

Toccati dalla musica

Che rilevanza educativa riusciamo a riconoscere nel fatto stesso di lasciarsi toccare dalla musica, dall'alterità del "dire" di un corpo sonoro che, sottraendosi a qualsiasi "traduzione" o "utilizzo", pare piuttosto sollecitarci a rimanere in contatto con esso, per dilatarne o rilanciarne la risonanza?

E a quali condizioni è possibile far sì che questo contatto possa davvero diventare una "esperienza che lascia un segno" (come direbbe W. Benjamin)¹, e addirittura in grado di incidere sulle diverse forme di disagio e di povertà (anche educativa) presenti nella società?

Sono tanti e diversi i modi attraverso cui è possibile proporre il contatto con la musica: ascoltandola, interpretandola, facendola nascere; ma, affinché tale contatto non rischi di ridursi a un "addestramento", non bisognerebbe davvero rinunciare a nessuno di essi. Per questo è indispensabile continuare a riflettere sugli obiettivi, i contenuti e le metodologie d'insegnamento, senza rinunciare, nel contempo, alla continua sperimentazione e al confronto tra esperienze didattiche che, pur tra loro diverse, possano almeno ritrovarsi a condividere alcuni principi molto generali.

E' proprio muovendo da queste considerazioni che l'Associazione *Musica e Società. Sistema italiano per un'educazione musicale inclusiva* è arrivata a produrre una vera e propria "Carta dei principi condivisi"², che, in rapporto alle molteplici finalità di una corretta educazione musicale, cerca di affrontarne diversi aspetti, raggruppandoli in una piccola serie di campi tematici e tipologie.

Ve ne sono però alcuni, inerenti proprio il nostro costante riferirci alla musica, per i quali un ulteriore approfondimento mi pare particolarmente necessario. Per comprendere da quale punto di vista si potrebbe avviare una riflessione in questa direzione può intanto essere utile richiamare sinteticamente il complesso percorso che ha portato all'elaborazione di quella "Carta".

"Con" e "alla" musica

Dopo che nel 2017, all'interno del *Sistema delle Orchestre e dei Cori Giovanili e Infantili in Italia*, si era pervenuti finalmente³ a dare vita a diverse commissioni di lavoro incaricate di approfondire una serie di tematiche o campi di riflessione, una di esse produsse un documento la cui elaborazione era partita da un mio testo base che, dopo un'approfondita discussione, nel mese di Novembre del 2017 venne infine approvato dall'Assemblea Nazionale del *Sistema*. Senza entrare nel merito delle successive vicende, che a un certo punto portarono i neoeletti Direttori e la quasi totalità del nuovo CDA del Sistema a valutare l'impossibilità

¹ Diversi i luoghi in cui W. Benjamin ha toccato questo tema. Cfr. soprattutto W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, e W. Benjamin, *Su alcuni motivi di Baudelaire*, entrambi i testi in W. Benjamin *Aura e choc. Saggi sulla teoria dei media* a cura di Andrea Pinotti e Antonio Somaini, Einaudi 2012; Cfr. anche i riferimenti a Walter Benjamin di Hartmut Rosa a proposito del fatto che "diventiamo sempre più ricchi di episodi di esperienza, ma sempre più poveri di esperienze vissute" (H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Einaudi 2015, p. 112).

² Il documento *Carta dei principi condivisi* è leggibile sul sito di "Musica e Società" (<https://www.musicaesocieta.it/>).

³ A seguito di una serie di pressioni sollecitate soprattutto dai *Nuclei* dell'Emilia Romagna e del Piemonte.

di potere svolgere il proprio mandato - in una situazione che, per varie ragioni (di ordine giuridico ed economico), era andato degradandosi - e di costituire il gruppo di lavoro esterno “Musica e società”, è comunque importante ricordare non solo che è da tale gruppo che si arriverà alla fondazione dell'Associazione *Musica e Società* (avvenuta a Reggio Emilia nel Gennaio del 2020), ma soprattutto che tra i primi obiettivi della nuova Associazione venne individuato quello di riflettere proprio sulle finalità del Sistema stesso, per arrivare a una definizione più precisa degli obiettivi, delle consapevolezze pedagogiche, delle metodologie didattiche, e di tutta un'altra serie di aspetti organizzativi che avrebbero potuto garantirne meglio il funzionamento e i risultati.

Per perseguire questo proposito si decise di riprendere proprio il testo del 2017, con l'intento di introdurre ulteriori approfondimenti e modifiche. In seguito, a partire da tale nuovo documento, vennero poi prodotte una serie di schede volte a sollecitare altri contributi, e questa volta finalizzati non solo a introdurre ulteriori precisazioni su diverse tematiche, ma anche a ricavarne una serie di brevi affermazioni da raccogliere, appunto, in una “Carta dei principi condivisi” che potesse contribuire a delineare (in modo al tempo stesso preciso e aperto) l'identità stessa di un *Sistema* la cui fragilità, al di là di altri aspetti, si era manifestata anche a causa di una riflessione sino ad allora carente proprio da questo punto di vista.

Il risultato di tutto questo percorso ha dunque portato, nel 2019, alla redazione definitiva del documento *Il Sistema: educare con e alla musica*⁴ e alla stesura dei ventisette punti in cui si articola la *Carta dei principi condivisi*.

Sulla parola “Musica”

Ciò che qui importa osservare è il fatto che, anche solo analizzando il senso delle parole che formano il titolo del documento da cui sono stati ricavati quei principi, su almeno una di esse mi sembra che la riflessione vada ulteriormente approfondita. Perché, se da una parte quell'educare “con e alla” musica mette subito al centro la non scindibilità tra finalità educativa e finalità musicale, la parola su cui non ci si è ancora soffermati a sufficienza, forse dandone per scontato il significato, è proprio: “musica”.

A ben vedere, quando diciamo “educare con e alla musica”, dichiariamo certamente la nostra consapevolezza ad assumerci, e ad affidare alla musica, una così importante responsabilità educativa, ognuno però partendo, implicitamente, da un'idea di musica data spesso per scontata, ma in realtà determinata dalle proprie abitudini, quindi molto salda, o, a volte, addirittura rigida.

Se da una parte sarebbe certamente inutile andare alla ricerca di un'inesistente identità o essenza “stabile” della musica, va però considerato che anche e soprattutto un'insufficiente riflessione su questo aspetto è ciò che non permette di affrontare adeguatamente una serie di problemi molto rilevanti, e capaci di incidere sull'efficacia stessa dell'azione educativa. A cominciare dalla questione, certamente fondamentale, della scelta dei repertori, e cioè del rapporto con i generi, le epoche o le fasi della storia della musica da cui

⁴ Anche il documento *Il Sistema: educare con e alla musica* è leggibile sul sito di “Musica e Società”(<https://www.musicaesocieta.it/>).

attingerli. Non si tratta semplicemente di condividere dei criteri con cui scegliere i pezzi da proporre nei diversi contesti esecutivi: va soprattutto tenuto presente che tra le nostre responsabilità di educatori vi è certamente anche quella che deriva dal fatto che il nostro agire offre sempre, e in una qualche misura afferma, delimita (e forse un po' impone) proprio una certa immagine della musica "a cui" e "con cui" intendiamo educare.

Per richiamare la rilevanza del problema e introdurre qualche prima considerazione al riguardo, a me sembra che dovremmo in primo luogo tenere presente che tra i nostri obiettivi (e proprio per favorire il raggiungimento delle finalità che ci stanno a cuore) non può non esserci almeno quello di proporre delle occasioni di contatto con la musica che siano in grado di offrire proprio quelle "esperienze che lasciano un segno" (*Erfahrungen*), a cui abbiamo appena fatto riferimento, e che - come ricorda Hartmut Rosa, riprendendo Benjamin -, a differenza dei semplici "episodi di esperienza" (*Erlebnissen*), "ci toccano e cambiano chi siamo"⁵.

Anche solo questa riflessione ci impone già di considerare quanto sia necessario cercare di offrire "stupori" musicali capaci di aprire finestre su un panorama musicale perlomeno più vasto, e in grado di offrire un'immagine della musica più ampia, rispetto a quella quotidianamente veicolata dai *media*, vincolata al vorticoso succedersi di mode legate sostanzialmente a logiche di mercato, e tendente a ridurre la musica stessa a pura occasione d'intrattenimento.

In queste considerazioni, inerenti alla centralità e alla delicatezza di una questione che in realtà sarebbe riduttivo limitare al solo problema della scelta dei repertori, va allora segnalato il fatto che attualmente la quasi totalità delle musiche con le quali, in ambito pedagogico, viene proposto di instaurare un contatto, o delle occasioni di manipolazione, affondano le loro radici in un periodo preciso e limitato della cultura occidentale (potremmo dire della modernità: nel suo sviluppo dal XVII al XIX secolo); musiche caratterizzate da una serie di aspetti che qui non è certo possibile approfondire: ma si pensi anche solo al loro consistere essenzialmente nell'organizzazione di suoni caratterizzati soprattutto da una loro "altezza" determinata e percepibile, oppure di essere spesso strutturate secondo logiche relative al rapporto tra elementi sonori di tipo melodico e altri aventi funzioni di accompagnamento.

Ora, già all'inizio del secolo scorso, è accaduto che, come in molti altri ambiti (certamente in quelli artistici), sono intervenute una serie di trasformazioni molto importanti di cui, senza poterci qui addentrare in altre più approfondite analisi, è possibile sottolinearne almeno un aspetto generalissimo, e riscontrabile in pressoché tutte le esperienze musicali del nostro tempo, comprendenti anche generi tra loro molto distanti. Mi riferisco al fatto che, soprattutto da un certo momento in poi (ma certamente anche da molto prima dell'inizio del XX sec., perché forse tocchiamo qui uno dei vettori fondamentali della trasformazione del concetto stesso di musica nel corso "della modernità"), la musica ha sempre più avuto a che fare con il suono in quanto tale, inteso cioè in tutta la sua complessità di fenomeno acustico e psicoacustico, per la cui descrizione e/o

⁵ Cfr. Hartmut Rosa, *Accelerazione e alienazione*, cit., p. 111.

manipolazione o modellazione è parsa sempre più evidente la necessità di andare al di là di una sua descrizione limitata a definirne solo, o principalmente, l'altezza.

Già questa considerazione, relativa a un aspetto fondamentale, ma certamente non l'unico tra quelli che potrebbe fornirci una descrizione più completa e approfondita della musica più vicina al nostro tempo, a mio avviso impone almeno di interrogarci su che cosa possa introdurre o comportare sul piano della ricerca-azione pedagogica e didattica.

Mi limito qui ad alcune prime considerazioni relative alle possibili ricadute innovative sul modo di intendere e di "e-ducare" all'ascolto, su questioni di metodologia dell'insegnamento strumentale e su quell'aspetto fondamentale del "fare musica insieme" che concerne la scelta della musica da "tocar" (troppo significativo e bello questo termina spagnolo per rinunciarvi) e da cui venire "toccati".

Musica e ascolto: oltre l'analisi.

Per quanto riguarda una "e-ducazione" all'ascolto, si può dire che una musica fatta di suoni piuttosto che di note⁶ si apre a una modalità di ascolto, o sollecita un contatto percettivo, che potremmo definire più decisamente aperti ad accogliere un tipo di esperienza sensibile per la quale ai tradizionali concetti di melodia, accompagnamento, timbro e armonia, conviene sostituirci altri, al tempo stesso meno analitici e più rapportabili a molte altre esperienze sensibili, non solo di tipo acustico: come per esempio quello di spessore, o "grana" del suono (Roland Barthes l'aveva già messo in luce anche nel contesto della musica tonale⁷) o quello di "vita interna" o di "divenire del suono" (è questo il modo di concepire la musica di Gérard Grisey⁸), o di masse e architetture sonore in movimento (si pensi alla musica di Iannis Xenakis⁹), o, appunto, di movimento del suono nello spazio acustico sia virtuale che reale (i riferimenti sarebbero infiniti: basti pensare allo sviluppo della musica elettroacustica, o a Luigi Nono e molti altri musicisti degli ultimi decenni).

Il fenomeno è, insomma, così evidente che non sarebbe appropriato neanche leggerlo come tendenza ad attribuire una più decisa importanza alla dimensione timbrica, perché ciò comporterebbe ancora di poterne parlare separandola in quanto autonomo "parametro" del suono. Le cose non stanno neanche così: si tratta proprio del fatto che la musica ha incominciato ad avere a che fare con il suono, colto nella sua organica complessità fenomenica, non riducibile al concetto stesso di nota.

⁶ "Dalla nota al suono" è il titolo già di per sé significativo del libro di François Delalande in cui il musicologo e pedagogista musicale francese indaga le implicazioni pedagogiche di un modo di pensare la musica in termini di suono "non inteso come unità da combinare, ma al contrario come risultante che integra differenti elementi: non le note, certamente, ma tutto il "di più" come i timbri, gli attacchi, i profili, gli indici d'escusione e di elaborazione, la collocazione nello spazio, talvolta la registrazione del suono". (F. Delalande, *Dalla nota al suono*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 24).

⁷ Cfr. in R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino 1985, p.257.

⁸ Cfr. G. Grisey, *La musique: le devenir des sons*, in *Conséquences* n. 7-8 1986 (trad.it.: *La musica: il divenire dei suoni*, in *Quaderni della Civica Scuola di Musica*, anno 15, n. 27, Giugno 2000).

⁹ Cfr. I. Xenakis, *Universi del suono*, BMG Ricordi, Città di Castello 2003.

Come produrre suoni? oltre la “propedeutica”

Le conseguenze del passaggio “dalla nota al suono” (per riprendere il bel titolo del libro di Delalande¹⁰), sono non meno significative se spostiamo la nostra attenzione dal piano dell’ascolto a quello della produzione del suono (di un suono che, appunto, richiede sempre più di venire esso stesso “composto”, piuttosto che di essere concepito come materiale predefinito – per esempio secondo diversi tipi di organizzazione scalare delle “note” – e perciò disponibile per essere semplicemente combinato con altri). Nella musica dell’ultimo mezzo secolo (almeno), gli strumenti musicali sono pensati come oggetti – certamente anche carichi di storia, non solo oggetti materiali - da esplorare, perché in grado di offrire infinite possibilità sonore (come per altro qualsiasi altro oggetto), e che per questo richiedono non tanto o non solo l’apprendimento di specifiche modalità di produzione del suono, quanto l’acquisizione di diverse strategie d’indagine per trovare ogni volta il modo o le tecniche che permettono di ottenerle.

Che cosa può allora comportare questo, quando ci poniamo il problema dell’educare al fare musica con il proprio strumento e magari in un contesto d’insieme? La questione non è semplice e apre anche a possibili equivoci: per questo non va evitata. Perché sarebbe sbagliato dedurre che, allora, non avrebbe più senso apprendere la cosiddetta tecnica “tradizionale” (anche se è evidente che le tecniche strumentali hanno piuttosto a che fare con il mutare stesso delle “tradizioni”, e cioè degli stili e del modo di concepire la musica delle diverse epoche); e, salvo che non si voglia interrompere qualsiasi rapporto con la musica del nostro passato anche relativamente recente (ma, per infinite ragioni, oltre che non auspicabile, un tale intento sarebbe semplicemente impossibile), è certamente necessario continuare ad apprendere a suonare il violino anche acquisendo la tecnica strumentale appropriata per eseguire Mozart (almeno fino a quando il rapporto con ciò che più di due secoli fa ha scritto Mozart sarà ancora ritenuto proiettabile nell’a-venire della musica). Sul piano della metodologia dell’insegnamento strumentale conviene piuttosto riflettere su un altro punto. Com’è noto, già da qualche tempo la didattica strumentale ha fatto proprio il principio che, per ragioni riguardanti anche la necessità di garantire una corretta relazione educativa (perché rispettosa dei diversi tempi e stili di apprendimento), l’approccio allo studio dello strumento non debba partire dall’apprendimento subito irrigidito della “posizione corretta” e di un unico modo “giusto” di suonare. Per questo si è arrivati a considerare (ma sappiamo che purtroppo neanche questo è sempre vero) l’importanza di introdurre, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento strumentale, delle attività di esplorazione dello strumento, il più delle volte però indirizzate a portare nel modo più didatticamente efficace alla “vera e propria” tecnica, o impostazione, per produrre il suono “corretto” o il cosiddetto “bel suono” (salvo dovere ammettere che il suono giusto per suonare Mozart non è lo stesso che serve per suonare Brahms, e meno ancora per suonare Stravinsky o Lachenmann...)¹¹.

Le poche considerazioni sul suono nella musica del nostro tempo su cui ci siamo brevemente soffermati, portano però a sostenere che in realtà quelle esplorazioni strumentali siano importanti non solo e non tanto in

¹⁰ Cfr F. Delalande, *Dalla nota al suono*, op. cit.

¹¹ Su questa vasta problematica vedi AA.VV., *Insegnare uno strumento* (a cura di A. Freschi), e A. Freschi, R. Neulichedl, *Metodologia dell’Insegnamento strumentale*, Pisa, ETS 2012; in generale, vanno segnalati i tanti contributi che su questi temi sono apparsi sia sui *Quaderni* che sulla rivista *Musica Domani* della SIEM.

quanto “propedeutiche” all’apprendimento di un presunto “vero e proprio” modo di suonare, ma che introducano già un aspetto fondamentale (forse il più fondamentale) di una corretta formazione strumentale, perché portano a maturare da subito un rapporto “aperto” con lo strumento, volto cioè a instaurare da subito una relazione di ricerca sui suoni che se ne possono ricavare.

D’altra parte è proprio vero che se una certa versatilità, anche mentale, a instaurare un rapporto di ricerca sul proprio strumento, non viene sostenuta fin dall’inizio, quando più avanti lo strumentista si sarà “formato” (oppure: deformato?) diventerà spesso difficilissimo o addirittura impossibile modificare abitudini e rigidità maturate nel corso di molti anni di studio. E’ il motivo per cui a molti strumentisti è sostanzialmente preclusa la possibilità di potere affrontare lo studio della musica dell’ultimo mezzo secolo, o forse più.

Cosa suonare?: Oltre la musica del XIX secolo.

Per quanto concerne la scelta dei repertori (il fulcro di qualsiasi azione didattica) il fatto che la musica degli ultimi decenni quasi non abbia più a che vedere con le “note”, ma con un’idea di suono molto più vasta e organica, comporta una serie di conseguenze di ampia portata, legate al modo stesso di intendere l’educazione musicale, e che impongono un rinnovamento degli stessi percorsi didattici.

L’osservazione che spesso viene sollevata sul fatto che questa musica sarebbe “più difficile da suonare” non regge da diversi punti di vista. Innanzitutto non si può certo sostenere che suonare Beethoven o Brahms sia più “facile”: fare musica è sempre infinitamente difficile da tanti punti di vista, ed è vero che se per motivi didattici riteniamo, giustamente, che un bambino possa suonare Mozart, e con ogni probabilità in maniera imperfetta e/o immatura, non si vede perché la stessa considerazione non possa valere anche nei confronti della musica di Ligeti, Grisey o Filidei...

Il problema andrebbe piuttosto riportato alla necessità di definire con chiarezza il senso e gli obiettivi dei percorsi didattici che si vanno a proporre. Pur non potendo qui addentrarci in tale questione, limitiamoci almeno a sottolineare il valore in sé del fatto di entrare in contatto e di conoscere “dall’interno” anche la musica più vicina al proprio tempo, e, come dicevamo, di valorizzare l’acquisizione di un atteggiamento esplorativo nei confronti della musica stessa, oltre che nei confronti delle possibilità sonore ed espressive del proprio strumento.

D’altra parte, così come per suonare Mozart (anche e soprattutto in gruppi d’insieme) è del tutto giustificabile e anzi raccomandabile adattare la partitura originale alle competenze strumentali e musicali del contesto, spesso eterogeneo, in cui si opera, non si vede perché tale pratica non potrebbe essere adottata anche per affrontare composizioni contemporanee (certo, si impone forse ancor più l’esigenza di un’adeguata formazione degli insegnanti, ma non c’è dubbio che rientra nel diritto dello studente e anche nel diritto del bambino di “avere un insegnante competente”,¹² (...) una persona colta che sta dentro la cultura del nostro

¹² Carla Rinaldi, *I pensieri che sostengono l’azione educativa*, collana a cura del Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell’Infanzia, Reggio Emilia “I taccuini”, n.1, Ottobre 1994, 4° edizione – Centro Stampa del Comune di Reggio Emilia – Dicembre 1997, p. 34 – 37.

tempo e la abita in modo critico e interlocutorio”¹³). Si consideri infine che così com'è possibile distinguere composizioni più o meno complesse o difficili di Beethoven (dalla *Sonata op. 111* alle semplici *Danze* per pianoforte), ciò è vero anche per la produzione di molti compositori più vicini a noi (gli *Studi* di Ligeti sono più difficili rispetto, ad esempio, a molti brani di *Musica Ricercata*...)

Dall'ascolto “attivo” all'esplorazione compositiva: qualche suggerimento.

Con la consapevolezza di avere soltanto toccato alcune delle tante conseguenze ricavabili sul piano didattico da una più attenta relazione con la musica degli ultimi decenni, è ancora sulla questione centrale del “cosa suonare?” che se ne può trarre un altro importante suggerimento: quello di prendere in considerazione l'obiettivo di offrire, agli stessi giovani e giovanissimi studenti, anche l'esperienza di inventare, creare e quindi eseguire composizioni composte da loro stessi.

Già all'interno della stessa lezione di strumento (per piccoli gruppi o anche nei momenti individuali, comunque utili) è infatti possibile perseguire anche questo obiettivo: per esempio sollecitando l'allievo a inventare (improvvisare-progettare) lui stesso delle “situazioni musicali” utilizzando elementi sonori esplorati assieme all'insegnante o da soli, e magari arrivando anche ad adottare una qualche “scrittura” per dare forma a delle vere e proprie composizioni, che potrebbero offrire ulteriori e preziose occasioni per esercitarsi ad acquisire qualche specifica competenza strumentale e/o musicale (in fondo l'apprendimento strumentale nel XVIII secolo avveniva anche e soprattutto così).

Per quanto riguarda la vera e propria progettazione di percorsi didattici volti a portare gli studenti stessi a realizzare e a eseguire, anche in ambienti collettivi, delle loro improvvisazioni e composizioni, è proprio l'incontro con la musica del nostro (e del loro) tempo ciò che può non solo alimentare la motivazione a lavorare in questa direzione, ma anche offrire diversi suggerimenti e strategie didattiche.

Si può intanto prendere in considerazione che durante l'ascolto “attivo” di alcune composizioni – o anche solo di brevi frammenti di esse - si possa proporre di realizzare dei grafici (o “sismografi”¹⁴ d'ascolto, una sorta di raffigurazione estemporanea dell'esperienza acustica che si sta vivendo): qualcosa di molto diverso da un'analisi, anzi, piuttosto una specie di rappresentazione “sintetica” dell'immagine interiore della propria esperienza percettiva, e dei principi o logiche costruttive che alimentano l'articolazione della musica in parti, figure e strati, in costante e reciproca relazione.

Proprio questi stessi “sismografi” possono dare origine a diverse proposte operative: per esempio, dopo avere esplorato la possibilità di ottenere dagli strumenti a disposizione delle “figure di suono” anche solo simili a quelle presenti in un brano appena ascoltato, è possibile cercare di instaurare un rapporto “imitativo” con esso, oppure se ne possono rilanciare soltanto alcuni aspetti relativi alle logiche costruttive che lo caratterizzano. Ben inteso, si possono inventare infiniti modi di relazionarsi con un'esperienza di contatto e

¹³ Ivi, p. 37

¹⁴ Metafora riportata negli “appunti di lavoro” del progetto “Abitare l'ascolto” svoltosi nella Scuola dell'Infanzia Pablo Neruda delle Scuole e Nidi d'Infanzia, Istituzione del Comune di Reggio Emilia) rivolto a bambini di età compresa tra i 5 e i 6 anni, in *Abitare l'ascolto*, scuola Pablo Neruda a.s. 97-98, 1997, p.1.

di “contagio” attivo con l’ascolto della musica, e questi non sono che alcuni suggerimenti¹⁵. Ciò che importa sottolineare è comunque il fatto che anche da qui possono nascere delle nuove idee e si possono esplorare diverse strategie per portare avanti la realizzazione di un progetto compositivo che, dall’impulso iniziale (realizzato “in risonanza” con l’esperienza di ascolto), può progressivamente arrivare ad acquisire una propria originalità.

Per quanto riguarda il mettersi in “relazione di risonanza” con l’esperienza d’ascolto, non si tratta, d’altra parte, di prendere in considerazione solo il fondamentale rapporto con quell’organizzazione di suoni (come direbbe Edgar Varèse) a cui diamo il nome di “musica”: in realtà è possibile proporre di entrare in una relazione di “ascolto attivo” almeno con altre due esperienze d’incontro con il suono. Innanzitutto con il mondo sonoro con cui ci rapportiamo abitualmente (potremmo chiamarlo, con Murray Schafer: il paesaggio sonoro¹⁶): anche con esso è possibile instaurare un contatto che può dare origine a delle esplorazioni compositive; ed è inoltre da considerare come vera e propria esperienza di ascolto anche quella che si fa mentre si esplorano le possibilità sonore di uno o più strumenti e le loro potenzialità combinatorie. Anche in questo caso il contatto (e il “contagio”) di ascolto può diventare “attivo” e far nascere il desiderio di avviare concretamente un percorso compositivo sapendo che, in entrambi questi casi, dopo l’avvio di un processo creativo, si incontreranno molte altre fasi di lavoro e anche diversi problemi (basta pensare alla necessità di trovare, per ognuna di tali fasi, una scrittura capace di offrire un sostegno, a volte indispensabile, per la progettazione e l’elaborazione sempre più minuta di ciò che sta incominciando a prendere forma).

Suonare, deformare, improvvisare, far nascere.

Prima di concludere questi pochi cenni su alcune possibili strategie volte a introdurre, tra gli obiettivi di un’educazione “alla e con” la musica, anche quello di proporre l’esplorazione e la sperimentazione di processi compositivi¹⁷, voglio tornare ancora una volta al rapporto di ascolto con la musica stessa: sia per suggerire la possibilità di ricavarne un’altra occasione per avviare delle “esplorazioni compositive”, sia per trarne un’ulteriore considerazione sui motivi per cui, anche la proposta di queste attività, può offrire un’altra buona ragione per sostenere la valenza educativa del fare musica, e dunque il diritto di accedere a questa opportunità, senza introdurre alcun criterio di esclusione.

In realtà è possibile introdurre a una feconda dimensione esplorativa (potremmo forse chiamarla “esplorazione pre-compositiva”?) anche proponendo diverse possibilità di trasformazione (o di deformazione) di brani preesistenti.

¹⁵ Per una più ampia riflessione su questi temi mi permetto di rimandare al mio contributo *Dall’ascolto all’ascolto*, in *Come nasce un’opera. Viaggio nella mente creatrice*, (a cura di Giuliana Adamo e Cosimo Colazzo), Castelveccchi, Roma 2022.

¹⁶ Cfr. R. Murray Schafer, *Il paesaggio sonoro*, BMG Ricordi, Pisa 1998.

¹⁷ Su questi temi è impossibile non rimandare almeno a F. Delalande, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna 1993, J. Paynter, *Suono e silenzio*, tr. it. A. Rocco, ERI, Roma 1980, J. Paynter, *Suono e struttura*, tr. it. G. Guardabasso, EDT, Torino 2006. Interessante anche il contributo di P. Barontini- D. Bartolini, *I processi compositivi nei bambini e negli adulti nell’educazione musicale di base*, in *Le metamorfosi del suono. Idee per la didattica*, a cura di Anna Rita Addessi, “Quaderni della SIEM”, EDT/SIEM, Torino 2000.

La questione può essere affrontata in questi termini: cosa possiamo ancora proporre quando un gruppo di giovani strumentisti sa già eseguire una certa composizione (in questo caso non è neanche necessario che si tratti di un lavoro recente, potrebbe trattarsi anche di un Minuetto di Mozart, o...di una semplice canzoncina). Oltre a poterlo inserire in diverse occasioni concertistiche, si potrebbe sollecitare il gruppo stesso a indagare e proporre diverse possibilità per intervenire su quella composizione stessa, esplorando varie ipotesi di trasformazione: dalle più semplici (come il decidere di suonare tutto “forte” all’inizio per poi diminuire a poco a poco fino al silenzio, o viceversa) ad altre più complesse, introducendo qualche “regola del gioco” per sondare qualche “cosa potrebbe succedere se...?” (per esempio decidendo che a un certo gesto di un direttore alcuni smettono di suonare, o incominciano ad accelerare mentre altri rallentano...)¹⁸.

Insomma, il livello di deformazione della partitura non solo può portare ad allontanarci molto radicalmente dalla sua forma originale, ma, anche attraverso questi “giochi” improvvisativi, possono venirsi a creare delle situazioni di ascolto in grado anch’esse di mettere in moto ulteriori percorsi esplorativi, che potrebbero suscitare il desiderio di progettare in modo via via più preciso altre improvvisazioni più “organizzate”, o addirittura di intraprendere un processo compositivo più ampio.

Educare alla trasformazione di sé.

La considerazione conclusiva, che a questo punto si impone, riguarda ancora una volta la necessità di non smettere di interrogarci su quali possono essere gli aspetti più educativi del fare musica insieme, e in quali contesti e proponendo quali attività possono essere più esaltati.

Al di là di tutti gli apporti derivanti dal fatto stesso di suonare insieme, e di dare il proprio contributo alla realizzazione di un fine condiviso, muovendo dalla progressiva crescita delle proprie competenze strumentali, va considerato anche e soprattutto il fatto che l’esperienza del contatto con la musica - dello stare dentro al processo del suo prendere forma e della sua stessa nascita, inventandola - può offrire soprattutto una preziosa occasione per prendere consapevolezza delle proprie potenzialità creative. In fondo, già l’ascolto stesso della musica ci espone al contatto con una sorta di eccesso di senso, con un senso per il quale il tentativo di poterne dire il significato appare sempre insufficiente o fallimentare¹⁹. Però il “dire” della musica, non rapportabile al linguaggio, nell’offrirsi come esperienza sensibile capace di emozionarci, può anche arrivare a trascinarci, sino a far nascere il desiderio di parlare a nostra volta²⁰, e proprio là da dove

¹⁸ Su questo tipo di proposte didattiche Cfr. G. Spaggiari G, *“Fare musica insieme” n. 2 per gruppi strumentali*, Ut Orpheus 2005, p. 63- 79.

¹⁹ Per Jean-Luc Nancy l’ascolto è una “disposizione profonda (...) un rapporto al senso, una tensione verso di esso: ma verso di esso risalendo completamente a monte della significazione, andando verso il senso allo stato nascente, colto cioè in quello stato di rinvio dove non è data la fine del rinvio stesso (vale a dire: il concetto, l’idea, l’informazione) (...) Essere all’ascolto significa esser disposti alla prima scalfittura del senso” (J-L. Nancy, *All’ascolto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. 42.

²⁰ «L’unica risposta all’arte è l’arte» ha sostenuto il compositore Wolfgang Rihm nella sua Conferenza d’apertura del Festival di Salisburgo del 1991 *Cosa “dice” la musica?* (Rihm 1991), che si concludeva con queste parole: «La musica dice: Io sono. Affinché io possa essere: Ascolta! Affinché tu ascolti: Parla! Affinché tu parli, io sono.» (W. Rihm, *Cosa “dice” la musica? Conferenza d’apertura del Festival di Salisburgo del 1991*, trad. it. D. Iotti, in *Di Nuovo Musica* 1995, I Teatri di Reggio Emilia (pp. 56-57).

la musica stessa ci ha toccati: per questo ci sollecita a rapportarci con la nostra creatività, e cioè con il desiderio di trasformare e di trasformarci. Difficile allora immaginare un apporto più educativo di questo²¹: ed è con questa consapevolezza che chi opera in questi contesti deve percepire ancor più la propria responsabilità di educatore, e trovare la motivazione più profonda per non smettere di alimentare le proprie competenze pedagogiche, didattiche, musicali e di conoscenza della musica di ogni epoca (compresa, e a maggior ragione, quella del proprio tempo).

²¹ In merito a queste considerazioni mi permetto di rimandare al mio contributo *Educare a cambiare il mondo*, in *Musica e Educazione Estetica* (a cura di Alessandra Anceschi), EDT, Torino 2009.