



Carolina Ramos

La creazione musicale come laboratorio didattico

Nel condurre un'esperienza di composizione musicale di base con un gruppo classe il docente (o operatore musicale) dovrebbe essere in grado di mettere in atto un processo di natura euristica, ossia dovrebbe stimolare un atteggiamento di ricerca e sperimentazione da parte dei discenti (di qualunque fascia d'età) evitando di essere rigidamente normativo.

La pedagogia musicale proposta¹ per svolgere questo tipo di lavoro, propone di condurre i soggetti dalla scoperta e dall'esplorazione del flauto dolce e del flauto traverso all'invenzione e alla creazione. Percorrendo questa strada, gli studenti impareranno a costruire una sequenza di suoni, a esprimersi attraverso di essi, ad ascoltare e ad ascoltarsi. Al riguardo, si possono citare alcune scelte di fondo di questo tipo di strategia didattica che sono in sintonia con le linee programmatiche che il decreto ministeriale del 1999 ha proposto per le scuole medie ad indirizzo musicale²:

- allargare il campo della musica, includendo le musiche contemporanee, extra-europee e popolari;
- assegnare un ruolo centrale a una attività di produzione che faccia appello alla creatività;
- adoperare le nuove tecnologie come mezzi d'apprendimento formale.

Queste indicazioni didattiche stentano ancora a trovare piena applicazione, e forse una delle difficoltà potrebbe ricercarsi nella mancanza di familiarità da parte dei docenti con quanto accaduto nel Novecento nello specifico musicale. Tuttavia i bambini non mostrano alcuna resistenza nell'avvicinarsi alla musica contemporanea proprio perché motivati dal fatto che le strategie esplorative che mettono in atto fin dai primissimi anni, a volte anche dopo pochi mesi, sono analoghe a quelle di un compositore di musica concreta o, in generale, contemporanea. E' abbastanza evidente

¹ DELALANDE F, *Le condotte musicali*, Bologna, Clueb, 1993; *Pedagogie musicale d'èveil*, (pedagogia del risveglio), sviluppata in Francia negli anni '70 a cavallo della musica concreta.

² Decreto ministeriale del 6 agosto 1999.

come sia possibile instaurare un diretto collegamento tra i suoni, i gesti che il bambino compie nelle sue prime esplorazioni sonore e le prime condotte che lo strumentista realizza quando esplora lo strumento. In questo campo si sono rivelati di grande importanza le recenti ricerche di F. Delalande con bimbi molto piccoli (frequentanti i nidi) e di J. Tafuri sempre con bimbi di pochi mesi le cui madri avevano partecipato sia durante la gestazione sia nei primissimi mesi dopo il parto ad attività musicali specifiche.

Dell'esplorazione e dell'espressione sonora, la psicologia infantile non si è occupata molto. Si può constatare, grazie a una serie d'incontri da me registrati con un gruppo di bambini, come un'attività centrata sulla esplorazione e sulla espressione possa essere esemplificativa di ciò che Delalande definisce, sulla scia dell'insegnamento piagetiano, come giochi senso motori, simbolici e di regole:

- l'esplorazione dell'oggetto materiale che fa rumore è un comportamento che non necessita di alcun intervento pedagogico;
- la produzione del suono, attraverso l'utilizzo degli aspetti meccanici, visivi e tattili, avviene con l'aiuto del docente che guiderà l'alunno. In questo caso, l'oggetto materiale acquisisce una propria identità introducendo in modo naturale l'idea musicale e la produzione di sequenze improvvisate.

La motivazione gioca un ruolo di grande importanza in questo processo. Il docente deve essere in grado di creare le condizioni affinché s'innesci una motivazione al *fare consapevole*, senza mortificare il sano bisogno di autonomia che gli studenti posseggono. Se si creano le condizioni, gli studenti amano lavorare tra di loro senza la guida dell'insegnante. Questo modo di fare invita a chiarire la distinzione tra comportamento e condotta: in generale la didattica musicale, così come viene comunemente praticata, è una didattica dei comportamenti. A un piccolo strumentista s'insegnano i gesti e la postura da tenere, la respirazione, le sfumature da fare, il modo d'interpretare una determinata linea melodica. Volendo applicare una didattica delle condotte, basterebbe che l'insegnante permettesse al discente di esplorare questi comportamenti trovando in essi le motivazioni per cui se ne giustifica l'utilizzo. Secondo Delalande «la condotta indica una serie di comportamenti messi in atto e coordinati fra loro in funzione di una finalità; si parla di “comportamento” quando ci si riferisce semplicemente ad un atto, senza considerare la motivazione che l'ha prodotto mentre si parla di “condotta” quando si prende in considerazione come un comportamento soddisfi una certa motivazione, un certo bisogno»³.

³ DELALANDE F, *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1993.

In qualunque insegnamento, e ovviamente anche nel nostro caso specifico musicale, la motivazione fa parte integrante degli obiettivi educativi. La musica è un insieme di condotte. Ascoltare e produrre la musica non significa soltanto effettuare un certo numero di azioni, significa aver voglia di farle e di provarle, dalle quali si scatena un forte piacere e una forte emozione: tutte componenti che è importante saper riconoscere, esprimere ed esplicitare, ossia, esserne consapevoli.

Suoniamo insieme

La lezione collettiva permette di praticare da subito la musica d'insieme e d'innestare in tale prassi aspetti analitico-riflessivi rivolti all'ascolto di sé e degli altri sia in veste di esecutori sia di compositori. Durante tutti gli incontri ho cercato di valorizzare particolarmente il processo di consapevolezza delle proprie azioni (siano esse di natura compositiva, improvvisativa, esecutiva o di solo ascolto) in quanto ritengo che questo sia un aspetto che viene spesso trascurato nelle "normali" prassi didattiche. Inoltre, questo tipo d'impostazione metodologica contribuisce a migliorare aspetti legati alla socializzazione tra i componenti dell'intero gruppo-classe (ovviamente compreso l'insegnante, purché sia disposto a stare con consapevolezza nel processo relazionale) attraverso la riflessione sul significato di cosa sia un ruolo e cosa comporti il cambiarlo, ossia abbandonarlo momentaneamente a favore di un mutamento di prospettiva relazionale (da direttore divento esecutore per poi essere compositore ma anche ascoltatore ecc.).

La pratica della lezione collettiva si caratterizza come strumento metodologico a prescindere dal livello di competenza strumentale raggiunto; è fondamentale costruire un percorso utile per sviluppare abilità di base e capacità espressive all'interno di una formazione strumentale quanto più ampia possibile. A tal fine, l'insegnante deve avere le competenze necessarie che gli consentano di essere una figura di riferimento rassicurante e stimolante per i ragazzi.

Il *singolo* e il *gruppo* devono poter interagire nel reciproco rispetto durante tutte le attività proposte. A tal fine l'attività compositiva e la conseguente attività analitica (ossia il binomio *composizione – analisi* ma anche *analisi – composizione*) si rilevano strumenti fondamentali. Boris Porena chiama *circuito autogenerativo* questa particolare modalità di conduzione del gruppo, si tratta di un modello in cui vige un progetto di individuazione delle alternative e che a sua volta innesca un processo di scambio tra diversi contesti culturali. In quest'ottica anche il singolo individuo è un *contesto culturale* (un UCL, ossia una *unità culturale locale*, per dirla nei termini specifici della *Ipotesi Metaculturale* di Porena) con tutto il suo bagaglio di premesse epistemiche, mappe mentali che necessariamente entrano in contatto con mappe di altri individui, ed è proprio per favorire tale scambio che il

circuito autogenerativo si rileva strumento utile ed efficace per poter innestare una attività didattica in un processo pedagogico di ampio respiro nella convinzione che ciò sia di grande utilità per contribuire al benessere degli individui.⁴

Le esperienze didattiche

I lavori che presenterò di seguito, sono il risultato di un percorso impostato sulla composizione di base, proposto nella lezione di propedeutica infantile e di flauto traverso dei bambini della scuola di musica “Città di Amaseno” di età compresa tra i 7 e 9 anni.

La finalità del progetto era quella di avvicinare i bambini alla composizione musicale attraverso materiali codificati della tradizione musicale scritta, ma con ampi margini di libertà.

Le motivazioni che mi hanno spinto alla realizzazione del progetto, si possono riassumere in:

- introduzione del concetto, attraverso una prassi di composizione musicale di base;
- realizzazione delle composizioni rispettando precise indicazioni progettuali;
- capire la costruzione della linea melodica attraverso l’analisi strutturale;
- comprendere gli elementi di base dell’analisi della forma;
- saper cantare e suonare con il flauto dolce le loro composizioni;
- stimolare la ricerca e la creatività.

Inoltre:

- saper progettare, organizzare e realizzare una determinata attività;
- rispettare le regole;
- favorire l’espressione della personalità dei bambini;
- comprendere aspetti grammaticali e sintattici del linguaggio musicale;
- promuovere le capacità comunicative, la socializzazione, l’autostima.

La classe di propedeutica infantile è composta da 5 bambini: E.V., I.C., M.D., F.G., e M.P. Insieme frequentano la classe terza della Scuola Primaria del paese: Amaseno è un comune della provincia di Frosinone, confinante con la provincia di Latina, di circa 4.500 abitanti. La vita culturale è molto attiva, grazie a un impegno costante del Comune e l’interesse della comunità che promuove e valorizza tutte le attività che possono coinvolgere l’infanzia, la gioventù e gli anziani.

La scuola di musica fa parte dei progetti didattici della banda del paese; il corso di propedeutica infantile ha l’obiettivo di coinvolgere i bambini alla pratica musicale e iniziarli all’attività del complesso bandistico.

⁴ PORENA B, *L’utopia possibile. Vita, Musica e Filosofia*, Zecchini Editore, Varese 2004.

I livelli dei bambini coinvolti nel progetto possono essere riassunti in:

- livello grammaticale: i bambini sono in grado di riconoscere il pentagramma e, senza il dominio del solfeggio parlato, sono in grado di identificare le figure musicali (semibreve, minima, semi-minima, crome e le loro rispettive pause);
- livello strumentale: i bambini hanno un dominio di base del flauto dolce e sono in grado di cantare in modo intonato distanze intervallari (salti di terza maggiore, quinta e quarta giusta);
- livello corporeo: i bambini sono in grado di coordinare espressione musicale e motoria e riescono ad esprimere le loro sensazioni utilizzando la gestualità del proprio corpo.

Le lezioni sono state laboratoriali: gli alunni hanno ascoltato i loro lavori e hanno partecipato con motivazione alla verbalizzazione dei processi compositivi da loro stessi messi in atto.

Dopo la realizzazione dell'analisi dei brani, i bambini hanno eseguito le loro composizioni con il flauto dolce e la voce. Anche in questo contesto ho praticato l'analisi di primo contatto (come viene definita da Porena), ossia una attività analitica che prescinde da livelli di competenza specifici.

A livello formale, sono stati in grado di riconoscere e creare una forma musicale: *A* e *B* con le sue varianti *A'* o *A1* / *B'* o *B1*.



La Farfalla, (Francesco, 7 anni)

Ho iniziato proponendo ai bambini di lavorare con tre suoni per agevolarli nell'esecuzione immediata con il flauto dolce. I suoni scelti per questa prima consegna sono stati *fa*, *sol* e *la*. Inoltre, ho scelto di lavorare con valori lunghi e corti, senza troppa rigidità normativa, per essere quanto possibile in sintonia con le loro minime competenze tecnico-strumentali.

In questo primo lavoro compositivo si osserva la scelta consapevole di utilizzare soltanto due suoni come campo sonoro: *fa* e *la*.

Il primo stadio di analisi, realizzato insieme al bambino, ha messo in risalto le intenzioni del progetto compositivo. Si tratta di un racconto che descrive la rincorsa dei due protagonisti: *fa* e *la*, dove la nota *la* è il suono predominante durante l'intero brano, è il "protagonista".

L'alunno ha utilizzato con criterio le dinamiche musicali: forte, piano e mezzoforte, giocando sull'alternanza. Vi è anche la scelta consapevole di voler trovare un nesso tra il nome delle note usate (*la-fa*) e il titolo: *la- far- fal -la*. E' interessante notare come anche a questo livello di base si possono ritrovare giochi compositivi della nostra tradizione musicale colta: quanti brani dichiarano nel proprio titolo proprio i nomi dei suoni utilizzati (ad esempio di G.P. Palestrina, la *Missa ut re mi fa sol la* oppure la *Fantasia sol re fa mi re ut* per vihuela di Alonso de Mudarra, o la *Missa la sol fa re mi* di J. Desprez ecc).

A livello formale il brano presenta una zona centrale nella quale risaltano i valori corti e il *la*, mentre i valori più lunghi si trovano agli estremi del brano e sono soprattutto affidati al *fa*, d'altra parte non c'è da stupirsi di questa scelta visto che lo stesso bambino aveva indicato questa idea di simbolizzazione del materiale musicale. E' anche interessante notare, e far notare al bambino, come i suoni lunghi seguano una logica di rarefazione -intensificazione (2-2-1-2) mentre quelli corti seguano la logica inversa (1-1-2-7-2).

L'ultima battuta, propone una conclusione a *sorpresa* ribadendo per due volte la *nota polare* dell'intero brano.

The image shows a handwritten musical score on two staves. The title "LA PIÙ DOLCE NINNA NANNA." is written in red at the top. The score is written in blue ink with various annotations. The first staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. It contains several notes, some with stems pointing up and some with stems pointing down. There are circled numbers 1, 2, and 3, and a circled letter A. There are also red and green zigzag lines and a red arrow pointing to the word "FINE". The second staff continues the melody with similar annotations, including a green double bracket and a red arrow pointing to the word "FINE".

La più dolce ninna-nanna (Ida Chiara, 9 anni)

Questo secondo esempio riguarda la composizione musicale di base nella lezione individuale di strumento.

Le competenze flautistiche di partenza della bambina sono minime.

Possiede alcune conoscenze di base di letteratura musicale, acquisite durante l'anno scolastico precedente, avendo già frequentato un anno del corso di propedeutica infantile.

Il *campo* sonoro scelto autonomamente è stato quello della scala di *fa* maggiore.

E' già evidente come ci sia il rispetto di una tradizione notazionale della quale si ignorano le ragioni: il metro in 3/4, con la conseguente organizzazione in battute è stato dichiarato fin dall'inizio dalla bambina.

L'analisi iniziale, realizzata insieme all'allieva, ha messo in risalto le intenzioni del progetto compositivo. L'idea era quella di realizzare una ninna-nanna per la nuova sorellina che stava arrivando in casa (in questo caso la funzione del titolo è *semantica* e mette in risalto una forte componente affettiva).

Il brano è composto da 15 battute organizzate in due sezioni con ritornello:

$$A - A' - A$$

La prima sezione (A) comincia dalla prima battuta fino alla doppia barra. In questa sezione Ida Chiara propone i tre *temi* principali.

Il primo elemento tematico, identificato con il numero 1, comincia dalla prima battuta fino alla quarta battuta. Il profilo melodico è composto da quattro suoni: *re, fa, mi, do*.

Il secondo elemento identificato con il numero 2, va dalla quinta battuta fino all'ottava. Viene riproposto lo stesso andamento delle due battute precedenti ma è evidente la forte caratterizzazione di questa sezione per la presenza del punto di valore, per la presenza solo alla fine della pausa, per l'*originale* introduzione del *mib*, per il grande salto ascendente.

L'ultimo elemento tematico, identificato con il numero 3, incomincia dal secondo pentagramma fino alla doppia barra, e qui l'alunna sceglie lo stesso andamento delle due battute iniziali (alternanza dei valori lunghi e corti). Il profilo melodico in questo caso è composto da due suoni, *sol* e *la* (da notare l'analogia che c'è con le due battute precedenti dove il profilo melodico è composto dai suoni alternati *re* e *mib*).

La sezione conclusiva (A') propone un nuovo andamento, infatti, si osserva una diminuzione dei valori utilizzati in precedenza, le crome, che vengono alternate ai valori lunghi, i quali sono utilizzati come momento di "sospensione" melodica. Per concludere, Ida Chiara propone il salto di sesta discendente per "riposare", sul suono più grave del suo campo sonoro.

La bambina ha dichiarato di voler finire il brano nella battuta dove ha messo la doppia barra. La ripresa, quindi, sarà la ripetizione esatta della sezione A.

Quanto ho esposto fin qui è il risultato di premesse teoriche e prassi didattiche molto concrete. Devo confessare di essere stata molto coinvolta su più piani in queste esperienze con i bambini. E questo mio entusiasmo nel *fare con consapevolezza* di certo è stato *contagioso* nei contesti in cui mi sono trovata ad operare.

Ho potuto rilevare quanto sia importante instaurare una sana relazione affettiva con i bambini che sia basata sulla reciproca fiducia e stima. Non vi è apprendimento senza affettività, tuttavia bisogna essere sempre molto vigili nel non confondere l'affettività con la collusione, è facilissimo scivolare verso un comportamento collusivo che non favorisce la crescita né del discente e tanto meno quella del docente. Parlo proprio di *crescita del docente* perché il docente dovrebbe essere sempre in grado di stare nel processo educativo, di essere disposto al cambiamento. Non è assolutamente pensabile che un docente, di strumento in questo caso specifico, possa *accomodarsi* sulle sue rassicuranti competenze tecniche raggiunte durante gli studi di conservatorio.

In proposito Delfrati afferma⁵: «Nella tradizione italiana, ogni insegnante di musica è entrato nell'insegnamento forte delle sue competenze disciplinari, ma privo, nella grande maggioranza dei casi, di competenze relative alla professione di insegnante: quell'insieme di competenze pedagogiche, psicologiche, e soprattutto metodologiche, oltre che organizzative e normative, che fanno capo a una disciplina specifica: la didattica. Come ogni altra disciplina, anche la didattica, o scienza dell'insegnare, è insegnabile».

Il vero compito di un docente dovrebbe essere quello di suscitare domande nei suoi studenti. La maggior parte dell'umanità ha i mattoni necessari per fare cose importanti, ma è inetta perché non ne capisce l'importanza. Non si pone domande adeguate.

«Avere una conoscenza serve a porsi domande, ad aumentare le possibilità di avere degli scopi. La conoscenza è una dialettica tra teoria e prassi. Una teoria che non è praticabile è una teoria inutile così come lo è una pratica che non è teorizzabile. Il *sapere* andrebbe sempre collegato a un *fare*. Se si possiede una conoscenza senza abilità non si ha una vera conoscenza bensì una *cognizione*. Ma qualunque conoscenza ha bisogno di una carica emozionale che la sostenga. Ossia, si può parlare quanto si vuole ma se il ricevente non è in grado di collegare la rappresentazione digitale verbale con un complesso emozionale le parole non innescheranno alcun processo cognitivo autentico»⁶.

Ho scelto di lavorare con la composizione musicale di base perché ritengo possa essere uno strumento molto potente per non limitarsi, in un percorso didattico, alla esclusiva acquisizione di competenze tecnico-musicali che, per quanto siano indispensabili, possono essere poco funzionali alla

⁵ DELFRATI C., "La divulgazione musicale tra didattica e insegnamento", in *Musica Domani* n° 135, 2005.

⁶ PAPPALARDO E., "Musica e formazione", in *Musica Domani* n° 128, 2003.

crescita complessiva dell'alunno. La composizione e l'analisi, hanno la possibilità di contribuire in modo sostanziale verso un processo di consapevolezza delle proprie scelte. Lo studente viene sollecitato a rendersi consapevole delle proprie azioni verbalizzandole: tutti scegliamo, sempre, ma è fondamentale abituarsi fin dalla più tenera età ad essere responsabili di tali scelte, ossia a saper scegliere. Quale mezzo migliore della attività analitica esercitata su oggetti di propria produzione (composizioni), ossia su oggetti investiti da parte dell'alunno di una forte carica affettiva? Come accennavo poco sopra, l'affettività gioca un ruolo fondamentale in un processo di conoscenza autentica.

Concludo affermando che questo percorso ha permesso di mettermi in gioco con tutta la mia esperienza umana e musicale. Ho cercato di interagire con gli studenti ritrovando, insieme a loro, il piacere e l'importanza di fare musica.