

Paolo Perezzani

Il Sistema: educare con e alla musica¹

Indice

Premessa	p 2
1 - Finalità, obiettivi e ricadute formative	p 4
2 - I Nuclei del Sistema.....	p 6
3 - Principi metodologici e didattici.....	p 11
4 - Sui repertori	p 15
5 - Il “Progetto orchestre” e il “Progetto cori”.....	p 17

¹ Questa è la riscrittura parzialmente modificata e corretta di un mio testo già discusso ed arricchito dai contributi dei partecipanti alla seconda commissione di lavoro del 2017 (formata da Sabina Colonna Preti, Maria Aurelia Del Casale, Giuseppe Russo, Alessandro Monorchio, Paolo Perezzani e coordinata da Giuseppe Laudani) e già approvato dall’Assemblea dei Nuclei.

Premessa

Sul valore educativo del fare musica insieme

Il fatto di fare musica insieme porta con sé una serie di valenze educative non riducibili al pur importante apporto che è in grado di offrire in quanto occasione di aggregazione. E' altrettanto necessario prendere in considerazione anche il valore educativo del fatto stesso di stare dentro e di contribuire al farsi della musica, e questo per una serie di ragioni che toccano non solo la rilevanza di tale esperienza sul piano delle sue potenzialità socializzanti, ma anche per tutti quegli apporti cognitivi, emotivi e di costruzione della personalità che vengono ormai unanimemente riconosciuti. Inoltre, tra questi, va soprattutto considerata la rilevanza educativa derivante dal fatto che il contatto diretto con l'esperienza estetica può arrivare ad innescare una sorta di contagio: il desiderio cioè di mettersi in risonanza con la musica che si sta facendo (e che si sta ascoltando), sino a maturare la voglia o l'aspirazione ad accedere a quello stesso piano - quello creativo - da cui essa origina. Al di là del fatto che tale stimolo ad un agire creativo possa eventualmente arrivare ad esprimersi a livello professionale - interpretativo o compositivo - è importante osservare che, anche al di fuori dell'ambito musicale, lo stimolo ad assumere in qualsiasi contesto un atteggiamento creativo (a partire dalla disponibilità ad essere creativi nei confronti della propria vita: disposti al mutamento) andrebbe esso stesso considerato come uno degli apporti educativi più rilevanti dell'esperienza del fare musica insieme.

E' però necessario chiedersi a quali condizioni tale esperienza possa davvero essere messa in grado di esprimere tali valenze educative. Perché esse in realtà possono essere esaltate, o altrimenti addirittura annullate, a condizione di dare subito al fare musica tutto il suo significato interpretativo e creativo di senso, evitando di azzerarne le potenzialità formative riducendolo a pratica meramente addestrativa: a condizione, cioè, di "fare subito musica davvero".

Questo significa che la stessa incidenza sociale di quei molteplici apporti educativi va considerata come strettamente legata alla qualità delle esperienze che vengono proposte, e dunque alla qualità delle didattiche e dei repertori musicali frequentati (che di quelle didattiche ne rappresentano il fulcro).

D'altra parte ciò che più caratterizza l'esperienza venezuelana e che sta alla base della sua originalità e del suo successo è proprio la non scindibilità in essa tra finalità sociale e finalità musicale.

Equivalenza tra finalità sociale e finalità musicale

Partendo dunque dalla convinzione che il valore educativo del fare musica insieme possa contribuire ad affrontare situazioni di disagio e di povertà, bisognerebbe a questo punto tentare di individuare tipologie e forse criteri e parametri di misurazione di tali situazioni. Benché una ricerca in tal senso non rientri nei limiti e nelle finalità di questo documento, tali tipologie andrebbero comunque individuate muovendo da almeno tre punti di vista: quello economico, quello della valutazione del grado di inclusione sociale e di integrazione

culturale, quello volto ad indagare e a riconoscere l'esistenza nella nostra società di diverse forme di degrado e povertà educative presenti in diverse fasce sociali, e non solo negli strati economicamente più disagiati della società.

Sebbene largamente incompleta, già tale prima ricognizione impone allora di considerare il fatto che la finalità sociale del Sistema debba misurarsi con l'esistenza di una pluralità di disagi, e che è su diversi strati della società che si tratta di indirizzare una azione in grado di contribuire ad aggredire forme le più diverse in cui quelle povertà, degradi e disagi si manifestano.

A questo proposito può essere utile richiamare le parole di Claudio Abbado che, nell'illustrare il Sistema delle orchestre e dei cori giovanili e infantili in Italia, dopo avere osservato che:

il nostro è un Paese di grandissima cultura, e dovrebbe impegnarsi a fondo nel diffondere questa ricchezza, ma non si fa abbastanza per l'istruzione musicale, e questo mi sembra grave

e che:

lo scopo del Sistema in Italia è volto proprio a far esprimere al meglio tutte queste potenzialità specifiche e emergenti, riconducendole a un alveo comune, nell'impegno a coniugare l'aspetto sociale, quello culturale e quello propriamente musicale

aveva aggiunto due considerazioni molto pertinenti alla nostra riflessione. Innanzitutto affermando che:

i motivi per i quali tutto ciò è necessario e urgente sono diversi. Innanzitutto sono purtroppo presenti, anche da noi, sacche di povertà e disagio dove le prime e più vulnerabili vittime sono i ragazzi.(...) E allora ecco che fare musica insieme, studiarla e praticarla è un modo di affermare e diffondere i valori che rendono possibile il riscatto

per poi precisare che:

Una seconda ragione, non meno importante, è che la gioventù si è impoverita di prospettive credibili, che meritano lo sforzo e suscitano la gioia della loro realizzazione. Non solo chi è nel disagio, ma forse ancor più chi abita il benessere, viene manipolato per diventare un conformista, che si nutre solo di superficialità. Una vita piena di musica e di cultura offre sicuramente un antidoto a tutto ciò.²

Di fronte a un complesso panorama di "disagi" e "povertà" educative, di fronte anche alle nuove problematiche indotte dai flussi migratori, in nome dei diritti di inclusione anche degli ultimi e anche per la tutela dei diritti dell'infanzia, il Sistema intende dunque garantire a tutti l'accessibilità all'esperienza del fare musica e alle sue valenze formative ed educative.

²

Claudio Abbado, Prefazione al libro di Ambra Radaelli, *La musica salva la vita*, Ed. Feltrinelli, BG 2012, pp. 12 – 13.

1 - Finalità, obiettivi e ricadute formative

1.1 - Fornire una solida formazione musicale di base facendo subito musica d'insieme

Il fare musica insieme a partire dalla più tenera età, e sin dal primo approccio strumentale, deve dunque aprire ad un percorso di crescita musicale in grado di esaltarne le valenze educative anche e proprio perché in grado di assicurare una solida formazione musicale di base; una solidità capace, eventualmente, di permettere di proseguire gli studi anche ad un successivo livello professionalizzante.

1.2 - Tenere viva la ricerca sulle metodologie, le didattiche, i percorsi innovativi

Per questo, partendo dalla convinzione che l'azione del Sistema possa perseguire le proprie finalità sociali/musicali non solo e non tanto per il fatto, pure rilevante, di mirare ad offrire a tutti l'opportunità di fare musica - anche là dove, per esempio, non ci sarebbero i soldi per pagare un insegnante -, bisogna considerare che per il raggiungimento di entrambe quelle finalità è altrettanto necessario, se non ancora più decisivo, riflettere sul "come" quella opportunità viene offerta e proposta: secondo quali metodologie, percorsi, didattiche.

D'altra parte, che per il raggiungimento di quelle finalità non sia di per sé sufficiente offrire l'opportunità di fare musica, lo dimostra il fatto che proprio nell'ambito dell'insegnamento della musica è ed è stato possibile agire didatticamente secondo modalità e metodologie tanto improprie da svilirne anche totalmente qualsiasi potenzialità educativa (potenzialità spesso neanche presa in considerazione in quanto tale nei casi in cui lo studio della musica si inesterilisce ad addestramento, volto solo all'insegnamento di tecniche strumentali totalmente autoreferenziali). La stessa valorizzazione del fare musica insieme in contesti orchestrali e corali, comunque fondamentale, non dobbiamo pensare che di per sé garantisca l'effettivo perseguimento di quelle finalità: è noto infatti a cosa può ridursi il suonare in orchestra e cantare in un coro, quanto questa esperienza possa inesterilirsi a mestiere routinario e addirittura demotivante, quando non proviene da un corretto percorso di apprendimento in grado di aprire a modalità anche innovative di concepirne il senso e la pratica.

1.3 - Coniugare ricerca e formazione continua dei formatori

Si tratta allora di pensare e studiare costantemente percorsi e metodologie in grado di garantire un approccio alla stessa pratica del suonare e del cantare insieme che sia consapevole della possibilità di sperimentare diversi modi in cui questa esperienza può essere proposta, esplorata e innovata, anche andando al di là dei limiti propri dell'assetto tradizionale dell'orchestra classico-sinfonica e del modo tradizionale di concepire un insieme corale. Da questo punto di vista sarebbe addirittura lecito aspettarsi che lo spirito innovativo del Sistema possa arrivare a manifestarsi non solo sul piano della sua capacità di incidere sul futuro della musica (del modo di apprendere, e di farla) ma anche, in una qualche misura, su quello della musica del futuro (per esempio esplorando anche altre modi di concepire il suonare e il cantare insieme e, appunto, il concetto stesso di "orchestra" e di "coro").

E' dunque importante che il Sistema mantenga sempre aperta la propria attenzione alla ricerca su questi temi e che nel contempo agisca costantemente sulla formazione degli insegnanti, partendo dalla conoscenza di alcuni principi fondamentali ricavabili dalla esperienza venezuelana e con l'intento costante di reinterpretarli, aggiornarli (facendoli interagire con le riflessioni e le esperienze che, soprattutto negli ultimi decenni, sono cresciute intorno a questi temi, anche nel nostro Paese) e forse contribuire anche così a svilupparli in direzioni ulteriormente innovative.

1 . 4 - Educare a “costruire mondi”

Perché possa davvero incidere sul perseguimento delle finalità che ci proponiamo, l'azione del Sistema deve allora mettere al proprio centro il perseguimento di una serie di obiettivi fondamentali: a partire da quelli di educare alla ricchezza delle esperienze collettive, di alimentare una sensibilità verso l'esperienza artistica e di sviluppare una “intelligenza creativa” (cioè orientata verso la “costruzione di mondi”, direbbe Goodman). E' a queste condizioni che la rilevanza sociale del nostro progetto potrà poggiare sul perseguimento di un solido valore educativo, valutabile sia per la sua incidenza a livello personale ma anche per il suo potenziale di ricaduta a livello delle famiglie coinvolte e della comunità locale.

2.0 - I Nuclei del Sistema

Muovendo da una ricognizione sulle finalità del Sistema, e desunti da lì gli obiettivi centrali del Progetto, si possono ricavare indicazioni sull'articolazione e su diversi aspetti della organizzazione stessa del Sistema, a partire da una definizione condivisa ed aggiornata di ciò che possiamo intendere per Nucleo.

I Nuclei devono essere estranei a ogni forma di lucro e, pur potendo contare su inevitabili e fondamentali apporti di volontariato, devono anche poter prevedere un dovuto e dignitoso compenso per gli operatori (insegnanti e organizzatori).

Ogni Nucleo, pur mettendo al centro della propria azione il fare musica insieme (in contesti orchestrali e corali) deve assicurare una azione sistematica e coerente sui diversi aspetti dell'esperienza musicale, anche convenzionandosi con altre strutture. Deve inoltre garantire la professionalità dei propri operatori e la possibilità di potere contare su adeguate strutture logistiche e strumentali.

2.1 - Diverse tipologie di Nuclei

La realtà dei Nuclei si presenta oggi come una complessa articolazione di tipologie tra loro alquanto diverse. Sarebbe insufficiente e inutile denunciare i limiti di tale situazione: ha a che fare sia con la modalità inevitabilmente un po' disorganica dei primi anni di crescita del Sistema, sia, e ancor più, con le peculiarità della situazione della formazione musicale di base nel nostro Paese, la cui realtà si presenta anch'essa alquanto complessa e contraddittoria (si consideri inoltre che da molto prima della nascita del Sistema, in Italia esistevano già diverse scuole di musica, reti di scuole, e anche esperienze sviluppatasi all'interno della scuola pubblica).

Per queste ragioni qualsiasi definizione di Nucleo – comprese quelle che sono state tentate nel redigere Regolamenti o Statuti del Sistema – rischia di risultare inadeguata a tenere insieme l'ampiezza e la complessità di una pluralità alquanto eterogenea di singolarità: una rigida indicazione di caratteristiche e criteri di determinazioni comuni non permetterebbe addirittura di riconoscerne l'identità stessa, qualora la si volesse fondare su una loro rigorosa applicazione alla lettera. Da qui la necessità da parte del Sistema di tenere viva l'attenzione innanzitutto a "conoscersi", operando una costante ricognizione all'interno della propria complessa articolazione con l'intento di riconoscere le diverse tipologie di Nuclei e di monitorarne le attività. Se accanto a tale attenzione il Sistema terrà viva anche la propria disponibilità a riflettere e a tenere costantemente aggiornata la riflessione sulle proprie finalità e obiettivi (anch'essi non semplificabili in formule incapaci di restituirne la molteplicità e la ricchezza) allora potranno altresì maturare dei criteri, anch'essi sempre rivedibili, per potere almeno operare delle valutazioni di inclusione o di esclusione delle singole realtà, pur se all'interno di una anche ampia possibilità di oscillazione entro limiti condivisi.

2 . 2 - Ruolo dei referenti regionali

Il fatto che la realtà attuale del Sistema veda distribuito sul territorio nazionale un notevole numero di Nuclei aventi tra loro caratteristiche alquanto diverse per tipologia strutturale o organizzativa (e forse anche per la diversa accentuazione di qualche aspetto inerente la stessa finalità della loro azione), non rappresenta dunque di per sé un limite, ma certo impone di affrontare almeno le due questioni appena evidenziate :

- quella di mantenere costantemente aggiornata una precisa mappatura di tali realtà, che proprio per la loro eterogeneità vanno costantemente conosciute e con le quali è necessario mantenere un rapporto continuo, contando sul ruolo di referenti regionali (il valore del loro apporto può per altro esprimersi solo se il Sistema è in grado di promuovere un costante rapporto e confronto dei referenti tra loro, e in relazione con i suoi organi e strumenti organizzativi e di governo).

- quella di assumere comunque dei parametri (sempre rivedibili) entro cui la differenziazione di tali realtà si ritiene debba rientrare, e assicurando soprattutto che, pur con una certa flessibilità, non entrino addirittura in conflitto con le finalità, gli obiettivi, i principi didattici e pedagogici che il Sistema si dà e a cui ogni Nucleo deve fare riferimento.

Il Sistema in rapporto ai singoli Nuclei deve riuscire a sostenere, coordinare e indirizzare le loro azioni, valorizzandone le caratteristiche specifiche, e offrire nel contempo occasioni di crescita attraverso una intensa attività di formazione dei formatori, anche stimolando un costante rapporto di scambio tra le esperienze (facendo circuitare produzioni e documentazioni delle attività svolte) .

2 . 3 – La progettualità dei Nuclei in rapporto alle finalità del Sistema

Va tenuto presente che, osservando il quadro attuale, può essere definito Nucleo sia una piccola esperienza che si sviluppa in una scuola elementare, sia la realtà di una scuola di musica già esistente.

In tutti i casi andrebbe comunque sempre valutata la disponibilità ad aderire al progetto del Sistema indirizzando la propria progettualità verso un preciso percorso di crescita musicale-didattica e, perciò, anche di capacità di incidere sul tessuto sociale ed educativo del proprio territorio (è nel connubio tra queste due finalità che, come abbiamo visto, il Sistema individua la propria specificità).

Nucleo può essere dunque una scuola di musica pubblica o privata che, facendo propri gli orientamenti didattici e pedagogici del Sistema, e condividendone le finalità definisce ed aggiorna il proprio progetto (annuale e pluriennale) di crescita.

In particolare potrebbero essere accolti come Nuclei anche una serie di realtà sin qui presenti sporadicamente nei (ex) Conservatori di Musica o in altre Istituzioni finalizzate anche al raggiungimento di obiettivi professionali. Anche all'interno di tali contesti possono essere presenti delle realtà che condividono le finalità e gli obiettivi del Sistema, benché a volte non sufficientemente incoraggiate e dunque solo raramente messe in grado di esprimere la loro potenzialità formativa e nel contempo educativa. I cosiddetti corsi preaccademici o comunque i percorsi che tali Istituzioni spesso attivano per assicurare un percorso che poi, eventualmente, sfoci nell'accesso ad una formazione specialistica di tipo Universitario potrebbero, come già

accaduto, rappresentare delle realtà che, facendo propri i principi del Sistema e aderendovi, verrebbero anche a condividere con esso il compito di contribuire ad una corretta formazione musicale di base. Una formazione arricchita e resa più efficace proprio dalla consapevolezza della sinergia che è possibile promuovere tra finalità musicali e finalità educative. A questo proposito si vedano, più avanti, le considerazioni intorno al capovolgimento di preconcetti didattici, là dove tra questi viene ricordato, e capovolto, anche quello per cui i percorsi di apprendimento musicale andrebbero strutturati sin dall'inizio in modo diverso a seconda che il giovane allievo – o la sua famiglia - preveda o no per sé un futuro da professionista della musica: in realtà si tratta di offrire a tutti e sin dall'inizio i contesti più appropriati ad assicurare un apprendimento musicale di base più ricco possibile, e perciò non disgiungibile dalla valorizzazione, arricchente, anche del suo apporto educativo.

2 . 4 - Finalità educativa e musicale di ogni Nucleo

E' importante condividere il fatto che in tutti i casi il tipo di insegnamento, gli obiettivi, le metodologie, le didattiche devono comunque e sempre offrire la possibilità di offrire il livello più alto e corretto possibile di contributo alla formazione musicale (che solo così sarà in grado di garantire anche la rilevanza del proprio apporto educativo sui diversi piani a cui abbiamo fatto cenno). Andrebbe comunque considerato un fallimento dello spirito stesso del Sistema immaginare per i Nuclei (o per alcuni di essi) un ruolo di formatori musicali di livello inferiore, e ancor più inaccettabile immaginare che una tale offerta formativa “di secondo livello” venisse riservata agli strati più disagiati della società. L'equivoco imperdonabile consisterebbe nell'accettare che per quegli strati sarebbe sufficiente offrire una attività sminuita a semplice occasione aggregativa, lasciando in secondo piano proprio la valenza educativa che crediamo possa venire dal fatto stesso di vivere la musica potendo venire a contatto con il fare musica sempre “davvero”.

2 . 5 - Attività di ricerca nei Nuclei

Anche ogni Nucleo del Sistema deve considerare tra i propri obiettivi quello di contribuire a tenere viva la ricerca sulla innovazione della didattica e del senso stesso del fare musica insieme. A questo fine è innanzitutto importante che in ognuno di essi siano previsti momenti di confronto e di progettazione comune tra gli insegnanti, e che ogni Nucleo preveda nel proprio progetto anche dei momenti di incontro e di confronto su questi temi con altri Nuclei ed altri centri di ricerca (è perciò fondamentale che vengano sempre curate le documentazioni dei percorsi e delle esperienze fatte).

I Nuclei potrebbero inoltre contribuire a tenere viva l'attenzione del Sistema sul monitoraggio costante della propria attività nei diversi territori. Sarebbe molto utile se conducesse anche un costante lavoro di ricerca volto a valutare l'incidenza di metodologie innovative e inclusive di didattica strumentale e musicale sul

proprio territorio, prestando attenzione (o, addirittura, trovando il modo di tentarne una qualche misurazione) alla ricaduta sulla comunità locale del potenziale educativo della propria azione.

2 . 6 - Assenza di qualsiasi selezione o ricerca preventiva di “talenti”

Che il “fare musica davvero” possa e debba essere proposto a tutti, indipendentemente dalle potenzialità ed attitudini di ognuno, è poi un principio fondamentale del Sistema, i cui Nuclei infatti sono tenuti a garantire l’assenza di qualsiasi selezione dei propri allievi. D’altra parte, come è noto, i cosiddetti talenti capita spesso che emergano solo ad un certo punto del percorso di studio e di crescita, e si sono rivelati il più delle volte fallimentari quei percorsi che sin dall’inizio pretendono di individuare le “doti” di giovani e giovanissimi che spesso è proprio a partire da una tale anticipata ed impropria selezione che vanno incontro a problemi, delusioni a volte addirittura devastanti, o almeno in grado di portare a rotture traumatiche con la musica stessa e il piacere di farla.

2 . 7 – Sulla organizzazione della didattica all’interno del Nucleo

Senza entrare nei dettagli della organizzazione della didattica all’interno di ogni Nucleo (sarebbe errato determinarne un modello unico, senza tenere conto delle specifiche problematiche ed esigenze delle singole realtà) anche a questo riguardo è possibile indicare alcuni principi. Ricavati dall’osservazione di diverse esperienze (a partire da quella venezuelana) e in parte derivanti da considerazioni sulla didattica e l’apprendimento (su cui ci si soffermerà nel prossimo paragrafo), potrebbero essere riassunti in tre punti:

- E’ necessario che il coordinatore-responsabile didattico di un Nucleo sia in possesso di una solida preparazione ed esperienza musicale e didattica.
- I diversi docenti del Nucleo (più o meno giovani, o esperti, o ricchi di esperienza), vanno costantemente motivati e “formati” attraverso una buona pratica di progettazione, scambi e partecipazione a momenti formativi. L’importante, insomma, è che l’insegnante, anche giovane, sia disposto a mettersi in gioco, a crescere, e che si appassioni al progetto.
- Va sollecitata la buona pratica di coinvolgere anche gli allievi nel ruolo, in una qualche misura didattico, di “Tutor interni”. L’insegnante di strumento, o di strumenti affini, dovrebbe avere il compito di far vivere, fare funzionare, una sorta di “bottega” (si pensi alla bottega rinascimentale) dentro la quale vengono a crearsi diversi contesti di apprendimento che lui stesso progetta e gestisce in rapporto alla concreta e specifica realtà degli allievi a cui si rivolge: momenti di “lezione” a piccoli gruppi (ma in qualche momento ci può essere anche il momento individuale...), momenti collettivi di prove di sezione, momenti di improvvisazione...ecc. In tali contesti va considerata e sollecitata anche l’introduzione del fatto che, sotto la supervisione e il controllo dell’insegnante, chi è più avanti negli studi agisca anche come Tutor nei confronti degli allievi più principianti (nel fare ciò consolidando anche le proprie competenze). Non solo l’orchestra ma anche tutti gli altri contesti di apprendimento del Nucleo, dovrebbero insomma caratterizzarsi come luoghi di

“apprendimento reciproco”, avvicinandosi così a quella immagine della classe scolastica come «sottocomunità che apprende» che Jerome Bruner nel suo *La cultura dell'educazione* indica come una delle proposte più radicali emerse dalla psicologia culturale nel campo dell'educazione.³

³ E' significativo che Bruner parli della classe come di una « sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha un compito di orchestrazione»; anche i contesti di apprendimento che aderiscono al Progetto didattico del Sistema andrebbero pensati come “comunità reciproche” capaci di garantire il «principio di interazione» perchè in grado di fornire «modelli di modi di fare e di sapere, opportunità di emulazione» proprio in quanto « luoghi in cui le allieve e gli allievi si aiutano a vicenda» (Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 2002, pp.34-35)

3.0 - Principi metodologici e didattici

La precisazione e la condivisione delle finalità e degli obiettivi solleva dalla necessità di definire o, peggio, imporre metodologie didattiche predefinite. E' sufficiente richiamare anche solo alcuni dei principi didattici che, sostanzialmente mutuati dalla esperienza venezuelana, dovrebbero rappresentare per tutti dei punti di riferimento fondamentali.

Tali principi possono essere ricondotti sostanzialmente all'idea di "rovesciamento della piramide" (come ci hanno spiegato i nostri amici venezuelani) rispetto a una serie di abitudini o, in qualche caso, vizi, ancora presenti nella pratica della didattica musicale in diversi contesti.

Una sintesi di tali "rovesciamenti" li potrebbe intanto ricondurre a questi quattro ambiti fondamentali:

3.1 - Primo rovesciamento: collettivo / individuale⁴

"Già dall'inizio del movimento l'orchestra viene impostata come l'attività musicale più importante per i giovani."

"Nei Conservatori venezuelani, fino a quel momento, si doveva studiare una materia di Linguaggio musicale, cioè Teoria e Solfeggio, prima di poter prendere in mano lo strumento. La maggior parte dei bambini si annoiava e se ne andava. Credo che il nostro successo dipenda proprio dalla prassi orchestrale, da questo lavoro di insieme. Il cambiamento è consistito nel rovesciare la piramide: il lavoro più importante è quello collettivo e la lezione individuale è semplicemente un appoggio, un ausilio, un aiuto, alla pratica musicale d'insieme. Ciò ha completamente modificato la concezione della didattica musicale in Venezuela."

Questo "rovesciamento" può favorire la motivazione dei bambini: la lezione di strumento è riduttiva se relegata a esercizi di tecnica, e una visione non selettiva della pratica strumentale non esclude affatto, ma anzi potenzia la eventuale costruzione di competenze di alto livello, che possono aprire la strada anche ad una attività professionale in campo musicale (unitarietà metodologica fra ambito professionale e amatoriale)

⁴ I testi in corsivo sono tratti da *Il progetto venezuelano. Esperienze metodologiche e riflessioni. Intervista a L. Mendez, W. Molina, V. Rodriguez*, a cura di I. Bonfrisco e G. Spaggiari, Istituto Superiore di Studi Musicali "Achille Per" Reggio Emilia, 2007. La selezione delle citazioni, e alcuni spunti di commento che qui vengono sintetizzati, devono molto alle considerazioni che Anna Maria Freschi ha sviluppato anche dopo avere condotto e coordinato l'incontro dei Reggio Emilia del 2007. Al di là dell'obbligo di esplicitare la relazione di queste nostre considerazioni con le riflessioni della didatta e studiosa italiana (docente di Metodologia dell'educazione musicale e di Pedagogia musicale presso il Conservatorio di Firenze), va sottolineato il fatto che anche nel nostro Paese, come abbiamo già accennato, si è sviluppata una riflessione molto ricca proprio intorno ai temi delle metodologie e delle didattiche della musica. Nel suo ispirarsi alla esperienza venezuelana, con lo spirito di cogliere in essa gli aspetti che possono essere rilanciati, reinterpretati, aggiornati, in un contesto affatto diverso, il nostro Sistema deve altresì prestare attenzione e tenere costantemente aperto il dialogo e il confronto con le esperienze di ricerca più vivaci ed innovative presenti anche nel nostro Paese (una ampia e ragionata bibliografia è per esempio raccolta nel volume di Anna Maria Freschi e Roberto Neulicheidl *Metodologia dell'Insegnamento strumentale*, Edizioni ETS, Pisa 2012).

3.2 - Secondo rovesciamento: formazione musicale / formazione strumentale

“Dunque il solfeggio non deve essere separato dallo studio dello strumento. Tutto deve prendere parte dell’attività di laboratorio, e tutto entra nel lavoro dell’orchestra.”

Questo comporta che il momento della formazione generale deve collegarsi con la lezione di strumento e di musica d’insieme, raccogliendo spunti di attività e repertori, o facendo usare gli strumenti stessi nel momento della lezione di “Linguaggio musicale”.

Dal canto loro le altre attività devono assumersi anche il compito di lavorare sulla formazione generale perché i tempi spesso non coincidono e sono dettati dal repertorio.

“Al contrario della metodologia tradizionale, noi prima cantiamo e poi leggiamo le note. Potrebbe somigliare al metodo Suzuki ma non è lo stesso perché il Suzuki non insegna a leggere. Noi prima insegniamo a cantare e a battere il ritmo e poi associamo a questo la codifica delle note. (...) Prima sviluppiamo la memoria auditiva e successivamente la memoria visiva.”

Si tratta qui di una scelta metodologica che accoglie e rielabora i suggerimenti dei cosiddetti metodi attivi, dove l’apprendimento della lettura si fonda sull’affinamento della percezione auditiva attraverso attività con voce, con strumenti, con gesti-suono.

“Crediamo che possano esistere le lezioni di linguaggio musicale, ma integrate con il resto. Inoltre dobbiamo formare maestri che abbiano le capacità di gestire tutto contemporaneamente. Questo accade non soltanto per la teoria e il solfeggio ma anche per la storia della musica e della strumentazione.”

Si tratta del recupero di un’idea di didatta e musicista a tutto tondo che si è progressivamente perduta nella tradizione occidentale da un paio di secoli: la lezione di strumento e di musica d’insieme non sono più concepiti solo come momenti “esecutivi” ma anche di riflessione (per esempio anche sul piano storico e analitico).

3.3 - Terzo rovesciamento: repertorio /tecnica

Il repertorio come fulcro della formazione musicale. Lo studio di un brano diventa occasione per l’estrpolazione di passi difficili (esercizio tecnico), di moduli ritmico-melodici, per l’ascolto dell’opera, l’affinamento percettivo, il lavoro interpretativo (fraseggio, sfumature), l’esecuzione di scale e arpeggi, l’analisi, la lettura a prima vista ecc.

3.4 - Quarto rovesciamento: educazione / musica

“La nostra attività inizia come un movimento nettamente culturale e artistico, come risposta alla scarsa opportunità che i giovani e i bambini venezuelani avevano di studiare e suonare musica classica.”

“In seguito si è poi trasformato in un movimento sociale, per cui la cosa più importante per noi è l'apprendimento dei valori che nascono dal lavoro collettivo per formare un cittadino migliore. Lo strumento è la musica, ma cerchiamo anche di fare nel modo migliore la musica stessa.”

Arte, società, educazione: insegnare lo strumento per educare l'individuo, per emanciparlo socialmente e culturalmente. Il fare non è l'unico obiettivo e neanche il più importante. Se pensano di addestrare un allievo a muovere velocemente le dita o a suonare bene alcuni brani, gli insegnanti perdono di vista il senso più profondo della loro attività e del loro ruolo sociale.

“Dovevamo “tropicalizzare” i diversi metodi e adattarli ai tempi moderni, al clima, agli usi e alla situazione in cui viviamo e alle diverse tipologie di bambini. Per fare ciò bisogna cercare di essere molto creativi, fare riunioni tra insegnanti per scambiarsi le idee. Bisogna imparare dall'insegnante di violino, di contrabbasso, di tuba, di qualsiasi strumento.”

Imparare ad insegnare: la collaborazione e il confronto tra gli insegnanti arricchiscono e fanno crescere, l'insegnamento è una continua ricerca creativa. Va incentivato non solo il confronto con gli insegnanti dello stesso strumento ma anche fra strumenti diversi. Bisogna investire sull'aggiornamento degli insegnanti e sulla promozione dell'abitudine al confronto.

“Anche questo fa parte dell'insegnamento: noi siamo anche maestri di vita. Ciò non mi garantisce che il bambino diventi un violoncellista virtuoso, ma diventerà un essere umano: potrà diventare nel futuro un critico culturale, uno scrittore di musica o fare qualcosa che abbia un qualche rapporto con l'arte e con la musica; in ogni caso avrà imparato una disciplina.”

Musica maestra di vita: se il percorso formativo alimenta la passione per la musica e non la distrugge, coloro che non diventeranno strumentisti potranno intraprendere altre professioni in ambito culturale o professionali; saranno persone forse più sensibili e attente, avranno imparato a lavorare in gruppo, a collaborare con altri in vista di un risultato comune, a rispettare le idee degli altri.

3.5 - Ruolo della commissione didattica

La commissione didattica, mantenendo un costante rapporto con i Nuclei, e innanzitutto con i referenti didattici regionali, a partire da questi principi, ed anche innovandoli, propone attività di formazione e di ricerca sia centralizzate, sia itineranti, a livello regionale e territoriale.

A questo fine la commissione didattica mantiene rapporti e si avvale di contributi scientifici e di esperienza provenienti anche dalle Università e dai corsi di didattica dei Conservatori.

In particolare la commissione didattica tiene monitorato e fa circuitare i repertori che vengono proposti, sperimentati, trascritti nelle diverse realtà, dando vita ad una “biblioteca” di partiture e di documenti accessibile nel sito da tutti i nuclei.

Per la definizione di tali repertori (di indirizzo, non vincolanti) vanno tenute presenti diverse finalità e il rapporto con le problematiche relative al loro adattamento ai diversi tipi di omogeneità o eterogeneità dei contesti orchestrali specifici.

4 - Sui repertori

La valenza educativa e formativa del fare musica insieme dipende in buona parte dalla qualità e dalla forza dell'esperienza estetica (stupore, esperienza della percezione e della significatività) che siamo in grado di proporre e far vivere. E' da qui che si possono ricavare diverse considerazioni inerenti la questione della scelta dei repertori. Alcune di esse possono essere sintetizzabili in pochi punti:

4.1 - Offrire "alterità"

- non limitarsi alla musica "facile", alla "musica didattica" (vedi più avanti alcune considerazioni relative ai contesti più infantili) e non limitarsi alla esigenza solo apparente (in realtà ideologica) di proporre repertori che, pensati con l'intento di andare incontro o di sensibilizzare i giovani, a volte si è tentati di definire come la "loro musica" (spesso si tratta solo della musica più esposta alla forza omologante delle logiche di mercato). In realtà va anche e soprattutto offerto l'incontro con l'altro, lo sconosciuto: si tratta anche di aprire nuovi orizzonti di conoscenza e non solo offrire conferme alle abitudini di ascolto consolidate (e, come ricordava Abbado, spesso conformiste e superficiali perché manipolate).

4.2 - Non cercare la musica "adatta", ma "adattarla" (rielaborarla, trascriverla) per il contesto specifico

- non andare solo alla ricerca della musica "adatta" ai diversi contesti orchestrali e corali in cui si opera, alle diverse competenze strumentali che li caratterizzano, ma anche adattare la musica a quei contesti, o, ancora, adottare delle scelte equilibrate tra entrambe queste possibilità (per quanto riguarda le tipologie dei diversi contesti, vedi più avanti). Tutte le problematiche relative alla trascrizione nascono da qui, ed è importante che ogni in ogni Nucleo vi siano le competenze necessarie per affrontarle.

4.3 - Rapporto con la musica "vivente"

- Si tratta inoltre di riflettere sulla immagine della musica che attraverso le nostre scelte di repertorio andiamo ad offrire. Bisognerebbe per esempio evitare di sostenere una immagine invecchiata della musica, proiettata esclusivamente nel passato, senza offrire occasioni di incontro con la musica del nostro tempo (contribuendo così a dissipare l'equivoco che il contatto con quest'ultima consista solo nel "consumo" di quanto veicolato costantemente dai media in base alle logiche e ai principi del mercato). Naturalmente, anche in questo caso è necessario indagare sia il problema (reale ma spesso sovradimensionato, a meno che non si pensi che suonare Mozart sia davvero più "facile") delle sue difficoltà tecniche, sia quello della sua adattabilità ai diversi contesti orchestrali. A questo riguardo sarebbe molto importante e significativo che il Sistema stesso sollecitasse i compositori giovani o più affermati a scrivere nuovi lavori dedicati a questi contesti (ne esistono già degli esempi: di Grisey, di Sciarrino, di Lachenmann, di Kurtag...).

4.5 - Progetti compositivi

- si consideri infine che nei Nuclei e negli stessi contesti orchestrali e corali è possibile attivare anche percorsi che portino alla invenzione-composizione di musiche progettate dagli stessi ragazzi (esperienze di questo tipo sono già state fatte sia in Italia che in altri Paesi)

4.6 - Repertori per i bambini più piccoli

- per quanto riguarda la ricerca di una musica destinata espressamente ai bambini bisogna tenere presente che essa è rimasta a lungo legata alla credenza che per fare musica in contesti infantili ci sia bisogno di materiale molto ridotto, sotto tutti i punti di vista. È questo il punto di partenza di alcune delle metodologie storiche che hanno fatto ricorso a semplificazioni melodiche, per esempio attraverso l'utilizzo di scale pentatoniche, con la convinzione che queste siano più facilmente adatte alla discriminazione delle altezze, poiché prive dell'intervallo di semitono. Studi nemmeno troppo recenti (Jarjisian, 1983; in Tafuri, *Didattica della Musica e percezione Musicale*, Zanichelli, 1988) hanno invece dimostrato non solo che il modello pentatonico rispetto a quello diatonico non porta nessun evidente beneficio in ambito percettivo, ma anche che, come hanno dimostrato François Delalande e Monique Frapat, le produzioni spontanee dei bambini, soprattutto se molto piccoli e non ancora "viziati" da anni di ascolto passivo e da sedimentazioni culturali importanti, hanno piuttosto qualche similitudine con la musica colta contemporanea: sia nel loro focalizzare l'attenzione sul suono, sia nel cercare la ripetizione come trampolino di lancio per la variazione, con un'ottica più compositiva che esecutiva (al contrario di quanto avviene, ad esempio, con gli ostinati nel metodo Orff). Ci si chiede quindi se abbia senso parlare di musica per bambini o se non esista piuttosto un modo proprio del bambino di dare senso alla musica. Ciò non significa necessariamente pensare che il bambino o il ragazzo sia automaticamente pronto ad accettare e comprendere tutto quanto gli si propone, ma è giusto ricordare come egli abbia forse meno remore di un adulto ad affrontare anche la sfida di confrontarsi con brani da diversi punti di vista "impegnativi".

Partendo da queste premesse il problema a ben vedere si sposta, ancora una volta, sul piano didattico e progettuale, perché è evidente che si tratta di inventare strategie e di tenere presente alcuni accorgimenti. E innanzitutto questo: i brani scelti – qualsiasi brano – vanno quantomeno ascoltati, presentati, in una qualche misura contestualizzati e analizzati, e questo può essere fatto a gradi e livelli diversi di complessità, utilizzando linguaggi diversi e proponendo esperienze adeguate alle esigenze e alle capacità cognitive di ogni particolare fascia d'età. Con i bimbi più piccoli si possono per esempio proporre attività d'ascolto che integrino percezione e movimento, cercando varianti che, mano a mano che si cresce con l'età, implicino un approccio sempre più attivo da parte dell'allievo, fino ad arrivare con i più grandi ad attività di analisi formale vera e propria.

5 - Il “Progetto orchestre” e il “Progetto cori”

L'elemento distintivo fondamentale del nostro Sistema è quello di caratterizzarsi come un sistema di orchestre e di cori. Anche da questo punto di vista l'attività di ogni Nucleo va davvero pensata come indirizzata a dare vita ad una propria “orchestra” e a un proprio coro. D'altra parte le considerazioni precedenti sulle diverse tipologie degli attuali Nuclei del Sistema, assieme a quelle sulla idea stessa di orchestra e di coro, e del modo innovativo di concepirla, ci portano a ritenere che l'importante, nel nostro Sistema, è che ogni bambino trovi la possibilità di suonare e cantare in contesti di insieme ampi, che non per forza devono identificarsi con il modello classico-romantico di orchestra e con le tradizionali formazioni corali, e ancor meno possono sempre e solo coincidere con la realtà specifica di ogni singolo Nucleo.

5.1 - Le orchestre dei Nuclei e le orchestre territoriali

Già oggi il panorama dei Nuclei esistenti mostra delle realtà nelle quali sono attive diverse orchestre e cori (distinti per esempio per fasce di età) e realtà nelle quali sono presenti solo dei piccoli gruppi, anche alquanto disomogenei sia dal punto di vista delle competenze strumentali e musicali che da quello degli organici.

L'esistenza di queste diverse tipologie di Nuclei origina da molti fattori:

- alcuni Nuclei sono diventati tali esistendo già da prima come scuole di musica le cui finalità ed obiettivi di fatto collimavano con quelli del Sistema,
- altri si sono formati solo da poco tempo e dunque, dal punto di vista musicale, sono in grado di esprimere ancora delle competenze minime,
- altri sono nati e continuano ad esistere molto precariamente, all'interno di diverse realtà scolastiche: in molti di questi casi l'obiettivo di arrivare a formare un'orchestra o un coro, pur raggiungibile (come dimostrato da alcune esperienze importanti), dipende da un complesso intreccio di problematiche sia economiche che burocratiche ed amministrative.

L'obiettivo del Sistema deve essere comunque, in tutti i casi, quello di permettere a tutti di potere suonare e cantare in contesti orchestrali e corali anche ampi. Questo significa che per alcuni bambini ciò è possibile (e probabilmente per ancora qualche anno) solo promuovendo e sostenendo la nascita di realtà orchestrali e corali di livello territoriale.

5.2 - Le orchestre regionali, interregionali e nazionali: problematiche relative al “Progetto orchestre”

Il Sistema deve dunque incoraggiare e sostenere la creazione di orchestre e cori regionali e interregionali, e deve mirare a dare vita a degli insiemi orchestrali e corali anche di livello nazionale.

A partire da questo principio vanno naturalmente individuate le specifiche problematiche relative ai diversi contesti presi in considerazione, e va soprattutto affrontato il problema del coordinamento tra le attività di ogni Nucleo e la loro proiezione in una dimensione territoriale più ampia.

Si tratta allora di offrire organicità ad una platea alquanto differenziata di potenziali partecipanti ad iniziative regionali e nazionali, tenendo innanzitutto presente e valorizzando il più possibile l'esistenza di realtà tra loro diverse:

- per fasce di età

- per livelli di competenza strumentali e musicali

(la sovrapposibilità con la fascia precedente non è affatto scontata: e ciò apre ad altre e più sottili differenze che qui non possiamo approfondire, ma che richiedono la necessaria attenzione)

- per “zone geografiche” o “ampiezze territoriali”

(le realtà orchestrali e corali in cui il Sistema si articola possono riguardare il singolo Nucleo, oppure un livello “internucleare” o territoriale, o forse regionale o interregionale e poi nazionale....)

Vanno perciò prese in considerazione diverse questioni:

- inerenti la scelta dei repertori, in rapporto a realtà orchestrali e corali che possono essere più o meno omogenee sul piano delle “competenze strumentali e musicali” e secondo molti altri criteri, tutti rilevanti al fine di assicurare davvero il valore formativo ed educativo delle esperienze che si vanno a proporre.

- inerenti l'adattamento dei repertori ai diversi contesti: per esempio valorizzando l'apporto anche minimo di tutti, e quindi predisponendo parti facilitate che si possono integrare nella partitura originale (secondo un principio per altro già sperimentato sia in Venezuela che in diverse realtà italiane)

- a tutto ciò vanno aggiunte, anche per quanto riguarda l'orchestra, il coro e il ruolo dei loro “direttori”, le questioni riguardanti le metodologie didattiche e le potenzialità educative specifiche di tali contesti.

In tutti i diversi contesti presi in considerazione il modo di operare deve partire dalla definizione di un progetto annuale, il cui centro è rappresentato dalla scelta dei repertori intorno ai quali le diverse realtà orchestrali e corali concentreranno il loro lavoro: è da lì che dovranno originare i diversi percorsi di studio (le lezioni di strumento, di “linguaggio musicale” ecc.)

5.3 - Il “progetto” orchestrale e corale come fulcro della attività del Nucleo

- In tutti i casi le modalità di lavoro delle orchestre e dei cori deve essere caratterizzato dall'idea di portare avanti un progetto, piuttosto che di “mettere su” di volta in volta delle “esecuzioni” o dei “concerti”.

Anche in questo senso il Sistema potrebbe contribuire ad incidere sul modo stesso di vivere l'orchestra e il coro così come si dà ancora in diversi contesti, anche professionali. A maggior ragione, all'interno di un progetto dalla marcata caratterizzazione educativa, tali percorsi vanno progettati sia con i tempi che con le metodologie necessarie a garantirne una ricaduta positiva proprio su questi piani, per noi decisivi. Per fare un esempio: bisognerebbe il più possibile evitare di “dare le parti da studiare” per il prossimo “concerto”, magari ravvicinato. Nel migliore dei casi in questo modo si entrerebbe semplicemente in una logica

produttivistica che andrebbe a sovrapporsi, e a volte a contrastare, con l'idea stessa di percorso formativo, ed educativo che qui stiamo indagando.

Per rendere possibile l'esistenza di realtà orchestrali e corali regionali, interregionali e nazionali è dunque indispensabile progettare per tempo la programmazione delle loro attività, seguendo un percorso che qui possiamo cercare di esemplificare per quanto riguarda l'orchestra nazionale (le problematiche per la costruzione di un coro nazionale sono sensibilmente diverse e andrebbero studiate a parte) , ma i cui principi possono essere sostanzialmente riproposti anche a qualsiasi altro livello.

5 . 4 – Esempio: il Progetto annuale dell'orchestra nazionale

I responsabili organizzativi e il direttore musicale dell'orchestra nazionale, assieme al comitato Didattico del Sistema definiscono un progetto annuale dell'orchestra, che deve comprendere:

- il repertorio delle composizioni che verranno studiate nel corso dell'anno in vista della definizione di uno o più programmi concertistici.
- i periodi di studio collettivo
- la definizione di una serie di concerti da prevedere alla fine del ciclo di studio
- un bilancio preventivo del progetto

5 . 5 - Rapporto tra progetto dell'orchestra nazionale e i progetti orchestrali regionali e dei Nuclei

Le realtà orchestrali dei singoli nuclei, o quelle regionali, conosciuto il progetto annuale, cercano di inserire nel proprio piano di lavoro annuale anche i repertori proposti per l'orchestra nazionale. In qualche caso questo potrebbe portare a delle produzioni anche autonome, ma ridotte (con qualche carenza di organico ecc.) dello stesso repertorio.

In base ai criteri di selezione definiti dai responsabili organizzativi e dal direttore musicale dell'orchestra nazionale, ad un certo punto dell'anno iniziano uno o più percorsi intensivi di studio in comune, partendo però già da una conoscenza, studio e, in qualche caso, esecuzione, in contesti locali (e magari in versione semplificata) degli stessi brani che ora verranno approfonditi nella orchestra nazionale.

5 . 6 - Programmazione e metodologie organizzative

La indispensabile definizione di una metodologia organizzativa e di lavoro della orchestra nazionale può arrivare a rappresentare una sorta di modello di riferimento anche per le orchestre e i cori di livello territoriale, regionale e interregionale.

Rimarrebbero insomma solo da “tradurre”, ed adattare alle esigenze specifiche, i principi che da quella metodologia sono ricavabili e riproponibili nei diversi contesti.

Tali principi sono riconducibili a tre punti:

- il progetto produttivo coinvolgente diversi nuclei, indipendentemente dal livello di competenza strumentale che la caratterizza, dovrebbe sempre prevedere una programmazione annuale
- tale programmazione deve definire da subito dei repertori di studio da condividere con i Nuclei coinvolti, affinché a tutti e in tutte le realtà venga offerta l'opportunità di studiarli e forse anche di eseguirli nei propri contesti.
- La programmazione deve anche stabilire la modalità con cui operare le selezioni eventualmente indispensabili.
- La programmazione deve prevedere un periodo di studio in comune e dei successivi eventi concertistici in cui il repertorio verrà offerto al pubblico

5.7 - Circuitazione delle produzioni orchestrali

Le produzioni musicali delle orchestre e dei cori del Sistema, indipendentemente dalla fascia di età e dal livello di competenza delle stesse, vanno concepite come vere e proprie "produzioni" musicali che dovranno trovare il modo di circuitare e di essere valorizzate nei contesti ad esse più appropriati (dal saggio di fine anno, allo scambio di saggi tra diversi nuclei, ai concerti nelle scuole, alla partecipazione a rassegne all'interno di teatri di diversa importanza...)

In tutti i casi il Sistema si impegna a sostenere le iniziative volte a fare circuitare le produzioni dei Nuclei e dei diversi livelli di orchestre e di cori. Anche da questo punto di vista il Sistema intende incidere socialmente: in questo caso contribuendo a diffondere nel Paese una presenza capillare di musica eseguita certamente con diversi livelli di competenza strumentale e musicale, ma in grado, se i percorsi di apprendimento saranno stati corretti, di offrire sempre un incontro forte con la rilevanza culturale, artistica e sociale del fare e dell'ascoltare musica insieme.