

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

audiation

2020

09

Direttore
Isabella Davanzo

Redazione
Silvia Biferale
Paola Mazzini
Mario Moi
Vincenzo Panza
Veronica Pederzoli
Francesca Pergola
Roberto Ragno
Gabriella Sampognaro
Erica Volta

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
...Sento da' lacci suoi
Sento che l'alma è sciolta;
Non sogno questa volta?
Non sogno libertà? ...
(Pietro Metastasio)
di Isabella Davanzo

08

Lezioni al buio
intervista a
Fabiana Francesconi
a cura di Francesca Pergola

13

La voce che risuona perché non può
far altro che risuonare...
Intervista a Tullio Visioli
a cura di Cristina Fabarro

21

Musicoterapia, arte della
comunicazione:
dalle origini ai nostri giorni.
di Paola Balestracci Beltrami

09/2020

SOMMARIO

L'orchestra, che passione!
Intervista a Simone Genuini

a cura di Cristina Fabarro

29

Music Learning Theory im Kinderchor.
Am Beispiel einer Liedestudierung
des Liedes *Sto mi e milo*/
*La Music Learning Theory nei cori di
voci bianche. Un esempio di
insegnamento del brano Sto mi e milo*

di Friedricke Stahmer
traduzione a cura di Beatrice Ceruti

36

Ascolti musicali per piccolissimi in
ambienti museali. Un investimento
per il futuro.

di Silvia Mascalchi

49

Ascolti musicali per piccolissimi in
ambienti museali. Un investimento
per il futuro.

di Elisa Marchi

52

Concerti per piccolissimi al museo:
perché?

di Arnolfo Borsacchi

54

Il corpo della voce
di Maria Höller-Zangenfeind

a cura di Silvia Biferale

66

Hanno collaborato a questo numero

PAOLA BALESTRACCI BELTRAMI

musicoterapeuta, arpista e
arpaterapeuta, socio fondatore e
formatore FIM

ARNOLFO BORSACCHI

musicista, insegnante formatore AI

FABIANA FRANCESCONI

insegnante di canto esperta in
vocologia artistica

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

ELISA MARCHI

Segreteria Tecnica del Dipartimento
per l'Educazione delle Gallerie
degli Uffici

FRIEDRICKE STAHLER

maestra di coro di voci bianche e
giovani alla Hochschule für Musik,
Theater und Medien di Hannover e
responsabile dell'omonimo

TULLIO VISIOLI

docente di Musicologia e Didattica
della Musica all'Università Lumsa di
Roma, docente di Flauto Dolce e Coro
dei bambini nella Scuola Popolare di
Musica di Testaccio a Roma I

SILVIA BIFERALE

terapeuta del respiro e della voce,
insegnante formatore AI

CRISTINA FABARRO

flautista, insegnante formatore AI

SIMONE GENUINI

docente di Esercitazioni Orchestrali al
Conservatorio di Teramo, direttore stabile
della JuniOrchestra e dell'Orchestra dei
Ragazzi dell'Accademia Nazionale di Santa
Cecilia di Roma

SILVIA MASCALCHI

storica dell'arte, responsabile del
Dipartimento per l'Educazione
delle Gallerie degli Uffici

FRANCESCA PERGOLA

insegnante certificata AI, educatore
del comune di Milano

di Isabella Davanzo

Caro lettore,

è difficile scrivere un editoriale in questo periodo e non lasciarsi toccare da riflessioni sulla pandemia in corso, che ci costringe tutti a un isolamento coatto.

Come una nota di impacciato ottimismo, mentre intorno risuonano lugubri le sirene delle ambulanze, in una città improvvisamente vuota come un quadro di De Chirico, penso al senso di solidarietà espresso nei vari canali musicali telematici, animati da flashmob in cui musicisti, cantanti e strumentisti condividono spontaneamente la loro arte, la voce del proprio strumento con un pubblico che li ascolta in diretta da casa, potendoli vedere e interagire, calandosi in una dimensione a dir poco taumaturgica. Penso a questi timidi segnali di una umanità che si riscopre nel momento di maggiore alienazione e si cerca quando non può più trovarsi. Il tempo improvvisamente rallenta, il suo profilo è quasi rarefatto dalla mancanza di molti degli impegni che solitamente scandiscono la giornata e orientano il ritmo dei nostri pensieri, pensieri che ora vanno a spasso in completa libertà. In questo paesaggio interiore, più o meno ricco di risorse e alternative per far fronte all'esilio dell'anima sociale che lo abita, il tempo della musica spezza il tempo così sospeso e crea uno spazio di ascolto e movimento comune al di là delle pareti entro cui siamo confinati. Ecco che dalle finestre affacciate su strade, piazze, cortili si ascoltano canti, inni, musica, per condividere l'attesa. Affiora così questa inclinazione profondamente umana a esorcizzare con l'arte la fondamentale incongruenza di essere al mondo, incongruenza che ci accomuna tutti, mostrandoci come la cifra nascosta della nostra finitudine possa essere allo stesso tempo il segno della nostra grandezza.

***...Sento da' lacci suoi
Sento che l'alma è sciolta;
Non sogno questa volta?
Non sogno libertà? ...
(Pietro Metastasio)***

¹ La citazione a fianco è tratta da: METASTASIO PIETRO, *La libertà*, dalle "Canzonette", Vienna 1753.

Benvenuto in audiation, caro lettore, luogo di incontro virtuale, e ci auguriamo virtuoso, per musicisti, musicofili, insegnanti e studiosi curiosi e generosi nell'offrire le loro riflessioni sull'arte dei suoni e l'educazione musicale come passe-par-tout per penetrare l'intima essenza della musica, immateriale e inconsistente quanto concretamente trascinante nell'epifania di ogni sua espressione sonora. Si può educare costruttivamente alla musica partendo proprio dalla sua manifestazione, dalla musica stessa, dalla sua essenza così effimera e impalpabile, dall'ascolto, dal suono della voce che canta o dello strumento che suona, per apprezzare poi la genialità di una scrittura che cerca di fissare attraverso dei segni grafici quei suoni, quelle frasi musicali, quei brani e quelle canzoni in una lingua universalmente comprensibile e condivisibile.

Il numero 9 si sviluppa attorno ad una serie di interviste ed interventi che ancora una volta vogliono portare alla ribalta il valore educativo, oltre che il piacere motivante, della coralità, del cantare e suonare insieme.

Per entrare subito in un universo sonoro in cui il movimento di percezioni e sensazioni si intona sulla corda dell'umano sentire ci coglie in apertura l'intervista di Francesca Pergola alla cantante Fabiana Francesconi, una curiosa indagine sul comportamento della voce cantata in un mondo improvvisamente buio, come può esserlo quello di una persona non vedente.

E' poi la voce dell'infanzia, nell'attività corale del maestro Tullio Visioli, il filo conduttore dell'intervista di Cristina Fabarro. Il maestro ci spiega in che modo il punto di partenza autentico di un percorso educativo nell'ambito di un coro di voci bianche, possa essere proprio la voce del bambino, nella sua peculiarità ed estrema duttilità timbrica, lontano dai pregiudizi di un mondo adulto teso a impostare troppo presto la voce infantile in base a parametri estetici, timbrici ed espressivi che non le appartengono. Sempre con un coro di giovanissime voci bianche ci intrattiene l'articolo di Friedricke Stahmer, con cui l'autrice illustra in che modo l'attività corale possa diventare piacevolmente apprendimento sequenziale di competenze musicali, che arricchiscano il

bagaglio di conoscenze del bambino ben oltre l'assimilazione del singolo canto.

Quanto possa essere ricca e motivante e talvolta molto più produttiva l'attività di educazione musicale in gruppo, questa volta in giovani orchestre di bambini e ragazzi, è il leitmotiv dell'intervista di Cristina Fabarro a Simone Genuini. Il maestro ci illumina sulla ricchezza del tempo trascorso insieme con le sue giovani ensemble strumentali, che va ben oltre la consueta finalità della prova d'orchestra in ambito professionale, ma diventa momento di cura e attenzione alla relazione interpersonale oltre che alle strategie con cui veicolare i contenuti musicali, per motivare bambini e ragazzi ad affrontare assieme il repertorio sinfonico in programma.

Le ripercussioni positive dell'esperienza estetica nella crescita di ogni bambino sono il filo rosso che unisce la triade di articoli su un avvenimento alquanto inusuale, la proposta di concerti per bambini in età prescolare al museo degli Uffizi di Firenze. Silvia Mascalchi, Elisa Marchi e Arnolfo Borsacchi triangoleranno l'evento da un punto di vista pedagogico, progettuale e musicale rispettivamente, offrendo suggerimenti e spunti di riflessione utili e interessanti anche per chi volesse proporre la cosa in altre sedi simili.

Con questo numero ci piacerebbe anche inaugurare uno spazio di attenzione al mondo ampio e variegato della musicoterapia. Abbiamo ritenuto opportuno cominciare con una breve inquadratura storica del fenomeno e Paola Balestracci Beltrami ci accompagnerà amabilmente in questo mondo per un primo viaggio esplorativo nel 'l'arte della comunicazione'.

Infine, prima di chiudere, ci tengo a dire che tutta la redazione e la direzione tecnica stanno lavorando per migliorare sito e interfaccia della rivista in modo da rendere più agile e leggera la sua consultazione, ci scusiamo pertanto di eventuali disagi e ritardi.

Con l'augurare a tutti una buona lettura ringrazio sentitamente gli autori e tutti i collaboratori di Audiation 9.



Fonte:
Giorgio De Chirico, *La nostalgia dell'infinito* (1912 - 1913)
Museum of Modern Art, New York

LEZIONI AL BUIO intervista a Fabiana Francesconi

a cura di Francesca Pergola

La scorsa estate ho scoperto una cantante meravigliosa. Mi interessava molto conoscerla così l'ho contattata e in agosto ci siamo incontrate.

F.P.

Mi piacerebbe conoscere la tua storia di artista e cantante così poliedrica. Qual è stato il tuo percorso?

F.F.

Nasco in una famiglia di musicisti, mia mamma e mio zio sono entrambi pianisti e la musica è sempre stata parte integrante della mia vita. Mia mamma insegnava pianoforte ai bambini, in casa, per cui la musica è sempre stata qualcosa di presente e quotidiano. Da piccola giocavo tantissimo con il suono, con il rumore, e divertirmi a creare ritmi diversi è sempre stata una cosa che mi ha affascinato. Ho incominciato a studiare canto a sedici anni, esplorando vari generi musicali, dalla lirica al canto moderno, e usando diversi metodi, perché sono una persona che si annoia a fare sempre la stessa cosa e questo mi porta ad appassionarmi con facilità a stimoli e situazioni sempre diverse. Dopo anni di esperienze come cantante di musica moderna ho iniziato a interessarmi all'insegnamento e, cercando scuole di musica dove insegnassero a insegnare, ho deciso di approfondire i miei studi frequentando il corso "Voice to teach". Si tratta

di un corso intensivo rivolto unicamente a insegnanti di canto, a seguito del quale si sostiene un esame che ti consente di essere inserito in un albo di insegnanti riconosciuti, esperti in questo metodo. Il percorso è intermetodologico e affronta svariati aspetti, legati all'anatomia, come anche ai meccanismi muscolari interessati dall'uso della voce nelle sue varie declinazioni, dal canto lirico fino all'utilizzo della vocalità estrema. Quest'esperienza, facendomi conoscere nuovi modi di poter fare musica, mi ha dato una forte spinta nell'ambito della ricerca e della sperimentazione vocale e così successivamente, desiderando avere una base scientifica di supporto al mio lavoro e al mio percorso di ricerca, ho deciso di frequentare il Corso di Alta Formazione in Vocologia Artistica, promosso dall'Università di Bologna presso il *campus* universitario di Ravenna. Al termine di questo percorso ho presentato una tesi dal titolo "Lezioni al buio". Attualmente seguo il "*Natural mix singing*", un corso molto interessante che rientra tra quelli certificati da Marco Clarizia.

FP

Da cosa nasce la tua tesi? Perché "Lezioni al buio"?

FF

Inizialmente non avevo alcuna idea di come avrei impostato il lavoro, anche perché molte tematiche, in ambito vocale, sono già state ampiamente affrontate e non sapevo cosa avrei potuto approfondire. E' stato illuminante il confronto avuto con una mia insegnante, che mi ha consigliato di riflettere sulla mia esperienza personale, invitandomi a pensare di scrivere qualcosa partendo direttamente da me stessa. Così ho ricordato una conversazione importante avuta qualche tempo prima con un mio collega cantante, che studiava con la mia stessa insegnante. Aveva condiviso con me la sua difficoltà nel comprendere i consigli della docente

quando, durante le lezioni di canto, gli suggeriva di abbassare la laringe o sollevare il palato, mentre per me non era così difficile sentire la presenza di certe strutture anatomiche e percepire alcune zone interne, in cui la voce risuona. Lui ebbe allora l'intuizione che forse questa mia condizione di "buio" potesse essere un vantaggio e iniziò a studiare ad occhi chiusi. Mi raccontò in seguito che questa esperienza lo aiutò a comprendere più concretamente alcuni concetti e a percepire sia il corpo che il canto in modo diverso. Questo è stato il punto di partenza della mia tesi di laurea, dove infine ho elaborato un percorso didattico esperienziale per verificare se studiare canto al buio potesse effettivamente avere senso.

FP

Interessante! Come l'hai organizzato?

FF

Ho scelto di utilizzare casa mia perché è il luogo in cui abitualmente faccio lezione. L'ho trasformata in una specie di *bunker* mettendo teli scuri alle finestre in modo da oscurare ogni cosa e rendere il buio il più naturale possibile. Utilizzare solo bende sugli occhi avrebbe falsato il lavoro perché dalla benda un po' di luce riesce comunque a filtrare e poi sul viso si sarebbe avvertito qualcosa di estraneo. Io invece volevo che le sensazioni fossero percepite in totale libertà e senza fastidi.

Per sollecitare la percezione di alcune zone del corpo ho proposto esercizi per la respirazione, alcuni vocalizzi e poi il canto di un brano a cappella. Il mio obiettivo non era cercare tecnicismi ma verificare cosa cambiava nella voce dei partecipanti quando cantavano al buio.

FP

Quanti cantanti hanno aderito a questo tuo progetto?

FF

Con mia grande sorpresa le adesioni sono state tantissime. Molti colleghi e amici hanno partecipato personalmente e condiviso con entusiasmo questa proposta di ricerca anche con i loro allievi, ma per questioni di tempo ho dovuto scegliere di lavorare solo con dieci persone, sia professionisti che principianti.

Ho diviso i dieci partecipanti in due gruppi e ho proposto loro una serie di esercizi uguali, con la differenza che il primo gruppo li ha eseguiti prima alla luce e poi al buio, mentre il secondo gruppo in sequenza contraria, cioè prima al buio e poi alla luce.

Ogni partecipante ha poi fatto un'autovalutazione della sua esperienza raccontando a caldo le sensazioni provate durante le due fasi di lavoro, quale parte del corpo avesse sentito lavorare di più e in che momento, quale muscolo avesse percepito e quale no. Abbiamo valutato l'emissione della voce, la fluidità del suono e la precisione dell'intonazione usando una scala di valutazione da 0 a 10 (0 = poco, 10 = tantissimo).

Confrontando i dati ricavati dalle varie esperienze è emerso che, soprattutto per i principianti, la prova al buio è stata molto forte, con un punteggio tra 9 e 10, rispetto a quella fatta alla luce, con un punteggio infatti nettamente inferiore, tra 2 e 3, a prova del fatto che le sensazioni al buio fossero state più chiare e immediate da percepire. Nell'osservare ciò che stava accadendo ho ripensato al corso PRO-EL² che ho seguito qualche anno fa con il foniatra spagnolo Alfonso Borrigan, ideatore del Metodo Propriocettivo Elastico, volto a stimolare la consapevolezza e la propriocezione corporea.

Il metodo si usa prevalentemente nella riabilitazione delle patologie della voce, ma può essere usato anche durante gli esercizi di tecnica vocale: utilizza posizioni di instabilità per rompere le rigidità e obbligare il corpo a trovare nuovi assetti. Ho riflettuto così sul fatto che anche il buio è una forma di instabilità perché cambia gli equilibri, impone la ricerca di un nuovo assetto e il superamento di un limite, anche vocale.

Photo by [Molly Belle](#) on [Unsplash](#)

² Ndr: PROEL è l'acronimo con cui viene definito il Metodo Propriocettivo Elastico.

FP

Quindi cosa è emerso?

FF

Ho provato a fare una piccola statistica, una piccola analisi dello spettro sonoro delle varie registrazioni ed è risultato evidente che al buio esso fosse molto più ricco, c'era molto più suono! Non ho utilizzato una strumentazione molto sofisticata né ho eseguito un'analisi accurata per ogni parametro fisico-acustico, ma quello che volevo capire è emerso chiaramente: il lavoro al buio può essere utile a un allievo perché arricchisce la qualità della sua emissione.

E' stata un'esperienza molto importante per me.

Mi piacerebbe avere lo spazio per aprire dei laboratori e strutturarla ancora meglio per poterla proporre come percorso esperienziale, in cui esplorare il dialogo tra voce e musica nel buio più assoluto, come è quello della persona non-vedente.

FP

Possiamo dire che il buio ti porta ad ascoltare di più?

FF

Penso che chi non vede ricerchi maggiormente nel corpo una sensazione o una vibrazione. Se un organo di senso non funziona il corpo cerca di sviluppare di più tutti gli altri per aiutarlo a sentire di più. Così accade spesso che con la luce si abbiano maggiori difficoltà a coordinare i movimenti che un'insegnante chiede e ci si confonda a eseguire le indicazioni di azioni complesse, come per esempio alzare il braccio destro e la gamba sinistra contemporaneamente. Al buio invece è inevitabile prestare più attenzione alle parole dell'insegnante e cercare quindi da sé ogni movimento con più accuratezza, perché non si possono copiare i suoi gesti.

FP

Quindi possiamo dire che la diversità si può trasformare in una considerevole capacità?

FF

Secondo me sì. Chi è disabile di fatto vive in un contesto in cui deve costantemente trovare delle soluzioni alternative, anche solo per farsi un tè, e non è detto che la stessa soluzione valga per tutti.

FP

Che idee ci sono per la divulgazione dei tuoi progetti così belli e ricchi di esperienza e soprattutto di molta attenzione per l'altro?

FF

Vorrei creare dei laboratori, qualcosa che possa aiutare quegli insegnanti che si trovano ad avere in classe allievi non vedenti. L'intervento che ho fatto a Ravenna lo scorso ottobre, in occasione del XII Convegno Internazionale di Logopedia e Foniatria "La Voce Artistica", ha trattato appunto le "Lezioni al buio", focalizzando l'attenzione su alcuni consigli utili a un'insegnante che dovesse trovarsi a lavorare con un allievo non vedente per non essere preso totalmente alla sprovvista. L'approccio deve essere molto diverso perché il cantante, il *performer* non vedente ha necessità di lavorare su cose diverse da allievi vedenti. L'idea che ho per il futuro è quella di continuare con l'insegnamento e di avere sempre più allievi, di potergli rendere accessibile e fruibile ciò che amo e che loro amano. La speranza è di riuscire a fornire loro quanti più strumenti possibili per dare a tutti l'opportunità di fare musica, ognuno con le sue possibilità, senza escludere nessuno perché chiunque voglia cantare ha il diritto di farlo. La cosa bella dell'insegnare è proprio riuscire a fare andare l'allievo oltre il suo limite, aiutare la persona e fargli fare una cosa che gli piace e che lo fa star bene.

FP

Sarebbe interessante divulgare i tuoi corsi anche presso gli studi medici?

FF

Mi piacerebbe molto collaborare con chi lavora nell'ambito delle neuroscienze e confrontarmi anche con altri professionisti, psicologi, foniatristi, per ampliare questa tematica della percezione al buio che, rispetto ad altre, non presenta, ad oggi, ricerche approfondite.

FP

Secondo te questo lavoro potrebbe essere utile per i bambini?

FF

Certamente sì e immagino che esprimerebbero le sensazioni più svariate. In questi ultimi tempi i bambini crescono con una stimolazione visiva costante e sfrenata, data soprattutto dall'uso smodato di *computer*, cellulari e videogiochi, e in generale appaiono sempre parecchio agitati; fare un lavoro di stimolazione sensoriale utilizzando il canto e la musica al buio potrebbe aiutarli ad avere un altro approccio alle cose e potrebbe aumentare la capacità di ascolto dell'altro, perché al buio, come dicevamo prima, sei costretto ad ascoltare con più attenzione il comando verbale dell'altro per compiere l'azione richiesta. Oltretutto, durante il lavoro sulla tesi, ho notato come al buio la maggior parte delle persone cantasse senza urlare, probabilmente perché la maggiore attenzione uditiva si riflette in un controllo maggiore dell'emissione e quindi dell'intensità vocale. Ma questa è una mia teoria che andrebbe approfondita.

FP

Sono particolarmente affascinata da tutto quello che mi hai raccontato e mi piacerebbe sapere quali siano i tuoi progetti come cantante.

FF

Attualmente "FaSi", il duo nel quale canto con il mio chitarrista e suoniamo *cover* Pop, Rock e Jazz. Faccio parte poi di un gruppo che è una *tribute band* a un complesso Metal molto famoso nel genere, i *Nightwish*. Anche chi non amasse il Metal potrebbe trovare affascinante questo genere, il Sinfonic Metal, dove ci sono parti orchestrali e spesso il cantato è di tipo lirico. Infine sono impegnata anche con un altro gruppo Rock, i *Babazuf*, dove facciamo cose diverse: partiamo dalla scena di un film e campioniamo parti di dialogo del film nella canzone.

A gennaio dello scorso anno abbiamo composto il nostro primo EP di inediti.

In giugno e luglio abbiamo tenuto concerti molto apprezzati e quello che mi è piaciuto di più è stato in occasione del "Corto Film Festival" tenutosi in Brianza, dove abbiamo cantato in un cinema mentre venivano proiettate le immagini del film: è stato magico per noi ma anche per il pubblico, attento ed emozionato sino alla fine.

FP

Ti ringrazio per averci regalato questo momento di confronto e per averci raccontato di te. È stato un piacere scoprire dai tuoi racconti una personalità così eclettica e libera da stereotipi, scoprire soprattutto la tua capacità di trasmettere la potenzialità di risorse sensoriali diverse.

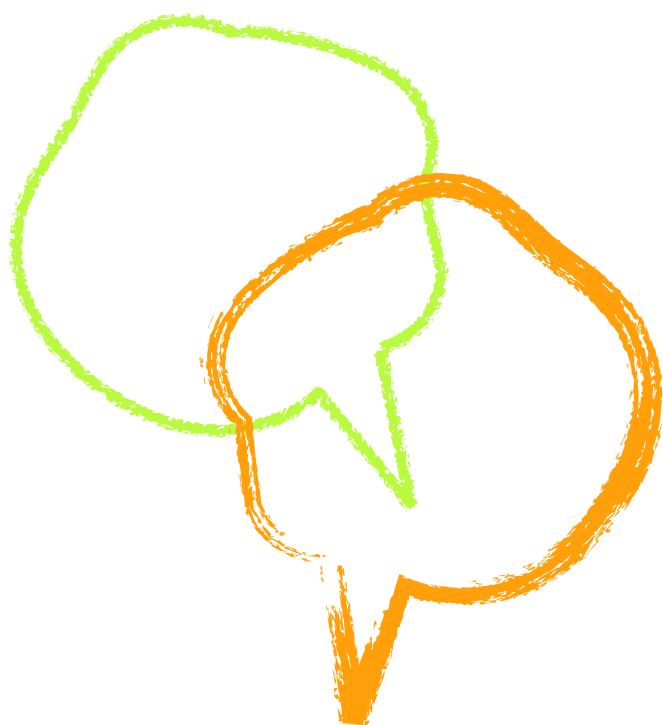
Link pagina facebook di Fabiana Francesconi

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

LA VOCE CHE RISUONA PERCHE' NON PUO' FAR ALTRO CHE RISUONARE

intervista a Tullio Visioli

a cura di Cristina Fabarro



C.F.

Maestro Visioli, lei è un punto di riferimento importante per chi lavora con i gruppi corali, specialmente di bambini. Nella sua opera di direttore di coro, compositore e insegnante è evidente una passione significativa per la voce e la vocalità. Ci può raccontare da dove nasce?

T.V.

L'amore e l'interesse verso la vocalità e il canto nascono grazie ai miei studi musicali. La passione per la musica antica mi ha portato a studiare prima il flauto dolce e in seguito il canto e, di conseguenza, a consultare gli antichi trattati sul flauto dolce, come quello cinquecentesco di Silvestro Ganassi, dove mi ritrovavo a leggere frasi del genere: "Se volete imparare la vera cantabilità e la vera musica dovete riferirvi ai cantanti."³ E' stato breve il passo che mi ha portato da queste affermazioni a intraprendere un percorso che mi portasse a esplorare la voce. Inoltre, provengo da una terra, quella tra Cremona e Parma dove, da bambino, assistevo ad esempi di 'coralità naturale' nelle osterie e nei luoghi di aggregazione: in quei contesti potevo ascoltare arie di opere, duetti, quartetti, polifonia

³ Ndr: GANASSI SILVESTRO, *Opera intitolata Fontegara*, Venezia, 1535.

spontanea e canti popolari. Da quelle parti, anche le persone che non avevano fatto studi musicali conoscevano la buona musica e sapevano come rapportarsi ad essa ed emettere correttamente la voce cantata. Devo ancora aggiungere che sono cresciuto in un'Italia che teneva in grande considerazione la voce e il canto, un'Italia radiofonica. Soprattutto radiofonica! Questo aspetto è di grande importanza perché, grazie alla radio, noi tutti acuiamo l'ascolto, liberi dalle troppe distrazioni degli elementi visivi. Il paradosso che io racconto spesso è legato agli anni '60, quando avevamo grandi cantanti, come Mina, che si mostravano al loro pubblico di rado ma, in compenso, incidavano centinaia di meravigliosi dischi. In questo periodo invece seguiamo cantanti che fanno esattamente il contrario: esaltano e diffondono al massimo la loro immagine, ma incidono poca musica e di bassa qualità. L'aspetto e il valore del fattore acustico si sono spostati, ai nostri giorni, nella dimensione del visivo, sottraendo spazio all'immaginazione e togliendo a noi tutti meravigliose opportunità di ascolto.

C.F.

Possiamo affermare che la naturalezza dell'emissione vocale favorisce la nascita di un canto e di una musicalità di qualità e il lavoro sull'impostazione vocale può, in alcuni casi, allontanarci da essa?

T.V.

Il foniatra ravennate Franco Fussi afferma che, come in tutte le discipline, il pericolo risiede proprio nella riduzione tecnicistica, nell'imbrigliare la voce e la musicalità in linee di comportamento, in condotte tecniche che portano sicuramente a diventare un musicista con voce perfetta e ben impostata, ma non sempre a trasmettere un'emozione e il senso di quello che si sta cantando. D'altro canto possiamo ascoltare alcune

voci che, pur essendo emesse con evidenti imperfezioni, riescono invece ad emozionare, toccandoti il cuore. Nell'espressione artistica in generale, e quindi anche nel canto, esiste qualcosa che si deve collegare ad una sensibilità autentica, che va al di là delle mode, delle voci che si trasformano e dei cambiamenti nella percezione estetica. Nonostante tutto, siamo ancora in grado, attraverso l'ascolto, di individuare la sincerità di un'espressione vocale e ci dovremmo affidare a questa naturale sapienza per intraprendere un serio percorso di studio della vocalità.

C.F.

Il tema dell'ascolto è molto caro al lavoro che svolgiamo nell'Audiation Istitute. Come lo affronta nei confronti del coro, dei giovani o dei bambini che muovono i primi passi in questo percorso?

T.V.

Invito sempre i bambini e i ragazzi ad ascoltare innanzitutto il senso di naturalezza e sincerità espresso dalla propria voce e poi a capire che si può raggiungere un miglioramento di intonazione e precisione, ma considerandolo sempre come la tappa successiva di un più importante lavoro da svolgere insieme. Diversamente ci troveremo di fronte all'incongruenza di non seguire, per la vocalità corale, un percorso educativo progressivo, come avviene per altri strumenti musicali. Quando un bambino di 6/7 anni è selezionato per un coro e non ha avuto modo di sperimentare in precedenza un percorso di apprendimento musicale graduale, che iniziasse già dall'asilo nido, non trova semplice mettersi in gioco e migliorare. Se osserviamo con attenzione i bambini piccoli possiamo notare che sono in grado di usare vari registri della propria voce, di modularla e di lavorare sul timbro spontaneamente e naturalmente. Quando quei bambini iniziano a crescere, automaticamente vengono richieste

loro prestazioni che piacciono più al mondo adulto che ai bambini stessi. La prima cosa che deve cambiare è la percezione che l'adulto ha del suono del mondo dell'infanzia. Le musiche e le voci che escono dai giocattoli e dagli strumenti elettronici usati dai bambini, i doppiaggi dei cartoni animati, i giochi, le pubblicità, sono di bassissima qualità e realizzate con scarsa cura e attenzione. Una buona parte del mondo adulto considera il bambino incompetente nel campo dell'ascolto e dell'espressione musicale e non in grado di apprezzare o fruire di un buon prodotto musicale.

Esistono cori di voci bianche che cantano benissimo ma sono poche gocce nell'oceano! Qui non si tratta solo di educare la voce dei bambini ma soprattutto di educare l'ascolto del mondo adulto, che è lo stesso mondo che chiede ai bambini di urlare per farsi sentire. L'adulto non sviluppa o perde la capacità di ascolto e chiede ai bambini di alzare la voce, senza tener conto delle possibili conseguenze. La capacità di ascolto degli uomini se non è esercitata, si atrofizza, altrimenti saremmo tutti molto più acuti e sensibili, capaci di cogliere anche il più lieve suono o rumore emesso nell'ambiente circostante. Dico sempre ai genitori dei miei bambini: "Alzate il volume delle vostre orecchie non quello della voce dei bambini!". Per esempio, se andiamo a ritroso negli anni e analizziamo alcuni personaggi televisivi con i quali siamo cresciuti, incontriamo ad esempio il simpatico *clown* Sbirulino, caratterizzato da un'impostazione bambinesca della voce adulta, con uno stile di canto che diventò addirittura un modello da imitare! In genere, non valutiamo che i bambini,

quando parlano o cantano, non usano quel tipo di voce artificiosa e distorta. Un brano che propongo ai bambini recita così: "Nel silenzio lieve lieve, scende, scende giù la neve...", dedicato all'emozione dello stupore, dell'immaginare insieme la neve e quello che proviamo quando la vediamo scendere dal cielo.

Il bambino che conosce questo stupore, riuscirà ad emettere il suono giusto, con l'adeguato appoggio, registro e colore, perché è molto competente nell'emissione di vari tipi di voce. Ogni bambino è in grado di attingere a quella tavolozza interiore di possibilità che arricchisce la sua prestazione di bellezza e



musicalità. Quando canta percepisce così un punto di contatto piacevole con se stesso e l'esercizio del canto diventa vitale e gradevole e mai tecnicistico. L'adulto, pensando che con il suo canto deve imitare sempre un modello esterno, imposto spesso dalle mode o dalla televisione, deve fare un lavoro di de-condizionamento per togliere la maschera che pone alla sincerità della propria voce. Deve de-costruirsi e convincersi che con la propria voce può comunicare e sperimentare tutte le emozioni, i timbri, i registri e le possibilità espressive, proprio come fa spontaneamente un bambino.

Come afferma la foniatra milanese Silvia Magnani, più che di aggiungere qualcosa, si tratta spesso di togliere per restituire autenticità. E' diverso insegnare agli adulti, è complesso e delicato, il percorso confina con la psicologia e forse con la psicoterapia: far trovare l'autenticità della voce a un adulto può provocare talvolta reazioni emotive inaspettate, come un pianto liberatorio delle tensioni accumulate, probabilmente perché pone la persona in rapporto con qualcosa di vero ma nascosto.

Le persone adulte sono spesso rigide, trattengono le emozioni, e noi sappiamo che la voce tradisce tutto questo, perché è la proiezione più immediata del nostro sentire. Marius Schneider, il grande musicologo, affermava che se ci educassimo veramente alla musica, tanti personaggi sarebbero sbugiardati facilmente, perché avremmo un orecchio attento e selettivo, un'intelligenza acustica' maggiore e capiremmo non solo il senso, ma anche come gli altri pongono la voce e la usano e cosa, eventualmente, ci stiano nascondendo.

C.F.

Immagino che per lei la creazione di un canto pensato per i suoi piccoli allievi sia un lavoro per il quale pone particolare cura e attenzione, può raccontarci il percorso che solitamente utilizza per queste composizioni?

T.V.

Il rapporto che il bambino ha con le parole è magico, quando dice "Il lupo grande...", il suo timbro si 'ingrossa' diventando egli stesso un grande lupo. Così la parola assume un corpo, il bambino diventa le parole che sta dicendo o cantando, impersona veramente i protagonisti del testo utilizzato. Per questo motivo e amando molto la poesia, quando inizio a comporre un brano inizio sempre a considerare il ritmo e la melodia intrinseca dei testi poetici che mi trovo ad affrontare. Inoltre, pongo attenzione al fatto che la melodia che sto scrivendo debba funzionare anche senza accompagnamento: la relazione tra monodia, parola e ritmo, di per sé, deve esprimere già qualcosa e deve funzionare senza alcun ausilio. In seguito, curo il rapporto figura sfondo, l'utilizzo di armonie a volte complesse e molto ponderate. Il bambino avverte tutto ciò e si rende perfettamente conto che per un determinato canto è stata posta una speciale attenzione nella composizione e che, tutto questo, è stato fatto appositamente per lui. Attualmente i bambini hanno a disposizione libri bellissimi, realizzati con carta e materiali raffinati, dove si nota un'attenzione al rapporto tattile, alla scrittura e alle illustrazioni, che sono spettacolari. Nella musica è ancora tutto molto improvvisato, permeato di una vecchia concezione pedagogica secondo la quale: "Quando sarai bravo potrai interpretare!". Se favoriamo questo tipo di percorso sicuramente il bambino incontrerà poi grandi difficoltà nel liberarsi da certi condizionamenti. Molti, infatti, interrompono la carriera musicale proprio per questo motivo. I bambini hanno bisogno di sperimentare nell'ascolto contenuti di qualità e di entrare in contatto con un vocabolario espressivo sincero, ampio e articolato.

C.F.

Sono ormai molti anni che il ruolo del movimento e la presenza significativa del corpo, non più visto come

semplice strumento di esecuzione musicale ma come componente attiva nell'apprendimento e nella musicalità, sono diventati protagonisti nel pensiero e nelle prassi pedagogiche musicali. Ci può illustrare il suo pensiero al riguardo e raccontarci come utilizza questi strumenti nel suo lavoro di 'curatore' del canto e della coralità di bambini, ragazzi o adulti?

T.V.

Ormai è dimostrato che il cantante, quando si esprime, è in assetto variabile, si muove in continuazione, anche attraverso micro-movimenti. A partire da questa consapevolezza anche il lavoro sulla coralità ha subito un'evoluzione. Possiamo osservare ora vari esempi di cori che eseguono brani ai quali abbinano delle coreografie e utilizzano quindi il movimento. Quest'anno ho collaborato con Maria Grazia Bellia, direttrice di coro, ricercatrice e didatta, per la stesura di un suo libro intitolato *Coroscenico*, che è appena uscito per la collana didattica Osi⁴ e raccoglie delle proposte educative con cui mettere in scena, insieme ai bambini, le canzoni e i canti.

Non c'è nulla di imposto ma qualcosa di condiviso, ove il direttore di coro diventa un coordinatore, un animatore, qualcuno che in modo stimolante, maieutico, crea e realizza opere d'arte musicale insieme ai bambini, motivati a trarre da ogni situazione dialoghi, impiego di oggetti e coreografie. Il movimento è importante e, in tutto questo processo, è il vero protagonista, sia per l'uso della voce che per l'apprendimento.

C.F.

Maestro Visioli, lei è inoltre un amato maestro di flauto dolce. Che funzione ha il suo lavoro con la voce e il canto nell'insegnamento di uno strumento musicale?

T.V.

Lo studio del flauto dolce che seguo con i miei allievi è integrato all'uso della voce e del canto. Il flauto dolce all'apparenza sembra uno strumento semplice ma in realtà è complesso, specialmente per quanto riguarda la prassi articolatoria della lingua, la ricerca del bel suono e dell'intonazione.

Silvestro Ganassi, che ho già citato, scriveva: "Dovete suonare similmente al proferire della voce umana"⁵. La cura che bisogna avere dell'articolazione della musica e della parola diventa un discorso, senza parole. Questa particolarità la ritroviamo anche nella tecnica strumentale utilizzata per gli strumenti ad arco, dove, modulando l'uso dell'arco, si suona come per emettere un discorso. Nella Scuola Musicale di Milano fino a poco tempo fa c'era un indirizzo specialistico che insegnava questa tecnica. Al Conservatorio Arrigo Boito di Parma, dove sono cresciuto, insegnava il violoncellista Mario Centurione, che sviluppava questa particolare tecnica e divertiva gli allievi facendo dei veri e propri discorsi, imitando con il suo strumento a volte Mussolini o qualche politico. Roberto Goitre, direttore di coro, compositore e didatta, affermava che anziché chiedersi in continuazione se la musica fosse un linguaggio sarebbe meglio affermare che "il linguaggio è già una musica".

Come vede, torniamo a parlare di nuovo di ascolto. Va riformato l'ascolto e il bambino è poco ascoltato. Eppure affina fin dalla primissima infanzia una nozione chiara di cosa sia la musica.

4 BELLIA MG., *Il Coroscenico. Modelli e proposte operative per un'attività corale nella scuola primaria (su musiche di Tullio Visioli)*, OSI-LILIUM, Brescia 2019.

5 NdR: cfr nota 1.



Margherita Convalle, *La città sospesa n.2: Ottavia*

Mia nipote, che ha poco più di due anni, nei suoi giochi mette in fila gli animali giocattolo e spiega che sono amici e come tali cantano, cantano in coro! Con questa attività spontanea ci fa comprendere che per lei, e quindi per i bambini, la musica è espressione di gioia e di star bene insieme. Una valida attività corale deve inserirsi sulla naturale condotta musicale dei bambini, come quando giocano da soli e cantano spontaneamente, raccontando in musica quello che gli capita durante la giornata. Purtroppo si tende a premiare i bambini che si comportano come i grandi e viceversa, gli adulti che agiscono tra di loro come fossero bambini. Esaltiamo i bambini che si esibiscono nei *Talent Show* cantando come degli adulti, esponendo tematiche, come amore, desiderio, tradimenti, gelosie, e contenuti che non sono in grado di capire. Tre anni fa, in una classe di terza primaria, ho fatto un laboratorio dove registravo dei canti spontanei

composti da bambini di 8/9 anni. I bambini li creavano e io li registravo come fossi un etnomusicologo. Il coro, presentandoli a fine anno, ha inviato un chiaro messaggio ai genitori, su quale fosse la loro creatività musicale e il loro desiderio di comunicare una personale visione del mondo. Tutto ciò, anche tramite l'esecuzione in concerto del famoso brano 4'33" di John Cage, dedicato al silenzio. Noi stiamo formando il futuro e se gli adulti non comprendono il messaggio delle nuovissime generazioni, dobbiamo andare comunque avanti con il nostro lavoro. Edda Ducci, l'ideatrice della *Filosofa dell'Educazione* affermava: "Peggio che avere un parlato vecchio è avere orecchie vecchie".

C.F.

Sapendo che lei è particolarmente attivo in ambito scolastico, conosciuto dal mondo docente, sia in ambito

formativo che come promotore di iniziative didattiche nelle scuole, quale ritiene sia lo stato di salute della nostra attuale scuola italiana?

T.V.

Silvano Annoni, maestro di Parma ormai in pensione affermava: “Noi maestri abbiamo un punto forte, ci sappiamo riciclare”. Io ho lavorato a stretto contatto con la scuola fin dal 1976 quando frequentavo il corso di Didattica della Musica a Parma, con il Maestro Carlo Delfrati. Ho conosciuto tanti bravi educatori come, per esempio, Mario Lodi, pedagogista, scrittore e insegnante. Penso che alla scuola italiana manchi una maggiore fiducia in se stessa e una più diffusa cultura pedagogica. Un tempo c'era fiducia e rispetto verso i maestri, ma da un certo momento in avanti una divulgazione sbagliata e superficiale della pedagogia ha fatto sì che ognuno potesse mettere parola su come si dovesse fare scuola e, di conseguenza, ogni insegnante ha sentito il bisogno di mostrare il suo lavoro, ha dovuto dimostrare quello che faceva con i bambini, adeguarsi alle aspettative, volgendo il suo lavoro ad una sorta di addestramento che spesso allontana dalla vera cultura. Da ben 25 anni insegno come esperto esterno alla Scuola dell'Infanzia Goffredo Mameli di Roma, dove ho avuto la fortuna di conoscere Letizia Volpicelli, burattinaia e pedagogista, dalla quale ho potuto apprendere tantissimo. Letizia, ora felicemente in pensione, era una maestra, che pur non amando mettersi in mostra e non rendendo apparente la sua reale azione educativa, ha seguito generazioni di bambini ai quali ha trasmesso la passione di apprendere, la curiosità e la capacità di cercare da sé le risposte in grande autonomia, realizzando in pratica una grande frase del filosofo Eraclito: “L'armonia nascosta è migliore di quella visibile”.

C.F.

Quali sono i prossimi impegni nei quali potremo vederla partecipe?

T.V.

Sto scrivendo un libro sul canto corale e le voci dei bambini, che si intitolerà “*Canto leggero*”. In questo libro sto elaborando un percorso che parte dalle emozioni che può esprimere un bambino, dalle interazioni esclamative ed espressioni spontanee e comuni a quasi tutte le culture. Insegno all'Università Lumsa di Roma e sono in contatto con studenti provenienti un po' da tutto il mondo, che mi confermano l'esistenza di un'universalità di atteggiamenti scritti nel profondo di ciascuno, che ci portano ad esprimerci utilizzando suoni e 'modi' emozionali comuni. Partendo da suoni liberi e prodotti con naturalezza, faccio capire che il canto è l'estensione di un'emozione esprimibile, che dall'interno si dirige verso l'esterno. Il corpo partecipa a questo processo e lo osserviamo nei bambini, che sono naturalmente liberi nella gestione di questo materiale espressivo. Il libro si rivolgerà a insegnanti, genitori ed educatori. Tengo a sottolineare che, col tempo, vorrei creare un'area di riferimento più che essere io stesso un punto di riferimento. Il problema tutto italiano è che esiste una frammentazione considerevole di centri di formazione validissimi che, però, rinunciando alle opportunità offerte dal dialogo, non si mettono in relazione gli uni con gli altri per elaborare una didattica condivisa. Personalmente, ho trovato un riscontro più proficuo entrando in contatto con il mondo della foniatra e della logopedia, probabilmente perché appartenenti ad un ambiente scientifico, maggiormente abituato a confrontarsi e a lavorare in *équipe*.

I miei impegni futuri riguardano soprattutto un corso di formazione itinerante dedicato alla voce, non solo quella dei bambini, e al repertorio più adatto per entrare nel mondo del canto corale. Riprendendo il titolo di una vecchia canzone di un gruppo *beat* degli anni '60, The Rokes, l'ho intitolato *Ma che voce abbiamo noi?*

Parallelamente seguo dei progetti compositivi insieme ad altri autori noti di musica per bambini, come Andrea Basevi o Cristina Ganzerla e curo la mia proposta di un concerto per orchestra di flauti dolci: a partire dal prossimo 11 novembre, nell'Osservatorio Astronomico di Capodimonte, a Napoli, eseguiremo una mia *suite* dal titolo *La terra ascoltata dalla luna*. Un altro progetto che mi vede coinvolto è quello dell'associazione 'Il jazz va a scuola', di cui sono uno dei soci fondatori.

La musica *Jazz* proposta ai bambini offre indiscutibili vantaggi, non solo per la pratica dell'improvvisazione, ma anche perché induce i bambini cantare lo *swing*, stile con cui è impossibile avere voci spinte e gridate, per cui la voce rimane leggera e duttile, capace di trasmettere senso musicale, ma attraverso la leggerezza, una corretta respirazione e un movimento ispirato alla musicalità.

C.F.

Per salutarci può raccontarci che cosa significa per lei lavorare a stretto contatto con i bambini, con i loro sguardi, la loro energia e la loro voce, che fa sognare tutti noi?

T.V.

Lavorare con i bambini per me significa essere continuamente aggiornato sulla cultura della società: vediamo in loro le energie nascenti, intelligenze sempre più acute, percezioni di sé e dell'altro assai sensibili e capacità di cogliere analogie che noi non avevamo alla loro età. I bambini di oggi, se li sappiamo ascoltare e comprendere, con i loro pensieri, la loro positività e chiarezza di visione, ci inducono a ritenere che il periodo che stiamo vivendo sia un passaggio obbligato per 'modulare' a tempi migliori.

Forse dovremmo avere la possibilità di mettere al mondo molti più bambini!

La voce dei bambini è qualcosa che attraversa le dimensioni dell'essere, risuona perché non può far altro che risuonare e ci fa sognare! Nasce per comunicare, esprimersi e cantare e, se ci riflettiamo bene, è il suono più attuale, ricco di informazioni e aggiornato che si possa ascoltare!

Tullio Visioli, flautista dolce, compositore, cantante e direttore di coro, punto di riferimento significativo del panorama musicale legato all'infanzia, sia per gli insegnanti di musica e direttori di coro, che per maestri/e o educatori e insegnanti di scuola. Docente di *Musicologia e Didattica della Musica* e responsabile per i laboratori musicali e della comunicazione non verbale all'Università Lumsa di Roma. Docente attuale di *Flauto dolce* e *Coro dei bambini* nella storica Scuola Popolare di Musica di Testaccio a Roma (SPMT). Si occupa inoltre di arteterapia musicale, vocologia, pedagogia e vocalità infantile.

Dirige il *Coro dei bambini* della SPMT, il coro integrato *Voc'incòro*, è fondatore del *Coro da camera di Roma* e ha partecipato alla costituzione dell'associazione e del coro *Mani bianche Roma* ispirato all'esperienza venezuelana di *Manos Blancas* promuovendo attività concertistica e di ricerca sull'interazione tra LIS (Lingua Italiana dei segni) e linguaggio musicale.

Collabora come docente con [MimesisLab](#), il [Master in Pedagogia dell'espressione](#) dell'Università di Roma 3 e il [Corso di Alta Formazione in Vocologia Artistica](#) e [Vocologia Clinica](#) a Ravenna.

Con amore, passione e una disarmante semplicità e simpatia avvicina i bambini al canto e alla musica e insegna agli adulti come farlo insieme ai propri allievi.

MUSICOTERAPIA, ARTE DELLA COMUNICAZIONE

Dalle origini ai nostri giorni

di Paola Balestracci Beltrami

Ho scritto con grande piacere questa breve storia della musicoterapia, sapendo già in partenza che non è esaustiva di un processo che si è svolto in millenni di storia e che presenta attualmente complessità e mille sfaccettature. Ho scelto di descrivere i momenti salienti dello sviluppo della musicoterapia per arrivare a quella che oggi definiamo “umanistica”, nata cioè dall’esperienza e dagli studi di Giulia Cremaschi Trovesi⁶.

L’origine della musica si perde nella notte dei tempi. Possiamo tranquillamente affermare che nelle civiltà antiche musica e medicina costituissero un tutt’uno. Si riteneva infatti che il mondo si fosse formato secondo principi sonori e che ogni forma di vita fosse dominata dalla musica intesa come ritmo, armonia e melodia. Si attribuiva alla musica un potere incantatorio e terapeutico capace non solo di procurare benessere, ma anche di curare malattie e ricreare equilibrio ed armonia perduti nel corpo e nello spirito.

⁶ Giulia Cremaschi Trovesi è prof. di musica, musicoterapeuta, la prima certificata nel rispetto della legge 4/2013, della Norma UNI 11592 sulle Arteterapie, tecnico esperto ACCREDIA. Fondatrice della Musicoterapia Umanistica, dell’APMM (Associazione Pedagogia Musicale e Musicoterapia)1991, della F.I.M. (Federazione Italiana Musicoterapeuti) (1998), direttore della scuola quadriennale di Musicoterapia “G. Cremaschi Trovesi” con sede a Bergamo. Autrice di numerosi libri.

Nella cultura cinese le parole musica e medicina hanno parti di ideogrammi in comune, tanto è forte la compenetrazione tra esse. Il primo libro di medicina, risalente al terzo millennio A.C., è contemporaneamente un libro di musica. In esso si trova descritta la struttura della prima scala pentatonica. Papiri egizi risalenti al 1500 a. C. narrano l'uso della musica per influenzare il corpo umano e dare beneficio alla persona.

La parola musicoterapia deriva dall'unione di due termini, *musikè* e *therapeia*. Il primo, nel mondo greco, indicava l'insieme delle arti presiedute dalle Muse (poesia, letteratura, musica in senso stretto, teatro, canto, danza). Il secondo è anch'essa una parola greca che significa il prendersi cura, ovvero l'essere al servizio, avere a cuore l'esistenza e la condizione umana di qualcuno. Non è un caso che l'origine del nome venga dal mondo ellenico.

Nella cultura greca, infatti, la musica aveva un ruolo fondamentale nella crescita e formazione dell'individuo, nella vita sociale e nell'ambito religioso. Si riteneva che la musica fosse medicina per l'anima.

Platone, Aristotele e Pitagora estesero il loro pensiero alla musica considerata arte capace di dare serenità e soprattutto strumento idoneo a formare il senso etico e la morale. In particolare Platone considerava la musica medicina dell'anima, ritenendo potesse migliorare la calma interiore. Egli inoltre descrisse gli effetti di ogni scala musicale sullo stato emotivo della persona.

Aristotele affermava che la musica possiede la caratteristica di migliorare la morale, ha un potere liberatorio, alleviante e catartico delle tensioni psichiche.

Per Pitagora aveva la triplice funzione di adattamento (la musica si adegua all'individuo e quest'ultimo lentamente si adatta alla musica), di cambiamento (la musica può modificare lo stato d'animo profondo dell'individuo, consentendogli una maggiore accettazione di sé ed un maggiore uso delle proprie capacità e possibilità), di purificazione: (la musica può liberare l'anima e il corpo dalle tensioni giornaliere)⁷.

Non dimentichiamo che a Pitagora è attribuita la scoperta dei suoni armonici e la loro prima teorizzazione. Argomento, questo, di sostanziale importanza perché diverrà fondamento teorico della Musicoterapia Umanistica, essendo alla base dell'ascolto, della risonanza e del linguaggio.

La Bibbia contiene uno dei racconti più suggestivi e famosi riguardanti l'utilizzo della musica come terapia, il primo libro di Samuele, infatti, racconta testualmente: "Quando dunque lo spirito sovrumano investiva Saul, Davide prendeva in mano la cetra e suonava: Saul si calmava e si sentiva meglio e lo spirito cattivo si ritirava da lui" (1 Sam 16,23).

Nel corso della storia la musica è sempre stata fatta, inventata, suonata e cantata al momento per enfatizzare vari momenti della vita quotidiana (lavoro), i grandi eventi (nascita, matrimonio, iniziazione, morte) e soprattutto per accompagnare i riti magico/religiosi e favorire i processi curativi e di guarigione. Sciamanesimo e tarantolismo ne danno un'ampia testimonianza con le loro melodie semplici, ritmiche, cantilenanti, ripetute in continuazione dallo sciamano e dai membri della famiglia o della tribù raccolti

⁷ Liberamente tratto da: <http://www.benessere.com/psicologia/arg00/musicoterapia/origini.htm>

attorno al malato. La funzione di questa primordiale musicoterapia era quella di indurre in uno stato di profondo rilassamento la persona “in cura”, che sentiva così di essere appoggiata e sostenuta nella sua lotta contro la malattia⁸.

Durante il Medioevo furono i monaci a coltivare musica e medicina e a diventare esperti taumaturghi. Noto è il caso di Nokter Balbulus, monaco, terapeuta e musicologo nella abbazia di San Gallo in Svizzera e quello di Hildegarda von Bingen, monaca benedettina, mistica e profetessa, ma anche cosmologa, guaritrice, linguista, naturalista, filosofa e probabilmente la prima donna musicista e compositrice nella storia cristiana. “La musica è il corpo e l’anima dell’uomo”, diceva, e aggiungeva, tanto per dare un esempio della sua profondità, “... dato che a volte, ascoltando una melodia, un essere umano spesso sospira, e geme,

circondandosi della natura dell’armonia celeste, il profeta Davide, considerando sottilmente la profonda natura dello spirito, e sapendo che l’anima dell’uomo è sinfonica, ci esorta nel suo salmo a proclamare il Signore sul liuto e a suonare per lui sulla cetra a dieci corde: egli desidera riferire il liuto, che suona più basso, al controllo del corpo; la cetra, che suona più alto, all’intenzione dello spirito; le dieci corde, al compimento della Legge”⁹.

Nel corso del Rinascimento aumenta l’influenza del mondo laico. Marsilio Ficino, ritenuto un anticipatore della moderna musicoterapia, teorizzò la risonanza acustica come “simpatia”, concetto di rilevante importanza non solo ai fini musicali, ma anche e soprattutto alla comprensione della realtà:

“Il sole, o un altro astro, non avverte la preghiera e la preghiera viene esaudita perché una parte dell’u-

niverso è in simpatia con un’altra, come in una corda tesa, nella quale la vibrazione dal basso si trasmette in alto; spesso, anzi, mentre una corda vibra, l’altra ne ha, per così dire, la percezione, a causa della consonanza e anche perché è accordata alla stessa armonia. E se da una lira la vibrazione si trasmette persino in un’altra - a tanto giunge la simpatia! - anche nell’universo regna un’unica

Grey breath

Photo by [Daniele Levis Pelusi](#)
on [Unsplash](#)



⁸ <https://www.studisciamanici.it>.

⁹ <https://www.impagine.it/cultura/la-musica-di-hildegard-von-bingen>.

armonia, sebbene essa derivi dai contrari: essa nasce anche dai simili come dai contrari, poiché tutte le cose sono affini”¹⁰.

Nei suoi scritti affrontò anche il tema degli effetti della musica sull'animo (De triplici vita), dei rapporti tra musica e medicina (Epistola de musica) e dei fondamenti matematici di quest'arte (Commento al Timeo di Platone).

Nonostante lo stretto rapporto tra musica e medicina, musica e benessere, dobbiamo aspettare il 1700 perché sia redatto il primo trattato di musicoterapia a cura di Brockiesby, medico musicista londinese. Il suo volume fece il giro d'Europa sollevando interesse ed anche scetticismo.

Porgeter, suo collega medico coevo, fu tra i primi ad utilizzare la musica nella cura dei disturbi mentali e a capire la necessità di una conoscenza molto approfondita della scienza musicale per applicarla con successo nella cura di certi disturbi mentali.

Nel 1748 Louis Roger, medico di Montpellier, pubblicò il “*Traité des effects de la musique sur le corps humain*” in cui esaminò in modo critico gli effetti della musica sul corpo; egli equiparava il corpo umano, con il suo alternarsi di parti cave e piene, agli strumenti musicali quando sono sollecitati dalle vibrazioni sonore (Giulia Cremaschi¹¹ ha ripreso questo concetto parlando di Corpo vibrante e di ciò che accade alla persona a contatto della cassa armonica del pianoforte).

Questi studi non suscitarono subito grande interesse nell'opinione pubblica, ma permisero comunque alla

Francia di divenire la patria storica della musicoterapia europea.

Verso la fine del 1800 Karl Strumpf, psicologo e filosofo tedesco, fece ricerche sulla psicologia del suono ponendo l'attenzione sull'influenza e gli effetti sonori dell'ascolto musicale. Questo studio (*Tonpsychologie*, 2 voll. 1883-90) pone le basi alla musicoterapia moderna che si differenzia da quella antica perché non si fonda più su conoscenze approssimative e rituali, ma su ricerche scientifiche.

A questo proposito fondamentali sono stati, nello stesso periodo, gli studi del medico e fisico tedesco Ludwig Ferdinand von Helmholtz (*Teoria fisiologica della musica*) sui risonatori e i suoni armonici.

Anche in Italia molti furono i luoghi della sperimentazione in musicoterapia. Primo fra tutti il manicomio di Aversa (CE) in cui operò lo psichiatra e poeta Biagio Gioacchino Miraglia a partire dal 1843.

Da quel periodo in poi l'interesse per la musicoterapia è cresciuto in Italia e nel mondo dando vita a scuole private e corsi universitari.

Il 1919 segna la data del primo corso di musicoterapia presso la Columbia University negli Stati Uniti. Segue nel 1944, presso il Michigan State College, il primo corso quadriennale di specializzazione.

Qualche anno dopo furono fondate tre delle più importanti organizzazioni americane: la National Association for Music Therapy, l'American Association for Music Therapy e l'American Association for Music therapists.

¹⁰ Andrea Melis <http://users.unimi.it>.

¹¹ Vedi nota 1.

Negli Stati Uniti ci fu un forte incremento della musicoterapia a seguito della guerra nel Vietnam. Negli ospedali da campo venne infatti utilizzata la musica e il canto per sostenere, incoraggiare, tranquillizzare i soldati feriti. Si trattava ancora di un uso spontaneo dei benefici effetti della musica a cui seguiranno, nel tempo, studi rigorosi e una formazione specifica.

Tornando all'Italia, la prima scuola fondata nel 1981 ad Assisi è stata il Corso quadriennale di musicoterapia organizzato dalla Pro Civitate Christiana. Da subito è emersa la duplice natura della musicoterapia, medico-psicologica e musicale. Ben presto si sono formate correnti di pensiero che si sono contrapposte nel tempo: la linea Benenzon-Lecourt (rispettivamente Argentina e Francia) che si basa sui concetti della psicoanalisi, a cui fanno riferimento medici e psichiatri; la linea Alvin-Nordoff-Robbins-Cremaschi (rispettivamente Gran Bretagna, Stati Uniti e Italia), basata su elementi di psicologia e pedagogia musicale, a cui, invece, fanno riferimento i musicisti¹².

La *World Federation of Music Therapy* definisce oggi la musicoterapia come “l'uso della musica e/o dei suoi elementi (suono, ritmo, melodia e armonia) per opera di un musicoterapista qualificato, in rapporto individuale o di gruppo, all'interno di un processo definito per facilitare e promuovere la comunicazione, le relazioni, l'apprendimento, la mobilitazione, l'espressione, la organizzazione e altri obiettivi terapeutici degni di rilievo nella prospettiva di assolvere

i bisogni fisici, emotivi, mentali, sociali e cognitivi. La musicoterapia si pone come scopo quello di sviluppare potenziali e/o riabilitare funzioni dell'individuo in modo che egli possa ottenere una migliore integrazione sul piano intrapersonale e/o interpersonale e, conseguentemente, una migliore qualità della vita attraverso la prevenzione, la riabilitazione o la terapia”¹³.

Essa riconosce principalmente i 5 modelli più diffusi al mondo:

- Modello GIM (Immaginario Guidato e Musica), Stati Uniti
- Modello AOM (Musicoterapia Orientata Analiticamente), Inghilterra
- Modello BMT (Musicoterapia Comportamentale), Stati Uniti
- Modello Nordoff – Robbins, Stati Uniti
- Modello Benenzon, Argentina¹⁴.

Accanto a questi modelli in Europa se ne sono sviluppati altri di grande rilievo: il metodo improvvisativo di Juliette Alvin in Inghilterra, fondato intorno agli anni '60 del secolo scorso, basato sul potere catartico e aggregante della musica; la musicoterapia Orff, creata dalla tedesca Gertrud Orff, moglie del famoso compositore, intesa soprattutto come una terapia multisensoriale; il metodo di Edith Lecourt, francese, che ritiene la musicoterapia una forma di psicoterapia o di rieducazione con la musica.

In Italia la situazione è complessa. Intorno agli anni '70 si diffondono pian piano dapprima il modello

¹² <https://musicoterapiaealzheimer.wordpress.com/musicoterapia-un-po-di-storia/>

¹³ <https://www.wfmt.info/>

¹⁴ Rimando alla bibliografia per un approfondimento in merito.



della Alvin e poi quello di Gertrud Orff, ma è la musicoterapia psicanalitica e psicodinamica di Roland Benenzon, argentino, ad avere la meglio.

Infatti nel 1966 fonda la "Scuola di Musicoterapia" nella Facoltà di medicina dell'Università del Salvador in Buenos Aires. Nel 1976 organizza e presiede il secondo congresso mondiale di musicoterapia tenutosi a Buenos Aires e nove anni dopo partecipa alla fondazione della World Federation of Music Therapy a Genova.

Quella di Benenzon non è però l'unica musicoterapia operante in Italia in quegli anni.

La scuola di Assisi ha avuto il merito di aver riunito i principali esponenti della musicoterapia (non solo) italiana.

Le differenti impostazioni teoriche (medico/psicologiche o musicali) hanno creato diverse correnti di pensiero, confluite poi in associazioni con caratteristiche ben definite.

Attualmente la CONFIAM (Confederazione Italiana Associazioni e Scuole di Musicoterapia) riunisce 9 scuole di formazione in musicoterapia e 7 associazioni¹⁵.

Dall'esperienza trentennale sul campo, dal bisogno di formare nuovi operatori e fare ricerca, nel 1998 è

nata la Federazione Italiana Musicoterapeuti (F.I.M.). Giulia Cremaschi, musicista e grande esperta di pedagogia musicale, è caposcuola della musicoterapia che ha definito umanistica, perché la sua pratica l'ha portata a trovare le radici del suo agire nel pensiero fenomenologico e nella musica intesa come dialogo, capace di suscitare nella persona il desiderio di porsi in ascolto e di aprirsi al bello e alla novità, superando i limiti che talvolta non è la patologia ad imporre, ma il pregiudizio che si crea intorno ad essa.

La Federazione Italiana Musicoterapeuti (F.I.M.) ha partecipato attivamente alla costituzione della CONFIAM (ricordo di aver partecipato a Bologna ai primi incontri tra i rappresentanti delle associazioni per stendere le linee guida della nascente confederazione), per poi prenderne le distanze in seguito alla divergenza sui principi teorici e metodologici.

Forte dei suoi fondamenti epistemologici e teorici radicati nell'acustica musicale e nella storia della musica, la FIM ha da sempre ritenuto la musica il mezzo per entrare in contatto con la persona in difficoltà (in un compromesso stato di salute fisico e/o psichico). Solo il musicista preparato nell'improvvisazione musicale comunicativa ha abilità, conoscen-

¹⁵ Vedi www.confiam.it

ze e competenze specifiche da mettere in campo per ottenere il cambiamento.

La musica è arte dei suoni. La musicoterapia è arte della comunicazione.

Il MIUR ha dichiarato l'eccellenza di tale impostazione conferendo alla FIM l'accreditamento in via definitiva a partire dal 2 agosto 2005¹⁶. Al momento questo riconoscimento è unico in Italia.

La chiarezza di intenti e di obiettivi, nonostante la sofferenza di non poterli condividere con le altre associazioni, è stata di fondamentale importanza nei successivi passaggi segnati dalla legge 4/13.

Il testo, infatti, disciplina le professioni non organizzate in ordini o collegi con esclusione di quelle sanitarie già esistenti. Ciò significa che aver scelto la strada dell'arte (e non quella medico/sanitaria sostenuta dalla CONFIAM) ha aperto le porte al riconoscimento della professione a livello legislativo.

Aderire alla legge 4/13 è a discrezione dei singoli operatori e delle associazioni a cui fanno riferimento.

Seguendo le disposizioni della legge, è stato creato un tavolo di lavoro UNI a cui hanno partecipato rappresentanti delle associazioni delle arti terapie italiane: musicoterapia, danzaterapia, arteterapia, teatroterapia, drammaterapia. La professoressa Cremaschi ha partecipato attivamente per due anni ai lavori che hanno dato alla luce la norma UNI 11592/2015: *Attività professionali non regolamentate – Figure professionali operanti nel campo delle Arti Terapie – Requisiti di conoscenza, abilità e competenza.*

Definita la norma, è iniziato l'iter per certificare la professionalità del musicoterapeuta secondo i requisiti stabiliti dalla norma stessa.

La professoressa Cremaschi insieme a tre musicoterapeute veterane della FIM (compresa la sottoscritta), hanno ottenuto la Certificazione per chiara fama costituendo il primo gruppo di professioniste abilitate a certificare le altre professioniste della Federazione che ne facevano richiesta.

Dopo questi primi esami, ne sono seguiti altri, sostenuti da musicoterapeuti di altre associazioni.

Oggi la Cremaschi è esperto di Accredia, Ente italiano di Accreditamento.

La storia le ha dato ragione.

La sua scuola, Corso quadriennale di musicoterapia umanistica "Giulia Cremaschi Trovesi", in regola con la Norma UNI 11592 sulle Arti terapie e gli EQF europei giungerà a breve al termine del primo ciclo.

Le altre scuole si stanno lentamente riorganizzando adeguandosi ai nuovi standard richiesti per il riconoscimento.

L'interesse sta crescendo anche ad alto livello.

Tre conservatori, quello dell'Aquila, di Verona e di Ferrara organizzano master e corsi riconosciuti.

L'Università di Pavia propone un master in musicoterapia.

La contrapposizione di impostazioni diventa ricchezza e fa spazio alle diverse sensibilità e background culturale e professionale degli operatori:

il modello diagnostico prevede una formazione medica o psicologica, un approccio psicoanalitico-sanitario e si muove soprattutto all'interno di contesti assistenziali e riabilitativi.

¹⁶ https://archivio.pubblica.istruzione.it/enti_istruzione/elenco_def_accreditati.shtml

Il modello di risonanza (Cremaschi- FIM) comporta una solida formazione musicale (ex diploma di conservatorio – almeno laurea triennale), ha un approccio umanistico e opera in ambito educativo e di arte-terapia.

Concludendo, la musicoterapia è una disciplina antica sviluppatasi nel corso della storia ora enfatizzando l'aspetto educativo e formativo della musica, ora quello più strettamente medico. I suoi innegabili e benefici risultati sul piano fisiologico, relazionale e sociale, frutto di intuizione, osservazione e sperimentazione sono oggi convalidati dalle neuroscienze a da numerose ricerche scientifiche. La mia personale esperienza con centinaia di bambini e ragazzi in trent'anni di lavoro, conferma la validità della musicoterapia e mi ha permesso di trasmetterne la forza e la bellezza non solo a tante famiglie, ma anche ai medici, terapeuti ed insegnanti che se ne fanno carico. E questo è per me motivo di gratitudine e di gioia grande.

BIBLIOGRAFIA

ALVIN JULIETTE, *La terapia musicale per il ragazzo autistico*, Armando Editore, Roma 1981

BALESTRACCI BELTRAMI PAOLA, *Musicoterapia, arte della comunicazione*, tre articoli per la rivista online Neuroscienze.net, 2-9-16 luglio 2018.

BALESTRACCI BELTRAMI PAOLA, *Il mio primo libro di musica*, Armando Editore 2009

BALESTRACCI BELTRAMI PAOLA, MONDONICO PAOLA, FUSINA FRANCESCA, *La musica come terapia per risvegliare ed attivare le potenzialità del bambino cerebroleso*, in CREMASCHI TROVESI G., SCARDOVELLI M., "Il suono della vita", Armando Editore 2005

BALESTRACCI BELTRAMI PAOLA., MONDONICO PAOLA, *Suono, musica, emozioni all'origine della vita di relazione, del movimento, del linguaggio: esperienze in musicoterapia*, in "La medicina dei suoni", a cura di PERILLI G. E RUSSO F., Borla 1998

BENZON ROLANDO, *Manuale di musicoterapia*, Edizioni Borla

BRUSCIA KENNETH E., *Definire la Musicoterapia - Percorso epistemologico di una disciplina e di una professione*, Gli archetti, Ismez 1993

BUNT LESLIE, *Musicoterapia, un'arte oltre le parole*, Edizioni Kappa, Roma, 1997

CREMASCHI TROVESI GIULIA, *Musicoterapia arte della comunicazione*, Edizioni Scientifiche Magi 1996

Cremaschi Trovesi Giulia

CREMASCHI TROVESI GIULIA, *Il grembo materno - La prima orchestra*, Armando Editore

CREMASCHI TROVESI GIULIA, *Leggere scrivere e far di conto*, Armando Editore 2007

CREMASCHI TROVESI GIULIA, *La partitura vivente- dialogare attraverso l'improvvisazione comunicativa al pianoforte*, e-book 2014

HUSSERL EDMUND, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi

MERLEAU PONTY MAURIC, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani 2003

NORDOFF P. - ROBBINS C., *Musicoterapia per bambini handicappati*, Franco Angeli Editore 1993

SCARDOVELLI MAURO, *Il dialogo sonoro*, Nuova Casa Editrice Cappelli 1992

SCARDOVELLI MAURO, *Musica e trasformazione*, Edizioni Borla 1999

SCARDOVELLI MAURO, *Musicoterapia con il grave insufficiente mentale*, Ed. Coop 77, 1986

WIGRAM TONY, *Guida generale alla musicoterapia. Teoria, pratica, clinica, ricerca e formazione*, Ismez Editore 2003

SITOGRAFIA

www.musicoterapia.it

www.confiam.it

www.faccertifica.it

www.wfmt.info

www.emtc-eu.com

L'ORCHESTRA, CHE PASSIONE! intervista a Simone Genuini

a cura di **Cristina Fabarro**

Ho avuto il piacere di condividere con il maestro Genuini molte esperienze musicali, di averlo osservato insegnare, coinvolgere gruppi orchestrali molto numerosi costituiti da bambini e ragazzi. Ho sempre ammirato la sua straordinaria capacità di trasferire l'idea musicale a tutti loro con passione e competenza, di motivarli creando un unico e meraviglioso suono, rendendoli consapevoli di un senso musicale degno di un'orchestra di adulti, ma con l'energia e la freschezza dei giovani.

C.F.

Maestro Genuini, dall'inizio della sua carriera la vediamo impegnato nella direzione di orchestre giovanili, fino ad arrivare alla fondazione della prestigiosa JuniOrchestra dell'Accademia di Santa Cecilia di Roma, di cui è Direttore Stabile. Perché la scelta di rivolgere buona parte della sua attività proprio ai giovani?

S.G.

Il mio percorso di formazione è stato quello di un musicista che ha svolto studi accademici compiuti nei conservatori italiani: ho dedicato una parte importante della mia vita allo studio del pianoforte e solo successivamente mi sono avvicinato alla composizione e alla direzione d'orchestra. Confesso che durante i miei studi non avevo le idee chiare su quale sarebbe stata la strada che nella vita avrei percorso: mi attraeva molto l'idea di dedicarmi alla musica da camera ma anche di dedicarmi alla direzione, con l'ambizione di intraprendere

una carriera direttoriale. Per motivi fortuiti è iniziata la mia prima collaborazione con un'orchestra di giovani tutt'ora in attività: l'orchestra 'Papillon' di Roma. Sempre nello stesso periodo ho avuto la mia prima esperienza professionale come insegnante di educazione musicale nella fascia prescolare e nella scuola primaria. Lì ho provato una vera e propria folgorazione, ho scoperto qualcosa che ho poi ritrovato anche nella mia esperienza direttoriale: i bambini e i ragazzi mi ascoltavano ed erano attratti dalle mie proposte didattiche; più loro lo facevano e più io avevo voglia di farmi ascoltare scoprendo ben presto che arrivavo a scuola carico di idee per coinvolgerli e in alcuni casi commuovendomi nel vederli lì davanti a me, pronti ad essere coinvolti. Posso dire che quell'esperienza ebbe per me la forza di un'autentica vocazione: da quel momento in poi le due strade, quella direttoriale e quella legata all'insegnamento, si sono magicamente fuse, cercando di trasformare la direzione in uno strumento didattico per me e in uno strumento di apprendimento per i giovani. Ricordo che c'è stato un momento nella mia vita nella quale insegnavo il lunedì e il martedì in conservatorio a ragazzi e ragazze in età adolescenziale, il mercoledì, il giovedì e il venerdì ai bambini della scuola d'infanzia e primaria e il sabato e la domenica dirigeva un'orchestra di giovani. Avvicinarmi alla direzione d'orchestra è stata una scelta maturata progressivamente, dettata dal fatto che lavorare con i piccoli e i giovani, mi gratificava e mi rigenerava nel mio ruolo di musicista. Trovo infatti che per un musicista sia fondamentale mantenere un rapporto di freschezza, coinvolgimento e serenità con la musica, in tutto il suo percorso professionale. Infine da qualche anno a questa parte l'attività direttoriale è diventata la mia attività principale e attualmente mi dedico quasi esclusivamente ad orchestre giovanili, con sporadiche collaborazioni con orchestre professionali.

C.F.

Quali sono gli obiettivi a lei più cari e che sente di dover raggiungere quando si reca ad una prova?

S.G.

Ci sono due aspetti a me molto cari: uno meramente musicale e tecnico che esamineremo in seguito e un aspetto più relazionale. I due aspetti, ovviamente, nella vita di un insegnante si fondono costantemente. Nell'insegnamento la cura della relazione è fondamentale, come è fondamentale avere il controllo della relazione, nel sapersi rapportare con i giovani e nel saper mantenere il giusto distacco quando serve. Concepisco la pratica orchestrale come uno strumento di apprendimento musicale e relazionale per i giovani, e di grande utilità didattica per gli insegnanti di musica. Penso che i giovani, attraverso l'esperienza orchestrale, arrivino prima e in modo più coinvolgente alla comprensione ed alla consapevolezza di alcuni contenuti fondamentali per il loro percorso di apprendimento, come la formazione dell'orecchio, che risulta trasversalmente sollecitato dalla parte ritmica, armonica, melodica e timbrica; la velocizzazione dell'apprendimento della lettura musicale, e quindi degli aspetti relativi alla grammatica e alla teoria musicale; lo sviluppo di una consapevolezza armonica e una presa di conoscenza della complessità del fatto musicale in sé. Ritengo sia importante che i ragazzi giungano a intendere il brano musicale come un'articolazione di più elementi, che contribuiscono alla sua coerenza interna e a concepirlo come un organismo vivente, che nasce e ha una propria esistenza prima ancora che il primo suono sia stato prodotto e dopo che l'ultimo suono prodotto sia stato suonato. Quindi, attraverso la pratica orchestrale, c'è l'opportunità di sollecitare i giovani ad un ascolto e ad una comprensione musicale globale e alla formazione di una consapevolezza più ampia. Si diceva qualche anno fa che la pratica

orchestrare produceva un'inconsapevole acquisizione di vizi posturali, nonché la difficoltà ad ascoltare il proprio suono. Tuttavia, se è vero che esistono aspetti posturali relativi alla produzione ed emissione del suono che, con una esasperata, smodata e non controllata pratica orchestrale possono creare nel tempo delle criticità, è altrettanto vero che essa rappresenta uno strumento per la formazione in senso globale dello studente musicale, sia per quanto riguarda lo sviluppo della lettura, che per la formazione di una consapevolezza teorica. Costantemente, durante il 'momento d'orchestra' richiamo l'attenzione ai rapporti ritmici e armonici che si generano all'interno della partitura per renderli consapevoli di quello che stanno suonando e del fatto che all'interno di una partitura ogni elemento svolge una funzione compositiva ben precisa. Per di più la pratica orchestrale rappresenta uno strumento straordinario per accrescere la motivazione e per conferire senso all'esperienza musicale stessa. Nella fase di apprendimento musicale di un brano c'è talvolta una parte di lavoro il cui senso musicale si comprende solo in un momento successivo. Lo studio tecnico spesso manca di senso musicale e conseguentemente non genera interesse nello studente, per cui lo studio viene affrontato solo meccanicamente e con scarsa consapevolezza di cosa si vada cercando attraverso la ripetizione. Tramite l'esperienza orchestrale, se ben condotta, si ha la possibilità di veicolare senso musicale anche quando è necessario ripetere passaggi o studiare meccanicamente. Mi capita di dire ai ragazzi "leggiamo questo brano", la primissima lettura fa un po' l'effetto della scala o di una serie di arpeggi ripetuti, il brano o non è riconoscibile perché ha troppe difficoltà esecutive oppure è suonato senza consapevolezza. Nel tempo cerchiamo insieme di dare un senso gradevole e riconoscibile a queste note, con lo scopo di generare in noi piacere musicale e conseguentemente accrescere il desiderio di suonarlo nuovamente. La musica di insieme

penso sia, da questo punto di vista, un'esperienza privilegiata dove l'apprendimento è efficace perché si sperimenta nella gioia. Io credo che sia fondamentale creare un clima di gioioso scambio e condivisione all'interno del 'momento di orchestra', dove non solo si esegue un brano ma si vive uno spazio nel quale ci si ascolta, si respira, ci si osserva, si pensa in un'unica direzione, ci si guarda per venire incontro anche restando seduti. La relazione in tutto questo è fondamentale, nessuno può suonare in orchestra senza venirne realmente coinvolto. Obiettivo primario di chi guida il 'momento d'orchestra' deve quindi essere proprio quello di stimolare la partecipazione di tutti. Spesso i ragazzi si stupiscono che, anche con orchestre molto numerose, io chiami tutti gli orchestrali per nome, ma io ho bisogno di esser certo che tra di noi si sia creato un legame e si sia stabilito un reale contatto. La relazione significa poterli chiamare per nome, creare un contatto tra me e loro, comprendere perché a loro quel giorno non va di suonare e permettere a tutti loro di mettere a disposizione dell'orchestra il proprio suono.

C.F.

So che lei, nel suo percorso formativo, ha posto una grande attenzione al movimento e al gesto. Ci ha parlato di relazione e contatto, in che modo il gesto e il movimento la aiutano?

S.G.

Nella mia formazione direttoriale ho avuto la fortuna di incontrare il maestro Bufalini, che ringrazio molto per la trasversalità dei contenuti che mi ha trasmesso; ho avuto l'onore di essere uno degli ultimi allievi di Carlo Maria Giulini con cui ho studiato un anno e mezzo e mi ha insegnato molto con la nobiltà del suo animo, la sua eleganza nel modo di porsi e la grandissima esperienza musicale: mi ha insegnato il profondo rispetto del testo



Violet breath
Photo by
[Daniele Levis Pelusi](#)
on [Unsplash](#)

musicale, ma anche il rispetto per l'orchestra; di lui ricordo i suoi proverbiali silenzi, densi di significato. Inoltre ho avuto la fortuna di incontrare un direttore che ha agito soprattutto sulla parte gestuale: Lu Jia, un maestro cinese. Tutto quello che ho imparato da questi grandi maestri ho dovuto poi trasferirlo nell'approccio con i ragazzi, cercando di far capire loro che il gesto è uno strumento con il quale io cerco di dare una fisicità al suono e ovviamente, perché il gesto abbia una sua funzionalità, è necessario che uno dei loro cinque sensi sia attivato e cioè la vista, infatti il gesto assume un significato quando qualcuno lo osserva. Durante un'esecuzione ci sono dei momenti nei quali il direttore deve essere guardato ed il contatto con l'orchestra deve essere massimo: l'inizio e la fine del brano, o quando il flusso musicale si interrompe, come per esempio durante una corona. In tutti gli altri momenti il gesto cerca di trasferire, di disegnare le intenzioni che precedentemente sono state concordate con i ragazzi, come per esempio un gesto di forte o sforzato, che probabilmente non avrebbe una risposta significativa con un'orchestra di giovani se precedentemente non si fosse creato con loro il senso di

quello sforzato, scoprendo insieme cosa si intende per sforzato e perché ad un certo punto della partitura arriva quello sforzato. E' per questo che nella fase iniziale della prova, specialmente con i bambini ma anche con i ragazzi, io scendo dal podio e sto in mezzo a loro, voglio che loro percepiscano il mio respiro prima ancora di poterlo vedere e così facendo costruiamo da dentro, dalla pancia dell'orchestra, una sensazione di condivisione. Quando sento che questa sensazione ha cominciato ad esserci mi sposto sul podio e chiedo loro di poterci guardare e poter interagire attraverso esso. Il gesto è un movimento che verticalizza la pulsazione.

C.F.

Parlando sempre di movimento vorrei considerare con lei il concetto del respiro, inteso come spazio di dialogo musicale ed espressivo nella musica stessa ma anche e soprattutto in questo ambito, dialogo tra lei e l'orchestra, possibilità di ascolto e modificazione reciproca. Come riesce a trasmettere la delicatezza di questo aspetto ai ragazzi che incontra, come viene accolto e recepito?

S.G.

Io cerco di dire loro, fin dall'inizio di un lavoro, che il suono nasce da un respiro, la produzione del suono attraverso gli strumenti d'orchestra presuppone un gesto fisico che deve essere mosso da un respiro, preceduto da un respiro. Il respiro quindi per me è inteso come un elemento necessario a dotare e a conferire al suono tutte le sue necessarie qualità, e quindi molto spesso gli incontri di orchestra iniziano proprio con una serie di respiri fatti insieme. Il sabato mattina specialmente, con i bambini di 6-9 anni ci incontriamo alle 9 di mattina, subito dopo il risveglio, inizio con un respiro anziché con un suono, respiriamo immaginando il suono che ad esso sarebbe abbinato. Poi faccio un grosso lavoro sul respirare insieme per emettere insieme il suono e, collegandoci al discorso sul gesto inteso come esemplificazione della fisicizzazione del suono, respiriamo spesso insieme per avere un unico suono. Poi chiedo loro di provare a connotare in maniera diversa il suono partendo da un cambiamento del loro respiro che nascerà da una corporeità diversa. Il respiro è lo strumento con cui dare una configurazione al suono e ci consente di suonare insieme. Da un respiro condiviso nasce un suono condiviso.

C.F.

Come crea e alimenta la motivazione nei giovani musicisti che lei incontra, rispetto il lavoro musicale e su aspetti come quelli analizzati nelle riflessioni precedenti?

S.G.

Questo è un tema molto interessante. Come dicevo prima, il fatto stesso di suonare insieme in un ambito orchestrale, contemplando tutto ciò che accade al suo interno, accresce la motivazione dei giovani e offre loro lo stimolo per crederci e continuare a suonare e a tornarci ogni settimana. Suonare da soli implica uno sforzo che a

volte è seguito da uno scarso momento di condivisione. La motivazione invece è generata quando si riesce a conquistare insieme un senso musicale profondo di quello che si sta suonando, quando si riesce a dare al brano sonoro, o all'esperienza sonora, una forma nella quale chi suona si ritrova ad essere attore fattivo. Ci sono musiche che stimolano queste emozioni di più e altre meno; per esempio due anni fa con il gruppo Team della JuniOrchestra, con bambini da 9/10 a 14/15 anni, portai avanti un progetto, durato circa 6 mesi, che riguardava lo studio dell'Allegretto tratto dalla VII Sinfonia di Ludwig Van Beethoven, leggermente ridotto e semplificato. Scelgo sempre, ogni anno, di studiare insieme a loro un brano che abbia un significato particolare. Ad una prima lettura il brano li lasciava indifferenti, quasi distaccati, senza coinvolgerli più di tanto, ma grazie al lavoro fatto nei mesi a seguire, in cui sono stati rilevati i collegamenti tra le varie linee melodiche e quindi tra i vari strumenti, si è sviluppata in loro la coscienza delle funzioni compositive e soprattutto dello spessore di ciò che si stava suonando e la consapevolezza di come suonarlo. Ho presentato questo brano come l'ingresso in un tempio della musica, paragonandolo ad un luogo di preghiera, con un'atmosfera e una sonorità particolari, da non potersi ottenere suonando in modo distaccato. Ritengo che nelle arti in genere esista un filo rosso che unisce il modo di porgere e il modo di dire le cose. Spesso con loro faccio riferimenti alla letteratura, paragonando tra loro opere molto distanti, come la Divina commedia e I Promessi sposi, e gli faccio notare come i suoni della lingua siano gli stessi, ma cambi la sintassi e l'uso che i vari generi ne fanno. Faccio spesso similitudini tra musica e letteratura, similitudini tra i rapporti che ci sono tra la musica e la matematica o la geometria attraverso l'utilizzo di concetti quali figure piane e solide: per la costruzione del suono è necessario seguire determinati percorsi che conducano ad una soluzione possibile. I miei ragazzi studiano tutti a

scuola e mi piace dire loro che la musica non è un aspetto slegato dalla loro esperienza di apprendimento quotidiano. I ragazzi ci ascoltano e ci osservano e noi abbiamo una grande responsabilità verso di loro, trovano in noi un riferimento e non si può mai prendere alla leggera il nostro lavoro di educatore. La grande sfida è che nell'arco di una giornata parlo con circa trecentocinquanta ragazzi di età diverse tra i 6 e i 20 anni, e il modo di parlare deve adattarsi e trasformarsi, deve cambiare: con i più grandi parlo costantemente di armonia e loro ritrovano, illuminandosi, i concetti che studiano nelle varie lezioni di solfeggio o armonia, ai più piccoli faccio fare una esperienza diretta degli stessi concetti.

C.F.

Cosa mette più in crisi i suoi giovani allievi, talvolta al punto da rinunciare a suonare o ad esprimere musicalmente quello che sentono e in che modo la performance può fungere da sostegno o da ostacolo?

S.G.

I giovani vivono delle profonde crisi motivazionali quando l'aspetto tecnico di un certo brano viene percepito molto al di sopra delle loro effettive o presunte possibilità. Dover cercare da soli le strategie per risolvere queste difficoltà è un passo arduo. In questo ultimo anno di lavoro con la JuniOrchestra abbiamo suonato la *VII Sinfonia* di Beethoven, studiandola in circa otto mesi di lavoro. Dopo aver fatto una prima lettura di tutta la sinfonia abbiamo lavorato su ogni singolo movimento fino a sentirci pronti per eseguire l'intera opera, che dure circa una quarantina di minuti e deve risultare coerente nel suo insieme: ogni sinfonia infatti ha una sua struttura interna, un'architettura, come qualsiasi edificio. In questi mesi mi sono sentito spesso dire "Maestro non ce la faremo mai": il fatto di dover gestire un'esecuzione così

ampia e importante li spaventava molto. E' stato bello cercare insieme le strategie e dare lentamente un significato a tutto il brano. Quando l'abbiamo finalmente eseguita in concerto ho visto nei loro occhi una contentezza che non vedevo da molto tempo. A volte c'è la fatica del sacrificio e i più grandi, con più esperienza, l'accettano di buon grado, mentre i più piccoli fanno fatica a comprendere che ci sono vari stadi intermedi da percorrere per giungere ad una qualità di esecuzione ottimale. Sono abituati a leggere e studiare le cose da cima a fondo senza soffermarsi sui vari particolari o sui vari livelli di esecuzione, esattamente come fanno per una interrogazione a scuola. Li sollecito molto facendoli riflettere e ascoltare cosa è accaduto nelle varie esecuzioni. Riascoltandosi e focalizzando attenzione su vari aspetti esecutivi piano piano comprendono che si può dare una forma differente a quei suoni e quindi accettano, anche loro, di ripetere ancora una volta quel passo e di sacrificarsi un pochino di più in quello studio. Il 'momento di orchestra' diventa uno strumento valido a far comprendere cosa significhi studiare un brano, che importanza abbia la ripetizione orientata e focalizzata su certi aspetti e quanto sia utile dare a quelle ripetizioni un orientamento, una determinata direzione e obiettivo: curare lo staccato di un suono, un attacco, un respiro insieme, interrogandoci su quello che stiamo facendo.

C.F.

Può descrivere con le parole l'emozione che prova nel suo lavoro?

S.G.

Rischiando di scivolare nella retorica non posso a fare a meno di dire che io imparo insegnando. Il dover trasmettere loro un modo di ragionare che gli consenta di acquisire maggiore consapevolezza genera in me un'opportunità di apprendimento e di riflessione continua,

anche e soprattutto con i più piccoli. Sarebbe un'esperienza che tutti dovrebbero fare, significa immedesimarsi completamente e questo genera in me emozione, il desiderio e la voglia di esserci in questa esperienza continua. La più grande emozione è vedere i ragazzi coinvolti pienamente nella musica che stanno suonando e notare che il processo che tu hai intessuto, il lavoro che tu hai fatto, genera un coinvolgimento così forte che se lo portano con sé anche a casa. E mi emoziona inoltre notare l'attaccamento che i ragazzi sviluppano nei confronti dell'orchestra, considerata da loro come una grande famiglia.

C.F.

Quale programma pensa sia stato maggiormente motivante ed emozionante per lei e il cuore dei suoi ragazzi?

S.G.

L'orchestra non è semplicemente un gruppo di persone che suonano insieme ma uno spazio nel quale si condivide un contatto, un suono, un respiro, l'ascolto e lo sguardo. Ogni anno suoniamo un brano al quale ci affezioniamo in modo particolare, in alcuni casi per il testo particolarmente eloquente, come per esempio il famoso 'Crescendo' della VII Sinfonia di Beethoven, in altri casi per la grande poesia espressa dalla musica e in altri casi ancora è per il lavoro che abbiamo fatto insieme, con la conquista progressiva del nostro suono. Per i ragazzi più grandi sicuramente posso indicare in modo particolare la *VII Sinfonia* di Beethoven, oppure l'*Overture Romeo e Giulietta* di Tchaikovsky e il poema sinfonico *Un americano* a Parigi di Gershwin.

C.F.

I suoi prossimi obiettivi?

S.G.

Sto per concludere la stesura di un libro, Giochi di orchestra, edito da Curci e rivolto ai formatori, direttori di orchestra e ai docenti. Al suo interno si troveranno spunti di riflessione, giochi ed esercitazioni per chi si occupa di formazione orchestrale. Un'altro appuntamento molto emozionante per me sarà tra pochi giorni a Padova, dove incontrerò per un primo appuntamento formativo la neonata orchestra dei Licei musicali del Veneto, con un programma interessante: una settantina di ragazzi che tra loro non si conoscono e non mi conoscono, né io conosco loro o i loro docenti: sarà una sfida interessante. Poi subito dopo questo evento insegnerò in un master presso il Conservatorio di Reggio Calabria e poi riprenderò i lavori con i bambini e ragazzi della JuniOrchestra.

Simone Genuini è pianista, direttore d'orchestra e di coro, compositore e docente di esercitazioni orchestrali presso il Conservatorio di Teramo.

È Direttore stabile, dalla sua fondazione, della JuniOrchestra, l'Orchestra dei Ragazzi dell'Accademia Nazionale di Santa Cecilia di Roma, alla guida della quale ha diretto numerosi concerti in Italia, e di cui dirige i gruppi *Kids*, *Teen* e *Young*; tra i concerti più importanti ricordiamo quelli per il "Ravello Festival", per la stagione dell'Orchestra da Camera di Mantova, per la Camera dei Deputati, per la Presidenza della Repubblica e per la Presidenza del Consiglio dei Ministri, oltre che in occasione dei festeggiamenti per i 150 anni dell'Unità d'Italia. Sono poi innumerevoli i concerti e le manifestazioni presso l'Accademia Nazionale di Santa Cecilia, collaborando con solisti come Emanuel Pahud, Shlomo Mintz, Andrea Oliva, Silvia Careddu, Anna Tifu, Angelo Persichilli e Carlo Tamponi.

MUSIC LEARNING THEORY IM KINDERCHOR am Beispiel einer Liedeinstudierung des Liedes "Sto mi e milo"

di Friedricke Stahmer

Seit etlichen Jahren schöpfe ich aus der *Music Learning Theory (MLT)* wichtige methodische Impulse für meine Kinderchorarbeit. In einer kreativen und motivierenden, aber auch fördernden und fordernden Kinderchorpraxis wollen wir mehr als „nur Singen“. In neue Klangwelten einzutauchen, metrisch-rhythmische Sicherheit durch bewegtes Erleben zu erlangen und die Stimme als individuelle Ausdrucksmöglichkeit zu entwickeln sind nur einige Beispiele übergeordneter Lernziele, die mit freudvoller Arbeit an adäquatem Repertoire verknüpft werden. Die *Music Learning Theory* gibt viele Antworten auf die Frage, wie aufbauendes musikalisches Lernen im Rahmen eines (Kinder)-Chores gelingen kann. Gleichwohl unterrichte ich nicht streng nach der MLT.¹⁷

Neben tonaler und rhythmischer Patternarbeit bieten insbesondere auch Liedeinstudierungen für den Chor die Gelegenheit zum musikalischen aufbauenden Lernen. Anders herum erweitert die MLT das chormethodische Handlungsrepertoire.

Aus musikpädagogisch-idealer Sicht wüchsen nach Gordon alle Kinder ab ihrer Geburt in einer musikalisch reichen Umgebung auf. Sie würden Musik so

¹⁷ So werden auch in dem folgenden Praxisbeispiele viele Abweichungen zu finden sein, wie zum Beispiel das rhythmisierte Singen von Somisations-silben und die Benutzung von Handzeichen nach John Curwen.

absorbieren, wie sie es auch mit ihrer Muttersprache tun und kämen somit bereits mit einem großen musikalischen Hör- und Sprachvokabular in unsere Kinderchorproben. Leider wissen wir, dass dieses bei vielen Kindern nicht der Fall ist. Wenn wir Kinder also befähigen wollen, musikalisch „sprechen“ zu können, ist es zunächst von elementarer Bedeutung, ihnen vor allem vielfältige Gelegenheit zu geben, unterschiedlichste Musik zu erleben und das Hören beizubringen. Dieses gelingt durch verschiedene Bausteine, von denen ich einige anhand von einem Praxisbeispiel vorstellen möchte.

Im Kinderchor in der Altersstufe 7 bis 9 Jahre studiere ich neues Liedrepertoire zumeist auditiv ein. Zentral ist immer wieder der Gedanke, dass ich den Chorkindern vielfältigste Gelegenheit geben möchte, aufmerksam zu hören und ihre Audiationsfähigkeit zu erweitern. Gleichzeitig entwickle ich konkrete tonale, rhythmische und weitere musikalische Fähigkeiten quasi nebenbei, wie im Folgenden gezeigt wird.

Das Lied *Sto mi e milo* (Noten siehe unten) ist ein mazedonisches Volkslied. Im Kontrast zu der überwiegenden Mehrzahl an deutschen (Kinder-)Liedern

Sto mi e milo

(*Die Irrrichter*)

Volkslied aus Mazedonien

Sto mi e mi - lo, mi - lo i dra - go,
 vo Stru - ga gra - da, ma - mo, du - kjan - da i - mam.
 Le - le va - raj, mo - me, mo - me Ka - li - no,
 vo Stru - ga gra - da, ma - mo, du - kjan - da i - mam.

hat es ein ungerades Metrum, den 7/8-Takt. Mehrfach habe ich das Lied mit Kindern gesungen. Den Kindern gefiel es stets sehr gut. Das für sie ungewohnte Metrum forderte heraus und interessierte die Kinder. Der schwungvoll-tänzerische Charakter machte gut Laune und brachte stets neuen Schwung in die Probe und das Konzert. Meine im Folgenden detailliert beschriebene Annäherungsmethode will exemplarisch andeuten, was sich auf andere Lieder leicht übertragen lässt. Die letztlich zu wählende Herangehensweise möge sowohl der Musik, den singenden Kindern und auch uns selbst entsprechen.

Zu Beginn der Liederinheit sitzen wir. Ich spreche das zugrunde liegende Metrum „DUBABI DUBE DUBE“. Nach und nach steigen die Kinder ein. Jeden Hauptpuls „DU“ betone ich verbal und nehme meine Füße hinzu, in dem ich für jedes „DU“ die Fersen auf den Boden fallen lasse. Der Rest meines Körpers ist durchlässig und schwingt auch im Sitzen mit, dabei fungiere ich stets als Modell für die Kinder. Wenn das gut funktioniert, stehe ich langsam auf und animiere auch die Kinder dazu. Unsere Füße stellen nun die „DU“s wechselseitig dar, funktioniert auch dieses gut, bewegen wir uns im 7/8-Takt durch den Raum. Noch immer sprechen wir dazu „DUBABI DUBE DUBE“. Die Kinder achten darauf, dass sie in der Bewegung keine*n ihrer Mitsänger*innen berühren¹⁸ oder gar rücksichtslos anrumpeln. Allmählich wird die Sprache leiser, eine Weile wird noch geflüstert, bis ich die Kinder dazu anrege, die Rhythmusilben

nur noch zu denken, die Präzision aber in den Füßen beizubehalten.

Wenn dieses gelingt, beginne ich, die Basslinie des Liedes solmisiert zu singen, während wir stets in Bewegung im Raum bleiben. Wahrscheinlich teile ich das Lied in zwei Abschnitte auf und erlerne auf diese Art zunächst nur den ersten Teil (Takt 1 bis 8). Meine Entscheidung dazu hängt vom Alter, der Vorerfahrung und dem Entwicklungsstand der Fähigkeit zur *Audiation* der Kinder ab. Als Basslinie verwende ich die angegebene Harmonisierung, ich singe aber auf Solmisationssilben DO (hier = G), FA (hier = C) und SO (hier = D). Die Basslinie rhythmisiere ich entsprechend meiner Hauptpulse.

Nach einigen Durchgängen bewegen wir uns wieder in eine geschlossene Aufstellung (zum Beispiel Halbkreis oder Vollkreis). Auf dem Platz angekommen, kommen die Füße zum Stehen, durch meine rhythmisierte Basslinie bleibt das Metrum aber weiterhin erhalten. Ich rege die Kinder dazu an, die Basslinie mit zu zeigen, in dem sie die Töne mit den Curwen'schen Handzeichen anzeigen, jedoch noch nicht selbst zu singen. Gelingt dieses gut, *audiieren*¹⁹ wir die Basslinie, indem auch ich schweige, als Hilfestellung nutzen wir aber weiterhin die Handzeichen. Nach diesem *audierten* Durchgang singe ich ein letztes Mal alleine die Basslinie, bevor wir sie gemeinsam singen. Sind die Kinder in der Lage, die Basslinie rhythmisiert zu singen, ist die „Vorarbeit“ abgeschlossen, Metrum und harmonisches Gerüst

¹⁸ Die Kinder bleiben in ihrem „eigenen Raum“ oder auch „Ich-Raum“ (*self space*). Dieses Konzept haben wir bereits bei anderer Gelegenheit erarbeitet.

¹⁹ Hier gemeint ist innerliches Hören.

sind so gut etabliert, dass es nun in der Regel ein Leichtes ist, die Melodie zu erlernen.

Wir machen eine Fantasiereise: Die Kinder verteilen sich erneut im Raum. Während ich den ersten Teil des Liedes auf neutraler Silbe „lu“ singe, stellen wir uns vor, dass wir die Schlange eines Schlangenbeschwörers seien und uns zur Musik wie selbstverständlich schlängelnd aber mit den Füßen „verwurzelt“ am Platz (also im Schlangenkorb) bewegen. In weiteren Durchgängen darf sich die Schlange in alle Himmelsrichtungen und nach oben möglichst variantenreich bewegen, wobei die Füße aber immer am Platz bleiben. Ich selbst singe auswendig, möglichst tönend und modelliere variantenreiche, fließende Bewegungen, die die Kinder meist von selbst imitieren. Nun bekommen die Kinder Höraufgaben: sie sollen hören, welche „Kleinen Schläge“ (ich meine in diesem Fall die Achtelnoten) in der Musik zu finden sind und diese mit ihren Fingern in die Luft flippen, als hätte die Schlange Tentakelarme bekommen, die sich ebenfalls zur Musik bewegen wollen. Die fließenden Schlangenbewegungen behalten wir aber währenddessen bei. Immer bin ich aktiv in der Gruppe und diene so als Vorbild und auch als stilles Korrektiv, falls nicht alle Kinder alleine den Achtelpuls erspüren können. Besonderen Spaß macht den Kindern die nächste Aufgabe, wenngleich sie schon recht anspruchsvoll ist: wir finden die „Riesenschläge“. Dabei hüpfen wir wie große Frösche durch den Raum (jeder Schlangenbeschwörer hat natürlich noch ein ganzes Arsenal an anderen Tieren dabei) und landen gemeinsam auf jedem Volltakt. Diese Aufgabe modelliere ich einmal, bevor ich sie wieder

singend begleite. Dabei achte ich darauf, dass ich meine Sprungvorbereitung gut mit meinem Atem koordiniere und dass ich nach dem Landen nicht erstarre, sondern im Körper durchlässig weiter „fließe“ bevor ich zum nächsten Sprung ansetze. Diese Aufgabe setzt bereits eine gute Koordinationsfähigkeit von Körperbeherrschung und musikalischer Vorstellung voraus und bedarf einiger Übung.

Bis hierher haben die Kinder das Lied in etwa sechsmal, bei Wiederholungen vielleicht auch noch öfters, gehört. In einem weiteren Durchgang bewegen sie sich an ihren Sitzplatz zurück.

Ich singe den ersten Teil des Liedes erneut auf neutraler Silbe „lu“ und male für jeden Teil vier Bögen in die Luft. Die Kinder zählen, wie viele Bögen (= Phrasen) es sind. Dabei phrasiere ich textgebunden, die letzte Phrase des ersten Teils beginnt also bereits auf dem vierten Achtel von Takt 6. Im nächsten Durchgang malen sie die Bögen mit und hören, ob alle Bögen gleich lang oder unterschiedlich lang sind. Wahrscheinlich werden die Kinder schnell benennen können, dass die ersten beiden Phrasen gleich lang sind, wohingegen die letzten beiden Phrasen eine unterschiedliche Länge aufweisen. Nun dürfen die Kinder die beiden gleichlangen Phrasen mitsingen, hören bei den letzten Phrasen aber erneut zu. Beim nächsten Mal singen wir gemeinsam Phrase 1 und 2, Phrase 3 und 4 „denken“ wir aber nur – wir *audiieren*, indem wir Musik in uns hören, die physikalisch nicht präsent ist. Ein letztes Mal singe ich das Lied alleine, möglicherweise mit der Anregung, dass die Kinder vergleichen, ob mein Singen identisch mit dem ist, was sie zuvor audiiert haben.

Es ist erstaunlich, welch hohes Maß an Selbstkorrektur hier selbst junge Kinder bereits vornehmen können. Nun endlich singen die Kinder das gesamte Lied mit. Ich nehme mich sängerisch so stark zurück, dass ich nur dann stütze, wenn ich merke, dass die Kinder mich brauchen. Gleichzeitig höre ich dem Gesang der Kinder sehr aufmerksam zu, um einzuschätzen, ob das Lied wirklich in ihrer musikalischen Vorstellung präsent ist oder ob es noch Unsicherheiten gibt. Gegebenenfalls korrigiere ich unsichere Stellen im Vorsänger/Nachsänger – Verfahren. Problematisch sind eventuell die Tonwiederholungen in den Phrasen 3 und 4. Gezielte Höraufgaben können hilfreich sein, um auch diese verbleibenden Unsicherheiten zu bewältigen.

Den Text des ersten Teils des Liedes habe ich vorab an der Tafel notiert, die ich jetzt den Kindern zeige. Ich singe den Abschnitt einmal auf Text vor, während die Kinder – sofern sie das bereits können – mitlezen. Dann singen wir gemeinsam auf Text und klären auftretende Fragen zum Inhalt sowie zur Aussprache des mazedonischen Textes. Anschließend singen wir gemeinsam die ersten acht Takte des Liedes auf Text.

Wahrscheinlich ist mit damit ein gutes Zwischenziel erreicht, so dass das Lied nun bis zur kommenden Chorprobe ruhen kann. Immer wieder als erstaunlich erlebe ich, wie sehr Lieder, die mit Ruhe mit der *Rote Song Procedure* einstudiert wurden, in den Köpfen der Kinder „nachgearbeitet“ werden. Selbst wenn zum Abschluss dieser ersten Probeneinheit noch Unsicherheiten melodisch oder rhythmischer Natur bestanden, klären diese sich oft wie von selbst bis zur nächsten Probe. Voraussetzung dafür ist, dass wirk-

lich ausreichend oft Gelegenheit zum Zuhören bestanden hat.

In einer zweiten Probeneinheit widme ich mich sofort dem 2. Teil des Liedes. Teilweise greife ich methodische Elemente wieder auf, teilweise variiere ich sie aber auch, um den Kindern eine gute Balance aus „Vertrautem“ und „Interessant-Neuem“ zu bieten. Dieses Vorgehen hat sich oft bewährt.

Wieder starten wir mit dem Sprechen der Rhythmus-silben „DUBABI DUBE DUBE“, dieses Mal jedoch kombiniere ich das schon bald mit einer kleinen Bodypercussion, in der drei Achtel auf den Brustkorb gepatscht und 2 Viertel geklatscht werden. Ich trage Sorge, dass dieses mit guter Präsenz und Aufrichtung geschieht, in dem wir die Pose von „Flamencotänzer*innen“ einnehmen, das Klatschen findet also links neben dem Kopf statt. Gerne achte ich zunächst darauf, dass nur mit zwei Fingern geklatscht wird, damit die Lautstärke des Klatschens nicht jeden Gesang übertönt. Wenn die Bodypercussion ausreichend gut beherrscht wird, singe ich dazu den zweiten Teil des Liedes. Die Kinder animiere ich dazu, weiterhin körperlich sehr präsent zu bleiben und die Bodypercussion gut „zur Musik passend“ auszuführen. Implizit versuche ich also zu qualitätsvoller Ausübung in jedem Tun zu erziehen und gleichzeitig das aktive Zuhören zu bestärken, in dem die Beziehung zwischen dem eigenen Tun der Kinder und meinem Singen deutlich wird. Einige Lieddurchgänge üben wir so vermeintlich weiterhin an der Bodypercussion, natürlich gibt dieses aber gleichzeitig den Kindern die Gelegenheit, den zweiten Lied-

teil mehrfach zu hören und zu verinnerlichen. Im Anschluss widme ich mich sofort dem Text, auch dieses aber sozusagen als Vorwand, um die Kinder weiterhin aktiv zuhören zu lassen. Ich verteile vier Zettel auf dem Boden des Raumes, auf denen der Text der vier Phrasen der Takte 9 bis 16 abgedruckt ist. Die Zettel liegen nicht in richtiger Reihenfolge, sondern quasi „verstreut“ im Raum. Die Kinder dürfen sich nun erneut im 7/8-Metrum durch den Raum bewegen, während ich den zweiten Liedteil auf neutraler Silbe „lu“ singe. Dabei bekommen sie die Aufgabe, an den Zetteln vorbeizugehen und den Text zu lesen. In einem zweiten Durchgang sollen sie sich überlegen, wie eine mögliche Reihenfolge lauten könnte. Da der Text und weitestgehend auch die Melodie der Takte 13 bis 16 bereits bekannt ist, wird es wahrscheinlich leicht gelingen, dass diese richtig zugeordnet werden. Auch den Text der Takte 9 bis 12 ordnen die Kinder aufgrund der Orthographie wahrscheinlich richtig zu. Je nach Gruppengröße und Disziplin dürfen die Kinder in einem dritten Durchgang als Gruppe die Zettel dann wirklich sortieren oder ich bestimme einzelne Kinder, die das Sortieren übernehmen. Im nächsten Durchgang singe ich nun auf Text. Auf diese Weise kontrollieren wir gemeinsam, ob die Textzettel richtig sortiert wurden. In den kommenden beiden Durchgängen audiiere ich zunächst gemeinsam den zweiten Liedteil und singe ihn dann gemeinsam, gleich auf Text. In der Regel gelingt dieses gut.

Möglicherweise stellt der Takt 13 eine besondere Schwierigkeit dar, da er ja „ähnlich“ „aber nicht gleich“ dem Takt 5 ist. Solcherlei Parallelstellen mit kleinen Variationen stellen Kinder oft vor die größte

Herausforderung, da hier eine gute Fähigkeit zur tonalen Unterscheidung erforderlich ist. Durch gezieltes Hören und Benennen der Unterschiede „reparieren“ wir diese Schwierigkeit.

Vielleicht besteht der Abschluss dieser Liederstudie in einer Wiederholung nur des zweiten Teils. Auch die Bodypercussion kann für eine Abschlusspräsentation nochmals gut aufgegriffen und mit dem Singen verknüpft werden. Lernen die Kinder sehr schnell, könnte auch ein Gesamtdurchlauf des Liedes gewagt werden. Allerdings wäge ich an dieser Stelle stets ab, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass ein Gesamtdurchlauf so gut gelingt, dass er als Motivation für die kommende Beschäftigung mit dem Lied dienen kann, oder ob es sinnvoller ist, den Schritt des Zusammenfassens in einer nachfolgenden Stunde zu gehen, in der zunächst beide Teile nochmals wiederholt werden.

Am Beispiel einer Liederstudie, die wegen der Länge und Komplexität des Liedes auf zwei Einheiten in aufeinanderfolgenden Proben aufgeteilt wurde, sollte exemplarisch gezeigt werden, wie aufbauendes Lernen mit Hilfe der Prinzipien der *Music Learning Theory* im Kinderchor gelingen kann. Neben dem Erlernen des Liedes *Sto mi e milo* haben die Kinder unter anderem Erfahrungen gesammelt und so ihre Kompetenzen erweitert im aktiven musikalischen Zuhören, in ihrer metrischen Kompetenz durch eigenes körperliches Erfahren und die Verwendung der relativen Rhythmussprache und im harmonischen Verständnis durch die Solmisation einer der Melodie zugrundeliegenden Basslinie.

LA MUSIC LEARNING
THEORY
NEI CORI DI VOCI
BIANCHE
Un esempio di
insegnamento del brano
Sto mi e milo

di Friedricke Stahmer

traduzione a cura di Beatrice Ceruti

Da parecchi anni attingo dalla *Music Learning Theory* (MLT) importanti stimoli metodologici per il mio impegno con i cori di voci bianche. Quando ci cimentiamo in prove creative e interessanti, ma allo stesso tempo stimolanti ed impegnative, non vogliamo solo cantare; desideriamo immergerci in nuovi mondi sonori e raggiungere tramite l'esperienza corporea sicurezza metrica e ritmica; desideriamo sviluppare la voce in quanto opportunità di espressione individuale: questi sono solo alcuni degli obiettivi d'apprendimento primari strettamente legati a un lavoro sereno su un repertorio adeguato. La *Music Learning Theory* dà molte risposte a una grande domanda, cioè come si possa raggiungere un apprendimento musicale sequenziale nell'ambito di un coro di voci bianche.

La migliore opportunità di apprendimento musicale sequenziale è rappresentata dalla possibilità di affiancare l'insegnamento di un canto a un lavoro incentrato sul canto di *pattern* tonali e ritmici.

Se analizziamo la questione idealmente, da un punto di vista pedagogico-musicale, secondo Edwin Gordon tutti i bambini cresciuti in un ambiente musicalmente ricco sin dalla loro nascita dovrebbero essere in grado di assimilare la musica proprio come fanno con la lingua madre e, quindi, dovrebbero

pervenire al coro di voci bianche già provvisti di un grande bagaglio uditivo ed espressivo. Purtroppo è risaputo che la situazione è ben diversa. Se desideriamo che i bambini siano in grado di "parlare" musicalmente è di fondamentale importanza offrire loro una possibilità differenziata e varia di ascolto, far sperimentare varie tipologie di musica e insegnare l'ascolto. È stato possibile raggiungere questi obiettivi grazie all'applicazione di diversi principi didattici della MLT, che vorrei illustrare in questo mio intervento, basato su esempi pratici tratti dalle mie lezioni con il coro.

Al coro di voci bianche, composto da bambini della fascia d'età dai 7 ai 9 anni, insegno nuovi brani di repertorio perlopiù in modo audio-orale. Permane l'idea centrale di offrire ai bambini un'opportunità diversificata di porsi all'ascolto con attenzione e di accrescere la loro capacità di *audiation*. Allo stesso tempo li porto a sviluppare concrete capacità tonali, ritmiche e musicali di altro tipo, in un certo senso aggiuntive, come sarà mostrato in seguito.

La canzone *Sto mi e milo* è un canto popolare macedone, di cui trovate la trascrizione della melodia nella figura qui sotto.

Sto mi e milo

(*Die Irrichter*)

Volkslied aus Mazedonien

G G C G
 Sto mi e mi - lo, mi - lo i dra - go,
 C G G D G
 vo Stru - ga gra - da, ma - mo, du - kjan - da i - mam.
 G D D G G
 Le - le va - raj, mo - me, mo - me Ka - li - no,
 G C G G D G
 vo Stru - ga gra - da, ma - mo, du - kjan - da i - mam.

Contrariamente alla stragrande maggioranza delle canzoni tedesche per bambini presenta un tempo dispari, cioè in 7/8. Ho cantato questo brano con i bambini svariate volte e a loro è sempre piaciuto molto: il metro inusuale ha rappresentato una sfida e stimolato il loro interesse, mentre la sua natura vivace e allegra stimola il desiderio di ballare e ha sempre animato le prove e il concerto di grande entusiasmo. Il mio metodo di proporre il canto, descritto di seguito in dettaglio, intende mostrare in modo esemplare come esso possa essere applicato anche ad altre canzoni. Bisogna scegliere l'impostazione con cura e in modo tale che sia adeguata alla musica e ai bambini che cantano, ma anche a noi stessi.

All'inizio dell'unità della canzone siamo seduti. Presento lo schema metrico di base del metro 7/8, "DUBABI-DUBE-DUBE"²⁰. I bambini man mano ripetono le sillabe. Enfatizzo verbalmente ogni pulsazione principale rappresentata da "DU" e batto i talloni sul pavimento a ogni "DU". Il resto del mio corpo è fluido, ciò traspare da come sono seduta, e in questo modo sono sempre un modello per i bambini. Quando capisco che i bambini mi seguono, mi alzo lentamente e incoraggio anche i bambini a farlo. Ora i nostri piedi rappresentano reciprocamente i "DU" e,

se il riscontro è positivo, ci muoviamo attraverso la stanza al ritmo di 7/8. Continuiamo a cantare "DUBABI-DUBE-DUBE". I bambini stanno attenti a non toccare i loro compagni o addirittura a non urtarli senza volerlo mentre si muovono in giro per la stanza²¹. A poco a poco abbassiamo la voce e poi sussurriamo ancora per un po', fino a quando incoraggio i bambini a pensare solo le sillabe ritmiche, ma a eseguire i movimenti dei piedi con precisione.

Quando ci riescono, inizio a cantare la linea di basso della canzone ricorrendo alla solmisazione e nel frattempo continuiamo a muoverci per la stanza. È probabile che decida di dividere la canzone in due sezioni e perciò insegno solo la prima parte, dalla prima all'ottava battuta. Faccio questa scelta considerando fattori quali l'età, l'esperienza precedente e il livello di sviluppo della capacità di *audiation* dei bambini. Per la linea di basso mi rifaccio all'armonizzazione indicata, ma canto sulle sillabe di solmisazione DO (qui = G), FA (qui = C) e SOL (qui = D). Stabilisco il ritmo della linea di basso sulla base delle mie pulsazioni principali.

Dopo qualche ripetizione, torniamo in una posizione chiusa, come un cerchio o un semicerchio. Quando siamo tutti al nostro posto, non muoviamo più i piedi, ma manteniamo il metro con la mia linea di

²⁰ NdR: per la decodifica delle sillabe ritmiche usate nel sistema metrico della MLT cfr. :

GORDON E.E. *Learning sequences in music-skill, content and patterns*, GIA Publications 2012;

GORDON E.E., *Rhythm-contrast in the implications of Audiation and Notation* GIA Publications;

GRUNOW R. F., "The evolution of rhythm syllables in Gordon's music learning theory.", *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(04), 56-66.

GRUNOW R. F. "Che cosa significa leggere la musica?", *Audiation* 5, 2017.

²¹ In questo modo bambini rimangono all'interno del proprio "spazio personale" (*self-space*), concetto già elaborato insieme in precedenza.

basso ritmata. Incoraggio i bambini a indicare insieme a me la linea di basso, descrivendo i toni con i gesti delle mani ideati da John Curwen²², ma senza iniziare a cantare. Se raggiungiamo un buon risultato, ascoltiamo in *audiation* la linea di basso, rimanendo quindi in silenzio ed io con loro, ma ricorrendo ancora ai gesti delle mani come supporto. Dopo questa ripetizione in *audiation*, canto da sola la linea di basso per l'ultima volta prima di cantarla tutti insieme. Se i bambini sono in grado di cantare ritmicamente la linea di basso, il lavoro preliminare può considerarsi completo: il metro e la struttura armonica sono così ben consolidati che di solito l'apprendimento della melodia, poi, risulta facile.

A questo punto lavoriamo tutti insieme usando la fantasia: i bambini si distribuiscono di nuovo in giro per la stanza e mentre canto la prima parte della canzone sulla sillaba semanticamente neutra "lu", immaginiamo di essere il serpente di un incantatore e ci muoviamo serpeggiando seguendo la musica, ma tenendo i piedi 'radicati' a terra, cioè nella cesta dell'incantatore. Il serpente può muoversi in tutte le direzioni, eseguendo una grande varietà di movimenti, ma tenendo sempre i piedi fermi sul posto. Io stesso canto a memoria, nel modo più bello in termini di qualità vocale e, in quanto modello, eseguo movimenti molto vari e fluidi, che i bambini di solito imitano da sé. Successivamente assegno loro degli esercizi di ascolto: gli chiedo di individuare le 'piccole pulsazioni', in questo caso intendo le crome, che si trovano all'interno della

melodia e indicarle muovendo le dita in aria, come se al nostro rettile fossero spuntati dei tentacoli che desiderano a loro volta muoversi a ritmo di musica. Nel frattempo, continuiamo a eseguire con il corpo i movimenti fluidi e serpeggianti già descritti. Ricopro sempre un ruolo attivo nel gruppo e rappresento sia un esempio che un elemento correttivo discreto nell'eventualità in cui non tutti riescano a sentire la pulsazione delle crome in autonomia. I bambini trovano molto divertente il compito successivo, anche se è piuttosto impegnativo, in cui devono infatti trovare le 'pulsazioni giganti' del brano. Chiedo loro di saltellare insieme in giro per la stanza come se fossimo delle grosse rane (ovviamente tutti gli incantatori di serpenti che si rispettino sono dotati di un corredo di animaletti diversi!) e di atterrare insieme a all'inizio di ogni battuta. Mostro ai bambini cosa fare e poi torno ad accompagnarli col canto: mi assicuro di coordinare il respiro mentre mi preparo a saltare, evitando di irrigidirmi quando atterro e continuando a mantenere una certa fluidità a livello fisico, prima di iniziare il salto successivo. Questo compito richiede una buona capacità di coordinazione del movimento del corpo con la propria *audiation* e anche diversa pratica.

Arrivati a questo punto, i bambini hanno ascoltato la canzone circa sei volte e forse anche più, se si prendono in considerazione eventuali ripetizioni. Nella fase successiva tornano tutti a sedere al loro posto.

²² Ndr: Il pastore John Curwen perfezionò il metodo di notazione ideato da Sarah Glover all'inizio dell'Ottocento, derivandolo dalla solmisazione, con lo scopo di facilitare l'apprendimento della musica e soprattutto del canto corale, in particolar modo fra i giovani.

Canto di nuovo la prima parte della canzone sulla sillaba semanticamente neutra “lu” e contemporaneamente disegno in aria quattro archi, uno per ogni frase, e mentre i bambini contano gli archi che traccio continuo a fraseggiare affidandomi al testo: l’ultima frase della prima parte inizia già sul quarto ottavo della battuta. Nel passaggio successivo, i bambini disegnano gli archi insieme a me e grazie alla loro capacità di ascolto comprendono se tutti gli archi hanno la stessa lunghezza o meno. È probabile che siano in grado di riconoscere facilmente che le prime due frasi hanno la stessa lunghezza, mentre le ultime due ne hanno una diversa. Ora ai bambini è permesso cantare le prime due frasi che hanno la stessa lunghezza, ma di ascoltare le ultime due un’altra volta. Successivamente cantiamo insieme le frasi 1 e 2, ma ascoltiamo in *audiation* le frasi 3 e 4, cioè le ascoltiamo dentro di noi, anche se la musica non è fisicamente presente. Canto la canzone da sola per l’ultima volta, e forse chiedo ai bambini di confrontare il modo in cui canto ora il brano con la versione che hanno pensato in *audiation* per capire se siano uguali. È sorprendente in quale misura persino i bambini piccoli siano in grado di correggersi da soli già in questa fase. Ora finalmente i bambini cantano l’intera canzone. A questo punto mi trattengo molto a livello sonoro e intervengo a dare sostegno solo quando mi accorgo che i bambini hanno bisogno di me. Allo stesso tempo ascolto attentamente il loro canto per valutare se la canzone sia davvero presente nella loro *audiation* o

se abbiano ancora qualche incertezza. All’occorrenza correggo i punti che esprimono più insicurezza attraverso un esercizio di imitazione a specchio, un dialogo a “botta e risposta” di *pattern*. Di solito sono le ripetizioni dei toni della terza e quarta frase a risultare problematiche, ma degli esercizi di ascolto mirati possono essere utili per superare le incertezze rimaste.

Alle prove successive, prima di cominciare, scrivo il testo della prima parte della canzone sulla lavagna e solo a questo punto lo mostro ai bambini. Canto la sezione una volta seguendo il testo, mentre i bambini leggono insieme a me, se già ci riescono. Poi cantiamo insieme, sempre seguendo il testo, e chiariamo eventuali dubbi sul contenuto e sulla pronuncia in lingua macedone. Alla fine, cantiamo insieme le prime otto battute della canzone seguendo il testo.

È probabile che a questo punto avremo già raggiunto un buon obiettivo intermedio e potremmo lasciare riposare la canzone fino alle prossime prove. Trovo sempre stupefacente quanto le canzoni studiate con la *Rote Song Procedure*²³ vengano “rielaborate” nella mente dei bambini. Addirittura, se alla conclusione di questa prima sessione di prove sussistono ancora delle incertezze di natura melodica o ritmica, queste si risolvono in modo spontaneo prima della sessione successiva. Il prerequisito per far sì che ciò accada è offrire sufficienti opportunità di ascolto.

²³ Ndr: Si fa riferimento al procedimento di insegnamento di una canzone a memoria o per imitazione. Per una definizione di “rote learning” si veda E.E. GORDON (2012), cit., pag. 417.

Durante la seconda unità di prove mi dedico subito alla seconda parte della canzone. Da un lato riprendo l'insegnamento secondo la metodologia già affrontata, dall'altro la diversifico, anche per offrire ai bambini un buon equilibrio tra ciò che è familiare e ciò che è nuovo e quindi maggiormente stimolante: un approccio che spesso si è dimostrato valido.

Riprendiamo di nuovo l'articolazione delle sillabe ritmiche "DU-BA-BI DU-BE DU-BE", ma questa volta abbino il tutto a una piccola percussione sul corpo: batto i tre ottavi sul petto, mentre batto le mani per i due quarti. Sto attenta che tutti mantengano una buona presenza e portamento: ci mettiamo in posa come i ballerini di flamenco e battiamo le mani a sinistra rispetto alla testa. Bado anche che battano le mani solo con due dita, in modo che il rumore non sia troppo forte da sovrastare il canto. Quando tutti eseguono bene questo esercizio, allora inizio a cantare la seconda parte della canzone. Incoraggio i bambini a mantenere una forte presenza fisica e a eseguire bene le percussioni corporee seguendo la musica. Implicitamente cerco così di insegnare ai bambini a esercitarsi tenendo a mente la buona esecuzione di ogni azione e allo stesso tempo di consolidare l'ascolto attivo, così che la relazione tra le azioni dei bambini e il mio canto sia evidente. Alcuni passaggi musicali li studiamo così tanto, concentrandoci sulle percussioni corporee, che i bambini hanno l'opportunità di ascoltare più volte la seconda parte della canzone e di interiorizzarla. Poi mi dedico subito al testo, anche se pure questo è un pretesto per far sì che i bambini continuino a esercitare l'ascolto attivo. Posiziono quattro fogli sul

pavimento della stanza, su cui è stampato il testo delle quattro frasi delle battute dalla 9 alla 16.

I fogli non sono nell'ordine giusto, ma sparsi a caso per la stanza. I bambini possono muoversi di nuovo a ritmo di 7/8, mentre io canto la seconda parte della canzone sulla sillaba "lu" e indico a loro di passare davanti ai fogli e di leggere il testo. Nella fase successiva dovrebbero riflettere su quale possa essere la sequenza giusta. Dato che conoscono già il testo e anche la melodia delle battute dalla 13 alla 16, a eccezione di qualche dettaglio, non sarà per loro molto difficile rimetterle nell'ordine giusto. È probabile che i bambini dispongano correttamente anche il testo delle battute dalla 9 alla 12 basandosi sull'ortografia. A seconda della dimensione del gruppo e di quanto sia disciplinato, i bambini possono mettere in ordine i fogli in una terza fase scegliendo la successione tutti insieme, in gruppo, altrimenti chiedo ad alcuni bambini di farlo da soli. Nel passaggio successivo canto seguendo il testo in modo da controllare insieme se i fogli siano stati ordinati in modo corretto. Durante le due fasi successive, prima pensiamo musicalmente la seconda parte della canzone e poi la cantiamo tutti insieme, sempre seguendo il testo. Solitamente raggiungiamo un buon risultato.

Forse la battuta 13 presenta una difficoltà particolare, poiché è simile ma non uguale alla 5. Tali parallelismi con piccole variazioni pongono i bambini di fronte alla sfida più grande del processo di apprendimento, poiché a questo punto è fondamentale ricorrere a una buona capacità di riconoscimento dei toni diversi. Queste difficoltà

vengono risolte con un ascolto mirato e grazie all'individuazione delle differenze.

A questo punto possiamo concludere l'unità didattica dedicata all'apprendimento del canto ripetendone la seconda parte: per eseguire la sezione finale riprendiamo le percussioni corporee e le intrecciamo col canto. Se i bambini imparano molto velocemente potremmo anche provare a ripetere per intero la canzone. Tuttavia, in questo frangente valterei sempre con molta attenzione quante possibilità ci siano che l'esecuzione completa del canto risulti corretta e che quindi possa servire come sprone per motivare i bambini all'impegno futuro sul brano o se fosse più sensato tenere questo ultimo passo riassuntivo per la lezione successiva, in cui verranno ripetute di nuovo entrambe le parti.

Mi auguro che aver illustrato la mia attività di insegnamento al coro di una nuova canzone, che per la sua complessità e lunghezza è stata divisa in due unità didattiche, spalmate a loro volta nell'arco di diverse prove, possa risultare esemplificativo di quanto sia proficuo l'apprendimento sequenziale di un canto secondo i principi della *Music Learning Theory* nei cori di voci bianche. Oltre all'apprendimento della canzone *Sto mi e milo*, i bambini hanno vissuto un'esperienza creativa e acuito la loro capacità di ascolto musicale attivo, hanno arricchito la loro competenza metrica, attraverso l'esperienza fisico-sensitiva e l'uso di un linguaggio ritmico adeguato e hanno ampliato anche la capacità comprensione armonica, grazie

alla solmisazione della linea di basso alla base della melodia.



Blue breath
Photo by
[Daniele Levis Pelusi](#)
on [Unsplash](#)

ASCOLTI MUSICALI PER PICCOLISSIMI IN AMBIENTI MUSEALI Un investimento per il futuro

di Silvia Mascalchi

"L'arte non è né uno stato dell'anima, nel senso di un momento di ispirazione straordinario e imprevedibile; né uno stato di uomo, nel senso di una professione o di una funzione sociale.

L'arte è una maturazione, un'evoluzione, una elevazione che ci permette di emergere dall'oscurità alla luce..."

Jerzy Grotowski

Il 5 gennaio 2019 nella Sala da ballo della Galleria d'Arte Moderna a Palazzo Pitti, si sono svolti quattro incontri-concerto che, sia per le modalità di esecuzione che per il pubblico che assisteva, possiamo definire assolutamente inediti. Quando mai prima, almeno in Italia, bambini piccolissimi sono stati invitati ad ascoltare musica nelle sale di un museo in compagnia dei loro genitori? Che senso possiamo dare ad un'azione così inusuale? Perché scegliere uno spazio così nobile per un'attività all'apparenza ludica, leggera, quasi scherzosa?

La domanda assume ancor più consistenza considerato il fatto che tali attività sono state promosse dal Dipartimento per l'Educazione delle Gallerie degli Uffizi. Non si tratta infatti della più o meno tradizionale visita per i bambini al museo, neppure di un laboratorio in cui si usano colori e materiali vari per far emergere le capacità creative

dei piccoli. In questo caso l'attività principale è agita da adulti che usano la voce per produrre musica ma si astengono dal profferire parole, i bambini assistono in uno spazio-isola sul pavimento accanto a un genitore, si muovono o rimangono assorti nell'ascolto, interagiscono fra di loro, vocalizzano o tacciono, mutano espressione dalla gioia alla commozione. Lo spazio che li circonda è denso di sollecitazioni; ampio e luminoso, ospita statue, specchi monumentali, un lampadario di cristalli rilucenti, grandi quadri con i ritratti di personaggi elegantemente abbigliati, tendaggi colorati e drappeggiati contornano le ampie finestre che si affacciano sulla città.

Ma la domanda torna e si pone ancor più insidiosa. Perché, proprio in questo luogo dedicato alla contemplazione di sublimi opere pittoriche, mettere in scena uno spettacolo di musiche ed emozioni?

La risposta per primi l'abbiamo cercata noi del Dipartimento per l'Educazione. Quando si propone un'esperienza nuova, che certo intriga per la sua carica dirompente e vitale, urge capire pienamente che senso essa abbia sul piano più ampio di un'azione educativa museale, cosa di veramente essenziale apporti in un percorso di educazione che accompagna giovani e giovanissimi alla consapevolezza e all'amore per il patrimonio culturale.

Nella nostra attività di educatori museali, ma anche nella semplice osservazione di comportamenti quotidiani, ci rendiamo conto, sempre più spesso, che molti bambini e adolescenti presentano un *deficit* nelle capacità di concentrazione, faticano a mantenere desta la loro attenzione e le capacità di

ascolto non sono adeguate all'interesse per gli argomenti trattati. Studi recenti evidenziano la possibile correlazione fra un uso eccessivo dei dispositivi digitali e lo sviluppo di difficoltà nell'attenzione. Per chi si occupa di educazione al patrimonio culturale questa è sicuramente un'osservazione da prendere in considerazione, ma esiste un aspetto ancor più preoccupante nell'utilizzo non sufficientemente informato delle moderne e pur indispensabili tecnologie multimediali: si tratta di quegli elementi di ambiguità che possono interferire in una corretta distinzione fra reale e virtuale. In questo senso il mondo del patrimonio culturale può offrire una valida risposta, non fosse altro che per l'interrogarsi nel tempo di artisti e intellettuali su quei sottili discrimini fra reale e virtuale, materiale e spirituale sottesi alla definizione di opera d'arte. L'eccellenza nella realizzazione di manufatti artistici, e potremmo dire lo stesso di ogni espressione d'arte, è determinata in larga parte da un uso intelligente e raffinato dei sensi, come lo è anche nel godimento dei medesimi. Da quest'ultima osservazione deriva la necessità, da parte di coloro a cui è affidata l'educazione di bambini e adolescenti, di impegnarsi in una campagna di "rieducazione alla consapevolezza sensoriale" come base essenziale per l'espressione della propria creatività e premessa per una gratificante partecipazione alle diverse espressioni artistiche. Nel caso specifico di chi è impegnato nel settore dell'educazione al patrimonio culturale, questa azione si definisce nella realizzazione di attività laboratoriali per bambini in età prescolare ed è proprio in questo ambito che si

inscrive l'iniziativa presso la Galleria d'Arte Moderna di Palazzo Pitti, a cui hanno partecipato bambini da zero a cinque anni. I quattro incontri-concerto, finalizzati allo sviluppo della musicalità e dell'orecchio secondo il metodo elaborato da Edwin Gordon nella seconda metà del Novecento, si sono svolti in un ambiente denso di stimoli visivi, un luogo per molti aspetti straordinario ma che in questa occasione ha saputo rendersi affabilmente accogliente, andando così a raggiungere un altro traguardo non meno importante di quanto già espresso: la familiarizzazione con i luoghi della cultura.

E' infatti compito specifico dei Dipartimenti educativi museali fare in modo che il museo, e i luoghi della cultura in generale, entrino a far parte delle abitudini virtuose di un pubblico sempre più ampio, che si crei una familiarità con i medesimi e che la loro frequentazione diventi una consuetudine che accompagna la persona con naturalezza nel corso dell'esistenza.

Giocare da bambini in un giardino storico, ascoltare musica in uno spazio di luce, colore, storia e bellezza, comporre i primi disegni o piccoli manufatti ispirandosi alle opere d'arte conservate in un museo introduce con naturalezza, attraverso un'educazione sensoriale ed emozionale, ad un apprezzamento che nel tempo si andrà arricchendo di più raffinate valenze culturali, restituendo così alla società cittadini consapevoli del proprio patrimonio culturale.

Realizzare quattro appuntamenti per bambini da 0 a 5 anni, in un luogo non destinato esclusivamente a questo particolare pubblico, esige una pianificazione inconsueta che ha visto la partecipazione attiva da parte di tutto lo *staff* della segreteria del Dipartimento per l'Educazione delle Gallerie degli Uffizi.

Gli appuntamenti prevedevano la partecipazione di circa venticinque bambini per ogni gruppo divisi per fasce di età, da zero a tre anni e da tre a cinque anni, con relativi accompagnatori.

Il primo aspetto quindi da affrontare è stato individuare lo spazio museale più adatto, che avesse tutte le caratteristiche richieste per la buona riuscita dell'attività: una superficie ampia che permettesse ai partecipanti di stare seduti a terra e lasciasse anche un po' di libertà di movimento ai bambini; la presenza di opere d'arte figurativa esposte, visto che l'obiettivo preposto era l'emozione suscitata dal dialogo tra musica e arte visiva; ed infine, un ambiente che fosse luminoso e arioso, così da non intimorire i bambini con penombre ed oscurità.

Abbiamo effettuato un sopralluogo insieme ad Arnolfo Borsacchi del "Quarteto Gordon" a Palazzo Pitti, e, grazie anche alla accoglienza e preziosa collaborazione di Stefania Mariotti, caposervizio

PAM PAM ALLA GAM Suoni e colori per i più piccini alla Galleria d'Arte Moderna: istruzioni per l'uso

di Elisa Marchi

della Galleria d'Arte Moderna, abbiamo individuato nella Sala da Ballo del museo il luogo perfetto per la nostra attività.

È stato quindi disposto al centro della Sala un grande tappeto rosso che aveva una doppia funzione: far stare seduti in modo più confortevole i partecipanti e delimitare lo spazio entro il quale dovevano, o sarebbe il caso di dire avrebbero dovuto, rimanere i bambini. Mi preme sottolineare che la Sala non è mai stata chiusa al pubblico; sono stati lasciati due corridoi laterali, che permettessero il passaggio delle persone, le quali, in molti casi, si sono soffermate a lungo, incuriosite e ammirate dalla lezione-concerto.

Sempre al *comfort* e all'igiene del tappeto disposto ad accogliere l'insolito pubblico è legata la richiesta di far indossare sia agli adulti che ai bambini dei calzini antiscivolo. Questa esigenza però ha comportato la necessità di trovare un posto, vicino alla Sala da Ballo, dove permettere questo "cambio d'abito" e dove poter lasciare tutte le scarpe. Per nostra fortuna, adiacente alla Sala si trovano alcuni uffici della Direzione che sono stati gentilmente concessi a questo scopo.

Un aspetto da considerare sempre, quando si lavora con i bambini e quindi maggiormente quando si tratta di neonati e prima infanzia, è il rispetto dei tempi. È importante che l'orario e la durata dell'attività sia consona con la capacità di attenzione e con i ritmi naturali dei piccini. Ogni singola lezione-concerto aveva una durata di circa 30 minuti, cadenzati da almeno un'ora di pausa per permettere l'avvicinarsi delle famiglie. Al momento della prenotazione abbiamo cercato di sensibilizzare

tutti genitori a rispettare l'orario di convocazione, circa 20 minuti prima dell'inizio dell'attività, spiegando in modo dettagliato il percorso da fare per raggiungere la Galleria d'Arte Moderna. Allo stesso modo abbiamo informato direttamente tutto il personale di Palazzo Pitti, dalla biglietteria ai colleghi dell'accoglienza e della vigilanza, dello svolgimento di questo evento così particolare, in modo che indirizzassero al meglio le famiglie che via via entravano nel Palazzo.

Due ultimi aspetti ritengo utile evidenziare, da non considerare di minore importanza o scontati per un museo: la presenza di un *baby pit stop* all'interno di Palazzo Pitti e di un fasciatoio nei servizi igienici della Galleria d'Arte Moderna, che sono stati apprezzati dalle mamme presenti; infine la necessità di individuare un luogo dove parcheggiare circa una ventina passeggeri tutti insieme!

CONCERTI PER PICCOLISSIMI: Perché?

di Arnolfo Borsacchi

Il nostro Quarteto Gordon si occupa dal 2011 di concerti di canto senza parole per piccolissimi e famiglie.

L'idea nasce da una più che decennale esperienza nel campo dell'educazione musicale per l'infanzia: come membri del Quarteto siamo musicisti-educatori che lavorano quotidianamente con i bambini, fin da prima della loro nascita, secondo i principi della *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon.

L'esperienza, la conoscenza degli strumenti grazie ai quali è possibile costruire una relazione musicale con un gruppo di adulti e bambini in fasce e la riflessione sul valore dell'esperienza musicale, della funzione della musica nell'evoluzione umana e dei processi di conoscenza e apprendimento, ci hanno portato ad elaborare un modello di lezioni-concerto che, negli ultimi 8 anni, ha raggiunto più di 3000 famiglie sparse su due continenti, con 101 appuntamenti in Italia, Svizzera e Brasile.

Bambini e genitori sono ospitati in una sala o sul palco di un teatro. Il rituale d'accoglienza, che avviene esternamente al luogo ove si svolgerà l'evento, ha l'importante funzione di permettere a grandi e piccoli di prepararsi, nel cuore e nei sensi,

per un'esperienza di relazione non verbale, fatta d'ascolto, movimento fluido e non descrittivo, stupore, silenzio e condivisione.

Il nostro quartetto propone, infatti, canti senza parole, esposti, in un primo momento, da una sola voce cui si aggiungono, successivamente, le altre tre. Il pubblico è seduto a terra, scalzo, e noi musicisti ci spostiamo tra i bambini e gli adulti, cercandoli con lo sguardo, raccogliendone le proposte spontanee che, normalmente, si verificano nei silenzi che seguono le esecuzioni dei brani e costruendo una relazione che, pur nella sua natura episodica, si compone di processi di accoglienza, legittimazione, riconoscimento reciproco.

Da dove nasce l'idea di portare un evento di questo tipo nelle sale di un museo?

La risposta, o le risposte, nascono da un'attenta osservazione e riflessione circa la natura dell'esperienza musicale.

La musica è uno dei linguaggi espressivi degli esseri umani. Ha origini antichissime ed ha avuto, nel corso dell'evoluzione umana, importantissime funzioni: le più antiche di queste risalgono a centinaia di migliaia di anni fa. Sembra, infatti, che i primi ominidi abbiano perfezionato quell'abitudine ad usare il suono come forma di protezione e creazione dell'identità del branco che, probabilmente, esisteva, con forme diverse, anche fra i nostri predecessori, rappresentanti dei precedenti anelli della catena evolutiva. I gruppi di nostri progenitori hanno utilizzato il suono coordinato ed organizzato, in gruppo, come strumento di sopravvivenza ed evoluzione. Migliaia di anni passati ad organizzare i

suoni, ritmicamente e melodicamente, hanno portato corpo e mente dell'*Homo Sapiens* ad elaborare un'attitudine musicale, vale a dire, una potenziale capacità di comprensione del modo in cui i nostri simili giocano al gioco della musica.

E' per questo motivo che la musica evoca emozioni e mette in movimento il nostro corpo: esiste una parte di noi che, istintivamente, la scopre e cerca di portarle significato ricordandosi, inconsapevolmente, della funzione importantissima che ha avuto per la nostra sopravvivenza.

Le regole con cui si organizzano i suoni nel gioco della musica variano nella storia e cambiano a seconda delle culture; esiste, però, un filo conduttore che lega tutte le culture e tutti i loro comportamenti musicali nella storia: impariamo il gioco della musica grazie alla condivisione fra generazioni e grazie all'ascolto degli altri che, intorno a noi, si fanno modelli musicali per noi.

Come *Homo Sapiens*, o *Homines Sapientes*, siamo esseri sociali e relazionali; sicuramente anche i nostri avi lo sono stati. Anzi: probabilmente lo sono stati anche più di noi uomini contemporanei, proprio per ragioni evolutive.

Per questo motivo ognuno di noi costruisce un proprio repertorio di significati attribuiti all'esperienza musicale all'interno di relazioni: l'ascolto condiviso, le emozioni condivise, il cantare e far musica insieme costituiscono il luogo originario della musica. L'ampliamento del repertorio di significati attribuiti all'esperienza musicale grazie alla condivisione che sorge dentro una rete di relazioni, produce motivazione, amplifica il piacere,

assegna importanza all'esperienza, crea affetti e mette in moto l'attitudine musicale, permettendone la trasformazione da potenziale d'apprendimento a primo nucleo di competenze musicali fondamentali. La musica, come altre arti e differentemente da altre ancora, è un linguaggio eternamente vivo e, allo stesso tempo, caduco. Quando viviamo l'esperienza

musicale dell'ascolto, così come quando suoniamo o cantiamo in prima persona, la musica esiste e, subito dopo cessa di esistere, poiché i suoni si organizzano, ci toccano, e scompaiono nel tempo. Vivere l'esperienza musicale in condivisione crea una memoria affettiva nei confronti del piacere che l'esperienza stessa ha creato in noi: una memoria del



corpo e della mente, in cui è presente anche chi ha ascoltato con noi, chi si è fatto musica per noi e il luogo che ci ha accolti. Questa memoria attiva i primi processi di rievocazione che ci permettono di sviluppare la capacità di rivivere l'esperienza musicale internamente: l'*audiation*, concetto fondamentale del pensiero di Edwin E. Gordon, nostro ispiratore e maestro, le cui idee divulghiamo in Italia grazie all'associazione Audiation Institute.

Il museo, si sa, è il luogo delle Muse: conserva, espone, rende fruibili esempi della grande raffinatezza che hanno raggiunto i linguaggi espressivi umani, che generalmente chiamiamo "linguaggi dell'Arte".

Portare un'esperienza d'ascolto musicale dal vivo per piccolissimi al museo significa, in primo luogo, portare l'attenzione delle famiglie sull'importanza dello stupore condiviso come prima forma di attribuzione di significato all'esperienza artistica. Si ascolta insieme e, nello stesso luogo, ci si meraviglia, insieme, contemplando la pittura, la scultura, gli arredi e tutto ciò che contribuisce a costruire e consacrare un luogo che attiva i nostri sensi, le nostre emozioni, il nostro intelletto permettendoci di scoprire nuove cose e dotarci di nuove risorse.

In secondo luogo, tale esperienza permette alla musica di essere presente nel luogo delle Arti con la dignità che essa merita: dal vivo, in quanto linguaggio umano realizzato da esseri umani nel qui ed ora; nel silenzio, per parlare al corpo, ai sensi, alla mente; nella relazione, perché, come già detto, è nella condivisione, nella voce, nei corpi e negli sguardi che essa ritrova le sue dimore originarie: i

luoghi in cui i bambini, e non solo, si aspettano di trovarla.

Quest'esperienza, realizzata il 5 gennaio 2019 nel salone piccolo della Galleria d'Arte Moderna, in Palazzo Pitti, a Firenze, è stata resa possibile dall'entusiasmo e dalla sensibilità del settore Didattica della Galleria degli Uffizi e dalla Direzione del Museo. In 4 sessioni musicali, rivolte a bambini da 0 a 3 e da 3 a 5 anni, abbiamo ospitato un totale di circa 110 famiglie, accolte su un tappeto rosso fra la curiosità dei tanti turisti presenti. Prima, durante e dopo l'ascolto, che ha visto piccole mani, piccoli piedi e grandi occhi e orecchie impegnati nell'esplorazione del canto di noi musicisti, le famiglie e i bambini hanno potuto fruire della bellezza di tutto quanto presente in Galleria.

Cantare al Museo per i bambini contiene, oltre a quanto abbiamo già detto, anche un invito importante: al Museo, coi piccoli, non solo è possibile entrare ma è anche possibile tornare.

L'emozione che la musica ci dà e che crea in noi desiderio di nuovo piacere, desiderio di ripetizione, ci guida a comprendere che ogni oggetto non è mai uguale a sé stesso: mentre cresciamo, cambiamo, ci arricchiamo di esperienza e di relazioni, esso cambia con noi, poiché, nel nostro vivere con gli altri, il nostro repertorio di significati, emozioni, competenze, cresce e ci regala la possibilità di vedere e sentire nuove cose anche di fronte a un quadro, una scultura, un brano di cui già abbiamo fatto esperienza.

IL CORPO DELLA VOCE

di Maria Höller-Zangenfeind

a cura di Silvia Biferale

La casa editrice Astrolabio continua il suo impegno a pubblicare la letteratura sulla ricerca internazionale che si muove tra respiro e voce, inaugurato con la pubblicazione del libro *L'esperienza del respiro* di Ilse Middendorf, proseguito con il volume di Silvia Biferale *La terapia del respiro* e ora giunto al testo di Maria Höller-Zangenfeind *Il corpo della voce*.

Il corpo della voce è un'esposizione approfondita del metodo Atem-Tonus-Ton (Respiro-Tono-Suono), sviluppato dall'autrice a partire dal lavoro sul respiro di Ilse Middendorf e approdato a una ricerca sulla voce molto originale, in cui vi è continua alternanza tra raccoglimento ed espressione di sé,

tra la percezione del respiro e la forza della voce. Maria Höller porta la nostra attenzione non soltanto sul momento della produzione vocale, ma verso l'intero processo respiratorio che conduce alla vocalità, così da prendersi cura della persona intera. L'autrice scrive:

“Che il respiro sia importante per la voce non è del tutto esatto: la voce è il respiro”.



Autore: Maria Höller-Zangenfeind

Titolo: Il corpo della voce.

Teoria e pratica del respiro e della voce secondo il metodo Atem-Tonus-Ton

Editore: Astrolabio

Luogo: Roma

Anno: 2019

Pagine: 196

Cosa significa questa precisazione, in apparenza largamente condivisa, oggi? Significa che non ci sono gerarchie nel corpo, che non esiste un corpo al servizio di un'espressione creativa: c'è invece un corpo che sente, che si emoziona, che si modella tonicamente e si mantiene aperto al raccoglimento, che lascia entrare l'aria e la lascia uscire anche nei passaggi vocali più impegnativi. Ed è proprio la costruzione di questo corpo della voce il tema del volume appena pubblicato.

Il libro è corredato di una lunga serie di esercizi spiegati e illustrati nel dettaglio, di grande interesse per cantanti, strumentisti, performer,

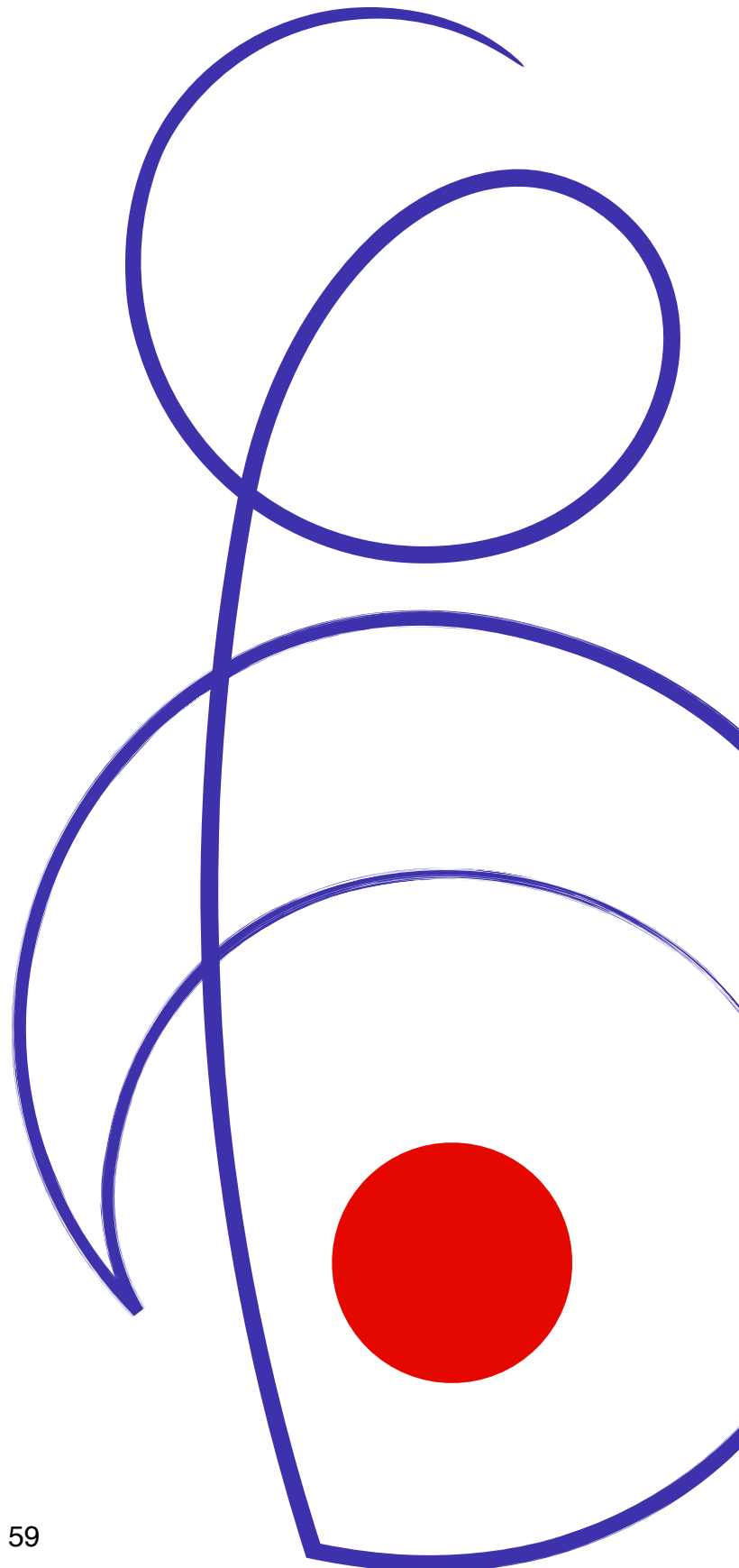
terapeuti e tutti coloro che lavorano con la voce e con il respiro, o che sono interessati ad accedere ad una conoscenza di forme non ancora note della propria espressione vocale. Gli esercizi sono spiegati in maniera molto chiara e per ognuno di essi l'autrice definisce chiaramente gli obiettivi e le criticità.

Maria aveva una grande empatia con tutte le persone che non amano la propria voce, che la trovano brutta o che non si riconoscono in essa, e nutriva una grande fiducia verso il lavoro con il corpo, verso il risveglio della sensorialità nella quale sospendere ogni giudizio. Al tempo stesso aveva fatto esperienza di quanto fosse importante allargare il proprio vocabolario vocale in termini di timbro, colore e direzioni, e di quanto questo tipo di lavoro offrisse ai suoi allievi la possibilità di riconoscersi anche in qualità vocali nuove e inesplorate fino a quel momento.

E così il libro ci conduce attraverso la scoperta e la costruzione degli spazi del respiro e degli spazi di risonanza, che sono al tempo stesso anche spazi di intimità con se stessi, proponendo al lettore anche l'esplorazione e la percezione di spazi raramente presi in considerazione. Una vera mappa di risuonatori. Allo stesso tempo pone l'attenzione alla tonicità indispensabile per la produzione vocale e l'arricchisce di sensorialità, di direzioni e di modulazioni nelle quali sembra "impastare" il corpo della voce e le sue intenzioni espressive.

Il volume ci guida verso i diversi registri e caratteristiche, verso la voce parlata e quella cantata, muovendo continuamente la nostra attenzione tra la voce e la persona. Per questo motivo Atem-Tonus-Tonus non è un metodo per cantanti, ma una strada per prendersi cura di sé e di una forma di espressività, quella vocale, a cui oggi si aggiunge, attraverso la ricerca che il gruppo europeo di Atem-Tonus-Tonus porta avanti, anche quella del suono dello strumento musicale.

Ne risulta una lettura interessante ed estremamente stimolante, non satura di interpretazioni ma capace di aprire nuove finestre su un mondo, quello della voce, che non si esaurisce mai.



Audiation
ISSN 2532-6678

SCRIVI PER NOI

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

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

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