicale, quello che definisco controllo è rappresentato dalle nostre competenze, da tutto ciò che ci permette di essere consapevoli della musica che ascoltiamo, e che a nostra volta costruiamo, anche a livello teorico e concettuale; mentre l'abbandono è l'istinto, l'intuito, l'espressività pura, la capacità di consegnarsi alla musica e all'ascolto senza opporre resistenza e sospendendo ogni valutazione.

Ne ho parlato perché sono convinto che il lavoro di improvvisazione in qualche modo consista sempre nel cercare un equilibrio tra queste due dimensioni: certe volte è soprattutto necessario avere presente con grande precisione cosa sta accadendo, altre volte invece il miglior modo per prepararsi a improvvisare è quello di non prepararsi affatto, affidarsi all'istinto e sospendere il giudizio, altre volte ancora è un po' di questo e un po' di quello.

**MM** - Approfondiamo un po'. Come sapete, io seguo un approccio didattico dove l'improvvisazione è uno degli strumenti necessari per l'apprendimento delle competenze musicali. Trasferendoci nel vostro campo, vi chiederei quali sono le competenze che i vostri allievi apprendono tramite l'improvvisazione.

**OB** – Partirei col raccontare quello che dicono gli allievi stessi. A volte al termine di un seminario si vuole condividere un momento di *feedback*. Io chiedo: "cosa vi portate a casa?", e spesso le risposte si riferiscono a miglioramenti del proprio ascolto o del proprio rapporto

con la musica, per esempio "mi porto a casa la capacità di ascoltare in modo più dettagliato, delle nuove orecchie, più grandi!", oppure "ho imparato che a volte è meglio non cantare, e lasciare che la musica cresca nel silenzio". C'è questo, e ci sono molte altre capacità musicali che migliorano in modo spontaneo con l'improvvisazione: l'uso delle dinamiche, dei contrasti, l'uso più esteso delle timbriche vocali, il saper riconoscere aspetti fonetico-timbrici, melodici e ritmici estraendoli da una frase musicale.

Ma ci sono anche delle competenze più specifiche a cui nella mia didattica do molta importanza: l'idea di fondo è che, per quanto possiamo essere liberi nella nostra improvvisazione, dobbiamo ricordarci che stiamo sempre e comunque facendo musica e siamo sempre all'interno della musica, e quindi dobbiamo conoscerla per capire dove siamo e dove andiamo. Questo è per esempio l'obiettivo dei giochi più legati al concetto di "controllo": imparare a cantare in unisono, riconoscere e cantare una terza, una quinta, individuare la tonica, la pulsazione e i cicli nelle ritmiche, e così via. In pratica attraverso l'improvvisazione insegno anche i fondamenti della musica: indirettamente, a volte senza concettualizzarli o darne una definizione teorica, ma in maniera che gli allievi ne abbiano internamente una consapevolezza sempre più completa.

**FM** – L'improvvisazione per me è la materia di insegnamento in senso proprio. Il fine didattico è la messa in scena di spettacoli improvvisati. Tutto ciò che si impara durante le lezioni non viene utilizzato per altri scopi artistici, come per esempio la stesura di un testo originale o la costruzione di un personaggio, ma proprio come *habitus* improvvisativo e le attitudini di cui si parlava prima, come la capacità di ascolto profondo, la valorizzazione delle proposte dei *partner*, la capacità e la libertà di rischiare, le apprendiamo e le esercitiamo



continuamente in quanto si tratta delle dinamiche essenziali per improvvisare, senza altri obiettivi espliciti.

Questo ovviamente non esclude che vi siano delle ricadute nella vita professionale di persone che scelgono percorsi teatrali differenti. Pur non essendo direttamente rivolte a questo, in molti casi le capacità acquisite con la pratica dell'improvvisazione teatrale si sono rivelate preziose anche per chi si è poi orientato verso altri ambiti, da quelli più contigui come la *stand-up comedy* ad altri apparentemente più distanti, come per esempio esperienze di regia o sceneggiatura in un progetto teatrale proprio.

C'è poi un altro aspetto, di portata più ampia ma probabilmente anche più legato alla didattica.

Durante tutti questi anni come insegnante mi sono reso conto che, laddove riesco a mettere in pratica con successo la parte pedagogica, comunicando e trasmettendo cioè correttamente i "valori" dell'improvvisazione teatrale e le attitudini in cui tali valori sono declinati, uno dei riscontri più evidenti e più frequenti era una qualche ricaduta positiva nella sfera personale degli allievi, una sorta di effetto benefico nella loro quotidianità a prescindere dall'attività teatrale.

**MM** - Prendo spunto da quest'ultima frase per ampliare l'argomento: spesso sentiamo parlare dell'improvvisazione come di una pratica per raggiungere altri obiettivi, legati in particolare al benessere individuale. Vogliamo parlarne?

**FM** - Bisogna innanzitutto tenere presente che un qualsiasi esercizio di avvicinamento all'improvvisazione teatrale contiene in sé almeno una dinamica che può avere ricadute benefiche sull'esistenza di ciascuno. È comunque una materia delicata e ne parlo riferendomi alla mia esperienza personale. Generalmente durante le lezioni lasciamo che le connotazioni psicologiche,

sociologiche, pedagogiche dell'improvvisazione scaturiscano in maniera spontanea dal training teatrale, che siano come "benvenuti effetti collaterali" della formazione teatrale. Ciascun allievo dunque viene implicitamente invitato a fare un'elaborazione personale della formazione improvvisativa che riceve, e qui la parola "implicitamente" sta a significare che farà questa elaborazione solo se lo desidera, e nel momento più opportuno per lui. Ci sono persone che già alla prima lezione hanno degli "insight" sulla loro vita personale e altri che scoprono dinamiche benefiche per la propria vita solo dopo 10 anni!

In pratica succede che il docente, a fronte di una richiesta di approfondimento di dinamiche sorte durante le lezioni, si renda disponibile a uscire dalla didattica ufficiale per una chiacchierata, uno scambio di racconti ed esperienze. Tuttavia non è l'unico modo: sempre mantenendo questa linea generale di focus sull'improvvisazione più che sui suoi effetti, capita (e spesso è opportuno didatticamente) che l'insegnante durante una lezione racconti qualcosa di sé, delle sue esperienze, dei benefici e dei cambiamenti nel cammino di improvvisatore. Dico "capita" perché anche la lezione ha la forma di un'improvvisazione, per cui se ascoltando ciò che sta succedendo nel gruppo si ritiene opportuna una "digressione" in ambito esistenziale, la si fa.

**OB** - Nell'insegnamento della musica convivono da sempre aspetti didattici e "terapeutici". Credo che nell'arte di improvvisare questi due aspetti si mescolino volentieri, come si mescolano anche dinamiche individuali e di gruppo. Tramite l'improvvisazione in gruppo si possono osservare, praticare e sviluppare in modo creativo tanti atteggiamenti e comportamenti che appartengono alla sfera delle relazioni umane in senso ampio. Spesso li identifico con particolari frasi evocative e li utilizzo come strumenti didattici. Per fare qualche esempio di queste

frasi: “meno io e più noi” e “sostenere e aiutare gli altri” ci suggeriscono di percepire la nostra improvvisazione come contributo alla musica di tutti piuttosto che come esibizione individuale, e c'è davvero una bella differenza tra cantare per se stessi e cantare ciò che è necessario per la musica del momento! “Essere vulnerabili” e “usare quello che c'è” sono concetti legati alla capacità di ascolto, di accogliere e far proprie le proposte altrui, ma anche di vivere senza tensione, morbidamente pronti a ricevere quello che la musica ci offre; “non complicarsi la vita” serve a ricordarci che il virtuosismo e la tecnica devono essere un mezzo e non un fine, e che la bellezza sta anche nelle cose piccole e semplici; e così via. Trovo che siano tutti concetti molto importanti non solo nella *performance* musicale ma anche al di fuori di essa.

Un altro aspetto in un certo senso “terapeutico” nell'improvvisazione vocale è la sua funzione liberatoria, per cui improvvisare insieme è un po' permettersi di tornare bambini, giocando con la voce in tutta la sua versatilità timbrica e lasciandosi sorprendere. Infatti usiamo la voce come strumento svincolato dai linguaggi parlati!

**MM** - Anche nell'approccio della MLT tendiamo a non usare parole, ma la finalità è più didattica: cantiamo utilizzando sempre lo stesso fonema in modo da indirizzare l'attenzione dei bambini solo sul linguaggio-musica e cercando di ridurre al minimo la presenza di altri linguaggi.

**OB** – Sì, l'obiettivo di ridurre questa presenza c'è anche nell'improvvisazione vocale, ma il punto di vista è un po' diverso. La prima differenza è che si tratta di allievi adulti, e nel non usare parole troviamo soprattutto un modo per liberare il potere evocatore dei suoni e della voce: risvegliare in noi quelle curiosità e sensazioni primigenie di meraviglia e magia, che come dicevo prima ci fanno

tornare un po' bambini o uomini primitivi, e ci fanno avvicinare gli uni agli altri in maniera più diretta. Senza linguaggio parlato ci si incontra più in profondità, e la voce cantata è più sincera e onesta.

**MM**- Moltissime attività che coniugano didattica e improvvisazione si svolgono in un contesto di gruppo, e anche le vostre lezioni sono sempre lezioni di gruppo. Sicuramente non è una scelta casuale.

**FM** – È una scelta consapevole, ed essenziale: il gruppo di improvvisatori crea un “tappeto”, una zona di non-giudizio che diventa lo spazio di gioco, l'area protetta in cui sperimentare e far accadere le cose. L'assunto “*get out of your comfort zone*” è vero e corretto, tuttavia poter contare su uno spazio confortevole in cui creare le condizioni per improvvisare è assolutamente necessario. Il gruppo è appunto il *setting*, quello spazio che rende possibili le improvvisazioni.

Inoltre l'attività di gruppo è importante anche da un punto di vista più strettamente didattico. Mi vengono in mente specialmente i meccanismi di mutuo apprendimento: ci si rispecchia nell'esercizio svolto da un compagno, si impara una modalità nuova, si attua quel necessario percorso introspettivo “dentro e fuori da sé” che fa progredire il livello di consapevolezza e consente un apprendimento efficace e profondo.

**OB** – Il gruppo è fondamentale per creare un ambiente cooperativo e amorevole, in cui si sviluppi il piacere di sostenersi a vicenda. Questo ambiente non competitivo e non giudicante ci apre a esperienze benefiche per l'individuo ma anche per il gruppo stesso, che diventa come un organismo vivente. Ed è nel gruppo che si sviluppa l'arte di “ritrovare la strada di casa”. C'è un gioco, che chiamiamo “Il Filo di Arianna”, dove il coro canta una base condivisa mentre il solista viene invitato a



improvvisare allontanandosi sempre più dalla base: e mostra molto bene come il gruppo favorisca sia l'abbandono che il controllo. Dapprima aiuta il solista ad avventurarsi verso nuovi orizzonti sonori, a volare con la voce alla "scoperta" di luoghi ignoti. A quel punto il solista si sentirà "perduto" e riuscirà a ritrovarsi e a ritrovare la via di casa proprio grazie al supporto dei compagni.

**MM** – Mi sembra che qui il gruppo entri in gioco soprattutto come "relazione", e in particolare come relazione di fiducia.

**FM** – La fiducia reciproca, questa è davvero la base di tutto: tra i componenti del gruppo e tra il gruppo e il docente. La positività dell'esperienza di improvvisazione teatrale, e la stessa riuscita didattica, dipendono in buona parte dal fatto che si costituisca e si consolidi questo rapporto di fiducia.

Come insegnanti dobbiamo essere consapevoli che questo rapporto vada costruito fin da subito, allievo per allievo. E all'inizio la dinamica è molto legata all'idea che le persone si sono fatte dell'improvvisazione teatrale e dell'insegnante. I neo-allievi hanno sempre già in partenza un certo grado di fiducia in me, e il mio compito è quello di "gestire" questa loro fiducia. I casi possono essere molto differenti tra loro, e particolarmente complessi sono quelli in cui gli allievi hanno aspettative forti. Mi spiego. Alcuni allievi partono troppo fiduciosi. Hanno cioè già un grosso carico di sensazioni positive legate alla lezione di improvvisazione, che si traduce in altissima fiducia nell'insegnante e in quello che farà. Il rischio è che si convincano che basterà affidarsi ciecamente a lui, quando invece è didatticamente necessario che lavorino anche su se stessi. Aiutarli in questo percorso significa anche ridimensionare e rendere meno acritica la loro partecipazione. All'estremo opposto ci sono quelli che di fiducia ne hanno troppo poca: sono

spesso persone che hanno già consolidato una loro idea dell'improvvisazione teatrale prima di conoscerla, e tendono a rimanere immediatamente deluse se quello che trovano a lezione non è conforme a quello che si aspettavano. Questo tipo di atteggiamento spesso durante i giochi si traduce in un comportamento più critico che cooperativo, con la possibilità di deprimere il potenziale didattico ed esperienziale del gioco stesso e innescare un circolo vizioso che si autoalimenta. In questi casi è necessaria una costante attenzione alla persona e una cura paziente del rapporto di fiducia sia nell'insegnante che nel gruppo e nei meccanismi di gioco.

Al di là dei casi estremi, si tratta poi sempre di un rapporto mutuale, dove alla mia richiesta di fiducia all'allievo corrisponde un'apertura della mia fiducia nei suoi confronti. È necessario che questa corrispondenza venga percepita e perciò resa comprensibile e naturale.

E sono sicuramente importanti anche le relazioni che si creano all'interno del gruppo, seppure ogni anno si presentino in modalità talmente differenti da rendermi impossibile una sintesi. A volte mi trovo con gruppi in cui scatta subito il *feeling* tra i partecipanti, che rende più facile il lavoro per me e più fluido l'apprendimento per loro. A volte invece mi capitano gruppi difficili, in cui percepisco dei blocchi e spesso non sono in grado di individuarne le radici.

**OB** – Spesso i miei gruppi sono composti da persone che si incontrano per la prima volta. Attraverso l'improvvisazione ed esercizi mirati all'affiatamento è possibile abbattere velocemente molte delle barriere che ci separano dagli altri. Scetticismo e circospezione lasciano il posto alla complicità del giocare insieme, e questo è davvero fantastico! Capita però a volte che alcune persone, in modo inconscio, blocchino la circolazione dell'energia nel cerchio del canto. Basta una sola persona che non sia ben disposta per la condivisione

a far inceppare la “ruota” della musica. Qui sta all’insegnante ascoltare ed agire: spesso si tratta di blocchi o traumi che stanno affiorando, non è raro con questa forma di canto così forte nel liberare le emozioni, e allora ci vuole empatia e tatto.

**MM** - Parliamo invece delle dinamiche di gruppo nella gestione vera e propria dell'improvvisazione. Ci sono ruoli? Come vengono assunti? C'è un'evoluzione del gruppo nella pratica improvvisativa?

**OB** – Ovviamente sì, ci sono dei ruoli, innanzitutto quelli che rispecchiano la composizione tradizionale di un coro, cioè la direzione, le sezioni e i solisti. Oltre a questi si possono poi inserire altri ruoli, per esempio quelli di variazione/vivificazione/guida interna alle sezioni, o ruoli totalmente individuali come quelli di una piccola “vocal band” dove ciascun cantore svolge il ruolo di un'intera sezione e ci si divide le funzioni solistiche e di accompagnamento.

L'assunzione dei ruoli avviene sempre in maniera graduale. Si comincia sempre con l'ascolto e l'imitazione e all'inizio il ruolo viene sempre assegnato da me. Poi si cerca di rendere il processo sempre più spontaneo, attraverso meccanismi che aiutino gli allievi a elaborare il proprio canto, sia esso solista o di accompagnamento, individuale o di sezione. Per esempio lavoriamo molto su come affrontare le nostre debolezze e lacune, giocando via via tutti i ruoli e non solo quelli che ci riescono meglio; su come “riempire il vuoto”, imparando a individuare quello che ancora manca alla musica del gruppo e assumendoci il compito di cantarlo; o ancora sulla reciprocità, per avere sempre presente che una bella improvvisazione è sempre un dialogo, un dare e ricevere. In questo modo, partendo dalle improvvisazioni “guidate” dall'insegnante si arriva pian piano a quelle dove ciascuno sceglie il suo ruolo e improvvisa in autonomia la

propria parte.

**FM** – Come dicevo prima, la prima parte del primo anno di formazione è dedicata alla costruzione della fiducia nel gruppo: la didattica, che si esprime sempre tramite il gioco, nei primi mesi ha un carattere ludico maggiormente per favorire sia il superamento delle barriere individuali nei confronti dell'improvvisazione sia la formazione del sostrato di fiducia gruppale (“mi piace giocare con te”, “mi fido”). Un elemento interessante è che dal secondo anno in poi la didattica in relazione al gruppo compie un'evoluzione: si passa dal gruppo come rete al gruppo come partner nella costruzione della scena e nella regia. Al di là dei ruoli nei singoli giochi di improvvisazione, si può dire che, a un certo punto del percorso, il rapporto con il gruppo matura, passa da una relazione “giovane” a una relazione “adulta”, un po' come dallo status di fidanzati a quello di coniugi. In particolare fino a un certo momento la relazione dell'attore con il gruppo è guidata da un fattore maggiormente emozionale, dall'entusiasmo, dal fatto che la capacità di ascolto dei compagni lo faccia stare bene e gli dia la fiducia necessaria. Poi, subentrata una maggiore consapevolezza, si entra in un periodo per così dire più maturo e razionale, dove l'attore oltre a se stesso riesce a percepire sempre più chiaramente gli altri e la scena, e comincia a sentirsi responsabile delle proprie scelte anche rispetto a essi, perché sono quelle scelte, sue e degli altri, che insieme creano lo spettacolo.

**MM** - Oskar ha accennato ai processi di imitazione. Qual è l'importanza della componente imitativa nella vostra attività didattica?

**OB** – Per me l'imitazione è importantissima e credo che lo sia anche per tutta l'esperienza di improvvisazione nel suo complesso, non solo per la didattica.

È la forma madre di tutte le relazioni e le conoscenze, perché si basa sulla curiosità di ascoltare l'altro, di provare a comprenderne le diversità. Considero l'imitazione come un ponte che unisce le persone e i popoli; e mi dispiace quando noto come a volte nelle pratiche improvvisative ci si dimentichi di questa matrice a favore di altre strade, apparentemente più raffinate ma che in realtà rappresentano piuttosto delle chiusure.

Mi spiego meglio. Fin dall'infanzia la relazione con l'altro, e anche la conoscenza, si esprimono principalmente attraverso l'imitazione. Il bambino impara una lingua imitando la madre, potenzialmente potrebbe imparare qualsiasi lingua ma di fatto impara quella che ha la possibilità di imitare. L'imitazione è uno strumento potente di apprendimento, di immedesimazione e anche di comprensione dell'altro, che possiamo attivare cantando le sue melodie, muovendoci con il suo corpo, persino respirando insieme. Nel percorso di improvvisazione imitare gli altri vuol dire essere sempre disposti ad accogliere e allo stesso tempo arricchire il proprio stile personale, il proprio vocabolario musicale e anche la propria timbrica.

In particolare nella pratica vocale uno strumento potentissimo di apprendimento è proprio l'imitazione timbrica, l'acquisire da altri un particolare suono cantando la loro stessa frase. Insomma l'imitazione ci permette di progredire, sempre.

Infine, accettare l'imitazione come parte del proprio canto è importante anche nella *performance*. Molte persone attraverso l'improvvisazione si accontentano di "trovare la propria voce"; per me invece questo è solo l'inizio del viaggio in quanto tutto è e tutto muta, inclusi noi stessi. L'improvvisatore è una sorta di ambasciatore musicale che crea ponti tra diversi stili e culture. Un buon improvvisatore è colui che sa essere autentico e, nello stesso tempo, camaleontico, assorbendo e imparando dagli altri.

**MM** – Fabio, mentre il discorso andava avanti mi sono reso conto di una grossa differenza tra l'improvvisazione musicale e quella teatrale, che può rendere molto diverso anche l'approccio all'imitazione. Mi riferisco al linguaggio: rispetto all'improvvisazione musicale, nell'improvvisazione teatrale il linguaggio, intendo la lingua italiana, è già acquisito e padroneggiato da tutti, e forse è per questo che un'imitazione pura "parola per parola" potrebbe non avere molto senso.

**FM** – In effetti è così. È sicuramente un argomento molto complesso e in linea generale direi che no, l'imitazione non è uno strumento particolarmente rilevante nell'insegnamento dell'improvvisazione teatrale. Se però vogliamo dare al concetto di imitazione un'accezione meno "pura" e un po' più ampia possiamo allargare il discorso alla pratica dell'esempio.

Quando presento un gioco, un esercizio, mi capita di fare qualche esempio, in cui impersono un personaggio o rappresento una parte della situazione da mettere in scena. Agli allievi non è richiesto di imitarlo in senso stretto, ci mancherebbe, ma piuttosto di prenderlo a modello, o meglio ancora semplicemente di tenerlo presente durante lo svolgimento. L'esempio spesso ha una funzione importante, chiarisce tante cose agli allievi molto meglio di una spiegazione dettagliata ed è quasi sempre divertente: io mi diverto come un matto a inscenarlo e di solito anche loro.

Però, pur trattandosi di una pratica imitativa molto blanda, mi sono reso conto che nell'improvvisazione teatrale è opportuno non abusarne, ma in qualche modo limitarne l'utilizzo. Insegnando ad allievi adulti, l'obiettivo, fin da subito, è che ciascuno di loro trovi la propria maniera di improvvisare: personale, originale se possibile, libera il più possibile. Quanto più è "invadente" l'esempio nel singolo gioco, tanto più alto diventa il rischio che la loro improvvisazione si orienti e perfino si appiattisca sul

modello proposto dall'insegnante. Quanto più è frequente la presenza di esempi nei giochi, e quindi maggiore è l'abitudine alla presenza di un esempio, tanto più alto è il rischio che senza esempio gli allievi trovino difficoltà a decidere cosa fare. Ed è chiaro come questi rischi di fatto comprimano le loro potenzialità di improvvisazione autonoma. Diverso è probabilmente il caso dei bambini. Dall'esperienza, ahimè molto meno significativa, di improvvisazione teatrale con gruppi di bambini ho potuto osservare che in questi casi gli allievi, oltre a essere meno condizionati dagli esempi, ne richiedono in continuazione. Perché si divertono, certo, ma probabilmente anche perché ne avvertono in qualche modo il bisogno. Forse c'entra il fatto che il loro linguaggio sia in piena evoluzione, forse la maggior libertà, spontaneità e capacità di apprendimento tipiche dell'infanzia. Sarebbe interessante approfondire.

**MM** - Nella pratica improvvisativa i giochi didattici possono essere "liberi" oppure soggetti a regole che limitano il campo d'azione dei partecipanti. Qual è il vostro rapporto con le "regole del gioco"?

**FM** - Ogni esercizio ha una "consegna", che funge da argine condiviso entro cui muoversi durante l'esercizio/gioco e da punto di partenza per la creazione spontanea. A coloro che non rispettano la regola, io faccio notare che sì, c'è stata una creazione spontanea, ma non un'improvvisazione, perché se l'improvvisazione si basa sull'ascolto, la "regola" è uno degli elementi da ascoltare; a coloro che restano bloccati dal voler a tutti i costi rispettare la regola, invece, rivolgo un invito a giocare, a lasciarsi andare, a non essere troppo "bravi ragazzi" e a non spaventarsi se a un certo punto la regola viene disattesa, ma anzi di approfittare dell'errore per prendere direzioni nuove.

Questo veramente in estrema sintesi, perché il tema è

davvero stimolante ma anche molto complesso. Accennerei invece a un altro filone del discorso, che mi sta ugualmente molto a cuore: la differenza tra i tipi di regole. Direi che in linea generale ho identificato due categorie: le regole "basilari" e le regole "contingentali". Le prime sono l'ascolto del compagno, la valorizzazione, il rischio, il gioco, etc. Queste regole corrispondono in un certo senso ai "valori" a cui ho accennato prima: fuori da esse non c'è improvvisazione. Le altre regole sono quelle che definiscono di volta in volta i limiti da rispettare per il singolo gioco o esercizio. A questo secondo tipo di regole si deve fare riferimento per studiare un particolare elemento dell'improvvisazione, ma se si esce da tali regole in maniera spontanea non è un problema, anzi può essere l'occasione per creare una nuova dinamica improvvisativa.

Provo a fare un esempio. C'è un tipo di gioco, che chiamiamo "Concatenazione di scene", dove la "consegna" è che ogni scena parta dalla posizione fisica assunta dagli attori alla fine della scena precedente. Questa è la regola contingente e la sua funzione è quella di stimolare i partecipanti a osservare i corpi, partire da quel bellissimo nulla che è la semplice osservazione dei corpi nello spazio, senza lasciarsi condizionare dal pensiero cosciente. Quando la regola viene infranta, perché per esempio qualcuno si è spostato o non ha considerato esattamente la posizione di un compagno, il gioco può funzionare didatticamente lo stesso, prendendo una strada un po' diversa. Ma se chi la infrange lo fa per imporre una propria "visione", perché vuole cioè utilizzare un'idea che viene da sé stesso invece che dalla scena esistente, non stiamo più rispettando la regola basilare dell'ascolto e non si tratta più di improvvisazione.

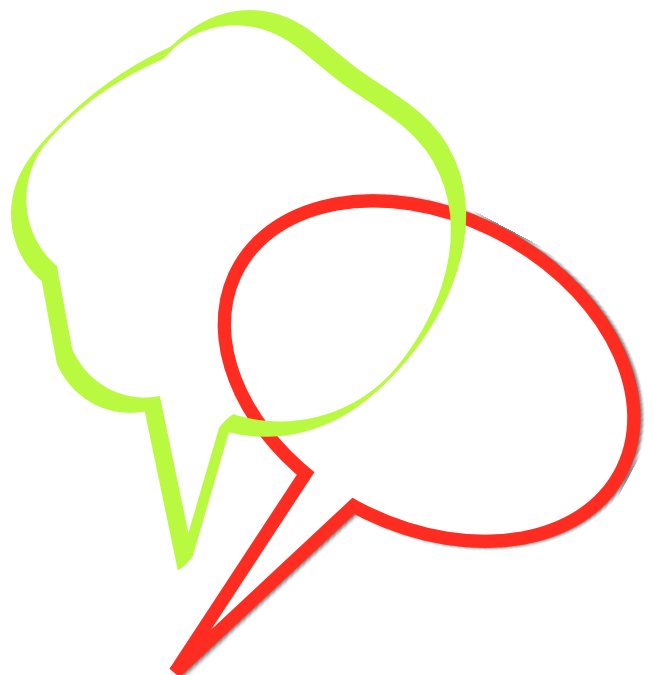
**OB** - C'è una frase che mi capita di dire sovente durante le lezioni: improvvisare non è la libertà, ma piuttosto un cammino verso la libertà, e questo cammino è fatto anche

di regole da seguire. In una didattica che combina controllo e abbandono le regole del gioco risultano spesso fondamentali, e servono proprio a dosare il *mix* tra questi due estremi. Non per nulla una famiglia di esercizi del metodo *Giocando La Voce* si chiama "la forza dei limiti", è composta da giochi che richiedono agli allievi di improvvisare rispettando vari tipi di restrizioni e nasce proprio dall'essermi reso conto di quanta forza creativa si liberi lavorando all'interno di una gabbia fatta di qualche regola decisa e precisa. È proprio quando siamo limitati, costretti da una regola, che cerchiamo di amplificare le nostre potenzialità espressive, come se dovessimo raggiungere quella condizione che avevamo prima, quando il limite ancora non c'era. Si può dire che questa gabbia di regole rappresenti molto bene il concetto di controllo e che allo stesso tempo sia il luogo dove cerchiamo di sperimentare il massimo abbandono possibile. D'altro canto abbiamo già visto il caso opposto: quando ci troviamo nella libertà assoluta, con la libertà di poter cantare qualsiasi cosa, è facile sentirci completamente persi e aver bisogno almeno del controllo sufficiente a ritrovare la via di casa.

In sintesi, nell'abbandono c'è sempre anche un pochino di controllo e viceversa.

E con questo mi sa che abbiamo chiuso il cerchio.

**MM** – Mi sa di sì. O meglio, l'argomento "didattica e improvvisazione" è potenzialmente infinito, ma un'intervista per fortuna no: ringrazio tanto Oskar Boldre e Fabio Maccioni per la loro disponibilità e per tutti gli spunti e le riflessioni che hanno saputo mettere in questo breve spazio.



**LA PRINCIPESSA  
LUMINOSA**  
fiaba corale

di **Laura Marconi**

**PROBLEMI E  
RISULTATO**  
La storia corale de  
La principessa  
luminosa

di **Stefano Arato**

L'ideazione de *La principessa luminosa* ha comportato all'incirca due anni di lavoro, dalla prima bozza di trama fino alla realizzazione della partitura completa e alla messa in scena. Tutto cominciò con un incontro con Carlo Pavese, il direttore del Coro G.

Carlo ed io ci incontrammo una sera per cominciare a definire le basi del lavoro, e fummo subito d'accordo su un punto: l'opera doveva essere una fiaba, o un insieme di fiabe. Volevamo concepire un'opera che fosse al tempo stesso semplice ma articolata, e che potesse avere diverse letture a diversi livelli. Entrambi crediamo molto nel valore artistico della fiaba e nel suo contenuto stratificato nel tempo, nella sua capacità di parlare di argomenti universali attraverso una forma immediatamente comprensibile ma non scontata.

Cercavo un racconto con determinate caratteristiche, di cui la principale era che avesse una protagonista femminile. La letteratura tradizionale, ahimè, tendeva a trattare non di eroine, ma di donne sottomesse che alla fine erano premiate per la loro ubbidienza al padre o al marito, o, al contrario, punite per la loro disubbidienza.

Dopo più di sei mesi di ricerca trovai finalmente la mia musa in un autore ancora poco conosciuto, George MacDonald (1824-1905). Di origine scozzese, fu d'ispirazione a tanti grandi autori tra i quali W. H. Auden, J.R.R. Tolkien e C.S. Lewis. La sua novella *The Light Princess* era già stata messa in musica in diversi contesti, ma questo non mi scoraggiò, anzi, mi diede conferma che il racconto aveva un valore particolare.

Decisi di fare un'analisi del racconto più simbolica e meno rappresentativa, estraendo i concetti portanti della storia e riducendo il numero dei personaggi a tre.

Gennaio o febbraio 2018. Normale prova di coro, nuovo spartito, finalmente si iniziava a studiare questa opera corale: alcuni segni scritti, o meglio disegnati, frecce, parole in inglese. Di certo non un grandissimo inizio, tuttavia siamo sempre stati abituati con Carlo, il direttore, a leggere spartiti di musica contemporanea. La decifrazione dei segni rientra nel "trauma del primo impatto", seguono nell'ordine: incomprensione dei primi risultati rumoristico-musicali, prove, domande essenziali, prove, prime intuizioni del significato, prove, e così via. Ad una prima decifrazione tecnico-musicale seguono tentativi di comprensione interpretativa: Laura Marconi, la compositrice, era partita da un'idea per giungere ad uno spartito; noi dovevamo, guidati da Carlo, fare il contrario, ovvero partire dai segni grafici per giungere a un'idea, presumibilmente la stessa della compositrice... oppure no? E soprattutto: quanto era definita l'idea compositiva iniziale? Inoltre le prime preoccupazioni musicali erano accompagnate dalla consapevolezza che il progetto avrebbe richiesto un'esecuzione mnemonica oltre che, trattandosi appunto di un'opera, un allestimento scenico e un'interpretazione teatrale. Cantare, a memoria, muovendosi sul palco, in costume, in mezzo a scenografie costruite da noi. Alcuni parevano da subito problemi individuali, altri da condividere coralmente, altri nelle mani del direttore. L'unica cosa certa era che fossero proprio tanti.

Il modo con cui ci siamo presi carico di questi problemi a livello individuale e condiviso ha stupito noi stessi per primi e certamente, attraverso il risultato raggiunto, il pubblico. La parola chiave è stata comprensione, o meglio, la difficoltà di ognuno nella ricerca attiva di una comprensione del progetto lavorando collettivamente su un'idea iniziale astratta e concre-



Tramutai i protagonisti (già molto astratti nel racconto di MacDonald) in maschere archetipiche: la Principessa, il Principe e la Strega. Il coro, vero protagonista, avrebbe avuto il ruolo di specchio interiore della Principessa, mettendo in scena l'evoluzione della sua condizione psicologica ed emotiva.

Da un punto di vista scenico, ho scelto di dividere lo spazio in due macro-sezioni: il Castello, che si trova sul palco, la parte più esterna, visibile della Principessa; e il Giardino, identificato con la platea, luogo d'immaginazione e fantasia, quasi la psiche, l'anima della Principessa.

Ho poi diviso l'opera in sette scene. In moltissime culture, il sette è considerato un numero magico, dagli antichi Greci agli Egizi fino alle grandi religioni monoteiste. Esso rappresenta il perfezionamento della natura umana poiché congiunge in sé il ternario divino con il quaternario terrestre. Questa divisione non è tuttavia percepibile dal pubblico, poiché l'opera scorre in maniera fluida dall'inizio alla fine, senza cambi scenografici. Assistendo all'opera si possono comunque notare sette momenti, o mutamenti espressivi contrastanti, che si susseguono senza interruzioni.

Poiché i testi originali erano legati a un certo stile ottocentesco ormai antiquato e apparivano difficilmente traducibili, ho provato a scrivere io stessa dei brevi testi che riassumessero in poche parole il contenuto poetico dell'opera. Ogni testo è legato a un tema o a un insieme di temi, i quali compaiono più volte nel corso dell'opera. Il quinto testo (*Reymashwak ha rwa nihii gayl. A nihii nwa ya reya gayl. Nishia re nwa ya haga rwey nish. Aneyloway hani shaw ha nya.*) ha invece un'origine diversa. Esso è preso a prestito dalla musica popolare irlandese, ed è la prima strofa della

tizzando tale idea in elementi musicali e scenografici. La condivisione di questo lavoro fra tante persone è inevitabilmente complessa perché la compartecipazione di pensieri differenti derivanti dall'idea primordiale ne causa una cattiva comprensione unitaria. Inoltre, avendo tempi stretti, ogni prova rivelava qualche elemento in più e mancare ad una prova significava perdersi un mattone necessario alla costruzione dell'opera.

Tuttavia la frammentazione è stata anche la via più efficace per la macchina produttiva: il lavoro extramusical (scenografie, costumi, strumenti, comunicazione) è stato diviso in gruppi, ognuno con un referente in





celebre canzone *An Innis Aigh*. Ho mantenuto le vocali del testo originale in gaelico e ho cambiato le consonanti, volendo raccontare la comune esperienza del ricordare una melodia infantile senza conoscerne più bene le parole. La melodia è quella originale ed è l'unico tema non di mia invenzione.

La musica della Principessa Luminosa rappresentava per me una grande sfida: non avevo mai scritto un brano che durasse più di 15 minuti e non avevo alcuna esperienza di lavori teatrali (sebbene abbia sempre avuto una passione per il teatro, abbia studiato recitazione per tre anni e scenografia all'Accademia delle Belle Arti di Torino per un anno). Ritenevo importante mantenere intatte alcune caratteristiche del mio stile compositivo, ma bisognava che la musica rimanesse accattivante per i cantori e per il pubblico, e non potevo oltrepassare certi limiti tecnici.

Per mia fortuna, il Coro G è abituato a eseguire brani con una certa dose di aleatorietà, cioè musica parzialmente improvvisativa che, seguendo precise direttive e indicazioni, si sviluppa ogni volta in modo leggermente diverso. Ho approfittato di questa loro capacità e ho alternato parti scritte in modo tradizionale a frammenti aleatori. Talvolta nettamente separate, talvolta sovrapposte, queste diverse tecniche mi hanno permesso di raggiungere una certa complessità generale mantenendo la difficoltà interpretativa a un livello accessibile per non professionisti.

L'aspetto dell'intonazione mi ha messo a dura prova: non volevo spezzare la fluidità dell'opera per dare le note ai coristi, il ruolo del direttore doveva essere marginale e non doveva in alcun modo interrompere l'atmosfera rituale, fondamentale per quel particolare

contatto diretto con Carlo. Per costruire il contorno concreto di un'idea astratta una sola strada si è rivelata efficace: il tentativo. Abbiamo dovuto prendere coscienza del fatto che ogni proposta poteva essere immediatamente scartata, oppure accettata, provata e ... scartata nuovamente. Si è presto rivelato fondamentale il contatto tra significato scenografico e significato sonoro. Il lavoro musicale portato avanti da Carlo e le didascalie di Laura erano inizialmente le nostre uniche fonti di comprensione. Noi coristi siamo unitariamente d'accordo sul fatto che la prima fase di decifrazione dello spartito sia stata assai nebulosa e il motivo è semplice: siamo andati avanti pagina dopo pagina, scena dopo scena e neanche nell'ordine corretto ma in base a ciò che Laura ci mandava. Mancava la visione complessiva.

Finalmente, dopo i primi mesi di lavoro, accettato con grande sforzo di fiducia, è avvenuto un momento di svolta. Carlo ha voluto organizzare un ritiro dedicato al movimento scenico con Maria Balbo, danzatrice e coreografa, in cui abbiamo anche effettuato la prima "filata" a memoria. Da quel momento abbiamo iniziato a intravedere il disegno risultante "unendo i punti" e ciò ha riportato un po' di equilibrio tra fatica del lavoro da svolgere e piacere di creare insieme. I momenti di incertezza nei mesi successivi, dovuti al fatto che in ogni caso la mente di ognuno di noi era divisa tra pensieri di costruzione scenografica, memoria di musica e movimenti, organizzazione promozionale, sono stati ben individuati e superati grazie al nostro direttore: un momento esclusivamente musicale di nuovo seduti e in formazione consentiva il ritrovamento di un corale equilibrio interiore. Anche il timore iniziale per la memorizzazione è pian piano scemato grazie all'associa-

coinvolgimento del pubblico che volevo ottenere. Ho deciso allora di utilizzare alcune percussioni, sia per dare tregua di tanto in tanto alla voce, sia per confermare l'intonazione all'inizio delle scene più ardue. Le percussioni dovevano essere suonate dal direttore, in scena ma in parte nascosto, che assumeva così quasi un ruolo di sciamano, definendo i *climax* espressivi del racconto e rinforzandoli con elementi caratteristici legati ai diversi personaggi e alle diverse situazioni emotive. L'arrivo della Strega, ad esempio, è solitamente annunciato dal *thunder effect* e dalle campane tibetane, mentre i momenti più raccolti sono caratterizzati dal suono del bastone della pioggia e del *glockenspiel*.

In accordo con Carlo, avevamo deciso di definire *La principessa luminosa* "una fiaba corale per coro a cappella, pubblico e luci". Le luci, che contribuiscono almeno quanto la musica e i movimenti all'andamento narrativo dell'opera, hanno subito assunto un importante significato simbolico e sono state fondamentali nel realizzare un'atmosfera magica, avvolgente e fiabesca. Quale poteva essere, invece, il ruolo attivo del pubblico, seduto all'interno del luogo rituale del Giardino, il lato più fragile, nascosto e intimo della Principessa? Dopo lunghe riflessioni abbiamo concluso che il pubblico avrebbe potuto contribuire alla scena del mantra (scena 5 - *Incantesimo del Principe*) suonando piccoli strumenti a percussione di nostra creazione. L'idea era che il Principe richiamasse a sé gli elementi della natura nel tentativo di risvegliare la voce della Principessa. Abbiamo allora diviso il pubblico in tre elementi, acqua, fuoco e terra, riservando l'elemento dell'aria per il coro. I coristi hanno costruito centinaia di strumentini fatti con materiale di recupero come carta da pacchi, tappi e

zione musica-movimento, alla ripetizione e alla produzione di registrazioni per lo studio.

E finalmente: la prima. Se fino al 17 aprile noi abbiamo dato qualcosa a *La Principessa Luminosa*, quel giorno ognuno di noi ha ricevuto. Qualsiasi cosa presente sul palco era nostra e parlava di noi ma il primo buio, i mantelli che si accendono, il silenzio del pubblico stupito e immerso nel giardino musicale, tutto questo ha parlato anche a noi. *La Principessa Luminosa* quando ha preso vita ha sciolto ogni dubbio ancora presente e ci ha inondato di emozioni positive. La grandezza di questo progetto ha costretto tutto il coro a mettersi in gioco e se da un lato è stato molto faticoso, dall'altro ha rafforzato il legame musicale e umano tra noi.

Si, problemi al plurale e risultato al singolare; eppure perfettamente equilibrati, o addirittura sbilanciati verso il secondo.

Il Coro G

*"Noi non sapevamo come sarebbe finita l'opera e ricevere una scena dopo l'altra, diluite nel tempo ma con la fretta di prepararle, non aiutava a capire il senso complessivo."*

Giulia

*"Temevo l'effetto recita delle elementari, o fiaba della strega un po' patetica."*

Lorenzo

*"L'idea di doverla fare a memoria era tremenda."*

Matilde

mollette, e li hanno poi consegnati al pubblico prima dell'esecuzione. Gli spettatori sarebbero così diventati, nel cuore dell'opera, parte integrante della partitura, collaborando così alla salvezza della Principessa.

Da metà luglio a metà dicembre 2018 ho scritto ogni giorno senza interruzione. Circa ogni mese consegnavo una scena al coro, che la leggeva durante la consueta prova del mercoledì. Mi sono giunte voci che inizialmente, a causa dell'impossibilità di avere una visione d'insieme e delle caratteristiche atipiche della partitura, il coro era più che altro spaventato. Nonostante i pronostici negativi sono riusciti a lavorarci assiduamente, provando tutte le scene almeno una volta prima delle vacanze di Natale. Se il mio lavoro stava quasi giungendo al termine, il loro era appena cominciato: Carlo ha diviso il coro in gruppi di lavoro come scenografia, luci, costumi, comunicazione, eccetera. Ogni gruppo aveva al suo interno almeno una persona che aveva una certa esperienza o perlomeno un interesse in quel settore, e alcuni altri coristi volenterosi. Da questi gruppi, ma anche da numerosi brainstorming che hanno visto collaborare tutto il coro, sono nate le prime soluzioni per la messa in scena. Si trattava in alcuni casi di sviluppi di mie precedenti proposte, in altri di idee ex-novo, essenziali per dare all'opera quella tridimensionalità che, rimanendo in mano a una sola persona, non avrebbe potuto raggiungere. Ad esempio, è nato in seno al gruppo scenografia il fantoccio della Strega, unico personaggio della triade a non essere rappresentato da una persona in carne ed ossa. Costruito con un vecchio mobile a specchio e un baule sommersi da vari tipi di spazzatura e materiali di recupero, e in seguito illuminato con un'inquietante filo di luce LED verdognola, la Strega è un capolavoro

*"Storia e significato intrinseco sono stati per me due cose ben diverse, con due tempi di comprensione distinti."*

Giulia

*"La scenografia della strega è nata anche "cantandola", è nata da ciò che la strega suscita nell'opera."*

Michele

*"Quando facevamo le prove sullo spazio, sulla sinergia di musica e movimenti con Maria, mi sono reso conto che era una cosa nuova e mi è piaciuta."*

Lorenzo

*"Dopo la prima filata a memoria abbiamo preso coscienza del fatto che ce la potevamo fare."*

Stefano

*"Il 17 febbraio, alla prima replica pomeridiana, mi è arrivata una botta emotiva che sinceramente non mi aspettavo."*

Giulia

di "arte povera" che ci ha dato un riferimento non solo scenico ma anche simbolico, fungendo da luogo opposto e contrastante rispetto al trono della Principessa situato al centro del palco.

È nata, grazie alle ragazze che si occupavano dei costumi, l'idea di vestire i coristi con un mantello al cui interno sarebbero state cucite piccole luci bianche o colorate, ottenendo così un elemento scenografico di grande efficacia, che poteva muoversi insieme ai coristi e che riusciva senza difficoltà a creare quel flusso luminoso continuo che mi ero immaginata all'interno del Giardino. Abbiamo poi avuto la fortuna di lavorare un'intera giornata con la meravigliosa Maria Balbo, danzatrice e coreografa. Dopo una mattinata di riscaldamento fisico e mentale, Maria ci ha aiutato a ideare i movimenti che caratterizzavano il duetto finale di Principe e Principessa, plasmando una serie di "gesti allo specchio" che partivano dalla Principessa e si trasmettevano specularmente al Principe. Ha poi collaborato con il coro per trovare la maniera più efficace di utilizzare il corpo e lo spazio, fornendo loro la consapevolezza necessaria per muoversi a proprio agio sulla scena. Insieme abbiamo lavorato alla danza dei cortigiani della prima scena e alle diverse possibilità dinamiche dei mantelli luminosi. È stata un'esperienza particolarmente coinvolgente, fondamentale non solo per aver consolidato l'aspetto scenico, ma anche per aver rinforzato il legame spirituale tra i coristi e la motivazione verso un progetto così ambizioso.

A gennaio 2019 mi è stato possibile passare più di un mese a Torino (normalmente vivo, studio e lavoro in Germania) e ho avuto modo di vivere direttamente tutti gli stadi del lavoro. La fase di progettazione e costruzione degli elementi scenografici, seppur

entusiasmante, lasciava sia me sia i coristi ancora perplessi, intimoriti dalla mole di lavoro che sembrava non finire mai. Io stessa mi sono chiesta più volte se avevo fatto una follia. Ci è voluta una lunga preparazione per raggiungere un livello di conoscenza tale della partitura da potervi abbinare tutto il resto (movimenti, passi, spostamenti, luci, etc.). Ricordo con emozione un week-end di gennaio in cui il coro ha eseguito per la prima volta l'opera a memoria, da capo a fondo, seguendo quasi tutte le indicazioni sceniche previste: nonostante la fatica, un senso di compiutezza improvviso ci ha pervasi e il coro ha guadagnato una consapevolezza del tutto nuova. La vera conferma, tuttavia, è arrivata solamente il 17 febbraio 2019 alle 16.00, cioè al termine della prima rappresentazione de *La principessa luminosa* al teatro del Castello di Rivoli per la stagione di Rivolimusica.

Il 17 febbraio abbiamo eseguito l'opera due volte all'interno di un pomeriggio. Lo spettacolo era inserito in una stagione rivolta alle famiglie, perciò c'erano diversi genitori con figli piccoli, alcuni forse troppo: a causa del buio totale in sala, una bambina di 6 anni si è spaventata così tanto da voler abbandonare lo spettacolo. *La principessa luminosa*, purtroppo, non è priva di momenti paurosi, come quelli legati agli incantesimi della Strega, in cui il coro circonda il pubblico in maniera opprimente, gridando e ridacchiando orribilmente. Inoltre, la scelta di una rappresentazione totalmente simbolica e per nulla narrativa concorre a creare una certa inquietudine generale, non vi sono spiegazioni didascaliche e il finale rimane sospeso, avvicinandosi più alle fiabe tradizionali che a quelle rielaborate dalla Disney. Riguardo agli adulti, lo spettacolo ha sortito l'effetto previsto: molti ci hanno riferito di essersi sentiti parte

di un rituale prodigioso, di una fiaba sospesa tra il sogno e la realtà dai risvolti psicologici nascosti.

La vera sfida, tuttavia, è arrivata ad aprile con le classi di scuola media. Il Teatro Vittoria, più adatto alla musica corale rispetto a quello di Rivoli, sarebbe stato di grande aiuto per l'acustica, inoltre lo spazio si prestava meglio alla spazializzazione intorno al pubblico (ho ideato la Principessa pensando soprattutto a questo teatro). Dal punto di vista tecnico ci sentivamo molto più preparati rispetto a febbraio, ma l'imprevedibile reazione del nuovo tipo di pubblico ci preoccupava non poco. Già durante il primo spettacolo abbiamo capito che quest'esperienza non avrebbe avuto nulla a che vedere con la precedente: i cambiamenti espressivi interni all'opera, sia musicali sia scenici, apparivano enormemente amplificati in presenza dei ragazzini, che ad ogni suono o movimento si giravano improvvisamente e commentavano tra loro, venendo magneticamente attratti dalle armonie e luci più delicate o respinti dagli sconclusionati strepitii della Strega. Sembrava che vivessero tutto al massimo, lo stupore, la paura, l'incanto. Durante la prima rappresentazione a Rivoli avevamo percepito la commozione del pubblico in alcuni momenti particolari, come durante il mantra degli elementi o nella tanto attesa riunione tra Principe e Principessa, ma con i ragazzi abbiamo colto

un significato tutto nuovo dell'opera. Il momento di gioco nella settima scena, ad esempio, ha assunto un valore speciale per questi bambini-adulti nel pieno della crescita, e non è stato facile evitare che salissero direttamente sul palco a giocare con noi. Anche la rivelazione dello specchio all'interno della Strega, vissuta come una scoperta fatta da loro stessi, è stata fonte di grande emozione: di colpo, tutti sono rimasti in completo silenzio nel tentativo di capire da dove arrivassero le voci (in questa scena, i coristi cantano raggomitolati per terra all'interno dei mantelli luminosi, col viso coperto) e quale affascinante mistero stesse per svelare la Principessa. La rappresentazione che ci ha colpito di più, tuttavia, è stata la seconda della mattinata, avvenuta in presenza di bambini di elementari e medie insieme. Successivamente alla scena 5, in cui il pubblico suona gli strumentini a percussione, i ragazzi hanno continuato a voler far parte dello spettacolo e hanno contribuito a sconfiggere la Strega eseguendo, senza che fosse minimamente programmato, i passi rituali insieme alla Principessa. È stata un'esperienza unica e sconvolgente, che ci ha caricati di un'energia immensa, nonché la conferma di quanto nei giovanissimi il coinvolgimento attivo possa diventare importante, oltrepassando sensibilmente i limiti fissati da noi adulti.

# DIFFICOLTA' E SUCCESSI DEL MUSICISTA DISLESSICO

di **Matilde Bufano**  
**Mirto Milani**

## Introduzione: musica e dislessia<sup>31</sup>

**Matilde Bufano** Parlare della persona dislessica e del suo rapporto con lo studio della musica richiederebbe uno spazio molto più ampio di quello ragionevolmente concesso da una rivista. Lo dimostrano i numerosi volumi e atti di convegni pubblicati negli ultimi vent'anni in Inghilterra, dove la ricerca riguardante il binomio musica e dislessia è viva e attiva in tutti i suoi molteplici aspetti presso diversi atenei.

Tuttavia, attraverso l'esperienza maturata in numerosi convegni, ho imparato che l'esigenza pressante dell'insegnante di musica, al quale è destinato questo scritto, è sapere sia come comportarsi con l'allievo dislessico, sia quale didattica adottare per ottenere dei buoni risultati.

Sono queste le domande alle quali cercherò di rispondere procedendo con ordine e alternandomi con Mirto Milani, psicologo e musicista. Cercherò di illustrare la mia esperienza, veramente splendida e unica, di insegnante degli allievi dislessici del Conservatorio di Milano, resa possibile grazie al sostegno di tutti i direttori che si sono avvicendati al governo dell'istituzione negli ultimi vent'anni.

<sup>31</sup> Ndr: La dislessia è un disturbo specifico della lettura che si manifesta con una difficoltà nella decodifica del testo. La dislessia appartiene alla sfera dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA); si tratta di disturbi del neurosviluppo che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente, e si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. In base al tipo di difficoltà specifica che comportano i DSA si dividono in Dislessia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia.

È stata un'esperienza coinvolgente e impegnativa poiché, mentre mi preparavo su un argomento assolutamente nuovo per me e per l'Italia intera, costruivo per gli allievi dislessici, ragazzi straordinari, dotati di un'intelligenza e di una sensibilità superiori alla media, un percorso didattico efficace e un rapporto interpersonale molto diverso da quello al quale ero abituata. Per tanti anni ero stata l'insegnante in cattedra, che aveva il proprio metodo collaudato e che assegnava le pagine da studiare. E bisognava studiarle senza discutere. Con l'allievo dislessico ho sentito subito che dovevo cambiare atteggiamento e che dipendeva da me se un corso era destinato a concludersi con successo, e quindi ad accrescere l'autostima e le abilità dell'allievo, oppure se sarebbe finito con un fallimento. In tal caso il fallimento sarebbe stato il *mio* fallimento.

Ero titolare dei corsi di Solfeggio, Teoria e Analisi e Armonia Complementare, ma all'occorrenza ho seguito gli allievi nella preparazione di esami di pianoforte, di viola, di flauto traverso e di fagotto. In quest'ultimo caso ho accompagnato il ragazzo negli anni di corso conclusivi fino al diploma, conseguito con un bellissimo voto, otto e settanta.

### **Come accogliere un allievo dislessico?**

Il dislessico, bambino, ragazzo o adulto, è un individuo che in genere ha sofferto sia a scuola, a causa dell'incompetenza degli insegnanti e/o del comportamento dei compagni, sia a casa, per i rimproveri dei genitori, molto spesso inconsapevoli delle difficoltà del proprio figlio, al di là che gli sia stata diagnosticata o meno la sindrome.

**Mirto Milani** Bisogna ricordare che non sempre i ragazzi dislessici ricevono una diagnosi, e che, anche dopo averla ricevuta, non hanno sempre una reazione favorevole a

una didattica mirata, sia perché diventano consapevoli del fatto che la loro situazione non cambierà mai, nonostante i molteplici sforzi, sia perché anche in casa vivono una situazione difficile con i genitori, che non comprendono il motivo dell'insuccesso formativo del figlio. Nella mia esperienza personale e in quella che ho potuto avere con molti altri ragazzi che ho aiutato, la cosa più frustrante vissuta prima della diagnosi era il non riuscire a capacitarsi del perché, nonostante le ore dedicate allo studio, i risultati ottenuti fossero scarsi o nulli. E anche se la diagnosi arrivava come una soluzione chiarificatrice, sopravvenivano ulteriori svantaggi poiché, vista la necessità di utilizzare strumenti compensativi, i ragazzi diventavano subito bersaglio dei loro compagni, che li etichettavano come 'diversi' e privilegiati, proprio per la possibilità che hanno, per esempio, di programmare le interrogazioni o di utilizzare dei formulari.

Purtroppo la cosa più sconcertante che ho avuto modo di notare è stata che sovente molti insegnanti anziché spiegare ai compagni i motivi e le ragioni dell'utilizzo di tali strumenti compensativo-dispensativi, si univano al coro dei ragazzi millantando favoritismi e ingiustizie nei confronti della classe.

**MB** Il dislessico, dunque, ha bisogno di essere accolto con calore, simpatia e fiducia nelle sue possibilità. L'insegnante proporrà gli argomenti di studio con cautela, a piccoli passi, con un atteggiamento sempre positivo, non lesinando sorrisi e cordialità. Stabilirà, se possibile insieme all'allievo, delle mete da raggiungere, ricordando che ogni traguardo conquistato sarà un balsamo per l'autostima del dislessico che si sentirà stimolato a dare il meglio di sé.

**MM** La prima cosa buona che può fare un insegnante quando scopre che avrà a che fare con un alunno dislessico è quella di ricercare qualche informazione sui



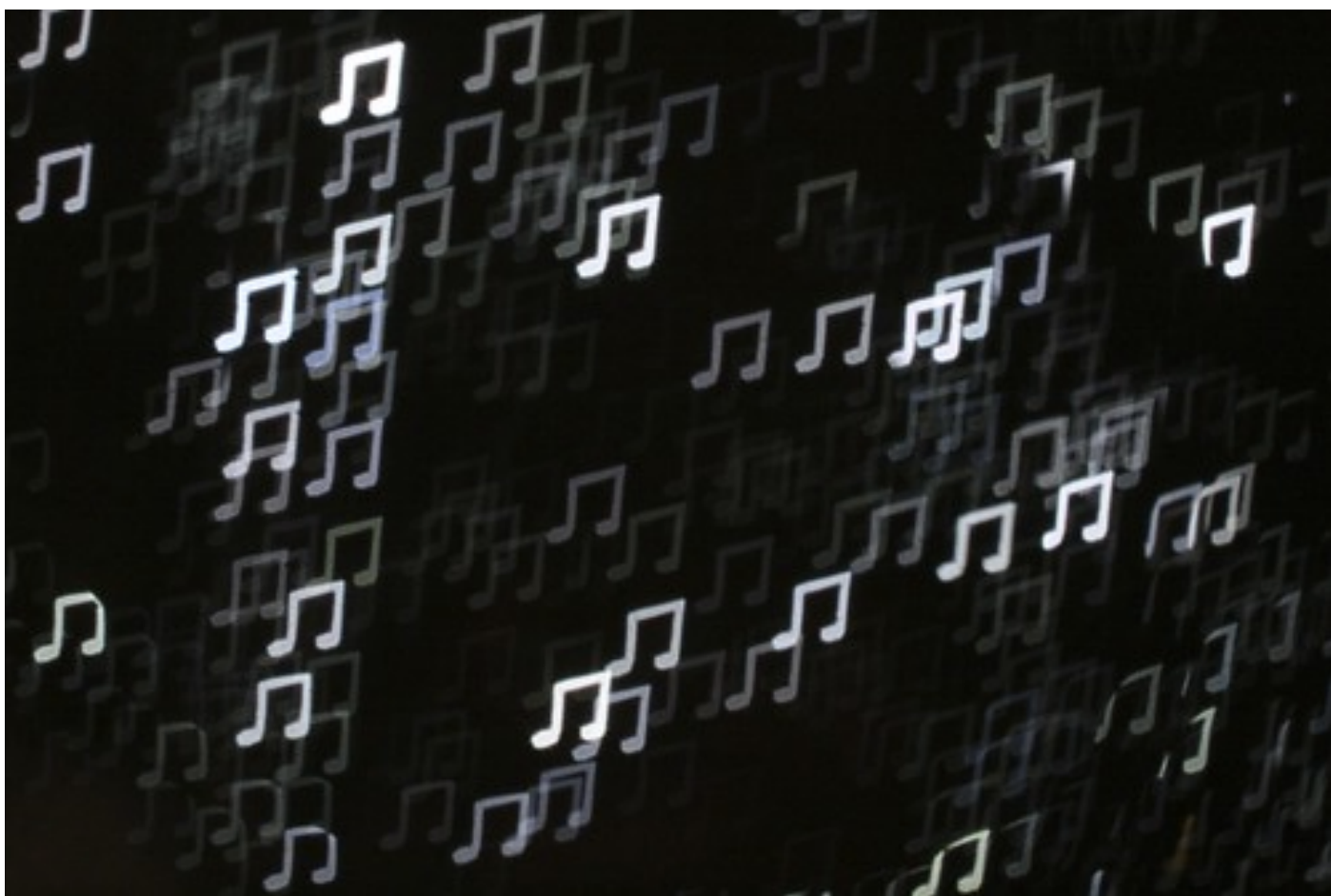


Foto di Daniel Paxton. Music Note Bokeh - www.flickr.com - (CC)

DSA, perché tante volte si sente parlare di dislessia, ma molti ignorano la vastità dei disturbi che essa comprende, e si soffermano solo sulla nozione di “difficoltà di lettura”. A un minimo di informazione, l’insegnante deve poi aggiungere un po’ di tatto e calore umano: è stato dimostrato infatti che il dislessico si lega molto agli insegnanti che riescono a trasmettergli fiducia in sé stesso. Questo crea nel ragazzo non solo una maggiore voglia di applicarsi e la volontà di riscoprire le proprie potenzialità, ma instaura in lui anche il desiderio di non voler deludere una delle poche persone che per prima ha creduto in lui e lo ha incoraggiato.

#### **L'incontro con la dislessia**

**MB** Mentre facevo conoscenza con la prima, indimenticabile, musicalissima bambina dislessica, con

l’aiuto di siti e testi in lingua inglese (in italiano non esisteva nulla), avevo cominciato a comprendere che cosa fossero la dislessia, la discalculia, la disgrafia e la disortografia molto prima che in Italia venisse approvata l’ormai notissima legge n. 170/2010. Avevo anche scoperto che la dislessia non era solo un disturbo riguardante la lettura o il calcolo, ma era una sindrome molto complessa, che condizionava la vita del dislessico di qualunque età, poiché si accompagnava a una serie di sintomi la cui presenza andavo verificando con tutta la possibile cautela presso i miei allievi.

Mi resi conto che questi sintomi influivano, a volte pesantemente, sulla vita quotidiana del dislessico, sullo studio scolastico e sullo studio di uno strumento musicale. Tuttora è grande il mio stupore per lo scarso peso che in molti casi viene dato a questi sintomi, sia dalla famiglia del dislessico, sia dalla scuola.

**MM** Purtroppo ancora oggi l'Italia è carente sotto molti aspetti che riguardano i DSA, benché molti altri stati (sia extra europei che facenti parte dell'Unione) abbiano posto su questi problemi una particolare attenzione. A partire dagli anni '80 sono stati fatti numerosi studi e ricerche per capire più a fondo quali siano le cause di questo disturbo, e quali siano le migliori soluzioni.

Nel corso di quest'ultimo decennio si sono registrate importanti novità, che hanno stimolato significativi cambiamenti sul versante della ricerca, e che si auspica non tarderanno a dare i loro frutti anche in merito alla didattica e all'atteggiamento nei riguardi di questi ragazzi.

Mi riferisco, in particolare, all'incremento verificatosi a livello nazionale degli studi e delle ricerche dedicati a queste problematiche; alla creazione di percorsi formativi universitari specifici per coloro che vogliono avviarsi all'insegnamento; la creazione, in alcuni casi il perfezionamento, di nuovi criteri di valutazione, classificazione e spiegazione delle conseguenze causate dalla sindrome; infine il riconoscimento della gravità di questi disturbi e la creazione di un sistema volto a favorire, non solo l'integrazione, ma anche una didattica appropriata a questi ragazzi.

### **Quali sono i sintomi che accompagnano la dislessia?**

**MB** Cominciamo col dire che il bambino o il ragazzo dislessico fino a 10, 11 anni non si rende conto di vivere come in una 'bolla', che gli dà una percezione approssimativa della realtà. Come vedremo più avanti, questo accade per lo stato di comorbidità tipico della dislessia, stato che preclude l'apprendimento di abilità

acquisite senza sforzo e in modo naturale dal bambino non dislessico. Solo una diagnosi precoce, che preveda l'intervento di specialisti come l'optometrista o l'otorinolaringoiatra, unita a una didattica specifica, permette di recuperare un percorso cognitivo il più possibile soddisfacente. In questo percorso l'utilizzo della musica dovrebbe occupare un posto di primissimo piano. Ricerche condotte in molti paesi concordano sull'efficacia della musica nello sviluppo armonico del bambino fin dalla prima infanzia. Anzi, è ormai acquisito che alcune attività musicali proposte in gravidanza abbiano un'influenza positiva sul nascituro persino nel periodo prenatale. Riguardo alla dislessia, gruppi di esperti hanno esaminato a lungo ed elaborato dei giochi musicali che possano attenuare il disturbo dislessico già nella primissima infanzia, quando la diagnosi non è ancora possibile. A questo riguardo ricordo le riflessioni e le proposte di Usha Goswami dell'Università di Cambridge. Esempi di giochi musicali descritti minuziosamente si possono trovare su *Musica e dislessia – un approccio positivo*, a cura della scrivente<sup>32</sup>.

**MM** Quello dei disturbi specifici di apprendimento o DSA è un argomento controverso: com'è noto, infatti, nel corso del tempo questi disturbi sono stati oggetto di numerose definizioni tra loro contrastanti, perché presi in esame da innumerevoli punti di vista. In generale con "DSA" ci si riferisce ad un raggruppamento eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e nella comprensione del linguaggio orale, dell'espressione linguistica, della lettura, della scrittura, della logica e della matematica. Questi disturbi sono inoltre associati a dei sintomi secondari, quali incertezze spaziali, temporali, motorie e linguistiche. Lo studio della musica, per i bambini dislessici, è molto

<sup>32</sup> MILES TR, WESTCOMBE J, DITCHFIELD D, *Musica e dislessia – Un approccio positivo*, a cura di M. Bufano, Rugginenti, Milano, 2018.

importante perché attiva regioni appartenenti a entrambi gli emisferi cerebrali, cosa che non avviene nei bambini che non studiano la musica e dediti ad attività che coinvolgono per lo più zone specifiche dell'emisfero sinistro (corteccia occipitotemporale di sinistra e giro occipitale inferiore di sinistra). L'attivazione di entrambi gli emisferi attraverso lo studio della musica potrebbe così supplire, nei bambini dislessici, ai *deficit* costituzionali della regione cerebrale abitualmente coinvolta nell'analisi visiva delle parole, diventando per loro un aiuto nei compiti di lettura.

**MB** Riteniamo utile proseguire ora con una panoramica dei sintomi che accompagnano la dislessia, seguita da una descrizione sintetica dell'effetto prodotto da ciascun sintomo sullo studio della musica.

Non tutti i dislessici hanno gli stessi sintomi, così come il livello di severità di dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia non è lo stesso per ciascun dislessico. In sostanza ogni dislessico costituisce un mondo a parte, che richiede attenzioni e competenze specifiche.

**Disturbi visivi:** il più diffuso riguarda la visione binoculare. Se non è perfetta, si verificano difficoltà nella messa a fuoco di qualsiasi testo scritto: le righe 'ballano' rendendo ardua la lettura. Per lo stesso motivo diventa problematica anche la lettura corretta dello spartito perché il dislessico tende a saltare i pentagrammi; risulta complessa per lui anche la ripresa della lettura dopo aver alzato gli occhi dallo spartito per guardare il direttore d'orchestra o di coro perché perde irrimediabilmente il segno.

**MM** L'insegnante potrà stargli accanto per aiutarlo. Oppure il ragazzo potrà chiedere aiuto ai compagni, i quali, di solito sono felici di ricevere un incarico così importante, tanto che molto spesso, da collaborazioni di

questo tipo, nascono fra i ragazzi legami molto profondi e duraturi.

Una ulteriore difficoltà provocata da carenze del sistema visivo riguarda la sensazione che un oggetto, mentre lo si osserva, si sposti da destra a sinistra e viceversa. Questa impressione non garantisce l'esatta decodifica del testo e riguardo alla musica rende molto difficoltosa la lettura dello spartito, in particolare la lettura a prima vista.

**MB** Infine non dobbiamo dimenticare gli inconvenienti causati dalla scarsa memoria visiva, come la difficoltà nel riconoscere le affinità e le diversità di un semplice disegno melodico o di un testo letterario. Le conseguenze sono ovvie in qualsiasi settore dello studio.

**Disturbi uditivi:** un orecchio sente più dell'altro; un orecchio sente più velocemente dell'altro. In questo modo si creano gravi difficoltà nel riconoscimento dell'altezza dei suoni.

Ulteriori complicazioni in questo ambito le crea la scarsa memoria uditiva, che vanifica l'ascolto della musica, come di qualsiasi spiegazione: il brano viene dimenticato via via che la musica scorre. Per il dislessico può essere di aiuto vedere chi suona, oltre ad ascoltarlo, poiché potrà avvantaggiarsi dell'azione dei neuroni a specchio.

**MM** I disturbi uditivi compromettono anche le capacità fonologiche, impedendo la codifica, il mantenimento, il recupero e la consapevolezza dell'informazione.

**MB Disturbi fonologici:** incapacità di dividere in sillabe e di riassembleare le parole. Incapacità di riconoscere le rime. È un disturbo che in musica crea difficoltà a cantanti e coristi. A volte, specie all'inizio dello studio di uno strumento, non permette al dislessico di comprendere l'articolazione e il fraseggio di un brano musicale.

**Disturbi dell'apparato fonatorio:** possono mettere in

difficoltà cantanti e coristi, come pure qualsiasi allievo nell'esposizione orale di storia della musica e di altri argomenti.

**Scarsa memoria a breve termine:** è un disturbo che crea problemi di apprendimento in generale.

**Scarsa capacità di concentrazione:** è un disturbo che riguarda moltissimi dislessici. Quasi sempre viene superato alla fine dell'adolescenza. È evidente che crea problemi di ogni genere.

**Disprassia:** l'aspetto caratterizzante della disprassia è costituito dall'esecuzione non corretta di una sequenza motoria, che risulta alterata nei requisiti spaziali e temporali e spesso associata a movimenti non necessari (paraprassie).

La disprassia comporta inoltre problemi del linguaggio, della percezione e dell'elaborazione del pensiero. Dipende dal malfunzionamento dei propriocettori, organi di senso

che verificano l'esattezza dei movimenti progettati e danno all'individuo la percezione dello spazio che occupa con il proprio corpo, ma anche con l'auto o con la propria sedia.

La disprassia è associata a:

- a. Disturbi della lateralità (percezione di destra – sinistra)
- b. Disturbi dell'organizzazione spazio/temporale (il dislessico sbaglia direzione nel recarsi a scuola e sbaglia l'ora della lezione).
- c. Disturbi della coordinazione grosso e fine motoria (coordinazione di mani e piedi sullo strumento).
- d. Disturbi dell'organizzazione del pensiero

#### La didattica

**Quali misure può adottare l'insegnante di musica per aiutare**



Foto di Daniel Paxton, Music Note Bokeh - [www.flickr.com](http://www.flickr.com) - (CC)

**il dislessico?**

Per alleviare i disturbi visivi sarà utile sostenere l'allievo attraverso alcuni accorgimenti, indicati di seguito:

1. Fotocopie ingrandite dello spartito.
2. Fotocopie su carta di un colore scelto dall'allievo stesso. Può anche essere sufficiente limitarsi a usare un foglio di plastica trasparente colorata da appoggiare sulla pagina del testo. È necessario avere presente, in proposito, che per alcuni dislessici il nero su bianco provoca riflessi assai disturbanti.
3. Uno spartito «semplificato», cioè con alcuni segni sbianchettati da ripristinare gradualmente in seguito (dinamica, segni di espressione, agogica, legature, ecc...)
4. Pentagrammi colorati con l'aiuto dell'allievo per evitare che l'allievo stesso salti poi il rigo durante la lettura. In genere si colora l'ultima battuta del primo pentagramma con lo stesso colore della prima battuta del secondo. L'ultima battuta del secondo con un altro colore che sarà lo stesso della prima battuta del terzo. E così via.
5. Tutte le possibili semplificazioni dei segni problematici.

Per ovviare alle difficoltà derivate dalla scarsa memoria visiva e uditiva e dalla scarsa memoria a breve termine sono necessarie molte ripetizioni di un brano o di un argomento affinché essi siano assimilati dalla memoria a lungo termine.

Riguardo i problemi fonatori e fonologici è consigliabile ricorrere alla logopedia, che è efficace, per il dislessico, fino all'età di 9, 10 anni, anche se molti studi di logopedia sono attrezzati per affrontare percorsi rieducativi in età adulta.

La scarsa capacità di concentrazione richiede molta pazienza e molta dedizione da parte dell'insegnante che deve intervenire richiamando con delicatezza e serenità l'attenzione del dislessico, facendo leva su argomenti che possano interessarlo.

Infine in merito alla disprassia bisogna ricordare che si tratta di un disturbo estremamente complesso, che coinvolge numerose funzioni di chi ne è affetto. Per quanto riguarda la musica, anche in questo caso l'insegnante si dedicherà al suo allievo con pazienza e ottimismo. Fortunatamente il disprassico tende a migliorare con il passare degli anni.

Nelle quasi totalità dei casi il dislessico, con la sua proverbiale volontà e con il suo amore per la musica, se è aiutato da un bravo insegnante, riesce a compensare i suoi disturbi. Dalla musica può trarre gioia e soddisfazioni che spesso la scuola non gli darà mai: lo studio scolastico non è multisensoriale (vedi il paragrafo successivo), poiché si appoggia quasi esclusivamente sulla carta scritta, cioè sul mezzo che per dislessico è il più arduo da affrontare. Dunque l'insegnante di musica ha una grande responsabilità nella riuscita, musicale e psicologica, del proprio allievo. Se non sente per lui affetto e simpatia, se non riesce a dedicargli del tempo con gioia e fiducia nelle sue possibilità, è bene che rinunci ad occuparsi di lui, per evitare di procurargli dei danni che potrebbero essere molto gravi.

**Quale metodo adottare con il dislessico?**

Qualunque materia o qualunque branca della musica si debba insegnare al dislessico, qualunque età abbia, è fondamentale mettere in atto la **multisensorialità**.

La multisensorialità, vale a dire l'uso contemporaneo di diversi sensi, per il dislessico riveste un'importanza

fondamentale, poiché il senso più efficiente può supplire alle carenze del senso più debole.

Prima di affrontare qualsiasi attività didattica con gli alunni dislessici, è auspicabile che l'insegnante rifletta sul modo in cui organizzare una didattica multisensoriale.

Fare musica, cioè suonare, cantare, ritmare a qualsiasi livello di competenza, è un'attività multisensoriale per definizione, poiché mette in gioco la vista, l'udito, il tatto, i propriocettori, la rete delle casse di risonanza (testa, gola, petto), le emozioni e l'apparato cinestetico che memorizza i movimenti della motricità grossa e fine.

**MM** Nel campo della musica sono pochissime le cose che un dislessico non può realmente fare, ma è importante ricordare che in questa, così come in tutte le altre attività, i suoi progressi e la sua riuscita dipenderanno da come l'insegnante sarà in grado di porsi nei suoi confronti e dal tipo di didattica che proporrà. La multisensorialità dell'esperienza musicale, coinvolgendo i sensi e gli organi di senso, garantisce un'esperienza unica e completa. Entra in gioco massimamente quando siamo noi a produrre il suono. In questo caso i sensi coinvolti, come abbiamo visto, sono numerosi.

### Come accostare un dislessico alla musica?

**MB** Una scoperta importante fatta diversi anni fa in alcuni paesi europei ha rivelato come sia più facile per il dislessico dedicarsi alla musica, piuttosto che alle materie scolastiche, sempre che voglia farlo.

L'approccio del dislessico alla musica dovrebbe privilegiare l'imitazione, sollecitando due sensi in particolare, l'udito e la vista. Per questa ragione l'insegnante illustrerà e suonerà diverse volte e a velocità differenti dei brani adeguati all'età e al livello di competenza dell'allievo, il quale, a sua volta, li potrà registrare creando dei video di supporto per lo studio a

casa.

L'allievo imparerà ad eseguire i brani aiutandosi tanto con l'udito quanto con la vista, osservando i movimenti delle mani e delle dita dell'insegnante. È qui che entrano in funzione i neuroni a specchio, che si attivano in chi osserva un altro individuo compiere un'azione, senza tuttavia compierla a sua volta. Chi osserva **percepisce sensorialmente** i movimenti che vede come se li stesse facendo lui stesso.

**L'approccio per imitazione**, che per il non dislessico dopo qualche tempo viene sostituito dalla lettura dello spartito, **per il dislessico può durare mesi, anni, a volte per sempre**, anche quando impara a leggere lo spartito.

**MM** L'approccio alla musica è un fattore di grande sviluppo per ogni bambino, soprattutto nell'età compresa fra la nascita e i 9 anni. È stato infatti ampiamente dimostrato che durante questo periodo il bambino è più aperto alla ricettività musicale. Uno studio innovativo ha accertato non solo l'utilità di un approccio precoce all'educazione musicale, ma anche che l'apprendimento della musica, essendo simile all'apprendimento della lingua materna, risulta naturale agli occhi del bambino.

L'apprendimento e il miglioramento delle abilità musicali promuove sviluppi notevoli rispetto a numerosi aspetti come:

1. la motricità fine, cioè la coordinazione oculo-manuale, attraverso la manipolazione e l'uso sempre più preciso degli strumenti;
2. il miglioramento della coordinazione motoria, che avviene grazie al movimento ritmico abbinato alla musica;
3. la respirazione corretta, che favorisce una ottimizzazione del movimento, del linguaggio verbale e del canto, creando benessere;



4. l'articolazione vocale e l'accordo pneumonico, ossia l'emissione vocale corretta, con lezioni mirate all'educazione della voce;
5. lo sviluppo della capacità percettivo-uditiva, che è possibile tramite l'ascolto ed il riconoscimento delle note;
6. la creatività, che può esprimersi con l'improvvisazione ritmico-melodica, strumentale e vocale.

### **Dislessia e scrittura musicale**

#### ***Per imparare a suonare può essere utile che il dislessico impari a scrivere la musica?***

**MM** L'apprendimento della scrittura musicale ovviamente riguarda anche gli alunni dislessici, per i quali scrivere i simboli della notazione in genere è molto più semplice che scrivere un tema o un'espressione algebrica. Sarà opportuno, tuttavia, evitare che imparino a scrivere la musica attraverso un mero esercizio di copiatura. È molto meglio che l'insegnante chieda loro di scrivere le note dei brani che suonano sullo strumento.

#### **Quando proporre la lettura dello spartito?**

**MB** Dopo un certo periodo, sarà l'allievo stesso a chiedere di leggere lo spartito. È di importanza fondamentale ricordare che il dislessico non riuscirà a tenere a mente il nome delle note poiché lo memorizza con difficoltà, né a lui servirà mai, o quasi mai perché per lui il segno-nota rappresenta esclusivamente una posizione delle dita sullo strumento.

La persona affetta da dislessia legge le note come un disegno formato da palline che singolarmente, in base al posto che occupano sul pentagramma, vengono abbinate a un suono, a un dito, a un tasto, a una corda, a un foro dello strumento che suona. Nel caso delle due chiavi del pianoforte, la difficoltà iniziale dello studente dislessico è

quella di trasferire contemporaneamente le note da due posizioni diverse, non da due chiavi diverse! Per esempio il La, la pallina scritta nel secondo spazio del pentagramma in chiave di Sol, si suona sul secondo tasto bianco compreso nel gruppo dei tre tasti neri del pianoforte, ma la stessa pallina in chiave di Fa corrisponde a un Do che si suona su un tasto differente, cioè sul tasto bianco che precede il gruppo di due tasti neri. Di conseguenza il discente dislessico che suona il pianoforte dovrà collocare le due note, scritte nel secondo spazio di due chiavi differenti, su due tasti diversi. La lettura si configura, quindi, come un'operazione di sistemazione di palline, le note, che si eseguono premendo un preciso tasto corrispondente al posto che la pallina occupa sul pentagramma. Quando comincia a suonare leggendo la musica con le modalità appena descritte, il dislessico non ha la consapevolezza del rapporto di continuità che lega una pallina all'altra, e quindi non si rende conto del flusso musicale rappresentato da quelle note. Le sue capacità di lettura gli consentono di vedere in quelle note solo palline staccate l'una dall'altra, da sistemare sullo strumento con l'aiuto fondamentale e irrinunciabile della diteggiatura. La diteggiatura è molto importante poiché i simboli dai quali è rappresentata sono immediatamente leggibili per la loro semplicità grafica. E' talmente importante che la frase ricorrente fra gli studenti dislessici è: "Per i primi 2 o 3 anni ho suonato con il numero del dito".

La concezione di un brano musicale come entità unitaria giunge solo dopo molti anni e tanto studio. Questo lungo processo, caratterizzato da un'intensa e costante attività multisensoriale, soccorre il dislessico anche nella ricerca della continuità di significato tra una parola e la successiva e tra una sillaba e la sillaba successiva. Infatti è ormai ampiamente provato che la pratica musicale abbia un effetto miracoloso sulle capacità di apprendimento e sulle abilità pratiche di ogni tipo, in



quanto entrambe ne vengono sensibilmente potenziate.

Anche dopo aver superato le prime fasi appena descritte, l'insegnante continuerà a proporre all'alunno i nuovi brani attraverso l'**ascolto**, accertandosi che l'alunno, prima di studiare ed eseguire tali brani con lo strumento, ne conosca accuratamente:

1. il ritmo, e sia in grado di scandire il profilo ritmico del brano con la sillaba 'ta' battendo contemporaneamente le pulsazioni forti e deboli con mani e piedi;
2. la melodia, e sia in grado di cantarla usando possibilmente il nome delle note.

Inoltre, insieme all'alunno, l'insegnante analizzerà i brani assegnati con l'aiuto del pianoforte affinché l'analisi non resti un semplice esercizio sulla carta, poco significativo per il dislessico. Del brano descriverà la forma con modalità adeguate alle varie età degli alunni, aiutandosi sia con un grafico, sia con i colori per metterne in risalto le varie caratteristiche.

### **Quali sono i segni dello spartito che creano difficoltà ai dislessici?**

**MM** Nel percorso, spesso lungo e faticoso, che porta all'autonomia nella lettura dello spartito, il dislessico potrà trovarsi in difficoltà per la presenza di diversi segni che accompagnano le note. Tra questi ricordiamo la legatura di valore; la legatura di valore a cavallo di

battuta; le pause del quarto, del mezzo e dell'intero; il segno di ritornello con il *da capo* e *la 2° volta*; le linee di raggruppamento delle note; le alterazioni.

Per superare le difficoltà causate da ciascuno di questi segni si consultino le ampie ed esaustive spiegazioni in "*Dislessia e strumento musicale – Guida pratica*"<sup>33</sup>.

### **La musica d'insieme e il coro**

**MB** Per il dislessico di ogni età e competenza è difficoltoso suonare e cantare insieme agli altri senza perdere il segno.

Tutte le attività di musica di insieme devono essere precedute dallo studio approfondito dei brani da eseguire. Pertanto l'insegnante fornirà in tempo utile gli spartiti al dislessico e, come si è già detto in precedenza, lo metterà accanto a un compagno che lo aiuti a ritrovare il segno perduto. Questa è diventata una prassi comune in tutti i teatri più importanti dove per i dislessici è stata abolita anche la prova a prima vista.

### **Conclusioni**

È assolutamente impensabile farsi un'idea completa delle difficoltà del bambino/ragazzo/adulto dislessico attraverso questo scritto che è soltanto un modesto riassunto di un argomento vastissimo e di un'esperienza ventennale condotta con curiosità e interesse presso il Conservatorio di Milano.

Si consiglia di completare la propria conoscenza dei

<sup>33</sup> OGLETHORPE S, *Dislessia e strumento musicale – Guida pratica*, a cura di M. Bufano, Rugginenti, Milano, 2011, p. 82 e segg.

dislessici attraverso i seguenti testi, noti nel Regno Unito e già tradotti in italiano:

*Musica e dislessia – Aprire nuove porte*<sup>34</sup>

*Musica e dislessia – Un approccio positivo*<sup>35</sup>

*Dislessia e strumento musicale*<sup>36</sup>

*Musica e DSA – La didattica inclusiva dalla scuola elementare al conservatorio*<sup>37</sup>.

Ciascuno di questi volumi termina con una ricca bibliografia, utile per ulteriori approfondimenti.

Presso la Biblioteca del Conservatorio di Milano sono

inoltre disponibili nove tesi di laurea, discusse presso diverse Università italiane, di altrettanti giovani autori, diplomati anche in strumento presso il loro conservatorio, quindi anche musicisti, alcuni dei quali di notevole valore.

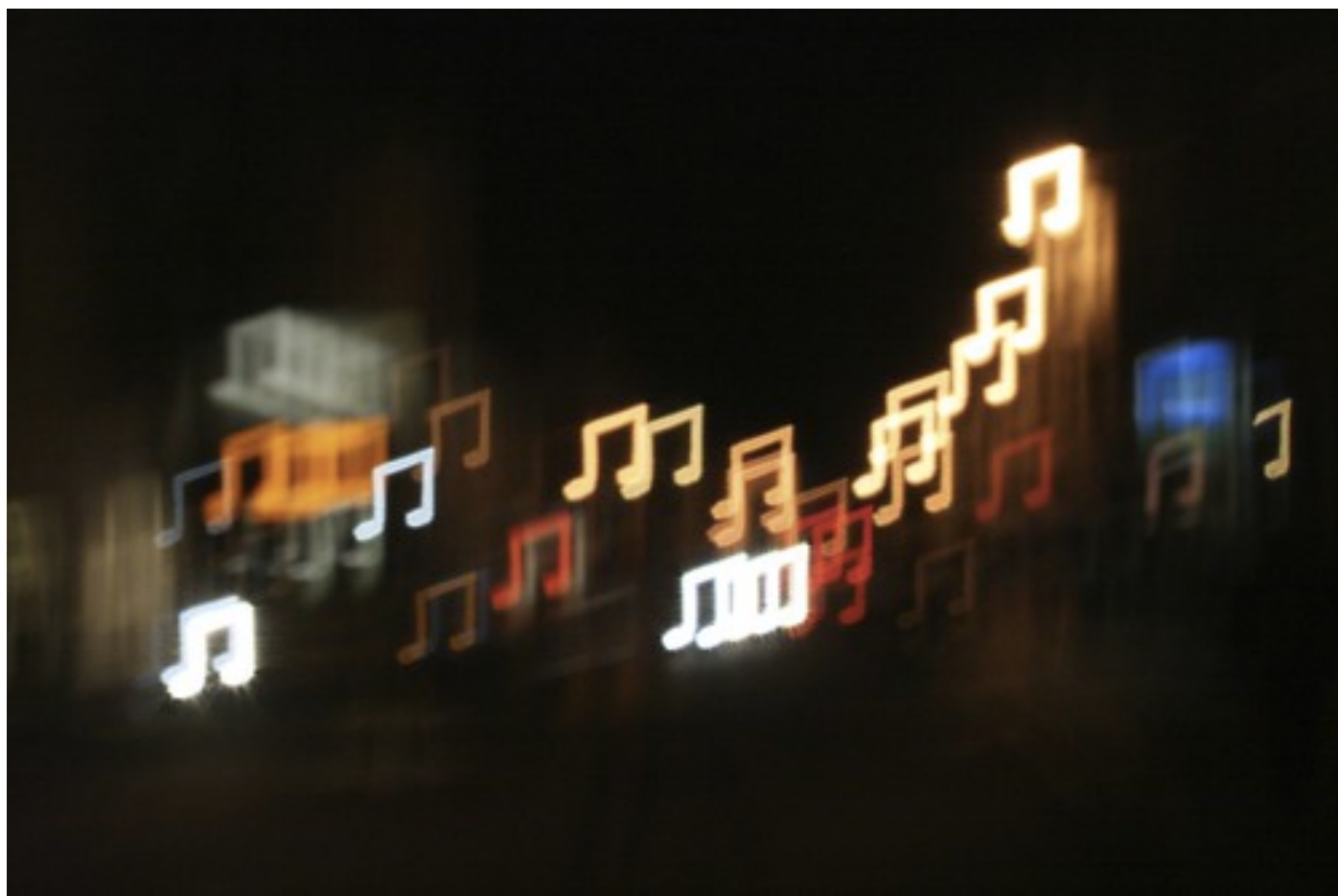


Foto di Daniel Paxton, Music Note Bokeh - [www.flickr.com](http://www.flickr.com) - (CC)

<sup>34</sup> MILES TR, WESTCOMBE J, *Musica e dislessia – Aprire nuove porte*, a cura di M. Bufano, Rugginenti, Milano, 2008.

<sup>35</sup> MILES TR, WESTCOMBE J, DITCHFIELD D, *Musica e dislessia – Un approccio positivo*, a cura di M. Bufano, Rugginenti, Milano, 2018.

<sup>36</sup> OGLETHORPE S, *Dislessia e strumento musicale – Guida pratica*, a cura di M. Bufano, Rugginenti, Milano, 2011.

<sup>37</sup> RIZZO AL, LIETTI M, *Musica e DSA – La didattica inclusiva dalla scuola d'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.

## LÀ DOVE ANCORA SI CANTA: SINGING TOUR NELLA GEORGIA CAUCASICA

di **Giulia Prete**

### **Georgia: dove, come, quando e perché**

*Il canto polifonico georgiano è stato il primo patrimonio immateriale dell'umanità ad essere inserito nella lista UNESCO nel 2001.*

*Fenomeno di grande e variegata complessità, costituisce una delle più antiche tradizioni della Georgia Caucasica, presente almeno dal IV secolo, quando il cristianesimo fu adottato come religione di Stato. [<http://www.museoschmidl.it/il-canto-polifonico-georgiano/>]*

La Georgia – in georgiano *Saqartvelo* – si trova incastonata tra Europa ed Asia, tra Occidente ed Oriente, rappresenta il primo grande avamposto cristiano dal momento e la tradizione vuole che sia stata cristianizzata nel IV secolo da Santa Nino.

Attraversata dall'antica Via della Seta, confina con la Turchia, la Russia, l'Armenia e l'Azerbaijan. È un paese con una complessa storia politica, protagonista, anche nella storia più recente, di guerre civili ed occupazioni. Ancora oggi il 20% del territorio è occupato dalla Russia e ~~dove~~, come spesso accade nei luoghi che si lasciano alle spalle conflitti ed eventi bellici, si evidenziano forti contraddizioni sia dal punto di vista economico che sociale. Basti pensare che nelle classificazioni geopolitiche la Georgia viene assimilata talvolta all'Europa e in altri casi all'Asia<sup>38</sup>.

Il mio primo viaggio in Georgia risale all'autunno del 2016, grazie al fortunato incontro con il regista ed etnodocumentarista Renato Morelli e con il Melbourne Georgian Choir, con sede a Melbourne specializzato nel repertorio georgiano, diretto dal professor Joseph Jordania, studioso georgiano emigrato in Australia.

Ogni due anni a Tbilisi si tiene un'importante manifestazione dedicata al canto che porta in città musicisti e specialisti della musica polifonica provenienti da tutto il mondo: il Simposio Internazionale di Polifonia Tradizionale, organizzato inoltre dal Conservatorio Statale Vano Sarajishvili di Tbilisi in collaborazione con il Centro Internazionale di ricerche di polifonia tradizionale, il Centro di musica folk georgiana ed il Centro Statale di folklore

georgiano, sotto l'Alto Patronato del Presidente della Georgia e con il sostegno del Ministero della Cultura e della Fondazione Nazionale di Scienze Shota Rustaveli.

Tradizionalmente, prima di ogni simposio, il Melbourne Georgian Choir organizza un *singing tour* che nel 2016 è stato eccezionalmente aperto ad una piccola delegazione italiana di cui ho fatto parte.

Con *singing tour* si intende un viaggio studio nelle zone non solo rurali del paese, dove la tradizione del canto polifonico si è particolarmente sviluppata e conservata, custodita da famiglie di cantori rinomati e universalmente riconosciuti le quali ospitano nella propria casa coloro che desiderano apprendere questa cultura squisitamente orale, direttamente dalla viva voce dei suoi cantori.

Dopo questa esperienza del 2016 i miei viaggi in Georgia sono continuati e ho avuto modo di entrare sempre più in contatto con le persone e le comunità di coloro che cantano in questo paese sconosciuto ai più. La possibilità di trascorrere del tempo vivendo insieme a queste famiglie mi ha permesso attraverso un'osservazione partecipante di avere una piccola panoramica interna di questo mondo, musicalmente così lontano dall'attuale situazione europea.

### **Polifonie tradizionali georgiane: un breve quadro descrittivo**

All'orecchio del novello ascoltatore le polifonie georgiane risultano spesso di ardua comprensione poiché, essendo costituite da linee melodiche non temperate, possono costituire una sfida per l'ascoltatore occidentale.

La maggioranza delle polifonie georgiane si compone di tre linee: la prima voce, *pirueli khma*, di tessitura più acuta che espone la melodia; la seconda voce, *meore khma*, che spesso intona il canto, di fatto conducendolo, e che rappresenta la parte più interna dell'armonia, rivelandosi talvolta difficilmente distinguibile nell'ascolto complessivo; la terza voce, il basso di accompagnamento, *mesame o bani*. Frequentemente queste tre voci, dopo aver disegnato polifonie articolate e complesse, concludono il brano all'unisono: la tradizione georgiana, di fede fortemente or-

<sup>38</sup> Si veda in proposito MAURA MORANDI, *Georgia. Viaggio nel cuore del Caucaso*, Polaris, Faenza, 2015.

ortodossa, caratterizzata da un'intensa e diffusa devozione religiosa, vuole che ciò rappresenti simbolicamente la Trinità quindi pluralità ma anche unità perfetta. Un'altra caratteristica è costituita dall'improvvisazione che, come in molte altre tradizioni popolari di natura orale, riveste un ruolo fondamentale che si allontana dal senso di coralità a cui siamo abituati al mondo occidentale.

Per eseguire un canto con sezioni di improvvisazione è previsto infatti un solo cantore per la prima voce, un solo cantore per la seconda voce, mentre tutto il resto del coro canterà la voce bassa. Questo permette ai due interpreti delle voci principali di essere completamente liberi nell'improvvisare, nella creazione di abbellimenti, nell'espressione di intenzioni ed emozioni ed infine nell'interazione. Le voci basse hanno invece il compito di sostenere e creare uno sfondo alle voci dei due solisti.

In Georgia questa tradizione corale è ancora molto vitale rispetto all'Italia o ad altri paesi europei presenta aree in cui è particolarmente spiccata, perlopiù nelle zone più rurali del paese e zone dove invece è meno diffusa.

Detto ciò, appare piuttosto evidente a chiunque l'attraversi, che in Georgia c'è una dedizione ed un'attenzione particolare alla musica in generale cosicché può capitare di sentire cantare gli abitanti di un villaggio arroccato sul Caucaso, come anche un gruppo di amici che fa festa in un ristorante di Batumi, sulle sponde del Mar Nero o in qualche locale della capitale Tbilisi.

È fondamentale anche comprendere che la Georgia, pur essendo un paese di modeste dimensioni è composta da ben dodici regioni, ciascuna caratterizzata da originali modalità di canto, tanto che risulta talvolta superficiale parlare genericamente di "polifonie georgiane" non sapendo a quale stile e repertorio regionale ci si stia riferendo.

Entriamo ora nel dettaglio di alcune tradizioni regionali per avere un'idea della varietà e della diversità di stili e repertori, considerando che questa è solo una panoramica parziale e limitata alle aree del paese che fino ad oggi ho avuto modo di conoscere e studiare più approfonditamente.

La prima regione presa in esame è lo Svaneti, che si trova nel nord-ovest del paese e che comprende molte vette caucasiche tra cui il più alto insediamento abitato a circa 2.500 metri sul livello del mare, è protetto dall'UNESCO ed è il luogo, per intenderci, dove secondo la mitologia greca fu incatenato Prometeo. È un territorio decisamente selvaggio ed estremamente rurale, dove oltre al georgiano si parla la lingua *svanuri*, completamente diversa ed incomprensibile al di fuori della regione. Lo Svaneti non ha mai conosciuto dominazioni esterne e, grazie alla sua posizione geografica, gli abitanti, detti *svani*, hanno sempre vissuto in autonomia ed indipendenza. Sono inoltre

ancora vivissimi rituali e tradizioni religiose legate al culto pagano, ora blandamente incorporate nella liturgia ortodossa ma senza rinnegare l'antica origine precristiana. In questa regione si possono trovare gli esempi più arcaici della polifonia georgiana che paiono risalire addirittura a 4.000 anni fa. La struttura dei canti è la medesima illustrata sopra, ma qui si scoprono da un lato molti canti in cui il tempo musicale, il *tactus*, si dilata fortemente creando un fluire di voci possente e libero da costrizioni ritmiche; dall'altro, molti brani a ballo che, presentano una forte componente ritmica. In molti di questi canti, le parole sono così antiche che si sono tramutate in fonemi prevalentemente vocalici che hanno assunto un significato simbolico e rituale perdendo di fatto quello letterale. Un vero e proprio caso in cui l'aspetto semantico della parola si fa tutt'uno con la musica e dalla musica trae sostanza e consistenza.

Nei villaggi dello Svaneti è tutt'ora possibile ascoltare lo *zari*, un canto funebre maschile molto rappresentativo dello stile espressivo ed esecutivo di questa zona.

Strumenti tipici di questa zona sono il *giuniri*, uno strumento ad arco caratterizzato da un'accordatura aperta, funzionale al canto ricco di improvvisazione che si presta ad accompagnare, e il *changhi*, una sorta di arpa. Entrambi



*Changhi*

Foto di Bertramz Wikimedia Commons

gli strumenti sono usati soprattutto per l'accompagnamento di canti epico-lirici che narrano le gesta dei mitici eroi dello Svaneti.

Scendendo verso sud-ovest si trova la regione Guria, patria per antonomasia delle polifonie georgiane che più si basano sull'improvvisazione: in questo caso i canti vengono eseguiti solo in trio, prima voce, seconda voce e basso, per garantire la massima libertà creativa ed espressiva. La tradizione dice che un canto della Guria, per essere eseguito correttamente, non deve mai essere cantato due

volte nello stesso modo e che la sfida è proprio quella di inventare sempre nuove versioni e varianti dando vita ad uno stile quasi contrappuntistico.

Tipico di questa regione è il *krimanchuli*, una forma di *yodel* caratterizzato dall'improvvisa e rapida escursione della voce dal registro di petto al falsetto, viene eseguito dalla prima voce pronunciando prevalentemente fonemi vocalici compiendo improvvisazioni estremamente complesse ed articolate sia dal punto di vista ritmico che tonale.

Incastonata nel centro-est del paese si trova la regione dell'Imereti, caratterizzata da una commistione di stili canori che riflette le influenze delle regioni confinanti.

A sud della Guria si trova il Samegrelo, nome moderno dell'antica Colchide, mitica terra del Vello d'Oro, affacciata sulle sponde del Mar Nero.

Questa è la seconda regione georgiana dotata di una lingua propria, il *megruli*, e dove la tradizione del canto polifonico si è ben conservata anche nei contesti urbani. Le melodie del Samegrelo sono rinomate per la ricchezza di melismi e abbellimenti, e per i toni malinconici e nostalgici; non mancano comunque canti di temperamento più intenso e drammatico, eseguiti con una vocalità poderosa in cui a tratti il grido si fa voce cantata e viceversa.

Nel Samegrelo talvolta le voci sono accompagnate da uno strumento musicale a quattro corde pizzicate, il *chonguri*,



Chonguri

diffuso in tutto il Caucaso, le cui origini risalgono al XIII-XIV secolo. E' lo strumento ideale per improvvisare ed accompagnare i cantori dato che viene utilizzato con accordatura aperta.

Nell'estremo sud-ovest della Georgia si trova la regione dell'Adjara, dove i canti polifonici risentono fortemente dell'influenza della Turchia, con cui confina.

Questa regione possiede un ricco repertorio di canti in cui spiccano i canti a ballo, considerato che l'Adjara è famosa per il suo corposo patrimonio di danze tradizionali.

Essendo una regione di confine, con una discreta presenza di comunità islamiche, a differenza del resto della Georgia, qui è difficile trovare esempi del repertorio di canti sacri dato che la chiesa ortodossa non è diffusa e radicata come nel resto del paese. È interessante notare come, in particolare in questa regione ed in generale in tutta la Georgia, ci sia una serena e pacifica convivenza tra le diverse religioni che storicamente coesistono in assenza di conflittualità.

Spostandosi infine verso est si raggiunge la grande regione del Kakheti, rinomatissima per la cultura del vino. In questa area le polifonie tradizionali sono caratterizzate dalla presenza del *canto a bordone*: due solisti eseguono la prima e la seconda voce con assoluta libertà interpretativa mentre il resto dei presenti canta un vero proprio bordone invece di una terza voce.

L'esecuzione di questo stile di bordone risente sicuramente dell'influenza di quello bizantino nella sua più alta declinazione ed è interessante osservare la tecnica respiratoria utilizzata dai cantori, in sequenza, mantenendo sempre il suono pieno e sostenuto. Anche in questa regione il canto dei due solisti si contraddistingue per una straordinaria ricchezza di melismi e di abbellimenti che diventano la misura con cui si viene giudicati per esperienza e valore.

Conclusa questa panoramica su alcuni degli stili regionali, mi pare importante definire, seppur a grandi linee, in che cosa consista il repertorio polifonico georgiano e le sue occasioni esecutive.

Tra le polifonie georgiane troviamo soprattutto canti legati alla convivialità: canti d'amore, epico-lirici, narrativi, canti a ballo, canti ironici e di scherno, canti nuziali e funebri. Si distinguono in particolare tre generi di canto che sono estremamente conosciuti, cantati e diffusi in tutta la Georgia: i *mravalzhamier*, i *batonebo* e gli *alilo* che si possono ascoltare in moltissime versioni, diverse a seconda non solo della regione ma addirittura del villaggio di provenienza.

L'espressione georgiana *mravalzhamier* (*mravaljamier*) significa "molti anni" ed è un canto augurale che ha la funzione di esprimere attraverso il canto auspici di lunga vita e prosperità, soprattutto all'apertura di situazioni di convivialità e condivisione della tavola. I canti denominati *batonebo* sono dei canti di guarigione, appartenenti al



repertorio prettamente femminile ma non solo e vengono tradizionalmente cantati per curare le malattie esantematiche infantili. Si canta allo spirito della malattia, il *batonebo* appunto, per indurlo ad abbandonare il bambino e a smettere di farlo soffrire. Per allontanare il *batonebo* affinché il piccolo malato possa tornare in salute gli si offrono rose, viole e oggetti di colore rosso, il colore che lo spirito predilige. In genere le melodie di questi canti sono piuttosto lente e caratterizzate da una vocalità delicata, dal punto di vista espressivo potrebbero essere assimilate al genere della ninnananna.

I canti denominati *alilo* sono invece dei canti di questua che vengono cantati durante il periodo natalizio andando di casa in casa, visitando gli ammalati e chiedendo alle famiglie un'offerta per i cantori, qualche moneta, un po' di cibo o un bicchiere di vino. Questo repertorio si situa a metà tra il sacro e il profano e viene cantato lungo le strade ma anche nelle chiese durante la funzione che celebra il Natale ortodosso. Ogni centro abitato o villaggio georgiano ha il proprio tradizionale *alilo*.

Per quanto riguarda le occasioni in cui si canta, in Georgia esiste una straordinaria tradizione legata all'ospitalità e alla convivialità. Un proverbio georgiano dice che "l'ospite è un dono di Dio" ed effettivamente come tali ci si sente

### Ensamble Adilei

quando si viene accolti in casa in una famiglia georgiana. Il primo e il più diffuso contesto in cui si canta è il *supra*, vero e proprio banchetto durante il quale la convivialità viene celebrata attraverso numerosi e sentiti brindisi proposti dal *tamada*, la persona riconosciuta più autorevole e culturalmente preparata tra i presenti. Ad ogni brindisi segue un canto secondo uno specifico galateo ed un preciso schema, si celebrano prima la pace e Dio, poi i padroni di casa, gli ospiti, a seguire l'amore, i bambini, la patria, i defunti e così via.

La musica accompagna poi la vita quotidiana, ad esempio un'altra grande famiglia di canti di lavoro detti *naduri*, caratterizzati da una straordinaria complessità ritmica e armonica sono eseguiti durante le attività di coltivazione e cura della terra. Sono dunque molteplici le occasioni in cui si canta, intorno alla tavola per onorare i propri ospiti, per celebrare riti ed occasioni importanti per la comunità, come matrimoni e funerali oppure durante i momenti salienti dell'anno cristiano, come la Pasqua e la Natività.

Una trattazione a parte merita infatti tutto il repertorio sacro e liturgico, denominato *galoba*, a proposito della quale riporto una citazione dell'etnomusicologo Renato Morelli, appassionato cultore delle polifonie georgiane, che ha particolarmente approfondito questo ambito:

"Di particolare interesse è il canto liturgico della chiesa autocefala georgiana, sopravvissuto avventurosamente e "miracolosamente" a eventi drammatici. Nel 1811 (dopo la terza guerra caucasica, quando la Georgia fu definitivamente annessa all'impero zarista) il patriarcato di Mosca impose la liturgia e la lingua russa, con conseguente proibizione della lingua georgiana e dei suoi antichi canti liturgici. Si deve a un celebre cantante d'opera, Filimon Koridze (1835-1911), lo straordinario progetto di ricerca-documentazione-trascrizione che ha salvato il canto liturgico georgiano dall'estinzione. Koridze decise di rinunciare alla sua brillante carriera (con acclamate esibizioni alla Scala di Milano, al Mariinskij di San Pietroburgo e nelle Americhe) per dedicarsi completamente alla documentazione-trascrizione di più di 6000 canti liturgici tradizionali georgiani. Rispetto ai *diktat* del patriarcato di Mosca, ancora più terribili furono le conseguenze della rivoluzione bolscevica. Sono tristemente noti gli innumerevoli crimini perpetrati dal regime comunista nei confronti della

chiesa georgiana (distruzione di antichi monasteri con relativi affreschi medioevali, assassinio e deportazione del clero, divieto assoluto delle liturgie) fino all'implosione dell'Unione Sovietica nel 1991. Nel 2011 il Patriarca georgiano di Tbilisi ha ufficialmente santificato Koridze: il primo esempio di un etnomusicologo santo"<sup>39</sup>.

Durante l'occupazione sovietica, dal momento che era proibito celebrare secondo il rito georgiano, questo repertorio sacro così ricco di peculiarità, venne salvaguardato attraverso un processo di "contraffazione": i brani liturgici continuarono ad essere eseguiti "clandestinamente" conservando intatta la melodia ma sostituendo il testo e trasformandoli di fatto in canti dal tema profano. Tale *escamotage*, unitamente alla meritoria opera di Koridze, ha permesso la sopravvivenza di un intero repertorio.

In Georgia esistono tre principali scuole di canto liturgico che fanno capo ad altrettanti monasteri: la scuola di Gelati e di Shemoqmedi nell'ovest della Georgia e la scuola di Karbelashvilebi ad est del paese, ogni brano liturgico può essere eseguito in diverse versioni e seguendo differenti

<sup>39</sup> MORELLI R., *Filimon Koridze (1835-1911): il Bartok dimenticato del canto popolare georgiano*, paper non pubblicato presentato in occasione dell'International Council for Traditional Music, Palermo, 2017



stilemi a seconda della scuola da cui proviene. Possiamo dire che, a grandi linee, negli stilemi di queste scuole ritroviamo alcuni tratti delle caratteristiche regionali presenti anche nel repertorio profano, tenendo come punto di riferimento per l'ovest la regione Guria e per l'est il Kakheti.

Per quanto riguarda gli aspetti musicali, anche il repertorio sacro viene eseguito a tre voci e spesso in maniera antifonale, qualora siano presenti due cori. Per quanto riguarda il ruolo delle tre parti musicali, mentre la prima voce espone solo parzialmente la linea melodica, parallelamente svolge un ruolo di abbellimento e arricchimento armonico nel registro più acuto. E' infatti la seconda voce mediana ad essere protagonista e ad esporre in maniera articolata, ricca di varianti e di passaggi armonici il cuore della melodia. Infine il basso svolge un ruolo di accompagnamento.

È interessante notare come nel canto liturgico sia presente una caratteristica denominata "croce": è tipico che la prima e la seconda voce compiano continuamente delle frequenti e repentine escursioni di registro dall'acuto al grave e viceversa, ciò fa sì che i cantori possiedano e siano in grado di padroneggiare una vasta estensione vocale. Ad oggi il repertorio sacro georgiano gode di ottima salute ed è normalmente eseguito nelle chiese durante le celebrazioni ordinarie e straordinarie.

La liturgia ortodossa di rito georgiano prevede ed incoraggia la partecipazione musicale nell'articolato dialogo cantato tra il celebrante ed i cantori, detti *mgaloblebi*.

Gli interpreti delle polifonie tradizionali sono in maggioranza uomini ma non è difficile trovare donne che cantano nonostante la Georgia sia un paese con una forte cultura patriarcale e conservatrice che tende a relegare le donne in una condizione di sottomissione, tuttavia, come molti paesi protagonisti di un improvviso sviluppo e di forti trasformazioni socio-politiche, presenta situazioni molto diverse e contrastanti. Nei contesti che io ho avuto modo di osservare, posso dire che a livello pubblico o di rappresentanza gli uomini e gli *ensemble* maschili sono più visibili ma, parallelamente, le donne sono altrettanto acculturate in materia e non mancano *ensemble* femminili che riscuotono grande successo in patria e all'estero come anche cantrici tradizionali rinomate e riconosciute.

#### ***Adilei: l'esperienza di un ensemble vocale***

Per concludere questo mio reportage dalla Georgia vorrei raccontarvi l'esperienza dell'*Ensemble Adilei* come esempio emblematico di come la tradizione venga mantenuta e reinterpretata in modo originale. L'*Ensemble* nasce a Tbilisi nella Georgia Caucasica nel 2012 da un gruppo di



amici, tutti provenienti da famiglie di cantori, per dedicarsi allo studio e alla riproposta del repertorio di canti polifonici tradizionali georgiani. Il loro incontro è caratterizzato dalla profonda amicizia che li lega, dal grande interesse per la tradizione musicale del loro paese e dalla passione per il canto polivocale. L'*Ensemble Adilei* esegue un repertorio di brani sia sacri che profani, talvolta arricchiti dall'accompagnamento di strumenti musicali tradizionali e spazia dalle montagne dell'Alto Caucaso alle sponde del Mar Nero, il repertorio che prediligono è quello improvvisativo della regione Guria.

Pur essendo una formazione relativamente giovane, dopo alcuni *tour* e due dischi di successo, sono ampiamente apprezzati e riconosciuti sia in patria che all'estero per il loro grande talento, l'affiatamento e la passione per il canto che li contraddistinguono.

Va notato che, a differenza dei numerosi altri *ensemble* vocali presenti in Georgia, questa formazione ha deciso di discostarsi dallo stile e dal repertorio classico dei gruppi folcloristici tradizionali.

Il repertorio desueto e originale espresso dall'ensemble adirei nasce da percorsi di studio con le generazioni anziane di cantori e da una conoscenza approfondita delle esecuzioni e delle registrazioni storiche raccolte sul campo unite ad uno stile esecutivo fortemente caratterizzato dall'improvvisazione.

Ho avuto modo di conoscere i componenti dell'*ensemble* e di iniziare a studiare ed approfondire con loro il repertorio georgiano, sia in contesti formali che informali, nel 2016, entrando man mano in contatto anche con le realtà rurali che custodiscono ancora oggi un'inestimabile patrimonio musicale e da cui l'*ensemble* ha avuto modo di attingere. Una delle caratteristiche che contraddistingue il gruppo è che, pur avendo una vocazione performativa, cantano regolarmente in situazioni informali e di convivialità, come essenziale espressione della propria personalità e, se mi si consente il termine, della loro "georgianità". Inoltre prestano regolarmente servizio in una chiesa di Tbilisi durante le liturgie e sono pertanto profondi conoscitori anche del repertorio sacro.

Con l'occasione di questo articolo, ho ritenuto interessante sottoporre all'*ensemble* una breve intervista relativa alla formazione musicale.

Per motivi pratici, dal momento che non tutti i componenti del gruppo parlano inglese, questa intervista è stata somministrata nella traduzione georgiana e poi il sunto complessivo mi è stato restituito in inglese dal loro direttore artistico Demetre Kiria.

Per siglare quest'articolo e invitarvi a leggere l'intervista anticipiamo una risposta che racchiude la "georgianità" del canto polifonico che ho cercato di presentarvi in quest'articolo: *"Noi georgiani spesso amiamo dire che molte delle cose più belle del mondo si trovano nel nostro paese e*

*io non condivido questo atteggiamento ma se c'è una cosa di cui sono estremamente orgoglioso e fiero e che è straordinaria del nostro paese, se non la più straordinaria al mondo, sono le nostre polifonie, che mi stupiscono ancora con la loro bellezza, ricchezza, varietà e complessità. È incredibile che in un territorio così piccolo esistano così tanti generi musicali, ognuno dotato delle proprie peculiarità e della propria magia"*

[Link all'intervista](#)



**Adilei**  
www.adilei.ge

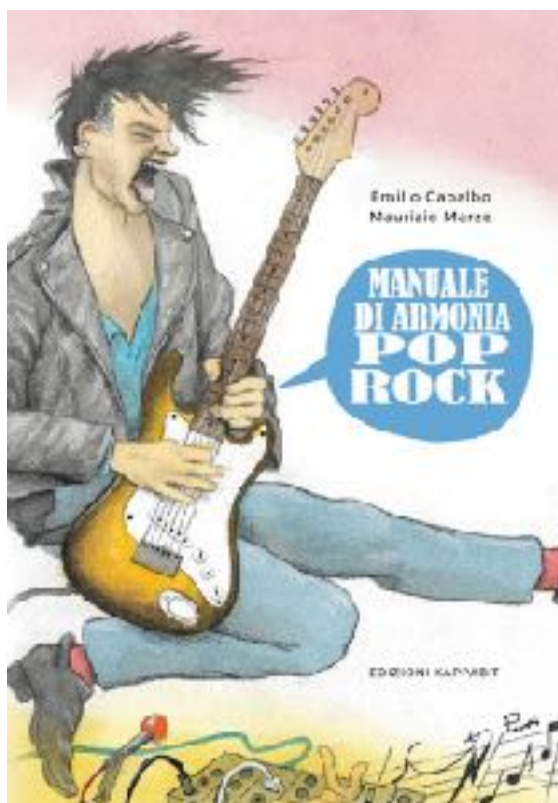
# Manuale di Armonia Pop-Rock

a cura di Mario Moi

Emilio Capalbo (Cagliari, 1968) è diplomato in Organo e Composizione Organistica. Dal 2000 è professore di Armonia, Fuga, Contrappunto e Composizione presso il Conservatorio di Cagliari, dove dal 2005 si occupa anche di tutti i corsi afferenti l'ambito della *popular music*. Insieme al suo ex-allievo e chitarrista Maurizio Marzo (Cagliari, 1975) ha portato avanti negli anni un lavoro di ricerca teorica e pratica (entrambi i musicisti non hanno mai smesso di frequentare professionalmente la musica pop e rock come strumentisti e arrangiatori) che a fine 2018 si è concretizzato in questo *Manuale di Armonia Pop-Rock*.

Perché ne parliamo?

Principalmente perché si tratta del primo manuale in assoluto che analizza nello specifico questo genere musicale. Proprio così: finora, dopo decenni di studi sulla *popular music*, non esisteva ancora, né in Italia né all'estero, un testo che cercasse di dare sistematicità ai processi armonici di quella che è probabilmente la branca



Autori: Emilio Capalbo e Maurizio Marzo  
 Titolo: Manuale di Armonia Pop-Rock  
 Codice ISBN: 9788894197570  
 Editore: Edizioni Kappabit  
 Data di pubblicazione: Dicembre 2018  
 Pagine: 176

più rappresentativa della musica occidentale.

Come *Audiation* c'è poi un altro motivo per cui abbiamo trovato interessante leggere e recensire questo libro, ed è il fatto che essenzialmente segue, pur rivisitandone in maniera originale alcuni principi, il filone teorico dell'armonia funzionale, che è quello da cui prende le mosse anche la *Music Learning Theory* (MLT) di E.Gordon.

Fatta questa premessa, comincerei a introdurre il libro. Innanzitutto si tratta di un manuale, quindi va considerato come un testo di studio e consultazione. È un manuale dedicato alla musica pop-rock, il che significa che non vengono trattate, se non incidentalmente,

tematiche relative all'armonia classica o jazz (materie per le quali comunque sono reperibili tantissimi altri testi specifici).

L'obiettivo dichiarato è quello di individuare e analizzare i processi armonici funzionali che caratterizzano la musica pop-rock, e sistematizzarli all'interno di un'organizzazione

logica coerente con quelle usate negli studi di ambito classico-accademico. Per gli autori dunque il compito è stato quello di costruire *ex-post*, attraverso l'ascolto e l'analisi di centinaia di brani, un *corpus* teorico consistente per dei meccanismi compositivi di cui ogni musicista pop-rock che abbia una certa esperienza è già in qualche modo interiormente consapevole (per usare un termine caro alla MLT potremmo dire che ne è consapevole nella sua *audiation*). Si parla inoltre di un genere musicale per il quale la composizione avviene spesso direttamente in fase di esecuzione, cioè in sala prove, con gli strumenti in mano, più che a tavolino con matita e pentagramma.

Tutto questo ha portato ad alcune precise scelte di forma e di contenuto.

In primo luogo, a differenza di altri manuali simili, gli autori hanno preferito non aggiungere una sezione di esercizi, che appunto dovendo essere svolti a tavolino rischierebbero di snaturare la funzione attiva dell'ascolto e del "comporre suonando" a favore di una teorizzazione pura che potrebbe rivelarsi sterile.

L'ascolto è poi stimolato attraverso un gran numero di esempi. In totale sono citati più di 120 brani, che spaziano in tantissimi sottogeneri e periodi, dal blues delle origini al brit pop del 2016, passando per soul, hard rock, progressive, grunge, metal, funky, etc. Solitamente di ciascun esempio viene riportato su pentagramma un frammento del brano particolarmente significativo per l'argomento di cui si parla; la scrittura è sempre in chiave di violino e sempre con gli accordi espressi nella notazione pop-rock, in modo che sia di lettura immediata per il maggior numero possibile di persone. Ciascun frammento - innovazione davvero interessante! - è poi accompagnato dal tipico quadratino del QR-Code, cosicché chi non conosce il brano possa ascoltarlo immediatamente avvicinando il tablet o lo smartphone alla pagina del libro.

Veniamo ora ai contenuti del volume.

Il manuale si compone di sette capitoli. I primi tre (rispettivamente "Intervalli"; "Scale, Modi e Tonalità"; "Accordi e Gradi") ripercorrono le nozioni fondamentali dell'armonia, in un excursus riassuntivo rigoroso e completo. Capitoli sostanziali per chi avesse bisogno di acquisire o riprendere dimestichezza con i concetti e la terminologia dell'armonia classica e in ogni caso utili anche per i lettori più esperti, come sintesi e come rilettura di passaggi logici e di termini che nei capitoli successivi verranno dati per acquisiti.

A partire dal quarto capitolo si entra nel vivo della trattazione. In particolare i capitoli Quattro, "Funzioni", e Cinque, "Modulazioni e dominanti secondarie", mi sono apparsi il vero cuore del libro, la parte dove i concetti propri dell'armonia funzionale vengono analizzati a fondo e poi rimodulati per essere poi declinati secondo la prassi compositivo-esecutiva della musica pop-rock. Il capitolo Sei, "Forma", è la doverosa sezione dedicata alla struttura dei brani, con un particolare accenno alle evoluzioni delle dodici battute del blues; infine il capitolo Sette, "Esempi di analisi armoniche complete", prende in esame alcuni brani molto famosi secondo i criteri descritti nei capitoli precedenti.

Pur non essendo questa la sede per un'analisi di dettaglio, vorrei almeno elencare rapidamente alcuni dei contenuti che ho trovato più peculiari e innovativi.

Innanzitutto c'è un concetto che fa da filo conduttore generale e che personalmente mi sento di sottoscrivere: nell'armonia pop-rock è fondamentale l'ascolto, più della nozione teorica. Ovvero, per fare un esempio, se la teoria ci dice che un certo accordo in una certa posizione non ha funzione di dominante, ma l'orecchio ascoltando il brano lo riconosce come dominante, allora quell'accordo ha proprio funzione di dominante e si tratta di capire perché. Questo tipo di riflessione compare in diversi punti del libro, ma è bene tenerla presente durante tutta la lettura, anche dove non sia esplicitata.

Con questo presupposto ho trovato tutta la trattazione, fin dall'inizio, molto coerente, puntuale e rigorosa, a partire dall'analisi delle funzioni secondarie, ovvero di come le funzioni principali di tonica, dominante e sottodominante nella musica pop-rock vengano spesso espresse non tramite i loro propri accordi ma con i relativi contraccordi o accordi paralleli. Ugualmente acute e originali sono le osservazioni sull'uso del IV grado con funzione di dominante e su come questo spostamento spesso provochi un'inversione funzionale tra IV e V grado, creando una struttura V-IV-I così familiare nella musica pop-rock quanto lontana da quella classica e jazz; quelle sulla polimodalità, intesa come la compresenza di due o più centri tonali nello stesso brano o frammento musicale e sulle forme in cui può presentarsi. Infine mi sono parse di assoluto rilievo le analisi degli elementi di maggiore complessità, come le omissioni della fondamentale o dell'intera triade negli accordi di dominante (concetto già noto nell'armonia jazz, ma che dentro un brano pop-rock acquista un "gusto" del tutto nuovo) e la trattazione, per me quasi rivoluzionaria, dei casi di "salto di funzione", cioè per esempio quando l'accordo di dominante viene omissso del tutto, epperò in qualche modo continua a esserci, come se l'orecchio ne percepisse il vuoto e la mancanza.

In sintesi, un lavoro notevole. A chi consigliarlo?

Ovviamente non serve per imparare la prassi esecutiva pop-rock, che come tutti sappiamo si apprende e si temprà in sala prove. Sicuramente utile però per il musicista pop-rock che voglia andare oltre la sala prove e acquisire un grado superiore di consapevolezza di quello che sta facendo. È utile allo studente di Conservatorio e in generale a chiunque studi armonia classica o jazz e voglia conoscere meglio i meccanismi armonici delle forme pop-rock, che spesso rispondono a logiche affatto differenti da quelle già conosciute. È utile a chi insegna, soprattutto, ma non solo, armonia, composizione o teoria musicale, e soprattutto, ma non solo, se insegna anche musica pop-

rock.

L'ho trovato infine utile per me come insegnante MLT, perché mi ha dato prospettive nuove da cui guardare le funzioni armoniche che già utilizziamo nella nostra didattica, e spunti che potrebbero aiutarmi nell'evoluzione del repertorio da proporre ai bambini, perché ricordiamocelo, i nostri piccoli allievi di pop-rock ne ascoltano tantissimo!

Per contattare gli autori:

<https://www.facebook.com/manualediarmoniapoprock/>

# MIMU', MUSICA PER BAMBINI

## Un nuovo CD ispirato alla MLT di E.E. Gordon

a cura di Federica Braga

Il CD *Mimù, musica per bambini* è nato da un rapido scambio di idee con Aldo Bicelli in occasione di una lezione condotta assieme all'inizio di maggio 2018: ci si rivedeva dopo nove anni ed era come essersi salutati il giorno prima. "Dovremmo proprio fare un CD, noi tre ..."40, "Facciamolo!" ed è andata così, con la semplicità delle cose che "devono" essere. Poi un mese e mezzo di lavoro matto e disperatissimo, a cercare tra materiale già composto, a ripescare i nostri canti più gettonati dai genitori e bambini dei nostri corsi, a scrivere musica *ad hoc*, ma soprattutto a ragionare sulle caratteristiche che secondo noi questo lavoro dovesse avere. Aldo Bicelli, Claudia Veronese, Federica Braga: insegnanti di musica Audiation Institute che portano il linguaggio musicale ai bambini secondo la *Music Learning Theory* (MLT) di Edwin Gordon da molto tempo, a Milano dal 2002, a Brescia dal 2009. Tre persone diverse, tre modi diversi di essere musicisti e di pensare la musica, tre attitudini diverse al lavoro, nella relazione con gli altri. Tre



Autori: Bicelli, A., Braga F., Veronese C.

Titolo: Mimù, musica per bambini

<https://www.facebook.com/mimumusicaperbambini/>

individui che della loro diversità, in questo progetto, hanno fatto un punto di forza: una delle possibilità che ci dà la MLT, così di respiro in questi nostri giorni a tratti chiusi e impermeabili all'altro. L'ascolto dell'altro, imparare dall'altro, è una delle cifre stilistiche che più hanno segnato questo progetto sia in fase di gestazione che dopo il decollo: questo è un CD che vuole far cantare tutti (diverse età, diverse provenienze, diversi caratteri) nel rispetto delle reciproche differenze.

Nel delineare le caratteristiche del nostro disco dovevamo tenere ben presente anche il fatto di inserirci in una panoramica di proposte già esistenti, non solo di CD di musica per bambini, ma di CD di musica per bambini ispirati dalla MLT di Gordon. *In primis*, i *PAM PAM* del nostro collega Arnolfo Borsacchi, che con il *Quarteto Gordon* sono stati presentati in molte città italiane con varie *tourneés* di concerti negli anni passati.

Come fare? Come evitare di replicare i lavori già esistenti (oltretutto con meno esperienza, rischiando quindi di

<sup>40</sup> Assieme a Claudia Veronese, N.d.A.

arrivare a un prodotto di scarsa qualità)? Ci siamo soffermati su alcuni aspetti degni di riflessione.

Nella quotidianità del nostro lavoro, molto spesso ci sentiamo chiedere: “ma quando voi cantate, attraverso la musica volete dire altro?”. Il senso della domanda non è legato solo al piano emotivo che la musica porta con sé, ma proprio a un senso legato alla comunicazione verbale. Come se la musica potesse dire altro da sé, potesse chiedere qualcosa o raccontare oggettivamente un fatto. Sappiamo che questo non è possibile, lo diciamo sempre: la musica basta a sé stessa. Però ci sembrava che esprimere musica attraverso il canto potesse in qualche modo accostare il linguaggio musicale e quello verbale in una dimensione “narrativa”, se così possiamo dire. In *MIMU* abbiamo quindi voluto che questo aspetto comunicativo, espressivo del linguaggio musicale emergesse in modo evidente: un brano come *C'era una volta* ( traccia 6 ), ne è esempio calzante. Non vuole raccontare nient'altro che il 6/8 che lo muove, ma la scelta è stata di cantare questo ed altri brani come narrando una storia.

Altro aspetto che ci pareva potesse essere indagato, era la possibilità che tra le diverse tracce potessero essere inseriti anche brani molto semplici, sebbene mai banali: questo per favorire la condivisione della musica da parte di tutti, anche di chi, appunto, è abituato a una sintassi musicale più essenziale. Un esempio di questi brani sono *Leotto* ( traccia 7 ) o *Dormi* ( traccia 10 ).

E ancora. Nelle esperienze musicali fatte prima del disco, sia individualmente che insieme, avevamo notato una predisposizione all'espressività e all'intensità nel cantare che abbiamo voluto trasmettere anche in fase di registrazione di *MIMU*: abbiamo voluto affidare l'evocazione di diverse atmosfere ( brillanti, dolorose, malinconiche, dolci, gioiose ) non solo a caratteristiche strutturali del linguaggio musicale ( modi e metri ) ma anche, in particolare, all'emissione della voce e all'amalgama dei tre timbri.

Certamente però, ciò che maggiormente caratterizza *MIMU* è la scelta di usare anche gli strumenti assieme alle voci. Nel panorama professionale legato alla MLT, nella pratica educativa dalla nascita ai 6 anni, andiamo alla ricerca dell'uso puro della voce cantata, molto raramente accompagnata dagli strumenti. Per noi è una scelta metodologica portata avanti con convinzione oltre che con impegno e fatica: sappiamo che la relazione con il bambino si instaura in modo più diretto e profondo attraverso la voce anche nel caso di una relazione basata sul linguaggio musicale. Scegliamo con coerenza di usare solo la voce come mezzo espressivo durante gli incontri coi bambini perché il tempo in cui possiamo condividere con loro l'uso di questo linguaggio è molto limitato e preferiamo lasciare alla voce cantata il ruolo di principale mezzo di comunicazione, per lo meno in tutto il periodo pre-scolare. Questa scelta ha però anche generato fraintendimenti che sarebbe bene sciogliere una volta per tutte: usare la voce per comunicare con i bambini in un processo di apprendimento che abbia come fine una buona educazione musicale non significa bandire gli strumenti, ma semplicemente arrivare ad essi quando i bambini sono pronti ad affrontarne lo studio. Pronti significa avendo vissuto un processo di *audiation* preparatoria che abbia permesso al bambino di coordinare voce, corpo e respiro e comprendere i principali contesti tonali e ritmici; ma “pronti” significa pure aver sviluppato una buona digitalità fine, o anche una adeguata capacità di gestire il proprio corpo in una postura “costretta” come quella connessa allo studio dello strumento. “Pronti” significa anche: con la voglia di studiare uno strumento! Non tutti hanno questo desiderio ma questo fatto non dovrebbe precludere un'educazione musicale diffusa a tutti i livelli scolastici, mentre invece, di fatto, quello che accade è proprio questo: se non suoni uno strumento, la tua educazione musicale termina.



In *MIMU*, la scelta di accostare gli strumenti alle voci è motivata dalla volontà di presentare agli ascoltatori il linguaggio musicale in alcune delle sue forse infinite declinazioni: voci sole, strumenti soli, voci e strumenti, ... in un caleidoscopio di *ensemble* che fanno della musica il linguaggio globale che è. Nel nostro paese, per una distorsione culturale, sembra che per molte persone cantare sia meno spontaneo che suonare, anche se poi spesso nei racconti, al suonare è accostato un mondo di ricordi costellati da emozioni negative. Ci è sembrato che inserire alcuni strumenti (più e meno popolari) potesse aiutare alcuni ad avvicinarsi alla musica, a stare nella musica: a partecipare.

Chiudiamo questa presentazione con un caloroso ringraziamento a chi ha permesso la realizzazione di questo nostro sogno delizioso.

Grazie ad Arnolfo Borsacchi con il quale ci siamo confrontati durante la progettazione e che sempre ci stimola e offre occasione per crescere. La nostra proposta di partecipare al disco con un suo brano è stata raccolta con un entusiasmo che ci ha onorati e con una disponibilità e un'apertura che è un dono prezioso per tutti noi. *Prima* è il suo brano, composto per *MIMU* e che in *MIMU* occupa la traccia n°14. Grazie poi a Davide Bonetti, fisarmonicista e a Stefano Zeni, violinista: amici di Aldo che con amicizia hanno partecipato al progetto e si sono trasformati per avvicinarsi ai bambini. Fare musica con loro è stata occasione di grande professionalità unita alle risate inaffiate dal buon vino. Ancora grazie a Michele Marelli, che ha curato *l'editing* nel suo Monolith Studio a Brescia e a Daniele Salodini ed al suo Woodpecker Mastering, che ha invece curato il *mastering*: grazie a tutti e due per la pazienza con cui ci avete lasciato covare il nostro prezioso uovo. Gli ultimi due grazie vanno a Chiara Bonomi, che ha curato la grafica e dato così un volto a *MIMU* e a Roberto Tura, che ci ha

ospitato per le prove nel suo DER MAST, un luogo speciale a Brescia. Buon ascolto e buona musica a tutti!



Federica Braga



Aldo Bicelli



Claudia Veronese





# prossimi appuntamenti

VII CORSO INTERNAZIONALE DI  
FORMAZIONE PER MUSICISTI E  
INSEGNANTI DI MUSICA

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

Fiesole Roma  
2019/2020

Audiation  
ISSN 2532-6678

#### SCRIVI PER NOI

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

Informazioni  
[info@audiationinstitute.org](mailto:info@audiationinstitute.org)  
[www.audiationinstitute.org](http://www.audiationinstitute.org)



Il doppio sistema di valutazione: la prima, da parte del  
redattore, nell'analizzare la pertinenza del saggio inviato con