

Enrico Strobino

IL SUONO, L'ISTANTE E L'AVVENTURA

Educazione Musicale e Improvvisazione

Prefazione di Vincenzo Caporaletti



Progetti Sonori S.r.l. - Via Nazionale, 15 - 61040 Mercatello sul Metauro (PU) - Italy
Tel. 0722 816053 - 0722 816895 • Fax 0722 816055

Coordinamento editoriale: Anna Maria Londei

Grafica e impaginazione: Progetti Sonori

In copertina: *Improvisation 19* di Wassily Kandinsky (Städtische Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München, Gabriele Münter Stiftung, 1957)

Proprietà letteraria riservata

© 2022 by Progetti Sonori S.r.l. - Mercatello sul Metauro (PU)

All rights reserved. International Copyright secured

Prima edizione: Marzo 2022

Stampa: Graphicolor - Città di Castello (PG)

Printed in Italy

www.progettisonori.it

www.progettisonori.com

L'Editore dichiara la propria disponibilità a regolarizzare eventuali omissioni o errori di attribuzione.

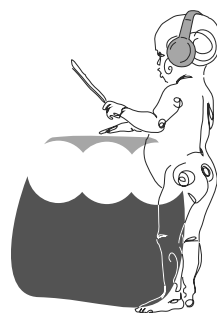
Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

L'Editore ringrazia sin d'ora quanti vorranno gentilmente segnalare refusi, inesattezze o imprecisioni che possono essere sfuggite ai numerosi controlli effettuati e se ne scusa anticipatamente.

Se vogliamo insegnare a pensare dobbiamo prima insegnare ad inventare.

Gianni Rodari, da *Grammatica della fantasia*

Con questa collana editoriale Progetti Sonori e Centro Studi Maurizio Di Benedetto intendono promuovere l'invenzione come forma di esperienza e di pensiero, come modalità di relazione nei processi educativi, come strategia metodologica e didattica, come luogo dell'incontro tra scuola e territorio nella costruzione condivisa dei saperi e delle competenze, convinti che inventare serve oggi a bambine e bambini per crescere meglio, ma anche alle società per scegliere il proprio futuro.



**CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO**

PEDAGOGIA
DELL'INVENZIONE
MUSICALE

INDICE

Prefazione	pag. 7
<i>Vincenzo Caporaletti</i>	
Introduzione	13
Panoramica	17
Perché improvvisare	19
Condotte improvvisative e stili nei contesti educativi	27
Corpo-suono: in margine al concetto di audiotattilità	41
Cercare il suono: improvvisazione e strumenti musicali	52
Scenari	65
Teatri di voce	67
Corpo a corpo: giochi di piccola improvvisazione	78
Campo, flusso, forma	90
Estemporizzare	102
Call & Response: una forma felice	126
On the beat	136
Per combinazione	147
Non suonare quello che è qui	162
Interplay	167
Suoni d'istanti	175
Beatbox in classe	185
L'improvvisazione condotta	190
Blues in classe	207

Improvvisazione in ambiente digitale	223
I suoni del momento: otto video di improvvisazione in classe	233
Invenzione, a tre voci	245
La canzone del cancello, di Gianni Rodari	247
La musica è un gioco da bambini, di François Delalande	252
Appunti da “Musica/Società”, di Boris Porena	259
Bibliografia	265
Elenco materiali audio	271
Elenco materiali video	272

PREFAZIONE

di Vincenzo Caporaletti

La sfida principale che la didattica musicale deve fronteggiare, in questi primi decenni del secolo XXI, è contemperare le funzioni dell'educazione al suono e alla musica come fatto sociale, e quelle dei vari livelli della istruzione musicale specializzata, all'interno di un incremento senza precedenti dell'accessibilità all'acusfera. Ciò significa prendere atto della contemporanea abitazione, da parte di chi oggi partecipi in qualsiasi modo del "musicale", di luoghi cognitivi e formativi animati da diverse, e in alcuni casi inconciliabili, caratteristiche.

La tecnologia informatica media nello stesso momento, e con gli stessi canali informativi, cantillazioni di monaci buddisti thailandesi accanto a quei "momenti isolati e relativamente autonomi" (come lamentava Adorno) di un lavoro sinfonico di Beethoven, accostati all'estemporizzazione di uno *standard* in Bill Evans e alla ricerca timbrica dell'*overdrive* chitarristico in brani di punk rock cinese. In questo affastellamento paratattico di suoni/culture/forme/mondi ed epoche, il rischio per un ascoltatore nemmeno tanto naïf è la perdita del senso, di sprofondare in un *maelström* di anomia paralizzante, oppure di accettare ottusamente la conclamata indecifrabilità delle forme sonore.

Inoltre, a complicare il quadro, basti considerare come il "suono umanamente organizzato"¹, coinvolto nel coacervo planetario di usi e funzioni culturali - oltre alle disparate discretizzazioni e pertinentizzazioni fonematiche e fonologiche, alle morfologie e sintassi, ai generi, agli stili dei multiformi "linguaggi" musicali - si sostanzia in pratiche. E tra le pratiche più ubiqua in questi universi paralleli delle musiche mondiali vi sono quelle improvvisative, di creazione in tempo reale: cui, in prospettiva didattica, Enrico Strobino ha dedicato questo importante volume. Dal punto di vista strategico, proprio per eludere i rischi di una "perdita del centro", l'Autore fa innanzitutto una scelta di campo, attestandosi esplicitamente sulla piattaforma epistemologica della Teoria delle musiche audiotattili (TMA)², per sua riconosciuta capacità di stabilire un principio ordinatore, un orientamento distintivo, una funzionalità geo-localizzatrice di guida nel labirin-

¹ Secondo la feconda definizione di *musica* di John Blacking, *Com'è musicale l'uomo?*, Lucca, LIM-Ricordi, 1986.

² Per la Teoria delle musiche audiotattili, cfr. almeno Vincenzo Caporaletti, *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, Lucca, LIM, 2005; Id., *Swing e Groove. Sui fondamenti estetici delle musiche audiotattili*, Lucca, LIM, 2014; Id., *Introduzione alla teoria delle musiche audiotattili. Un paradigma per il mondo contemporaneo*, Roma, Aracne, 2019.

to delle forme e comportamenti musicali.

Al fine di evidenziare meglio alcune specificità offerte dalla ricerca di Strobino, non sarà inutile richiamare preliminarmente taluni aspetti di questo modello teorico. Non è infatti indifferente all'impianto scientifico di questo volume la trasposizione del *focus* d'indagine operato dalla TMA dallo studio comparativo delle musiche come oggetti - in una prospettiva fenomenologica che ci espone alla polverizzazione esponenziale delle etichette di generi e stili, di *big data* tendenzialmente refrattari, però, a tramutarsi in fatti musicali³ - a quello delle *cognitività* implicate nei modi diversi di formare le organizzazioni umane del suono. La dislocazione dall'Oggetto al Soggetto proposta dalla TMA, che dalla imprevedibilità e innumerabilità degli eventi si riorienta sulle facoltà cognitive e formative universalmente umane, in uno sguardo fecondato dall'antropologia cognitiva, offre l'invalutabile guadagno epistemico di cogliere innanzitutto delle *strutture* (se non vi è reticenza snobistica nell'utilizzare questo concetto). Anzi, ne rileva due fondamentali, riducendo di molto il novero delle possibilità (anche qui, *entia non sunt multiplicanda*). La prima, è quella inerente alla *koiné* musicale "nativa" occidentale - la musica con primaria funzione artistica tramandata attraverso la notazione musicale altamente prescrittiva, in particolare negli ultimi tre secoli - che la TMA denomina *matrice cognitiva viva in funzione allografica*⁴. Accanto a questa ne individua un'altra, designata come *principio cognitivo audiotattile* in funzione autografica che agisce nelle ulteriori musiche del mondo (o nella stessa cultura occidentale non appena la osserviamo nella sua articolata stratificazione, che ci fa incontrare la ricchezza della diversità nell'apparentemente simile: e qui mi riferisco alle tradizioni popolari o al jazz e al pop)⁵.

Ora, è proprio quest'ultima struttura cognitiva in gioco nelle pratiche creative in tempo reale oggetto di questo volume⁶. Dico subito che Strobino non s'ingegna a redigere un complesso compendio della Teoria delle musiche audiotattili, lasciando volentieri questo onere ad altri. Quello che invece qui interessa è che, partendo dalle acquisizioni e dai modelli di riferimento epistemologici di questa Teoria, l'Autore, all'esito di un excursus che disegna un panorama sintetico e mol-

³ Per la nozione di "fatto musicale" e i suoi rapporti con la semiotica, cfr. Jean Molino, *Fait musical et sémiologie de la musique*, «Musique en jeu», n. 17, 1975, pp. 17-32 (tr. ingl. con «afterthought» in «Music Analysis», 9/2, 1990, pp. 113-156).

⁴ Per la nozione di matrice viva, cfr. V. Caporaletti, *Introduzione alla Teoria delle musiche audiotattili*, op. cit., p. 34 sgg.

⁵ Per il concetto di audiotattilità, cfr. *ivi*, p. 40 sgg.; per l'autografia musicale, cfr. *ivi*, p. 59 sgg.

⁶ Pratiche di creazione in tempo reale che la TMA, per sovrammercato, distingue ulteriormente in estemporizzazione e improvvisazione. Per la nozione sistemica di estemporizzazione come opposta ad improvvisazione, cfr. V. Caporaletti, *I processi improvvisativi nella musica*, op. cit., p. 104 sgg.

to chiaro delle tipologie di pratiche creative in tempo reale, individua un percorso attuativo, una serie di trasposizioni didattiche⁷ che si rivelano originali e funzionali agli obiettivi.

Didattica di base dell'improvvisazione, quindi, con un'attenzione rivolta alla musica che realmente oggi è praticata: l'"improvvisazione vivente" verrebbe da dire. E inoltre, delineata dall'Autore con una competenza forgiata da anni di esperienza educativa "sul campo", che della didattica improvvisativa ben discerne gli indirizzi pedagogicamente autonomi ed eteronomi (ossia nella formazione tecnico-specialistica del performer creativo o nell'utilizzo dell'improvvisazione per una educazione più globale alla musica e alla formazione della *persona*)⁸. Se c'è un aspetto che si impone anche ad una cursoria scorsa di questo volume, è la puntualità e originalità dei riferimenti musicali al jazz e alla musica contemporanea di estrazione accademica, che ne schiva quell'aria imbalsamata che spesso si respira in consimili testi di didattica musicale, con riferimenti ad un canone di opere noiosamente e pedantemente consunto e stereotipato.

Non che di didattica dell'improvvisazione non si sia trattato da parte dei pedagogisti. La letteratura in proposito è ricchissima, e vi sono illustri contributi di altrettanto considerevoli teorici che Strobino esamina con attenzione e rispetto, traendo da ciascuno indicazioni preziose. Ma il mutamento di paradigma proposto dalla TMA, e che informa il suo approccio, sta nel trasporre la problematica in un altro ordine di idee, con la consapevolezza che non vi sia una sola forma di cognitività, magari articolabile in livelli, con la quale si dovrebbe confrontare la pedagogia musicale. Infatti, nella prospettiva in cui si è configurata la "scienza normale" pedagogico-didattica, nei suoi esiti attuali più avvertiti, ai primi stadi dell'apprendimento corrisponderebbero delle serie di pratiche ritenute vagamente assimilabili a ciò che consideriamo audiotattile, che poi, però, si dovrebbero trasmutare alchemicamente, nei livelli esperti, non si sa come né quando, nella trascendente luce della *visività*. Gli orientamenti più conservatori, d'altro canto, sono ancora convinti che somministrare dosi massicce di visività *sub specie* di costrutti teorici normativi e proposizionali sia la via di Damasco per essere "poi" in qualche modo folgorati dall'ineffabile audiotattile improvvisativo.

⁷ Utilizzo questa nozione nel senso di Ives Chevallard, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985 (ed. ampliata 1991).

⁸ Intendo "persona" con la risonanza semantica che questo termine assume in determinati indirizzi della filosofia esistenzialista italiana, in particolare in stretta connessione con il concetto di formattività in Luigi Pareyson. Cfr. Id., *Esistenza e persona*, Genova, Il Melangolo, 2002.

Di converso, lo *shift* paradigmatico antropologicamente informato risolve queste aporie, avvertendoci che a musiche - concezioni, forme sonore, oggetti, comportamenti - antropologicamente differenti corrispondono modi tendenzialmente diversificati (naturalmente nell'asse di un *continuum*) di conoscenza, rappresentazione, percezione e valorizzazione del musicale. E questo con validità nei rispettivi livelli basilari o esperti di apprendimento. Questo aspetto è cruciale se ci si allontana da quel regime allografico cui presiede la matrice visiva nella musica d'arte occidentale classico-romantica-modernista - in cui il Testo prevale sul gesto del performer -, e si accede a quello autografico del principio audiotattile che è nel jazz, nel rock, nelle musiche world fusion, ma anche in esiti recentissimi della tradizione compositiva accademica⁹: insomma nelle musiche audiotattili, dove vigono, e trovano la loro magnificazione le prassi improvvisative. In cui, di converso, il gesto prevale sul Testo.

Ora, un tratto fondamentale del principio audiotattile, cui Strobino si richiama, è di essere esistenzialmente congeniale alle forme naturalistiche e istintive dell' interazione umana con l'ambiente. La sua caratterizzante cognitiva è di tipo prevalentemente procedurale, scarsamente permeabile da sistemi di regole exo-somatiche, ma autoregolantesi in funzione retroattiva contestuale¹⁰. In altre parole, privilegiando la soluzione di problemi per tentativi ed errori e l'immersività del *learning by doing* (per usare un noto *label* pedagogico deweyano poi declinato in una molteplicità di indirizzi didattici)¹¹. Il neonato non ha una teoria del mondo ma vi accede audiotattilmente. Questo ci dà l'enorme misura dell'importanza dell'improvvisazione nella formazione di base, come un ponte naturale con il musicale attraverso quella competenza attiva che guiderà chi sceglierà la strada artistica con l'acquisizione di specializzazioni tecniche.

Certamente, questi sono aspetti che la psicologia cognitiva ha da tempo teorizzato, con conseguenti formalizzazioni in virtuose pratiche didattiche¹². Ma la peculiarità

⁹ Si pensi alle esperienze di creazione performativa in tempo reale di compositori come Alessandro Sbordani o Fabrizio De Rossi Re, solo per restare in ambito italiano.

¹⁰ Bisogna fare attenzione però a non sovrapporre biunivocamente la contrapposizione tra il modo di conoscenza proposizionale vs procedurale alla dicotomia visivo/audiotattile: anche l'audiotattile ha una sua proposizionalità, come il visivo una sua proceduralità.

¹¹ Anche se siamo ben consapevoli della presenza di queste idee già nel pensiero di un Giambattista Vico. Per le convergenze tra il pensiero di Vico e alcuni svolgimenti della Teoria delle musiche audiotattili, cfr. V. Caporaletti, *Introduzione alla Teoria delle musiche audiotattili*, op. cit., p. 128 sgg. Ricordiamo inoltre come non a caso, contemporaneamente all'elaborazione delle teorie di Vico, sempre a Napoli nel XVIII secolo fiorisse la scuola dei partimenti, metodologia di creazione musicale di stampo prettamente improvvisativo (per una interpretazione dei partimenti in chiave audiotattile, cfr. *ivi*, pp. 137-184).

¹² Per l'analogia con l'acquisizione delle strutture sintattiche del linguaggio, ad esempio, penso alla Music Learning Theory di Edwin Gordon (*Id.*, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Learning Theory*, Chicago, GIA Publications Inc., 2007).

che anima le pagine di questo volume sta ancora una volta nella consapevolezza - e nel convincimento, direi - che tale innata disposizione audiotattile debba essere modulata e rimodulata nei processi di apprendimento dell'improvvisazione. *Differendo*, dunque, dalle acquisizioni indotte da un progetto formativo che dà per naturalizzato o non tematizzato l'approccio visivo/allografico - «gli ambienti sono invisibili», ricordava McLuhan¹³ -, e che interpreta implicitamente le stesse pratiche immersive o di *learning by doing*, ma anche i discorsi sulla corporeità e sull'*embodiment*, all'interno di questo schema immanente.

Una audiotattilità che deve quindi essere recuperata anche da chi ha avuto accesso ai gradi più raffinati dell'*expertise* visivo/allografica. Come si spiegherebbe altrimenti che persino grandi e acclamati concertisti incontrino difficoltà nella “semplice” risoluzione del problema di improvvisare *con coerenza* su una banale struttura melo-armonica misurata? Semplicemente, per il fatto che la cognitività audiotattile non è quella visiva. E che in una prospettiva didattica autenticamente virtuosa occorre avere idee ben chiare e distinte relativamente alle caratteristiche delle due facoltà, in modo da graduarne le implementazioni con una sapienzialità quasi da farmacopea, prestando attenzione a non creare interferenze tra loro ed elicitando di volta in volta l'una o l'altra a seconda degli indirizzi che si intendano perseguire.

Questo richiamo, naturalmente, è valido anche per quelle pubblicazioni didattiche specialistiche di jazz, specie di area statunitense - e che purtroppo costituiscono la letteratura di base dei programmi di improvvisazione jazz nei nostri Conservatori -, che propongono un insegnamento tecnico avanzato dell'improvvisazione senza rendersi conto che il principio operativo che li pervade continua ad allignare nei territori di quella cognitività visivo/allografica nutrita di strutture simbolico/noetiche, costitutivamente irriducibili alla sensibilità audiotattile, contestuale e procedurale, attiva nei processi improvvisativi.

Il lettore potrà valutare autonomamente la quantità e la qualità delle tracce

¹³ «Gli ambienti sono invisibili. Le norme base, le strutture permeanti e i moduli globali degli ambienti sfuggono ad un'agevole percezione» (Marshall McLuhan e Quentin Fiore, *Il Medium è il Massaggio. Un inventario di effetti*, Milano, Feltrinelli, 1967, pp. 84-85). Questa frase campeggia su due pagine totalmente bianche, a significare come l'“ambiente libro” - sul modello di tutti gli altri ambienti cognitivi - si strutturi come una cornice, un *brainframe* che non si appalesa per chi vi è immerso, ma, ciononostante, agisce con i propri presupposti sul sensorio forgiando la modalità di percezione e cognizione. Anche la *Reproduktion* musicale, come la definiva Adorno, in questo senso è un “ambiente cognitivo” basato sulla relazione compositore/notazione/interprete, che agisce subliminalmente come modello privilegiato della esperienza musicale.

operative e degli spunti di riflessione offerti da Enrico Strobino, ed anche dei riferimenti musicali, che per la loro originalità e attualità possono costituire per alcuni una preziosa occasione in sé per un ampliamento delle conoscenze. Ciò che è doveroso notare, invece, è che questo libro sonda con uno sguardo innovativo e un linguaggio molto accessibile un territorio ancora largamente inesplorato per la pedagogia, e solo superficialmente abordato dalla didattica musicale, ponendosi come un fortunato caposaldo, speriamo coronato dall'attenzione dei più accorti e intelligenti didatti e musicofili.

Vincenzo Caporaletti

(Università di Macerata,
CRIJMA - Sorbonne Université, Paris)

INTRODUZIONE

Il libro si basa sull'assunto che le prassi improvvisative possano vivificare l'educazione musicale, arricchendola di potenzialità inedite, ancora oggi non sufficientemente considerate.

Affrontare le tematiche che ruotano intorno all'*improvvisazione* nell'educazione musicale per la scuola di base significa, inoltre, contribuire alla riflessione sul senso del rapporto fra arti ed educazione.

Il libro si apre con una sezione teorica, *Panoramica*, che affronta temi concettuali che riguardano la prassi dell'*invenzione musicale*, osservata specificamente dall'*angolazione* dell'*improvvisazione*.

Nella seconda sezione propongo una serie di *Scenari*, centrata su procedure, su dispositivi, su materiali didattici che fungono da canovacci per possibili esperienze legate alle varie condotte improvvisative.

Nella terza sezione, *Invenzione, a tre voci*, rileggo alcune pagine di Gianni Rodari, François Delalande e Boris Porena, individuando alcuni indizi che possono orientare la riflessione pedagogica sui temi dell'*invenzione* e, più specificamente, dell'*improvvisazione* in ambito educativo.

Ho cercato di mantenere lungo tutto il lavoro l'attenzione e la riflessione su esperienze capaci di favorire un'educazione musicale creativa, cercando di non appiattirmi in un catalogo di proposte legate soltanto alla dimensione del sapere tecnico. In questa prospettiva un riferimento costante è l'orizzonte teorico di Luigina Mortari:

L'educazione è un percorso esperienziale complesso; una buona teoria dell'educazione dovrebbe saper indicare con una certa precisione la direzione di tale cammino e i criteri per scegliere quelle esperienze che consentano a ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibili delle proprie possibilità esistensive¹⁴.

Alcune proposte del libro si basano su un *sapere formale*, caratterizzato dal riferimento a metodologie e logiche didattiche selezionate; altre emergono

¹⁴ Luigina Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009, p. 13.

più da un *sapere di casi*, costruito in modo contestuale, ovvero partendo da documentazioni e riflessioni legate a contesti educativi reali, assunti come paradigmatici, capaci di offrire piste e dispositivi didattici efficaci.

Se fosse disponibile un adeguato sapere di casi educativi, questo costituirebbe - unitamente al sapere formale - lo sfondo sulla base del quale i pratici possono poi costruire il *sapere del fare*, ossia sapere utile all'agire, un sapere che viene concettualizzato nell'espressione *teorie per l'azione*¹⁵.

Tutte le proposte sono da leggersi come canovacci da calare e interpretare sul campo, variandone le coordinate in base alla specificità del proprio contesto e delle proprie competenze, dei propri desideri, degli obiettivi e delle condizioni di lavoro in cui ci si trova ad operare. Il libro non vuole proporre, quindi, un repertorio di azioni predefinite ma una dotazione di materiali utile ad un insegnante-artigiano, che assume la postura del ricercatore, che è orientato ad una sperimentazione seguita da una riflessione ed una analisi delle proprie pratiche, non riconducibili esclusivamente al corredo di *utensili* presenti nella propria cesta degli attrezzi, anche se utili per vivificare le dinamiche all'interno di una classe o di un gruppo di lavoro di tipo laboratoriale.

Il lavoro si propone, quindi, come un campionario di azioni possibili che, però, non chiedono di essere *eseguite* ma, semmai, continuamente reinventate e rinnovate:

[...] una buona pratica non si riduce a mera applicazione di teorie e piani elaborati da altri e altrove, perché in questo caso la prassi educativa risulterebbe poco efficace, in quanto "disabilitata" e "disabilitante": disabilitata perché impoverita di pensiero analitico, critico e ideativo, e disabilitante perché provoca un impoverimento progressivo del pratico, in quanto gli è richiesto solo di eseguire.

Una buona pratica richiede, invece, quella speciale forma di maestria che si esprime in una forma di progettazione artistica dell'agire. [...] Per tale ragione una buona pratica implica necessariamente un sapere pratico. Il sapere pratico dell'insegnare è un repertorio di strategie, di idee che il docente utilizza secondo una sapiente logica architetto-

¹⁵ *Ivi*, p. 15.

nica decisa sulla base di un'ermeneutica del contesto in cui agisce. Riguarda il come fare, in quale momento e quali condizioni approntare, come interpretare gli eventi¹⁶.

RINGRAZIAMENTI

Il mio più sentito ringraziamento va a Maurizio Vitali con cui ho condiviso negli ultimi anni un'attenta riflessione sui temi trattati in questo libro. Senza il continuo confronto fra le nostre esperienze e i nostri punti di vista questo lavoro non sarebbe nato.

Ugualmente ringrazio Mario Piatti, Paolo Scatena e Daniele Vineis per lo sguardo attento e i consigli.

Un pensiero va, inoltre, alle ragazze e ai ragazzi con cui ho lavorato su questi progetti, molti dei quali compaiono nella documentazione audio/video. A loro devo la disponibilità a dialogare con suoni, istanti e avventure non sempre facili. Ragazzi e ragazze che mi hanno accompagnato per tutta la mia vita da insegnante e che ricordo con affetto ora che sono a riposo.

Un ringraziamento particolare al prof. Vincenzo Caporaletti, per aver letto con cura il lavoro e averlo presentato approfondendone i più importanti aspetti epistemologici.

¹⁶ *Ivi*, p. 23.

PANORAMICA

*La stella cadente non ci lascia molto tempo per
formulare un desiderio: non ci avvisa per tempo
prima del suo passaggio e, l'istante dopo, è già
sprofondata nel cielo nero della notte d'estate.
Prima è troppo presto, dopo è troppo tardi!
Come mirare giusto?*

Vladimir Jankélévitch, Béatrice Berlowitz¹⁷

*Un'educazione e una didattica [...] non dovrebbe
fare altro che muoversi nella connessione [...] tra
meraviglia e sicurezza, affinché la meraviglia si
tramuti in sicurezza e la sicurezza possa lasciare
spazio alla meraviglia.*

Paolo Peticari¹⁸

¹⁷ Vladimir Jankélévitch, Béatrice Berlowitz, *Da qualche parte l'incompiuto*, Einaudi, Torino, 2012, p. 27.

¹⁸ Paolo Peticari, *Attesi imprevisi. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/ apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Milano, Bollati Boringhieri, 1996, p. 164.

PERCHÉ IMPROVVISARE

Improvvisazione, educazione e scuola

La parola “improvvisazione” *suona male* all'interno della scuola, dove spesso viene usata solo in senso negativo, in contrapposizione alle esigenze di pianificazione progettuale (fare qualcosa senza essere preparati, in modo frettoloso e approssimativo, con risultati mediocri); d'altro canto, fra gli artisti che la praticano, a volte c'è un poco di refrattarietà verso la concettualizzazione di questa prassi, verso le sue implicazioni pedagogiche e le tattiche didattiche, prospettive che invece sono il tema centrale di questo lavoro¹⁹.

La domanda posta fin dal titolo di questo primo capitolo cerca di superare subito questa polarizzazione, partendo dalla necessità di individuare innanzitutto le finalità e gli obiettivi di un modo di fare musica che ha ancora poco peso all'interno dei paesaggi educativi. Ma non è da oggi che se ne parla:

Non concepisco un'educazione musicale, e tanto meno un'iniziazione musicale senza libera espressione. Perché la musica dovrebbe essere differente dalle altre arti, dagli altri linguaggi? Il bambino non impara forse a parlare per potersi esprimere e domandare ciò che vuole? Non impara a camminare e a muoversi per spostarsi a volontà nello spazio? Non gli diamo matite colorate, perché si diverta disegnando, scarabocchiando, inventando forme? Non gli mettiamo a portata di mano argilla o plastilina, perché modelli ciò che gli passa per la mente? Non lo stimoliamo a comunicare con i suoi amici, a scriver loro quando è in vacanza?

Se gli insegnassimo soltanto a recitare o a trascrivere a memoria poesie, racconti, opere letterarie, il bambino non potrebbe svilupparsi e nemmeno comprendere il significato di quanto sta dicendo. Se lo preparassimo soltanto tecnicamente a copiare con fedeltà e attenzione disegni, dipinti e sculture famosi, sarebbe un alterare il senso della sua infanzia, e con questo parti essenziali della sua vita futura²⁰.

¹⁹ Cfr. Francesco Cappa, Cristina Negro (a cura di), *Il senso nell'istante*, Guerini, Milano, 2006, p. 28.

²⁰ Violeta Hemsy de Gainza, *L'improvvisazione musicale. L'improvvisazione nell'educazione musicale: un gioco creativo per tutte le età e tutti i livelli scolastici*, Ricordi, Milano, 1991, p. 6.

Purtroppo, la nostra didattica musicale, a distanza di tanti anni, pare ancora quasi esclusivamente ancorata alla prospettiva *esecutiva*, senza prendere in considerazione gli orientamenti metodologici che portano a *creare*, ad *inventare* oggetti/eventi sonori e musicali.

Non mi addentrerò nei vari significati della parola *improvvisazione* e nelle possibili visioni filosofiche di questa prassi²¹. Mi sembra interessante però evidenziare come l'idea stessa di formazione e le sue procedure siano metaforicamente più simili ad un'improvvisazione che all'esecuzione di una partitura orchestrale, dove ognuno dei partecipanti ha una parte da eseguire alla lettera, evidenziando alcune condizioni:

[...] inseparabilità tra comporre ed eseguire, originalità di ogni composizione/esecuzione, impossibilità di conoscere in anticipo l'esito, irreversibilità, responsività. Quest'ultima mi sembra la più importante per il formatore, perché mette a fuoco la capacità di mantenere il contatto con tutto ciò che accade. La responsività è propensione alla circolarità, attenzione per le retroazioni, per il circuito anziché per i singoli atti comunicativi, o le loro parziali punteggiature. È capacità di reagire in tempo reale e appropriatamente alle proposte che escono. Soprattutto, e con il massimo divertimento, quando *ci spiazzano*²².

L'attitudine a improvvisare è centrale, dunque, innanzitutto per l'insegnante, che dovrebbe saper far dialogare la sua didattica con la contingenza²³, contribuendo a una scuola tutta più disponibile all'improvvisazione, in cui si è capaci di *cogliere occasioni*, di aprire la finestra ad eventi inattesi, che diventano spunto per la propria azione didattica, come ben sapeva e faceva Mario Lodi, fin dal primo giorno di scuola:

Dicono che si deve parlare uno alla volta. Proviamo. Ma si ritorna a parlare insieme. Certo, ammettono che è giusto tacere intanto che l'altro parla, ma come si fa ad aspettare se io ho una cosa da dire a quel-

²¹ La bibliografia su questo versante è amplissima. In questa sede mi limito a rinviare per questo e molti altri approfondimenti al fondamentale volume di Alessandro Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, Il Mulino, Bologna, 2021. Dello stesso autore segnalo anche *Esegui-re l'inatteso: ontologia della musica e improvvisazione*, Il Glifo E-books.

²² F. Cappa, C. Negro, *Il senso nell'istante*, cit., p. 40.

²³ Su questo argomento rimando a Eleonora Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, Liguori, Napoli, 2020.

lo che parla proprio adesso? Me l'ha fatta venire in mente e gliela dico subito. È la prima fase, quella del caos, è venuta subito. Bene, tempo guadagnato.

Proviamo e riproviamo a mettere in pratica questa prima non facile regola nata dall'esigenza comunitaria: un paio di minuti di «interventi» non interrotti è un successo e io esprimo il mio compiacimento. Ma all'improvviso tutto va a catafascio: il cielo si apre e rovescia sui tetti un acquazzone che «fa il fumo». Lo spettacolo dei goccioloni che picchiano sulle tegole del nostro orizzonte e di quelli che corrono lungo i fili e poi delle gronde che traboccano riversando in strada cascate d'acqua che rumoreggia, ci spinge tutti alle finestre. [...]

È la prima occasione che mi si presenta e l'afferro. [...]

- Perché non la disegnatte? – dico.

- Che cosa?

- La pioggia, i tuoni, questa giornataccia che ci tiene chiusi qui²⁴.

Il racconto di Mario Lodi chiarisce bene, fra l'altro, l'analogia che intercorre fra l'improvvisazione musicale e le situazioni in cui quotidianamente si parla, interagendo con gli altri, inventando risposte, interventi personali, reazioni a catena. Non è una competenza innata: anche questa va imparata, allenata, necessita di prerequisiti.

Se la dimensione dell'imprevisto entrasse maggiormente nelle prassi didattiche, comporterebbe una differenza di peso fra *domande illegittime* (quelle la cui risposta è scontata) e quelle *legittime* (domande aperte, che sollecitano risposte personali), come magistralmente ci ha indicato Paolo Perti-cari:

Le domande illegittime sono quelle di cui si sa già prima la risposta, quelle domande che il sistema scuola e il sistema universitario sono così abituati a fare, quelle domande che non sono neppure domande perché tanto si sa già tutto quello che si cerca di sapere; queste domande mettono in moto un processo di banalizzazione: lo studente o la studentessa, l'alunno o l'alunna bravi sono quelli che sanno rispondere a domande scontate. La realtà, invece, pone continuamente domande legittime, la cui risposta è tutt'altro che scontata, ma comporta un'as-

²⁴ Mario Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino, 1970, pp. 27 sgg.

sunzione di responsabilità, un rischio di sforzo, una ricerca di qualcosa, una capacità di attendere o di inventare nuove forme di curiosità. La realtà, ma soprattutto chi si trova più in difficoltà e soprattutto i bambini, fa emergere la necessità di porsi domande non più illegittime; ma di saper vivere i rischi e il fascino di un gioco del chiedere fatto di domande di cui non sappiamo già la risposta²⁵.

Anche la formazione estetica e artistica dovrebbe muoversi in questa direzione, cercando nelle prassi dell'invenzione tattiche e strategie per promuovere l'attitudine ad individuare lo straordinario dentro all'ordinario e a farne occasione di conoscenza, di apprendimento, di crescita. Il pensiero creativo artistico richiede un'attitudine ad esprimere preferenze e a prendere decisioni, competenze essenziali nella formazione culturale di ogni cittadino. Qui sta il senso profondamente pedagogico di un lavoro che pone al centro l'improvvisazione e la composizione.

Tre tipologie

Descriviamo più da vicino il campo di indagine individuando tre tipologie fondamentali di *improvvisazione*.

Il primo caso si ha quando *si reagisce come si può ad un evento inatteso*. È quella che potremmo definire *improvvisazione quotidiana*, caratterizzata dal suo essere *un'azione reattiva*:

[...] l'improvvisazione reattiva è spesso connotata da imperfezione: i suoi risultati sono soltanto parzialmente soddisfacenti e sono (o dovrebbero essere) intesi come provvisori. Donde anche l'accezione negativa del termine secondo cui ciò che è improvvisato è fatto male, in fretta, in modo inadeguato²⁶.

²⁵ Paolo Perticari, *Attesi imprevisi. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Milano, 1996, p. 25. La distinzione fra domande legittime e illegittime si deve a Heinz von Foerster, *Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive*, in Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti (a cura di), *Sfida alla complessità*, Feltrinelli, Milano, 2007, pp. 112-141.

²⁶ A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, cit., p. 17.

ELENCO FILE AUDIO

1. Emma. Giochi di voce a sette mesi
2. Gaia (2 anni). Intervalli
3. Emma e mamma. Giochi imitativi sulla parola "nonno"
4. Emma legge *Il pappagallo francese*
5. Emma che gioca, a sei anni
6. Nicolò in chiesa
7. Emma (*Mamma mia dammi cento lire*)
8. Quattro composizioni sul nome
9. Cry
10. Stripsody variations
11. Lasciatemi divertire
12. Schià improvisation
13. Birdsong
14. Mercato di Noto
15. Voci di piazza
16. L'attesa (Lanfranco Perini)
17. Azzurro
18. Lego musicale 1
19. Lego musicale 2
20. Il canto dell'usignolo (Renato Ianni)
21. Wassil: improvvisazione su Mesa
22. Taznim: improvvisazione su Mesa
23. Kevin: improvvisazione su Mesa
24. Amina: improvvisazione su Mesa
25. Simone: improvvisazione su Mesa
26. Abaqua Rhythm
27. Corridoio
28. Echi segreti
29. Rayan: improvvisazione
30. Zakaria: improvvisazione
31. Zakaria: arrangiamento
32. In trio
33. Intervista Zakaria e Rayan
34. GRM Studio

ELENCO FILE VIDEO

1. Anklung improvisation
2. Sul momento
3. Dialoghi sull'acqua
4. Rimbalzi
5. Glissandi
6. On the Beat (su base elettronica)
7. Nasrallah improvisation
8. Slide. Dialoghi su corde blues
9. Io mi chiamo Emma
10. La fontana malata
11. La goccia
12. Goccioìò
13. La cicala
14. Dentro una goccia
15. Solo su corde
16. Sulla cetra
17. Francesco
18. Dialogo su corde
19. In due
20. Dialogo sulla pentatonica
21. Con swing
22. Tamburi parlanti

Prodotto da **Enrico Strobino**

I file audio e video presenti in questo sussidio sono stati registrati dall'Autore in situazioni familiari o nell'ambito della sua attività di docente, nei laboratori tenuti nella Scuola Secondaria di I grado di Biella e nei vari Corsi di Formazione, ad eccezione della traccia audio n. 16, *L'attesa* (di Lanfranco Perini - © 2006 Progetti Sonori Srl).