

*Per educare a suonare insieme*

Publicato su Musica Domani, Anno XLI, n. 158. Marzo 2011, p. 40

Qualsiasi contesto nel quale si dia l'opportunità di vivere l'esperienza del fare musica insieme è innanzitutto un luogo nel quale si apprendono e si possono sviluppare saperi, sensibilità e competenze specifiche che quasi nessun'altra esperienza è in grado di offrire e di valorizzare con la stessa intensità. Da qui la consapevolezza sempre più condivisa della sua valenza educativa e formativa: perché un luogo nel quale si impara a suonare insieme è prima di tutto un luogo in cui si impara a relazionarsi, a sapere ascoltare e ascoltarsi, ad essere consapevoli del ruolo che ognuno può svolgere in funzione del raggiungimento di un risultato comune, a maturare l'acquisizione di una infinita serie di apprendimenti specifici (strumentali, ritmici ecc.). Lavorare in questi contesti significa impegnarsi affinché tali valenze e tali potenzialità possano trovare il modo di manifestarsi e di essere esaltate.

Quanto alle differenze tra orchestre di studenti agli inizi e orchestre di studenti avanzati, sarebbe forse necessario introdurre alcune ulteriori distinzioni. Quando parliamo di un'orchestra di studenti avanzati dobbiamo tenere presente che possiamo riferirci a situazioni molto diverse a seconda che si tratti di studenti che provengono da un percorso che ha loro permesso di vivere da subito l'esperienza del fare musica insieme, oppure no. Nel primo caso saranno già maturate tutta una serie di premesse e di abitudini che potranno permettere un lavoro di affinamento, per esempio relativamente alla qualità del suono, della intonazione, dell'interpretazione o di altro ancora. In caso contrario si tratta comunque, e con maggiore fatica, di riuscire innanzitutto a fare comprendere che cosa sia il suonare in orchestra, il senso e la gioia del fare musica insieme.

Se, come accade nel percorso tradizionale previsto nei Conservatori italiani, il corso "complementare" di "esercitazioni orchestrali" è di fatto presentato e vissuto come un obbligo, se non come una perdita di tempo, allora, pur avendo a che fare con studenti diplomandi o diplomati, ci si troverà di fronte dei veri e propri principianti (e con l'aggravante, che li distingue dai bambini principianti, di avere anche maturato una serie di prevenzioni e di rigidità – musicali e strumentali, quando non addirittura di tipo competitivo – in grado di rendere in una qualche misura più difficili proprio gli apprendimenti basilari a cui abbiamo fatto riferimento). Su questo non resta che sperare nelle nuove opportunità che, in effetti, anche nei Conservatori potrebbero svilupparsi soprattutto con l'istituzione dei corsi pre-accademici.

Quando ci riferiamo ad un'orchestra di bambini e poi di ragazzi che si trovano all'inizio dei propri studi musicali ci riferiamo dunque ad una realtà nella quale non solo non avviene nessun tipo di selezione ma che, anche per questo, assume spesso le caratteristiche di un insieme complesso: nel quale convivono competenze ed abilità non perfettamente omogenee, anche per motivi inerenti alle caratteristiche peculiari di ogni strumento.

Conviene poi prendere in considerazione e forse sollecitare la sperimentazione anche di un'altra tipologia di contesto: quella di una orchestra nella quale convivano competenze musicali e strumentali, ed anche età alquanto differenti. Proprio in forza della sua marcata disomogeneità potrebbe rendere ancor più evidente il fatto che, per parafrasare Bruner<sup>1</sup>, l'orchestra è pensabile

---

<sup>1</sup> E' significativo che J. Bruner, nel parlare della classe come « sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha un compito di orchestrazione», sembri proprio guardare al contesto orchestrale come ad una

proprio come una comunità che apprende, dove i saperi e le competenze possono trovare il modo di passare tra le diverse persone che vi partecipano e dove il direttore dovrebbe forse non fare molto di più che agevolare il fatto che un tale passaggio avvenga.

Anche qui è ancora più evidente la necessità di operare delle scelte molto precise sul piano didattico e organizzativo. Bisogna infatti poter contare su una stretta collaborazione con gli insegnanti di strumento, ed operare delle scelte molto attente sui repertori e sulla necessità di adattare le partiture originali alla specifica eterogeneità del contesto con il quale si opera. Perché fare musica insieme, come già ricordato, significa offrire ad ognuno la possibilità di contribuire con le proprie competenze al risultato complessivo, ed essere valorizzato per questo.

Al direttore è affidato un compito senz'altro non facile e di grande responsabilità: deve riuscire ad introdurre ad un modo di stare insieme condividendo l'esperienza del fare musica, e nel contempo deve anche insegnare ad affrontare una serie di problemi connessi al raggiungimento di questo obiettivo. Tutto ciò richiede sicuramente delle competenze che però non sono facili da descrivere nella loro specificità. Certamente non hanno tanto a che fare con questioni legate al gesto direttoriale - quello eventualmente si perfezionerà con l'esperienza, insieme ai progressi dell'orchestra - o soltanto alla pur necessaria conoscenza delle specifiche problematiche strumentali. Si può dire questo: deve essere un musicista e un insegnante con una solida competenza didattica, qualcuno che conosce ed ha esperienza della musica e del fare musica insieme, e che a queste competenze unisce anche la consapevolezza che solo attribuendo altrettanto valore agli aspetti relazionali e didattici del proprio compito potrà veramente riuscire ad educare alla e con la musica. In realtà sono le stesse competenze che dovrebbero appartenere alla professionalità di qualsiasi insegnante di musica, anche di strumento. In questo senso, come sembra indicare la stessa esperienza venezuelana, bisognerebbe davvero puntare alla formazione di insegnanti sempre più "integrali", le cui competenze di musicisti e di uomini di cultura li mettano senz'altro in grado di maturare in modo graduale, sul campo, anche una certa esperienza "direttoriale" (utile anche per gestire prove a piccoli gruppi e per condurre la stessa lezione collettiva di strumento).

Quanto alle competenze didattiche, va intanto ricordato che proprio le valenze educative del fare musica insieme possono essere esaltate o addirittura annullate dal modo in cui vengono affrontate le problematiche didattiche che esse comportano: non va dimenticato insomma che anche qui è pur sempre possibile addestrare piuttosto che educare e formare. Senza addentrarci nei dettagli di tali problematiche, se ne possono ricordare almeno alcune, senza alcuna pretesa di completezza.

A parte le già richiamate attenzioni agli aspetti relazionali - tanto più necessarie quando si opera in contesti infantili e giovanili - si tratta per esempio di cercare di rendere ognuno il più possibile consapevole del proprio ruolo nell'insieme, sia proponendo di prestare attenzione e ascolto a ciò che fanno gli altri, sia offrendo qualche tipo di presentazione, descrizione e contestualizzazione di ciò che si sta suonando. Per questo si può in qualche caso lanciare l'idea di ascoltare insieme ciò che fa una sola sezione orchestrale, oppure proporre delle esecuzioni cantate o solo ritmiche delle diverse parti prima di arrivare al confronto con le difficoltà tecniche del proprio strumento, e si possono anche prevedere momenti di ascolto di esecuzioni registrate o di analisi (è certamente

---

sorta di occasione educativa ideale a cui fare riferimento, un « luogo in cui le allieve e gli allievi si aiutano a vicenda» (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2002, p 34-35)

possibile fare qualcosa del genere con modalità appropriate ai diversi tipi di competenze e di maturità).

Un'altra problematica didattica che va almeno ricordata è quella che riguarda l'esigenza di superare certe abitudini ad affrontare secondo un rigido ordine lineare una serie di problemi che invece paiono piuttosto richiedere un approccio adeguato alla loro complessità. Si pensi ad esempio alla questione dell'intonazione: secondo una visione tuttora prevalente nei Conservatori (ma anche lì stanno maturando delle esperienze innovative) prima è necessario imparare a suonare uno strumento con una tecnica adeguata e ad essere intonati, poi si può incominciare a suonare in contesti collettivi: si tratta della famosa "piramide" il cui capovolgimento è forse una delle cause principali del successo del modello venezuelano. Ma si pensi alla necessità di ribaltare anche un'altra "piramide", riguardante un aspetto forse ancora più delicato e decisivo: quello che riguarda la pretesa di potere sistemare, in base ad un semplice quanto banale ordine di successione, il momento del "mettere a posto le note" e quello in cui accedere al fare musica davvero, "costruendo" una interpretazione. Proprio lavorando con insiemi orchestrali complessi (perché eterogenei, o molto infantili) risulta invece molto evidente che si tratta sempre di fare musica davvero e che da subito bisogna cercare di dare senso a ciò che si fa, di interpretare il senso di ciò che si suona. Quando inseriti in contesti motivazionali più ampi anche i problemi di intonazione incominciano allora ad avviarsi a soluzione e, soprattutto, anche in un bambino può maturare addirittura l'esigenza di applicarsi a studiare il modo per migliorare i propri limiti e di superare le proprie difficoltà. Ancora una questione, forse la più importante: quella che riguarda i repertori. Non si tratta soltanto di individuare quelli più appropriati alle diverse situazioni nelle quali si opera. Il problema va anche posto in rapporto alla consapevolezza che ciò che si va a proporre può e deve essere anche in grado di offrire l'occasione di incontrare e rimanere in contatto profondo, dal di dentro, con la musica e di vivere così una esperienza estetica forte.

Muovendo da qui, dalla consapevolezza della valenza educativa e formativa dell'esperienza estetica stessa<sup>2</sup>, la questione dei repertori acquista un rilievo decisivo: si amplia e nel contempo ci porta ad una sua necessaria riformulazione. Perché non si tratta soltanto di cercare i pezzi più adatti – perché appropriati alle competenze strumentali - ma anche e soprattutto di operare delle scelte maturate muovendo da considerazioni più ampie, per poi adattare i pezzi stessi al contesto orchestrale specifico nel quale si opera.

Si possono arrivare a concepire delle scelte addirittura apparentemente impossibili<sup>3</sup>: anche in questi casi la realizzabilità del progetto dipenderà in realtà dalla possibilità di operare degli adattamenti e delle trasformazioni della partitura originale per permettere ad ognuno di fare ciò che sa fare per contribuire ad un risultato globale che può essere anche molto complesso (e richiedere per questo anche apporti di competenze più elevate).

Impossibile qui inoltrarci in una disamina, che non potrebbe essere che molto dettagliata, delle infinite questioni e opportunità legate a queste problematiche. E' proprio qui che l'esigenza di una certa "competenza compositiva" si impone come una necessità piuttosto irrinunciabile: non c'è dubbio che lavorare con queste orchestre esige la necessità di modificare l'originale aggiungendo,

---

<sup>2</sup> Cfr. P.Perezani, *Educare a cambiare il mondo*, in A. Anceschi (a cura di) *Musica e educazione estetica*, Edt, Torino, 2009.

<sup>3</sup> Due esperienze: nel 2006 all'Istituto Superiore di studi musicali di Reggio Emilia è stato allestito un *Don Giovanni di Mozart* che ha coinvolto nell'orchestra i bambini dei corsi di propedeutica, il coro di voci bianche e la classe di canto; nel 2009 l'orchestra "eterogenea" della Scuola Comunale di musica di Suzzara ha eseguito due quadri da *La sagra della primavera* di I.Stravinsky .Cfr: P. Perezani, *Trascrivere Stravinsky per bambini* (intervista a cura di A. Anceschi) in *Musica Domani* n 153, dicembre 2009.

eliminando o sostituendo strumenti, modificando delle parti, aggiungendone altre (gli stessi repertori utilizzati nel sistema venezuelano propongono interventi di questo tipo), e tale necessità diventa ancor più evidente quando i repertori arrivano a comprendere anche brani di musica del Novecento e contemporanea. Questione per altro decisiva, quest'ultima: perché proprio sul piano culturale e della immagine della musica che ogni volta ci si assume la responsabilità di offrire, è certamente molto importante dare della musica stessa una idea di qualcosa di vivente e vicina a noi, piuttosto che proiettata o proveniente soltanto dal passato.

Per questo va anche presa in considerazione l'eventualità di proporre esperienze di improvvisazione o percorsi di tipo compositivo capaci di portare gli studenti a realizzare delle partiture da loro stessi progettate.

Per gestire le problematiche relative sia alla trascrizione e adattamento degli originali, sia ai possibili progetti compositivi si possono certo attivare rapporti con le classi di composizione (dei Conservatori o delle Scuole di musica in cui si opera) ma andrebbe ripresa, anche su questo aspetto, quell'idea di insegnante integrale a cui si è prima fatto riferimento. In realtà quello che si vorrebbe qui sostenere è che, magari sollecitando altre collaborazioni, gli insegnanti di strumento e l'"insegnante" di orchestra andrebbero il più possibile portati a trovare in loro stessi la motivazione e l'entusiasmo per maturare competenze sul campo. Si tratta soprattutto di avere la disponibilità a mettersi in gioco con un atteggiamento creativo ed innovativo intanto con sé stessi: d'altra parte l'orchestra rappresenta per tutti, appunto, un luogo, che abbiamo già detto privilegiato, di apprendimento.

Paolo Perezani e Gabrielangela Spaggiari © 2011