

Giovanni Piazza

Le formazioni musicali: quali per tutti e quali no.

Relazione per il Convegno SIEM “Tutta la musica per tutti: tra fare e capire”

Milano – 10/11 novembre 2012

Interpretiamo il titolo del convegno:

- a) *tutta la musica* (cioè: percorsi didattici aperti a ogni genere, stile, forma ed epoca storica cui l’insegnante voglia attingere di volta in volta per attuare il proprio progetto educativo e con tutti i mezzi musicali o relazionabili alla musica: corpo, voce, movimento, strumento, drammatizzazione, ecc.);
- b) *per tutti* (cioè facendo sì che ciascuno partecipi all’esperienza formativa nella misura in cui sia in grado di farlo);
- c) *tra fare e capire* (cioè attuando pratiche e percorsi che mirino prima alla comprensione del fenomeno musicale nei suoi svariati aspetti non soltanto formali ma generativi, percettivi, emozionali, relazionali piuttosto che alla sua assunzione come materia data ed eseguibile).

Alla luce di questa premessa, e considerata l’ampiezza dell’argomento in relazione al tempo disponibile, esprimo (in sequenza un po’ random e per flash) alcune considerazioni suscitate dall’importazione de *El Sistema* venezuelano da qualche tempo in corso in Italia, per operare poi un confronto con i precedenti enunciati.

Non si discutono la enorme funzione di emancipazione culturale e sociale svolta in Venezuela, nell’arco di circa 30 anni, da *El Sistema* fondato da Antonio Abreu: la sua opera di vero e proprio salvataggio nel mondo del disagio e della delinquenza giovanile e i vasti e mirabili risultati ottenuti in campo sia amatoriale che professionistico. Risultati dovuti non tanto a innovazione di tipo metodologico (a parte la splendida invenzione dei cori delle *Manos blancas*), visto che lo studio si svolge secondo tecniche di apprendimento sostanzialmente tradizionali e accademiche, quanto a costanza, impegno, determinazione, organizzazione e – certamente non ultimo – costante sostegno da parte dello Stato. Le numerose documentazioni fanno fede in modo ampio e convincente di questa enorme incidenza sulla riduzione del disagio giovanile in concomitanza con la diffusione delle orchestre e della pratica musicale nel Paese. Se servisse un esempio emblematico, valga quello di Lennar Acosta, a 17 anni delinquente ormai abituale, che abbandona “la pistola” per dedicarsi al clarinetto, grazie a un progetto pilota avviato nell’Istituto nazionale minorile dove era rinchiuso.¹

E nulla c’è da eccepire in sé sulla costituzione di orchestre giovanili e scolastiche. Pratica peraltro già presente, e con esempi di eccellenza, in Italia anche prima dell’avvento de *El Sistema*, alla quale la nascita del Sistema italiano ha dato un ulteriore impulso anche e, assai meritoriamente, nel settore del recupero sociale. Si è venuta tuttavia a creare una situazione molto diversificata (in alcuni rari casi integrata da seppur ridotti percorsi propedeutici), scaturita dalla diversità di obiettivi e dalle diverse competenze e qualità degli operatori. Lo si è potuto riscontrare nella recente manifestazione *Costruire con la musica* che il 21 ottobre 2012 ha presentato all’Auditorio di Roma le esperienze di diversi nuclei del Sistema italiano.

Fatta questa premessa, la prospettiva cambia però radicalmente nel momento in cui, alla luce degli enunciati da cui siamo partiti, ci si deve chiedere se l’avvio diretto allo strumento, mirato da subito all’obiettivo “orchestra”, possa occupare nella scuola lo spazio che andrebbe invece dedicato a pratiche educativo-musicali più globali. La risposta è no. Nessuno nega l’importanza che ognuno possa avere accesso, a un certo punto del suo iter formativo, allo studio di uno strumento musicale preferito, purché questo avvenga in modo adeguato all’età e alle scelte soggettive.

Fondamento essenziale dell’avvio all’orchestra in età infantile è infatti l’appropriatezza pedagogica dell’approccio. Non si può, infatti, considerare l’avvio *tout court* allo studio dello strumento e all’obiettivo “orchestra” come sostitutivo di quell’esperienza musicale globale e integrata che ha esattamente la funzione, oltre che di consentire un approccio “naturale” alla

¹ Cfr.: Ambra Radaelli, *La musica salva la vita - Il sistema delle orchestre giovanili dal Venezuela all’Italia*, Feltrinelli, Milano 2012.

musica, anche di predisporlo adeguatamente all'avvio e alla prosecuzione di uno studio strumentistico che miri all'orchestra: ma che esaudisca un desiderio e una scelta, piuttosto che venire incanalato in un percorso prematuro e forzato.

Oggi anche le neuroscienze dicono che un avvio precoce alla musica secondo ottiche di tradizione accademica non trova nel bambino le strutture percettive, motorie e intellettive pronte per integrare operazioni tecniche e teoriche diversificate, non ancora armonizzate e collegate tra loro a livello cerebrale. Operazioni che, in tale condizione, il bambino, più che vivere, subisce. Per il bambino in età tra materna e primaria i mezzi per cominciare a conoscere, apprendere e comprendere la musica debbono essere molto più ricchi ed eterogenei del semplice e prematuro maneggio di uno strumento d'arte. Implicano un'esperienza ritmica, vocale, verbale, canora e motoria creativa ed espressiva vissuta con l'intero corpo: un'esperienza che predispone eccellentemente le strutture percettive, razionali e motorie del bambino anche a un armonico e fruttuoso approccio con lo strumento d'arte.

El Sistema venezuelano rivendica come aspetto metodologico innovativo il fatto di fare musica da subito insieme, invece che passare ore in solitudine a studiare il proprio strumento musicale. Figurarsi: l'esperienza collettiva è fondamento di tutte le didattiche musicali che muovono dal fare per giungere al capire. Si tratta però di stabilire cosa e come si suona insieme e se il modello *orchestra* non sia piuttosto da sostituire col modello *ensemble*, cioè una compagine che non si rifà a dei prototipi precostituiti ma determina il proprio organico di volta in volta, a seconda di ciò di cui si dispone e delle esigenze di un progetto didattico piuttosto che di un altro. Mi aiuto con alcuni video reperibili su Youtube.²

VIDEO 1 - Susan Siman dimostrazione Scuola "Basile" di Roma (4:29)

Per inciso: spero che quel popolarissimo e apprezzatissimo conduttore televisivo che mimò a *Che tempo che fa* il gesto di spezzare un paio di "flautini" non veda mai questo filmato. Ci si potrebbe trovare a dovergli impedire con la forza di frantumare in diretta uno Stradivari.

Torniamo al nostro video: più che un *suonare insieme* ci troviamo in uno spazio forzato dentro al quale tutti i bambini sono costretti ad un medesimo compito esecutivo che annulla le individualità e appiattisce i ruoli. Dunque né *tutta la musica* (perché in un itinerario di questo genere la musica è fatalmente sempre la stessa) né *per tutti* (perché il compito è unico e massificato) né *tra fare e capire* perché da capire non c'è altro che come tirare l'archetto in su e in giù. Vediamo ora una diversa possibilità:

VIDEO 2 – Improvvisazione Pentajazz, Scuola "Manzoni" di Roma, Classe 2^a elementare, insegnante: Paola Pineschi.(4:07)

In questo caso i componenti del gruppo hanno partecipato all'elaborazione dell'insieme: hanno scelto ritmi e ruoli; hanno capito come incastrare un ritmo in un altro; hanno capito dove sono i tempi forti della frase; le due improvvisatrici hanno imparato a delimitare il loro intervento in ordine al periodo musicale di loro competenza. In più, mi piace anche sottolineare il contrasto fra la partecipazione del ragazzino disabile e il disimpegno di quello che sta in disparte. Non so perché ciò sia accaduto, ma certamente è un fatto visualizza egregiamente il principio che *musica per tutti* non significa necessariamente obbligo indiscriminato.

Ancora un confronto che risale a quella tecnica didattica di suonare su un playback che io denominai *Suoniamoci su*:

VIDEO 3 - Susan Siman – Arianna Leon: J. Strauss, Marcia Radetzky (3:49)

Non credo che ci sia molto da spiegare, tranne il fatto che il playback copre completamente le parti degli archi in un enorme pastone sonoro che tutto ingloba e annichilisce: esperienza, percezione, intelligibilità...

² I video sono tutti disponibili alla pagina

http://www.giovannipiazza.it/pubblicazioni/relazioni/siem2012/video_siem2012.html del sito www.giovannipiazza.it.

VIDEO 4 - J. Strauss, Marcia Radetzky – Scuola “Manzoni” di Roma, Classe 4^a D, insegnante del Laboratorio musicale: Simonetta Lo Surdo; insegnanti di classe: Laura Massoli e Loredana Tarantino - Conservatorio Santa Cecilia, Roma ottobre 2003 (3:14)

Qui, invece, ogni esecutore ha il proprio ritmo, ha partecipato all’elaborazione comune, non è schiacciato dal playback anzi: lo integra e arricchisce, e ciascuno emerge per quel che sa e che può. Questa è una musica di tutti e per tutti. Debbo aggiungere, per testimonianza diretta, che molti dei partecipanti a questa elaborazione erano in grado di subentrare in più d’una delle parti.

Dunque, il modello di ensemble scolastico a cui mi riferisco è variabile e integrato a seconda di ciò di cui si dispone, in termini di strumenti e “strumentisti”. Un *ensemble* all’interno del quale sia il più esperto che il meno esperto e sia chi, per scelta o poca attitudine, mai suonerà uno strumento d’arte, trovino posto. Viene a proposito una citazione di Daniel Pennac per il modo in cui usa, anche se un po’ ingenuamente, la metafora dell’orchestra per rappresentare la classe:

*“Ogni studente suona il suo strumento, non c’è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l’armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un’orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato un piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all’insieme. Siccome il piacere dell’armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica”.*³

Ecco un esempio di questo tipo di ensemble:

VIDEO 5 – Hola (da un materiale di Polo Vallejo) - III Giornata della Musica a Scuola, Cortile della Minerva, Ministero PI, Roma 5 maggio 2001 – Laboratori Alfabetizzazione e Coro ragazze del CDM di Roma (4:34)

Anche questa *Hola* è frutto di una elaborazione di gruppo. Una procedura che non svela nulla di nuovo ai numerosi colleghi che operano su questa stessa linea, ma che – tornando ai nostri enunciati - ha una forte importanza sul piano del *fare per capire*. In questo caso, capire come possa nascere, a partire da un materiale melodico semplice, una struttura compositivamente articolata, come possano essere escogitati e introdotti ritmi appropriati di accompagnamento, come sia possibile realizzare un equilibrio compositivo integrando comparti sonori diversi, quali funzioni possano essere riservate ai diversi strumentisti in base alle loro diverse abilità, e così via.

Tuttavia l’ensemble può essere anche omogeneo e compatto e richiedere un impegno di studio più specifico e selettivo, né più né meno che lo studio di uno strumento.

VIDEO 6 - Olimpiasband – Convegno “Musiche da fare”, Piossasco 26 maggio 2012 (1:40)

Anche in questo caso la struttura della composizione nasce da una elaborazione compositiva comune. In più, lo strumento non è esterno al corpo ma è il corpo stesso. E il gruppo *esperto* proviene da un percorso didattico al quale tutti prendono parte senza forzature. Un percorso basilare per lo sviluppo di tutte quelle capacità di coordinamento ritmico-motorio generale che preparano un ottimo terreno anche a chi voglia poi affrontare lo studio di un qualsivoglia strumento. Ai piccoli violinisti di prima manca completamente il *corpo* inteso come primo strumento espressivo e di produzione musicale: quello orchestrale è un corpo seduto fin da subito, che applica il movimento solo a quella minima parte di sé che serve per la produzione di suoni sullo strumento designato.

L’orchestra è, per sua natura, selettiva e non possiamo pretendere che ogni bambino sia idoneo allo studio di uno strumento d’arte. Mentre è indubbio che ogni bambino abbia l’umana esigenza di praticare una forma di esperienza musicale a lui commisurata. A chi non proseguirà all’interno di un’orchestra, cosa resterà di un’esperienza circoscritta a uno strumento obbligato su una via obbligata? Non certo quelle conoscenze e soddisfazioni musicali che restano a chi ha praticato esperienze più ampie e articolate. Debbo dire che, a fronte di questi percorsi così vincolati

³ Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

e per forza di cose selettivi, mi viene da chiedere quale sia la sorte di chi non riesce a tenere il passo. Nessuno ne parla. E vien da temere che lo *scarto* (per usare un brutto termine), cioè il numero di coloro ai quali non resta altro che un'esperienza esecutiva in fondo superiore alle proprie forze e alle proprie capacità di comprensione, possa risultare abbastanza alto.

Quali dunque le premesse didattiche adeguate sia per chi voglia arrivare allo strumento e all'orchestra, sia per chi preferisca proseguire con altre esperienze musicali? Certamente non la massificazione della selezione, l'immissione da subito in un cunicolo in cui, una volta ricevuto un violino, non si ha accesso ad altro spazio di esperienza musicale se non quella. Tanto più che l'approccio a una forma di pratica musicale che implichi precisi elementi di tecnica e teoria non dovrebbe essere affrontata senza che si sia preparato il terreno percettivo e psico-motorio con esperienze di tipo più globale. Ovviamente tutti noi abbiamo conseguito i nostri bravi diplomi *nonostante* i tre anni di solfeggio parlato. Ma avremmo potuto spendere quei tre anni in esperienze musicali sicuramente più soddisfacenti e fruttuose.

Non sono bravo a fare diagrammi e la mia competenza principale riguarda la scuola primaria. Cercherò quindi di descrivere la mia idea rispetto a come dovrebbe evolversi la sequenza di esperienze *musicali* adeguata a un percorso pedagogico evolutivo, sfiorando soltanto quelle aree delle quali non ho esperienza diretta.

a) 0 - 36 mesi: *ambientamento musicale*, immersione in un contesto fatto di stimoli musicali che investano l'intera area della modalità, mirati a sollecitare nel bambino l'aspetto percettivo, motorio, relazionale.

b) Scuola dell'infanzia: *esplorazione attiva* delle aree sonore, motorie e relazionali in ordine allo sviluppo progressivo della percezione, del coordinamento, dell'invenzione estemporanea.

c) Scuola primaria: *ambienti di apprendimento collettivo* costituiti dalle aree della vocalità, del canto, dell'espressività e del coordinamento corporeo, della pratica di strumenti non solo didattici (a seconda dell'apporto di possibili percorsi di formazione esterni alla scuola), della pratica dell'improvvisazione e della elaborazione collettiva elementare, gestiti in modo tale che, a partire da qualsiasi esperienza, non venga mai omessa la possibilità di mettere in relazione l'esperienza svolta con la storia e la letteratura musicale, con la riflessione logica e teorica, con la valutazione delle competenze acquisite, ecc. E poi, possibilità di essere indirizzati da subito, in base a attitudini e preferenze soggettive, a una *sezione primaria a indirizzo musicale* (che in Italia non esiste e non è mai esistita e chissà se mai esisterà) che includa l'avvio a uno strumento d'arte.

d) Scuola secondaria inferiore (non quella a indirizzo): mi limito a citare uno dei materiali didattici che ho prodotto per i soci dell'OSI: *Filastrhoquetus*⁴, riportato in appendice a questo documento.

e) Scuola secondaria superiore: per quanto riguarda la pratica rinvierei alla laboratoristica presentata da John Painter in *Suono e silenzio*. Per l'approfondimento conoscitivo, analitico, storico e critico, lascio rispettosamente il campo agli esperti di questo segmento formativo.

Una postilla: non va sottovalutato che *El Sistema*, oltre che grazie alla professionalità, alla tenacia e alla visione di Abreu, è potuto diventare tale grazie a un costante finanziamento dello Stato, mai mancato quale che fosse il colore del Governo. Purtroppo, a casa nostra, un'Istituzione che in questo settore si è rivelata particolarmente inconclusiva, non è riuscita a "far Sistema" dell'unica cosa che avrebbe realmente contribuito a elevare la cultura musicale collettiva: l'introduzione dell'insegnante specializzato di musica in ogni ordine di scuola, limitandosi invece alla sporadicità di interventi di varia, talvolta opinabile efficacia.

Tanto che si può concludere dicendo che, se Abreu è riuscito a costruire un gigantesco ed efficace *Sistema* di avvio all'orchestra che non contiene particolari innovazioni metodologiche, in Italia

⁴ Materiali Gruppo 9 (2009/2010): http://www.orffitaliano.it/utilita/pagine_dirette/mat_gruppo09dir.htm

l'enorme quantità di elaborazione metodologica che da decenni è in evoluzione e in costante adeguamento ai tempi, non ha mai trovato chi, nell'Istituzione, sapesse portarla "a sistema".

Per concludere, un piccolo esempio attivo di *fare per capire*.

Sinfonico pigolio

(Balletto dei pulcini nel loro guscio
dai "Quadri di una esposizione" di M. Musorgskij
orchestrazione M.Ravel)

Arrang. G.Piazza

A (gesti suono) Piedi Mani Piedi Mani 1 dito 2 dita

B (voce) Bum! Tschin! Bum! Tschin! Ti - ke ti - ke ti - ke ti - ke

9 *c.s.*

Bum! Tschin! Bum! Tschin! Ti - ke ti - ke ti - ke ti - ke

17 3 dita 4 dita Battito mani \emptyset

to - ke to - ke to - ke to - ke Fischio

ripete tutto una volta

22 Petto

Frrr (acuto) simile

30 Petto Guance simili

frrr trrr (grave) simili

38 (colpi a piacere)

des. Testa Guance Petto Cosce simili

sin. schiocchi vari di lingua e di bocca ad libitum

46 colpi c.s. a piacere

54 Battito mani schiocchi dita

da Capo al \emptyset poi, per finire Fischio baci

VIDEO 7 - Sinfonico pigolio (M. Mussorgsky, Balletto dei pulcini nel loro guscio da Quadri di una esposizione), (4:11)

Questa pratica didattica, che risale alla mia pubblicazione “Suoniamoci su...”⁵, si configura come una forma di ascolto attivo che, in questo caso, ha lo scopo di far capire in maniera molto concreta la forma del brano, evitando schematizzazioni grafiche aprioristiche (quelle vengono poi). Attraverso questa esperienza, attiva e divertente, la forma del brano viene come “cucita addosso” agli esecutori mediante sequenze di gesti-suono che si differenziano tra loro, in parallelo con le differenze del contenuto musicale. A partire da questa acquisizione sarà facile ragionare sulla struttura fraseologica e formale del brano e sugli elementi che ne caratterizzano le segmentazioni interne. Sarà altresì facile risalire all’autore del brano, alla sua collocazione storica, alla genesi specifica dei “Quadri”, all’ascolto di altri brani della medesima opera. Per testimonianza diretta dell’insegnante so che un’esperienza simile (svolta in una scuola elementare utilizzando il playback del *Momento musicale* nr. 3 di Schubert) ebbe due esiti che ritengo assai significativi: un primo allievo, nei giorni successivi, disse alla maestra di aver scoperto su internet che Schubert “aveva fatto il suo stesso lavoro”, riferendosi al periodo in cui il compositore austriaco aveva insegnato nella scuola elementare del padre; un secondo allievo si presentò trionfante con un CD in mano, dicendo che li aveva trovati “tutti e sei!”, i *Momenti musicali*, evidentemente. Una successiva telefonata dei genitori del bambino portò a conoscenza della maestra l’ostinazione con cui il figlio aveva insistito perché andassero in un negozio di musica a cercare questi “momenti” di cui loro non sapevano assolutamente nulla.

Postilla

Di tutto quanto nel nostro Paese esiste di sperimentazione ed elaborazione didattica innovativa e adeguata ai tempi, nulla viene mai rispecchiato dai media, che si ostinano a sollecitare lagnanze e a chiedere pareri e sentenze su ciò che andrebbe fatto per la musica a artisti di gran valore e di gran nome i quali, peraltro, in vita loro, non hanno mai avuto a che fare didatticamente con un bambino.

Tenuto conto che, per un profano come per un grande musicista, pensare a come andrebbe fatta la musica a scuola significa solitamente limitarla all’ascolto, allo studio *tout court* dello strumento e al canto in coro, può accadere che un giovane talento direttoriale (approdato alla Scala a soli 25 anni) suggerisca in diretta che, in funzione di “buoni primi passi” per accostarsi alla musica, ciascuno dovrebbe ascoltare i cinque pezzi (a suo dire molto brevi e di facile ascolto) che avevano avuto su di lui, in tenera età, un effetto folgorante: il 1° movimento della *Quinta sinfonia* di Beethoven, il *Bolero* di Ravel, il 2° movimento della *Sinfonia Dal Nuovo Mondo* di Dvorak, il 1° movimento della *Linz* di Mozart e due brani dai *Quadri di un’esposizione* di Musorgskij/Ravel. Non tenendo minimamente conto del fatto che nel cervello di un bambino che una ventina d’anni dopo approderà alla Scala dev’esserci un qualche angolino riposto nel quale risiede un dono “musicale” specifico che lo differenzia dagli altri bambini.

Verrà mai il giorno in cui i media, nella loro costante ansia di fornire solo meravigliose, eclatanti e talvolta futili novità ai loro consumatori, si abbasseranno a dare una qualche visibilità a chi del problema del come si dovrebbe introdurre un bambino alla musica senza sofferenze e “spargimenti di sangue” si occupa sul campo, e non occasionalmente?

⁵ G. Piazza, *Suoniamoci su...*, sonorizzazioni di gruppo su playback, Reprint dell’edizione Ricordi del 1994, OSI-MKT, Brescia 2003.

Giovanni Piazza

FILASTRHOQUETUS



Da una antica tecnica polifonica medioevale di stampo “giocosu”, in voga all’epoca dell’Ars nova italiana e francese, una serie di elaborazioni progressive di scansioni verbali a più parti, ricavate da filastrocche diverse.

La tecnica compositiva dell'*hoquetus* (anche *hochetus* o *ochetus*) consisteva nello spezzettare tratti di una melodia tra due diverse parti vocali o strumentali, che la eseguivano senza soluzione di continuità: così che mentre l'una parte eseguiva l'altra taceva, completandosi a vicenda. L'avvicendamento avveniva frequentemente di nota in nota e in andamenti con marcata caratterizzazione ritmica, con un andamento "a singhiozzo" che giustificerebbe la derivazione etimologica dal francese *hoquet* (singhiozzo). Solitamente, per completezza musicale, alle parti "spezzate" se ne aggiungeva almeno un'altra con andamento continuo. Nel periodo di massima diffusione l'*hoquetus* veniva anche utilizzato in momenti di particolare importanza entro una composizione più ampia, assumendo in pratica la funzione di un momento di sfoggio ludico e virtuosistico. Ed è in questa ottica che ce ne serviremo anche noi per giocare con le nostre filastrocche.

La filastrocca spezzettata

Di fatto il principio strutturale dell'*hoquetus* è già contenuto in un comune gioco verbale, e cioè la scansione di un testo, solitamente popolare, divisa fra due gruppi in frammenti sempre più brevi:

Es. 1 – Ogni 2 battute

Es. 2 – Ogni battuta

Es. 3 – Ogni tempo

Con quest'ultimo esempio ci troviamo calati pari pari nella tecnica più essenziale e "virtuosistica" dell'*hoquetus*: quella di frammentare il ritmo di nota in nota. Beninteso, nella realizzazione storica il risultato non è così schematico e scarno. Il principio grezzo fin qui esposto viene trattato nella letteratura con ben maggiore sofisticatezza. Noi però procediamo per esperimenti semplici, passando intanto, al modello che, alle due voci "spezzettate", ne aggiunge una terza.

L'*hoquetus* a tre parti

Nell'esempio che segue, la terza parte esegue una successione ricavata dalla libera combinazione di quattro cellule di *An dan* e ispirata – tanto per mantenere una certa coerenza storica – al principio *isoritmico*: una tecnica compositiva tipica dei mottetti del XIV e XV secolo (talvolta integrata anche con quella dell'*hoquetus*), consistente nella reiterazione costante di una medesima figura ritmica in una delle parti di una intera composizione. Solo che, nel *mottetto*, tale reiterazione veniva applicata a delle successioni melodiche ricavate dal canto gregoriano e affidate al *tenor* in funzione di riferimento strutturale connettivo. Qui, ovviamente, mancando la caratteristica melodica, la configurazione si concreta in una pura e semplice ripetizione della medesima frase ritmica: una sorta di ostinato di lunghezza piuttosto estesa.

Es. 4 – *Hoquetus* con l'aggiunta di una terza parte

1 Am tam flim flam a re-sta-re flim flam

2 bo-to mè cor-po smè com po-sta-re a ca tò.

3 Tan ti-ke an dan a-le-la-ke bis! Tan ti-ke an dan a-le-la-ke bis!

Per estendere la durata del pezzo, conferendogli al contempo una serie di varietà espressive, si potranno applicare ai successivi ritornelli varianti, da elaborare insieme, in ordine a:

- dinamica (esecuzione in parte forte e in parte piano, oppure in crescendo e diminuendo);
- registro vocale (assegnare ad ogni voce un diverso registro: acuto, medio, grave);
- espressione (articolare ogni parte in base a intonazioni vocali diversificate, per esempio: *Am tam* (glissando verso l'acuto); *boto mè* (staccato acuto-grave); ecc.
- scambio di parti (ad ogni ritornello il primo gruppo passa alla parte del secondo e viceversa).

Insieme si deciderà anche come configurare la struttura definitiva del pezzo: quante ripetizioni eseguire di ciascun ritornello, quante volte alternare due determinati ritornelli, quante volte scambiare le parti fra i due gruppi, ecc. In una esecuzione a più sezioni diversificate va da sé che l'*a ca tò* conclusivo potrà aumentare l'efficacia della chiusa se eseguito da ambedue i gruppi insieme.

Continuando nel nostro accostamento progressivo alla realizzazione di un *hoquetus* più vicino ai modelli storici, va specificato che tale tecnica non comportava che i segmenti spezzettati fossero tutti di pari durata: trattamento che anche noi possiamo applicare alla nostra composizione. Nell'esempio che segue lo spezzettamento avviene in segmenti sempre più brevi: il che conferisce all'esecuzione un andamento incalzante.

Es. 5 – Segmentazione diversificata dell'*hoquetus*

1 Am tam bo-to mè a re-sta-re flim a ca tò.

2 flim flam cor-po smè com po-sta-re flam a tò.

3 Tan ti-ke an dan a-le-la-ke bis! Tan ti-ke an dan a-le-la-ke bis!

***Hoquetus* melodico**

Ma accostiamoci ancora di più, sia pure coi nostri semplici mezzi, alla tecnica originale dell'*hoquetus*, dando corpo melodico alla nostra composizione. Ci servirà anche per andare un po' più a fondo nell'individuazione di tutti gli elementi che lo costituivano. Derivare dall'esperienza un contatto più approfondito con la storia, anche a livello assai elementare, è non solo positivo in sé, ma fa parte integrante di un corretto procedimento metodologico.

Nell'esempio che segue la parte del *tenor* (quella che adotta il principio isoritmico) applica alla propria sequenza ritmica (denominata *talea*) una formula melodica (denominata *color*) che, in questo caso, si ripete anch'essa tale e quale.

Es. 6 – Applicazione di melodie

1 Am tam flim flam a re-sta-re flim flam
 2 bo-to mè cor-po smè com-po-sta-re a ca tò.
 3 Tan ti-ke an dan a-le-la-ke bis! Tan ti-ke an dan a-le-la-ke bis!

Il risultato è musicalmente molto più serio, per così dire, ma ancora piuttosto schematico. Per ravvivarlo, e complicarlo, possiamo ovviamente applicare alle melodie in *hoquetus* lo schema di frammentazione dell'esempio 5. Ma per fare un passo avanti ancora più significativo torniamo nuovamente alla storia. Nella letteratura d'autore non sempre la *talea* (la figura ritmica reiterata) ha una estensione particolarmente ampia e i relativi *colores* (le formule melodiche) non sono eguali fra loro. In pratica ogni segmento è ritmicamente identico ma melodicamente diverso. Questo perché la successione melodica complessiva viene ricavata da una frammento gregoriano le cui note vengono suddivise in gruppetti fra le *talee* che si susseguono. Proviamoci anche noi, utilizzando il seguente frammento:

Es. 7 - Primo verso della sequenza *Victimae paschali laudes*.

Vi - cti - mae pa - scha - li lau - des im - mo - lent Chri - sti - a - ni.

Ricaviamo la nostra *talea* da un'altra filastrocca (*An tan tès / fili mani pès / fili mani cuculus / an tan tus*) dandole un andamento semplice e quieto. Per l'*hoquetus* prendiamo invece una filastrocca che consente l'elaborazione di un andamento più articolato e gaio.

Es. 8 - *Hoquetus* con tenor derivato dal canto gregoriano.

1 Stic - che-le mic - che-le bum bum tan
 2 bum bat - ti le gnac - che - le tan tan
 3 An tan tès an tan tès an tan
 1 stic - che-le mi bat - ti le gnac - che - le tan tà.
 2 stic - che-le mà tan tà.
 3 tès an tan tès an tan tès.

Ovviamente nel trattamento colto l'*hoquetus* era soggetto ad elaborazioni meno schematiche. Ad esempio, le voci che lo esprimevano non erano rigidamente alternate ma si sovrapponevano anche, a tratti, in combinazioni piuttosto complesse. Qui ci accontentiamo di una elaborazione semplificata e chi vorrà, potrà sperimentare in proprio soluzioni più articolate. Ecco, a conclusione, un esempio strumentale cui il nostro modello si accosta nel trattamento della voce del *tenor*.

Es. 9 – *In seculum d'Amiens longum* (Anonimo fine XIII secolo).

The image displays a musical score for three voices, labeled 1, 2, and 3. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1 through 5, and the second system contains measures 6 through 10. Each system has three staves: the top staff (voice 1) is in a soprano clef, the middle staff (voice 2) is in an alto clef, and the bottom staff (voice 3) is in a bass clef. The music is written in a medieval style with square neumes on a four-line staff. The time signature is 6/8. The notation shows complex rhythmic patterns and melodic lines for each voice part.

