

Rivista dell'Audiation Institute per la Ricerca e la Formazione  
sull'Apprendimento Musicale secondo la  
Music Learning Theory  
di Edwin E. Gordon

# Journal of Audiation

2017

05

Direttore  
Isabella Davanzo

Redazione  
Nicole Bana  
Silvia Biferale  
Vixia Maggini  
Mario Moi  
Gabiella Sampognaro

Responsabile tecnico grafico  
Cinzia Claudia Iafrate

la rivista è  
registrata al tribunale di Milano  
con il n.96 del 8/4/2015

ISSN 2532-6678

05

Al lettore

di Isabella Davanzo

07

I Test di Gordon  
Applicazioni e ricerche  
The Gordon Tests  
Applications and Research

di Vera Mazzotta

27

Movimento e musica:  
una storia raccontata  
attraverso l'incontro tra  
la Music Learning Theory e  
Atem-Tonus-Ton  
Movement and music  
a story told  
through the encounter between  
Music Learning Theory and  
Atem-Tonus-Ton

di Silvia Biferale

35

Implicazioni neurofisiologiche nello  
sviluppo dell'attitudine ritmica  
Conversazione con Giuliano Avanzini  
Neurophysiological implications  
of rhythmic aptitude development  
A conversation with Giuliano Avanzini

a cura di Isabella Davanzo

49

Libro delle mirabili difformità musicali  
A book of wondrous musical  
deformities

di Ilario Meandri

# 05/2017

## SOMMARIO

Luna Lunedda  
l'isola che suona

di Paolo Marzocchi

71

Ed è subito musica!  
Per costruire una relazione più ricca  
e più viva

a cura di Ermanno Moltoni

84

Scrivere per giovani esecutori.  
La nascita di un'opera: Amelia

di Valentina Massetti

90

Il Museo del Paesaggio sonoro  
e la tradizione del sapere musicale

di Guido Raschieri

94

Recensioni

97

# Hanno collaborato a questo numero

## SILVIA BIFERALE

Terapeuta del respiro e della voce,  
insegnante formatore Audiation  
Institute

## SARA CARIA

Socia Audiation Institute

## ISABELLA DAVANZO

Pianista, Insegnante Accreditato,  
Audiation Institute, Milano

## PAOLO MARZOCCHI

Pianista, compositore, docente

## VALENTINA MASSETTI

Compositrice, insegnante certificata  
Audiation Institute

## VERA MAZZOTTA

Pianista, docente, insegnante  
accreditata Audiation Institute

## ILARIO MEANDRI

PhD., etnomusicologo e musicologo,  
ricercatore presso l'Università di  
Torino

## ERMANNIO MOLTONI

Insegnante accreditato Audiation  
Institute

## GUIDO RASCHIERI

Docente a contratto di Etnomusicologia  
e Antropologia della Musica presso  
L'Università di Torino

di Isabella Davanzo

Entriamo in Audiation n.5, profumo di musica!

Scrivere l'editoriale in prossimità dei festeggiamenti di capodanno richiama inevitabilmente una riflessione in tono di bilancio sull'anno al tramonto e pronostici di buon auspicio su quello entrante. Il contenuto di questo numero della nostra rivista porta tutto con sé. E' bello infatti il momento in cui, arrivato tutto il materiale in programma e si chiude il numero per metterlo online, scoprirne la ricchezza con rinnovata sorpresa e rendersi conto che la sua trama regge più del previsto, anzi supera le aspettative. Ancora una volta, grazie agli autori che hanno collaborato alla sua realizzazione e al grande lavoro di tutta la redazione siamo soddisfatti e orgogliosi di offrire un'ottima scelta di lettura e di contribuire ad arricchire il panorama dell'educazione musicale nelle sue molteplici declinazioni.

Dal *dossier* di approfondimento di Vera Mazzotta, sull'uso dei test di Edwin Gordon per la misurazione dell'attitudine musicale, fino alla presentazione della tavola rotonda interdisciplinare che si terrà a Milano il 3 e 4 marzo 2018, la varietà e profondità degli articoli in rubrica si pone energicamente.

Il racconto di Silvia Biferale sulla felice intesa tra *Music Learning Theory* e *Atem-Tonus-Ton*, che trova nel movimento del corpo e del respiro la cifra d'unione con l'espressione in musica e della musica.

L'intervista della sottoscritta a Giuliano Avanzini, neuroscienziato, in forma di conversazione su ritmo e neuroscienze.

Lo studio di Ilario Meandri, che esplora il ruolo avuto dal cinema nel mediare la musica non tonale del Novecento e le sue implicazioni nel plasmare un diverso panorama di ascolto e ricezione musicale.

Gli appassionati racconti di Paolo Marzocchi e Ermanno Moltoni, impegnati a portare la sublime inutilità della musica in contesti che balzano in primo piano solitamente per contingenze ben differenti, i migranti di Lampedusa nel primo caso e l'assistenza sanitaria nel secondo, il reparto di neurologia pediatrica di Sondrio.

Le felici ripercussioni delle due iniziative ricordano a noi tutti come le necessità umane vadano ben al di là del monetizzabile.

Le incursioni nelle propizie esperienze compositive e didattiche di Valentina Massetti e Guido Raschieri. Valentina ci espone le priorità che l'hanno guidata nella composizione di un'opera per bambini, *Amelia*, scritta ad uso dei bambini, cosa che non implica necessariamente la rinuncia alla complessità musicale in nome della facilitazione, solitamente evocata quando si pensa a musica per l'infanzia, come ci tiene a sottolineare l'autrice. Guido Raschieri invece ci conduce virtualmente nel Museo del Paesaggio Sonoro di Riva, in provincia di Torino, testimonianza della vicenda didattica e creativa di Domenico Torta, che ha saputo catalizzare nell'insegnamento la sua esperienza con la musica popolare, l'etnomusicologia e la musica colta, emblematicamente espressa dal titolo della sua opera più recente *La parata degli oggetti, Passaggio di consegne, Scope alla ribalta*, interpretata da una cinquantina di giovani musicisti con grande stupore e favore di pubblico.

Concludiamo poi con un omaggio a Pinuccio Sciola, compositore di sculture o scultore di musica, potremmo dire, precocemente scomparso due anni orsono, e alla sua arte di dare una voce inaspettatamente melodiosa alla dura pietra.

Infine, prima di lasciarvi, ci tengo a sottolineare la scelta editoriale che ci accompagnerà d'ora in poi, di pubblicare anche in inglese gli articoli della rivista di carattere più teorico o comunque meno legato a situazioni locali, per i lettori che ci seguono all'estero.

Ringrazio la nuova redazione di *Audiation* e tutti gli autori che compongono il presente numero e vi auguro una buona lettura.

# I Test di Gordon

## Applicazioni e ricerche

di Vera Mazzotta

traduzione inglese di

Brent Waterhouse

### L'attitudine musicale secondo Edwin E. Gordon.

L'attitudine musicale è il potenziale di apprendimento, una componente multidimensionale, innata ma variabilmente determinata dall'ambiente, espressa negli individui in modo e misura differente, fondata sull'*audiation*<sup>1</sup>. L'accuratezza e la velocità con cui il processo di *audiation* avviene è base della specifica attitudine di ciascuno<sup>2</sup>. Essa è normalmente distribuita<sup>3</sup> ed i livelli della nascita, determinati a loro volta da molteplici fattori, possono essere mantenuti o decrescere se il bambino fino a 9-10 anni viene esposto o meno ad esperienze musicali. Successivamente, con il completamento della mielinizzazione<sup>4</sup>, l'attitudine si stabilizza. Non esistono individui non-musicali. Ognuno ha un proprio livello e con quel livello può esprimersi in musica. Misurare il potenziale consente di indirizzare consapevolmente gli individui verso attività musicali, evidenziarne punti di forza e debolezza, ottimizzare l'istruzione musicale con percorsi che lo sviluppino al massimo delle possibilità. In nessun caso il risultato deve essere utilizzato per escludere qualcuno dalla prati-

<sup>1</sup> La capacità di comprendere i suoni anche quando non fisicamente presenti (richiamo), non presenti a lungo (ascolto), che non sono o non sono mai stati presenti (creatività/ improvvisazione), organizzare mentalmente in sequenze dotate di significato quanto si è ascoltato, anticipare ciò che seguirà.

<sup>2</sup> Sebbene Gordon si esprime contro una correlazione fra attitudine e intelligenza, al contrario alcuni studi hanno dimostrato che intelligenza e potenziale sono connessi l'uno con l'altro. Rose, *On becoming and being a musician*. Ph.D London University 2016.

<sup>3</sup> Gordon, *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitude*. Chicago, GIA 1987. La distribuzione normale, o di Gauss, è una distribuzione di probabilità continua spesso usata come prima approssimazione per descrivere variabili casuali a valori reali che tendono a concentrarsi attorno a un singolo valore medio.

<sup>4</sup> Yakolev-Lecours, *The myelogenetic Cycles of regional maturation of the brain*. In Alexandre Minkowski. *Regional Development of the brain in early life*, Philadelphia. F.Davis Co 1967.

ca musicale. Nella strutturazione dei test Gordon ha tenuto presente ciò che distingue l'attitudine in via di sviluppo da quella stabilizzata<sup>5</sup>. I bambini con potenziale in via di sviluppo si concentrano su una sola dimensione della musica per volta: decisioni su *pattern* tonali vengono prese con maggiore prontezza se non sono organizzati in struttura ritmica ma presentano suoni della stessa durata; decisioni su *pattern* ritmici se non sono organizzati in ambito tonale ma presentano suoni alla stessa altezza. L'attitudine stabilizzata, invece, consente a ciascuno, secondo il proprio livello, di decidere su uno o più aspetti del *pattern* anche quando sono presentati contemporaneamente.

## I Test

*Musical Aptitude Profile* (MAP) fu sviluppato nel 1965 per studenti da 9 a 19 anni come misura dell'attitudine stabilizzata<sup>6</sup>. Dopo intense ricerche sulla classificazione dei *pattern* tonali e ritmici<sup>7</sup> in ordine di difficoltà di *audiation*, furono pubblicati per l'attitudine in via di sviluppo *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA) per bambini da 5 a 9 anni<sup>8</sup>, *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA), versione avanzata del precedente, per bambini da 6 a 12 anni<sup>9</sup>, *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA) dai 12 anni sino all'università ed *Audie* per bambini da 3 a 4 anni<sup>10</sup>. Furono poi approntati altri test specifici: *Harmonic Improvisation Readiness Record* per determinare se gli stu-

enti posseggano competenze per improvvisare fluidamente, *Rhythm Improvisation Readiness Record* per misurare la capacità di adeguare l'improvvisazione al tempo, *Instrument Timbre Preference Test* per orientare la scelta dello strumento.

Quella che segue è una panoramica dei soli test riguardanti l'attitudine e la testimonianza di chi, fra incertezze, difficoltà e consapevolezza di alcuni limiti, mantiene ugualmente curiosità e convinzione della necessità di sperimentare.

**AUDIE.** *Audie* è un test<sup>11</sup> specifico per bambini di 3-4 anni che va somministrato direttamente dal genitore. Consiste di due sub-test gioco, *Tonal e Rhythm*, della durata di 10 minuti ciascuno da sostenere nella stessa sessione o in giorni differenti. Ognuno presenta 10 quesiti, numero massimo cui un bambino riesce a dare risposta senza distrarsi. Uno è ricorrente. Il bambino risponde SI quando sente questa *special song* oppure NO se sente altro. Durante la standardizzazione Gordon notò che il paradigma *same/different*, utilizzato negli altri test, era inadeguato per bambini molto piccoli poiché, ascoltando i *pattern* dalla medesima voce erano portati a prestare attenzione solo a quella e a rispondere sempre *same*. Diversamente dagli altri due test di attitudine in via di sviluppo si ascoltano i *pattern* tonali in contesto ritmico e ritmici in contesto tonale. I *pattern* sono diversi o perché viene modificato un suono, ma il ritmo è mantenuto, oppure una durata,

<sup>5</sup> Gordon, The manifestation of developmental Music Aptitude in the audiation of Same and Different as Sound in Music, Chicago, GIA 1981

<sup>6</sup> 4th-12th grade dell'istruzione USA. Gordon *Manual Musical Aptitude Profile*. Chicago GIA.

<sup>7</sup> 1114 *pattern* tonali e 486 ritmici. Gordon PMMA Manual, 1986.

<sup>8</sup> K-6-3rd grade: 4-9 anni.

<sup>9</sup> 1st - 6th grade: da 6-7 a 11-12 anni

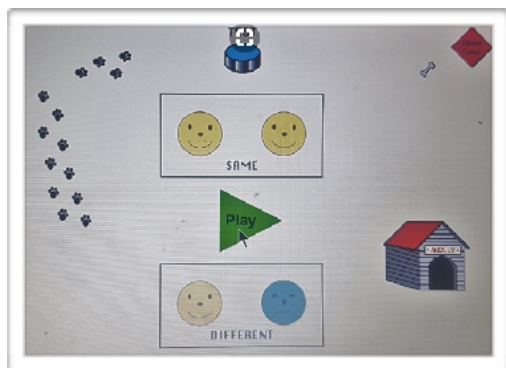
<sup>10</sup> Gordon. Two new tests of music aptitude: Amma e Audie. Newsletter Gordon Institute for Music Learning Vol. 3 n.1, 1990 e Gordon. *Advanced Measures of Music Audiation*. Gia. Chicago 1989

<sup>11</sup> Gordon Introduction to Research and the Psychology of Music. Chicago. Gia. 1998



ma è mantenuta la melodia. Bambini con punteggio di 9-10 risposte giuste vengono considerati con attitudine alta; con 6-8 media e da 0 a 5 bassa<sup>12</sup>.

**PMMA-IMMA.** I due test sono simili. IMMA è una versione avanzata del primo con *pattern* più difficili. Entrambi includono una parte esplicativa e di pratica preparatoria. Sono costituiti da due sub-test, *Tonal* e *Rhythm*<sup>13</sup> di 40 domande ciascuno in cui suoni e durate isolate sono assimilati in modo sintattico in *pattern* tonali e ritmici. Sebbene il suono sia sintetizzato<sup>14</sup>, essi vengono presentati con un certo rispetto dei rapporti tensivi ma quelli tonali non hanno accentuazione ritmica e quelli ritmici non hanno variazioni nell'altezza. Non richiedono competenze di lettura: i bambini devono riconoscere se i *pattern* siano *same/stesso* o *different/diversi*<sup>15</sup> e scegliere sul foglio/ schermo una coppia di immagini.



Le differenze si trovano sempre nel secondo pattern poiché il primo stabilisce il contesto. PMMA rispetto ad IMMA

è un test che Gordon<sup>16</sup> ha definito di *immediate impressions* e dalle *intuitive responses*. Presenta *pattern* tonali formati da 2-5 suoni in tonalità maggiore, nella stessa *keyality* (DO)<sup>17</sup> e allo stesso tempo. Uno dei due contiene la tonica. IMMA presenta anche *pattern* in minore armonica, tutti nella stessa *keyality* ma spesso nessuno dei due contiene la tonica. Come risultato della propria capacità di sentire internamente la *resting-tone*<sup>18</sup> l'ascoltatore inferisce la sintassi per ciascun *pattern* tonale primariamente in termini di *keyality* ed occasionalmente, ma non necessariamente, in termini di *tonality*. La prima è un indice dell'attitudine in via di sviluppo, la seconda di quella stabilizzata. In entrambi i test, *Rhythm* include *pattern* in metri usuali ed inusuali. Un timbro diverso enfatizza i *macro-beats*, cosa particolarmente importante quando i *patterns* sono differenti ma includono lo stesso numero di *macro*. IMMA presenta anche molti *pattern* nello stesso metro che aumentano la difficoltà di operare il confronto.



Audio 1



Audio 2

Anche in questo caso lo studente, come risposta ai *macro-beats* che sente, inferisce la sintassi primariamente in termini di tempo e occasionalmente ma, non necessariamente, in termini di metro. Decisioni in base al senso del metro sono indice di attitudine stabilizzata. Un *pattern* ascoltato può essere rinforzato o meno in *audiation* ma la pausa tra le due proposte, 4 secondi, non consente un

<sup>12</sup> G. Comeau. *Piano Pedagogy: a research and information guide*. Routledge.

<sup>13</sup> Gordon ritiene che i bambini in questa fase possano concentrarsi solo su queste due dimensioni dell'*audiation*.

<sup>14</sup> Gordon *PMMA Manual*. I bambini con attitudine in via di sviluppo sono distratti da stimoli con strumenti a loro familiari, al contrario di quelli elettronici.

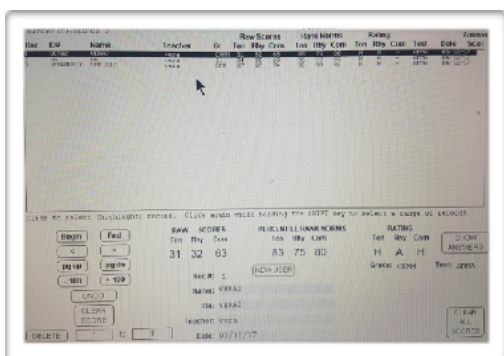
<sup>15</sup> Tuttavia Gordon nel 1998 valutava la possibilità di utilizzare *same vs not same* che sembrava aumentare l'affidabilità del test ipotizzando quindi un legame nei bambini piccoli tra attitudine musicale e intelligenza verbale.

<sup>16</sup> Gordon. *PMMA Manual*

<sup>17</sup> *Keyality* è il suono che funziona come centro di ciascuna tonalità (la tonica nel sistema tradizionale). E.g. quella che si definisce tonalità di Si bemolle, per Gordon è *tonality* maggiore e *Keyality* di Si bemolle.

<sup>18</sup> *Resting-tone* è la sillaba associata a ciascuna *Tonality*. Do al Maggiore, Re al Dorico, Mi al Frigio etc.

confronto per la memorizzazione della prima proposta ma solo l'audiation attraverso un processo di richiamo. Il sistema attribuisce un punteggio per il *Tonal*, uno per il *Rhythm* ed uno composito che somma le due componenti su base di 40 punti. I tre diversi livelli di attitudine sono rappresentati ognuno da una forbice di valori<sup>19</sup>. I punteggi sono poi elaborati in percentuale secondo una tabella che valuta il test in relazione al livello<sup>20</sup>. I pattern quindi sono sempre uguali ma vengono valutati diversamente a seconda del livello. E' abbastanza comune che in entrambi i sub-test i punteggi siano nella media (*average*). E' invece raro avere punteggi molto alti in uno e molto bassi nell'altro. IMMA fornisce anche una scala di punteggi totali per identificare bambini con *exceptionally high overall music aptitude* ed è più preciso negli studenti con attitudine in via di sviluppo alta/medio-alta, PMMA invece in quelli con attitudine media o bassa. Gordon consiglia di somministrare prima il *Tonal* e poi il *Rhythm* anche in giorni diversi possibilmente nell'arco della stessa settimana ma non oltre le due settimane uno dall'altro.



**MAP.** Il test fu messo a punto, come AMMA, con l'obiettivo di identificare più facilmente studenti con alta attitudine da orientare verso l'istruzione musicale e, per quanti già ne beneficiassero, avere un riferimento predittivo nei confronti delle competenze nella *performance* musicale, o, nel caso di un livello basso, modificare la programmazione didattica puntando ad utilizzare i punti di forza e contenere quelli di debolezza<sup>21</sup>. Essendo test di attitudine stabilizzata non si limita solo alle dimensioni tonale/ritmica ma considera i sette aspetti da Gordon ritenuti importanti e misurabili in modo attendibile. Si ascoltano pertanto melodie composte da Gordon stesso in cui gli elementi tonale e ritmico vengono combinati. Il test si divide in tre sezioni *Tonal-Imagery*, *Rhythm-Imagery*, *Musical Sensitivity*<sup>22</sup>. *Tonal* e *Rhythm* a loro volta, hanno due sub-test *Melody/Harmony* e *Tempo/Metro*: sebbene le due dimensioni siano combinate, allo studente è richiesto di prendere decisioni solo riguardo ad uno dei due aspetti. *Musical Sensitivity* presenta tre sub-test (*Phrasing-Balance-Style*). In questa parte vengono utilizzati strumenti acustici suonati da professionisti, vincitori di importanti concorsi: il violino in *Melody*, *Tempo* e *Metro* ed il violoncello per la voce inferiore dell'*Harmony*. Nel *Tonal* gli studenti sono chiamati ad ascoltare due frasi musicali ed a decidere se la seconda sia una variazione della prima<sup>23</sup>.



Nel *Rhythm* ascoltano una frase musicale di proposta a cui segue una di risposta: si chiede di decidere se la ri-

<sup>19</sup> low da 20 in giù, average tra 21-79, high oltre 80

<sup>20</sup> Per avere quindi il massimo punteggio-percentuale (99) per IMMA per il livelli da 4 a 6 sono necessarie 40 risposte giuste su 40; per i livelli 2-3 ne bastano 38, per il livello 1, 37.

<sup>21</sup> Anche in V. Maggini. Verso la Music Learning Theory. Dal Musical Aptitude Profile alla formulazione dell'attitudine musicale. Audiation Institute n.3/ 2016 pag 12-21.

<sup>22</sup> Imagery: Quando il MAP venne standardizzato non era stato coniato il termine *audiation*.

<sup>23</sup> Nel test non si utilizza però la parola variazione che, facendo riferimento ad una forma musicale, entra nel campo del *music achievement*.

sposta sia uguale o diversa. Se è diversa è perché è stata apportata nella seconda una modifica nel tempo



Audio 4

o nel metro.



Audio 5

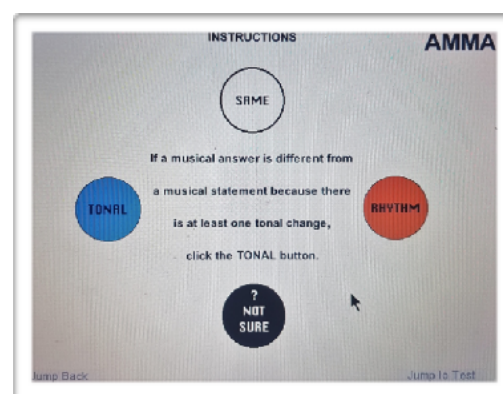
In ogni caso la pausa tra le due proposte e a volte la lunghezza degli *items* fa sì che la risposta non possa dipendere dalla memoria a breve termine ma solo dall'*audiation* di tempo o metro della frase originale. In entrambe le sezioni si richiede un processo di inferenza della melodia originale mentre contemporaneamente si mette in atto una comparazione basata sull'abilità di isolare e percepire caratteristiche musicali specifiche. Sono presenti grandi varietà di *keyalities* ed esempi multitonali o atonali che fanno uso di scale cromatiche, per toni interi, ottatoniche, e metri usuali, inusuali e combinati. La sezione *Musical Sensitivity* è invece in relazione con quelle che sono le personali preferenze musicali: è questa la parte più debole del test perché è determinata tanto dalla cultura di provenienza quanto da quella specificamente musicale, qualunque sia il modo con cui la si sia acquisita. Nel sub-test *Phrasing* vengono utilizzati sia il violino che il cello. Una melodia viene suonata due volte modificando nella seconda dinamiche, fraseggio, tempo o più elementi insieme. La richiesta è di decidere quale suoni meglio. Nel *Balance* si usano due melodie uguali nell'inizio ma con finali differenti per cambi tonali o ritmici: lo studente sceglie quale finale completi meglio l'inizio. Nel sub-test *Style* la stessa melodia è presentata due volte ma a tempi differenti: lo studente sceglie quale delle due velocità sia più corretta per la melodia.



Audio 6

Le prime due parti sono costituite da 40 domande ciascuna, la terza da 30. Per ciascuna parte sono necessari 50' minuti ma la somministrazione può avvenire in momenti, giorni o mesi diversi anche una sola volta durante il percorso scolastico.

**AMMA.** Il test fu messo a punto per gli studenti delle ultime classi della *Middle School* fino all'Università in modo particolare per quelli che già seguivano programmi di istruzione musicale<sup>24</sup>.



Il test è simile al MAP. Si presenta costituito da 30 domande che richiedono 20 minuti. Non è presente la sezione di preferenza. Anche in questo caso gli esempi sono stati appositamente composti, sono suonati da professionisti e non ci sono divisioni fra ritmico e tonale: i due aspetti vengono ascoltati simultaneamente. Lo studente è chiamato a decidere se ci siano differenze dovute ad un cambio tonale o ritmico. Il cambio tonale è determinato dalla modifica di uno/più suoni, della *Tonality* o della *Keyality*; il cambio ritmico invece dalla modifica del tempo, del metro o di una o più durate. Possono esservi diverse varianti ma non ci sono mai un cambio tonale ed uno ritmico insieme. La frase di proposta ha sempre il medesimo numero di note di quella di risposta ma lo studente non può contare o confrontare il numero di note: come per gli altri test, il tempo che intercorre è sufficiente solo

<sup>24</sup> E.E. Gordon *Predictive Validity Study of Amma*, Chicago, Gia 1989.

per l'*audiation*. Sebbene sia un unico test il punteggio si presenta diviso come nell'IMMA.



Audio 7

### Nascita di un interesse.

Quando ho svolto il tirocinio per l'abilitazione AJ77 ho utilizzato i test come uno degli strumenti di verifica di un percorso di sviluppo delle abilità percettivo-creative in cui coltivare contemporaneamente la capacità di *sentire internamente la musica* anche attraverso attività di esecuzione con la voce e con lo strumento, imitazione e rielaborazione di parti dei brani suonati. Si trattava di valutare cambiamenti e miglioramenti a livello di comprensione dei brani proposti e di esecuzione strumentale, in un gruppo di bambini di 10-11 anni al termine di un percorso di insegnamento del pianoforte integrato da attività di *ear-training* sostenute da quelle previste per l'istruzione formale<sup>25</sup>. Come riferimento avevo preso gli esercizi tratti da diversi livelli dell'*Aural Training in Practice* e *Musicianship in Practice* dell'Abrsm inglese<sup>26</sup> che propongono attività di discriminazione, cantare ad eco, *tapping*, improvvisazione, composizione estemporanea con la voce o lo strumento, coordinazione e riconoscimento ritmico. Conoscevo che discriminazione, imitazione, memorizzazione

costituiscono una parte dell'*audiation* ma da sole "non" sono l'*audiation* avevo affiancato a queste attività quelle previste dall'istruzione formale. Come sistema di valutazione di tale percorso utilizzai schede di ascolto/griglia che tenevano presenti aspetti specifici dell'esecuzione musicale, un particolare software, *Adobe Audition*, per analizzare la qualità del suono ed il timbro prodotto da ogni ragazzo, ed i test di Gordon. Essendo AMMA troppo complesso, scelsi l'ultimo grado IMMA. Alla fine di un anno di lavoro il quadro dei test risultò sovrapponibile a quello degli altri sistemi di valutazione: un "piccolo" innalzamento dei percentili del test ha trovato quindi riscontro in un miglioramento negli altri parametri considerati. Trattandosi di attitudine in via di sviluppo, in cui il potenziale innato e l'ambiente musicale interagiscono continuamente determinando delle fluttuazioni, una variazione nei percentili probabilmente era prevedibile, forse, anche indipendentemente dal tipo di *training* elaborato. Non c'erano state comunque flessioni negative. Mentre i punteggi PMMA possono essere molto instabili<sup>27</sup> perché lo sviluppo dell'attitudine, soprattutto a livello basso<sup>28</sup> è sensibile all'istruzione<sup>29</sup>, per IMMA, soprattutto in bambini in fase di stabilizzazione, le cose sono più complesse: in questo caso può funzionare come misura dell'attitudine stabilizzata. Ciò significa che i punteggi grezzi<sup>30</sup> possono conti-

<sup>25</sup> V. Mazzotta, *Valutare i risultati dell'apprendimento musicale* in [http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Valutare\\_i\\_risultati\\_dell\\_apprendimento\\_strumentale&p=557&f=464](http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Valutare_i_risultati_dell_apprendimento_strumentale&p=557&f=464).

<sup>26</sup> Associated Board of the Royal School of Music. <https://www.abrsm.org/it/regions/central-europe/italia/pagina-iniziale/>  
La certificazione Abrsm è riconosciuta in molti paesi e si occupa della formazione specifica di quegli allievi che attraverso lo studio dello strumento intendano anche acquisire un buon livello di conoscenza del linguaggio musicale. La preparazione all'esame avviene su diversi fronti, tecnico ma anche estetico-musicale. Gli esami rappresentano delle tappe che consentono di misurare i progressi sulla base di uno standard di preparazione riconosciuto.

<sup>27</sup> Forsythe, *The development an Implementation of a computerized pre-school measure of music audiation*, Ph.D.diss Case Western R.University, 1984.

<sup>28</sup> Bell, *An investigation of the validity of PMMA for use with learning disabled children* DMA diss.Temple University 1981.

<sup>29</sup> Jessup, *The comparative Effects of indirect and direct music teaching upon the developmental music aptitude and music achievement of early primary grade students*.Ph.D. diss Temple University 1984.

<sup>30</sup> Derivati dal conteggio delle risposte giuste.

nuare a crescere per il passare del tempo e per la relativa maturazione dei ragazzi ma quelli relativi rimanere costanti<sup>31</sup>. I dati di allora davano ragione ad un test che si propone di misurare l'attitudine e non la competenza<sup>32</sup>: nessun tipo di *training* musicale modifica il potenziale che ci caratterizza ma può concorrere ad estenderlo sino al suo massimo<sup>33</sup>. Per questo, a distanza di anni e al di là delle perplessità che mantengo sull'uso dei test in generale, rimango convinta che l'assenza di flessione negativa insieme all'innalzamento dei percentili sia stato il prodotto della creazione di ambienti e percorsi basati su attività che mettono in campo i diversi tipi di *audiation*. I punteggi in entrata evidenziavano debolezze che in qualche modo sembravano essere in relazione ad analoghe criticità nel suonare (conduzione del fraseggio, sincronia, fluidità, senso ritmico). Al termine del progetto le variazioni dei percentili si erano riflesse però in un miglioramento dell'espressività e della qualità del suono. Quest'ultimo parametro, uno dei miei riferimenti di allora, è tecnicamente legato alle diverse modalità di attacco del tasto, rientra quindi nelle abilità di carattere tecnico. Tali abilità sono parte del *music achievement* e non si identificano quindi con l'attitudine: il livello strumentale raggiunto non è necessariamente connesso col proprio potenziale di apprendimento. Ci sono persone con potenziale alto prive delle abilità tecnico-strumentali per esprimerlo ed altre capaci di buone prestazioni tecniche con potenziali medio-bassi. In ogni caso, lo strumento veicola la propria attitudine, qualunque essa sia. Per spiegare come un miglioramento dei percentili all'interno del singolo potenziale dei ragazzi abbia determinato anche un approccio

tecnico diverso alla musica e allo strumento, riporto una frase che il mio maestro russo, con il suo particolare modo di parlare italiano, era solito dire di fronte a passaggi tecnicamente impegnativi: "Tu pensa di musica".

Se pensiamo musicalmente, con il giusto respiro, fraseggio, agogica, la mano si predispone al gesto tecnico più consona per esprimere quel pensiero. L'attitudine musicale è alla base della comprensione profonda della musica pertanto aprirà la strada all'espressività e quindi anche alla ricerca, personale o guidata, dei mezzi tecnici adeguati per esprimerla.

### Considerazioni alla luce delle applicazioni.

Quest'anno ho ripreso a somministrare i test per studiarne i risultati in un periodo più lungo che è quello dei tre anni di scuola secondaria inferiore: sono bambini di prima che seguiranno il normale percorso di strumento musicale. L'obiettivo è quello di prendere maggiore confidenza con i test, raccogliere dati, confrontarli con altri, farne oggetto di riflessione e critica. Vanno tuttavia utilizzati alcuni accorgimenti. I test vanno somministrati individualmente o in classe almeno due volte l'anno cercando di ricreare sempre le medesime condizioni di silenzio e rilassatezza. L'aula non deve trovarsi in luogo di passaggio (vicino all'ingresso o agli uffici) perché troppo rumoroso, né avere fonti di distrazione visiva. La somministrazione all'intera classe ottimizza i tempi e mette i bambini nella medesima condizione poiché luogo/orario sono gli stessi. Al test cartaceo preferisco quello da *personal computer* ma se l'orario di servizio non consente la somministrazione collettiva propongo il test a due bambini per volta. In ogni

<sup>31</sup> Soya F., *Primary and Intermediate Measures of Music Audiation* in <https://www.slideshare.net/guest3b21d84d/standardized-test-analysis-project>.

<sup>32</sup> Traduco con competenza, *music achievement* che è misura di ciò che lo studente ha già imparato che non va confuso con l'attitudine. Mentre è sempre vero che un alto rendimento corrisponde ad un alto livello di *audiation* non è vero il contrario: esistono studenti con un livello di potenziale alto ma di competenza basso o nullo. '*Music achievement is a measure of what a student has already learned in music. For example, people are not born knowing how to compose music in a given style. That must be learned. Once it has been learned, it is considered to be music achievement*'. Gordon E.E., *Music Aptitude and related test*, Chicago, Gi

<sup>33</sup> Gli innalzamenti di percentile all'interno del potenziale di ciascuno.



caso è opportuno utilizzare gli auricolari che isolano maggiormente dai rumori. Alcuni bambini, tuttavia, mal sopportano quel tipo di suono in cuffia per cui spesso è necessario amplificare il *personal computer* con una piccola cassa esterna. Qualunque sia la condizione è necessario mantenerla e riprodurla ogni volta. Lo stesso dicasi della scelta di giorno e ora. È preferibile impegnare i bambini in questa attività la mattina e, se non è possibile, scegliere un giorno in cui abbiano un orario meno pesante. Nonostante tutto, i fattori non-ambientali che possono influire sui risultati rimangono molti e con altrettante variabili: il livello di concentrazione, la fretta di finire, la stanchezza, l'ansia. I test presumono che il tempo necessario per la loro esecuzione sia comunque e sempre sostenibile da tutti. Oggi questo vale per un 65-70% dei casi. La generazione dei cosiddetti nativi digitali ha tempi di attenzione brevi e necessita di un numero maggiore di pause tra un compito e l'altro che non possono avere quando sono impegnati nella prova. Senza contare che, sebbene le domande siano inserite in una sorta di gioco<sup>34</sup> questo non è graficamente allettante o coinvolgente. Inclinzioni caratteriali individuali, stato d'animo, situazione ambientale sono i fattori che più spesso intervengono nella percezione inficiando risultati e punteggi. Il sub-test ritmico è quello che in tutti i test risulta più complesso da eseguire e spesso la difficoltà determina nei ragazzi una caduta dell'attenzione e della motivazione. Questo elemento da me notato per IMMA è stato oggetto di recenti studi per la parte ritmica PMMA. Sembra infatti che ovunque questo test venga usato, fuori dagli Stati Uniti d'America, nei paesi in cui è considerato attendibile, i punteggi nel ritmico sono sempre molto bassi. Questo suggerisce la necessità di una revisione della sezione o che esiste una variabile nell'apprendimento ritmico che in qualche modo inficia il

risultato<sup>35</sup>. MAP con i suoi cinquanta minuti a sub-test rappresenta un compito difficilmente sostenibile da un ragazzo a scuola. Per questo motivo è preferibile AMMA che è più snello e adatto all'organizzazione scolastica.

### Scegliere il giusto test

La prima vera difficoltà che il docente incontra riguarda la scelta del test da utilizzare. Per bambini di 5-10 anni c'è PMMA con diversi livelli di difficoltà ma se i punteggi della maggior parte degli studenti sono al di sopra della media è necessario passare ad IMMA. Al tempo stesso per bambini fra i 9 e i 12 anni oltre ad IMMA che parzialmente si sovrappone al precedente, c'è MAP ritenuto da Gordon più affidabile perché strutturato per fornire indicazioni più precise. Mettendo a confronto i dati provenienti da MAP, di cui sono state utilizzate solo le prime due sezioni (*Tonal-Imagery e Rhythm-Imagery*) e da IMMA, si nota che entrambi hanno elementi di somiglianza. IMMA ha pertanto una certa affidabilità anche nei casi di attitudine stabilizzata. PMMA invece, è più simile ad IMMA e lontano da MAP. Per ragazzi dai 12-13 anni in poi AMMA e MAP possono essere utilizzati indipendentemente l'uno dall'altro.

### La cultura di riferimento - Osservazioni

Alle difficoltà di ordine pratico si aggiungono alcune considerazioni personali di ordine generale. In primo luogo la creazione, standardizzazione e uso di test, non solo musicali, è frutto di studi psicologici degli anni '60-'70 quando pedagogisti, psicologi, medici, erano tutti fortemente interessati ad individuare quali fossero le condizioni di entrata degli studenti (potenzialità, abilità, intelligenze), e a misurare i risultati in uscita per valutare se gli strumenti educativi adottati fossero stati efficaci. In secondo luogo

<sup>34</sup> Il bambino, rispondendo se i due siano lo stesso o diverso, accompagna il cane Molly verso la sua cuccia.

<sup>35</sup> Loudon, *Psychometric Evaluation of the PMMA 2013*

la standardizzazione di un test è una operazione che parte da presupposti teorici più o meno verificabili, nel caso di Gordon, che l'attitudine musicale sia mediamente distribuita a cui fanno seguito poi operazioni di taratura, campionamento della popolazione, scelta di un campione normativo<sup>36</sup> poi considerato rappresentativo di essa, griglie e trasformazione dei punteggi. In proposito, una delle critiche a PMMA, da me condivisa, riguardò l'esiguo campione di riferimento costituito da soli 873 studenti del *mainstream* newyorkese<sup>37</sup>. Norme di riferimento ottenute su un certo tipo di popolazione potrebbero non avere o avere discutibile significato, se applicate a popolazioni diverse. Siamo sicuri che questi test così come Gordon li ha costituiti si possano somministrare fuori dagli Stati Uniti d'America, anche in Italia, senza modifiche e che basti, quindi, tradurli? PMMA, per esempio si è rivelato adeguato e funzionale per bambini di lingua inglese e di cultura greca sebbene permangano in quest'ultimo caso perplessità sulla reale affidabilità a causa delle grandi differenze fra i punteggi dello studio e quelli ottenuti da Gordon<sup>38</sup>. È risultato poi poco adeguato nel caso di bambini coreani e cinesi<sup>39</sup>. Il MAP invece è risultato attendibile per studenti afroamericani in situazioni di svantaggio socio-culturale<sup>40</sup>, studenti tedeschi<sup>41</sup>, studenti con handicap<sup>42</sup> e

plus-dotati<sup>43</sup>. Ancora oggi MAP è il test di riferimento in campo neuroscientifico, tuttavia, un uso fatto al di fuori della popolazione in cui è nato lascia perplessi sulla sua reale applicabilità e sulla affidabilità dei risultati.

### **Autoreferenzialità e interpretazione.**

I test sono tarati e formulati sulla base degli stessi dati che in seguito si proporranno di misurare. Il procedimento senza dubbio è frutto dell'applicazione di formule matematiche e calcoli statistici ma non perde del tutto un'aura, seppur minima, di autoreferenzialità. Un errore in cui si rischia di cadere è quello di non contestualizzare il risultato rapportandolo alla conoscenza di chi si ha di fronte (carattere, abilità, reattività, altre competenze, ambiente). Il test fornisce un quadro che va interpretato interrogandosi sui risultati. È quindi indispensabile saper distinguere tra misurazione intesa come punteggio determinato dal test e valutazione, interpretazione di esso. Se pensiamo al contesto scuola/classe ci rendiamo conto di quanto esso sia fondamentale per il sistema di relazioni che si stabiliscono, si presentano con proprie modalità di interazione, comunicazione, cultura, valori, obblighi, doveri, rappresentazioni e comportamenti, non sempre coerenti fra loro. Nell'interpretazione dei punteggi va tenuto presente an-

<sup>36</sup> Il gruppo di persone le cui risposte al test vengono prese come riferimento per valutare le risposte di qualsiasi altro soggetto che successivamente venga sottoposto al test.

<sup>37</sup> Lehman. *Review of the test PMMA*. In <https://www.ovidsp.tx.ovid.com>

<sup>38</sup> Holahan-Thompson, *An investigating of the suitability of PMMA for use in England* in "Psychology of Music" 9/2 (1981) 63-68 e Stamou et alii, *Standardization of the Gordon PMMA in Greece* in "Journal of research in music education" 58/1 (2010) 75-89.

<sup>39</sup> Ji Y., *Usability of PMMA and IMMA with elementary School students in China*, Proquest LLC, Ann Arbor 2012; Lee J., *Usability of PMMA with 5-year-old Korean children*, Proquest LLC, Ann Arbor 2010

<sup>40</sup> Gordon E., *A comparison of the performance of culturally disadvantaged students with that of culturally heterogeneous students on the musical aptitude profile in "Psychology in the school"*, 4/3 (1967) 260-262.

<sup>41</sup> Schoenoff A.W., *An investigation of the comparability of American and German forms for the MAP*, Ph.D. diss., University of Iowa 1972.

<sup>42</sup> Curtis C.H., *A comparative analysis of the musical aptitude of normal children and mildly handicapped children mainstreamed into regular classrooms*, Ph.D. diss., Vanderbilt University 1981.

<sup>43</sup> Drennan C., *The relationship of musical aptitude, academic achievement and intelligence in merit (gifted) students of Murfreesboro City schools (Tennessee)*, Ed. diss., Tennessee State University 1984.

che tale complesso di relazioni. La misurazione è, o si propone di essere, oggettiva ma affinché non rimanga avulsa dalla realtà necessita di una valutazione che è, in ogni caso, una interpretazione e, come tale, soggettiva. I punteggi non possono né devono soppiantare il giudizio umano ma devono sostenerlo e darne un rinforzo. Nello stesso tempo la valutazione è necessaria per rendere più nitido e definito il quadro del test. Tutte queste considerazioni ci mettono nella condizione di essere quantomeno critici e di utilizzarli quando possibile, in concomitanza con altri sistemi di riferimento<sup>44</sup>.

### Sviluppi futuri

Le ricerche recenti stanno andando nella direzione di sottoporre i test di Gordon ad una nuova sperimentazione e standardizzazione nei paesi in cui essi vengono applicati. Non serve riproporli in una lingua diversa, tentativo dal sapore un po' commerciale che è stato fatto anche in Italia<sup>45</sup>, serve una ricerca scientifica seria, uno studio longitudinale che coinvolga musicisti, psicologi, esperti in psicomotricità e matematici. I test devono rappresentare un punto di partenza, un *focus* diverso per orientare il lavoro, uno strumento imperfetto comunque connesso con il potenziale di apprendimento e da cui trarre anche una straordinaria messe di informazioni. Uno strumento tra altri strumenti verso il quale tuttavia mantenere un atteggiamento criticamente costruttivo. Pertanto credo necessario continuare a sperimentare con mente aperta e sguardo critico questa branca della *Music Learning Theory* che più di altri ci fornisce un ulteriore mezzo per agire in modo ancora più responsabile con la speranza di trasfor-

mare la nostra piccola sperimentazione in un protocollo di ricerca come già accaduto in altri paesi.

*“Sviluppate la vostra musicalità fino al più alto livello possibile, continuate a suonare. Ciò che ho creato può essere migliorato. Il più bel complimento per me sarebbe: Gordon è stato un grande pioniere ma noi siamo andati avanti”<sup>46</sup>*

<sup>44</sup> Per esempio una scheda che consideri alcuni aspetti della *performance* a cui attribuire un punteggio ben preciso. Lo stesso Gordon studiò l'affidabilità dell'AMMA e la predittività rispetto al futuro rendimento di coloro ai quali era somministrato proprio sottoponendo la *performance* di uno studio espressamente composto per diversi strumenti e voci, ad una commissione. Venivano esaminati diversi parametri: note ben pronunciate, coordinazione delle mani, pedale, bilanciamento fra melodia e armonia, fluidità, accuratezza ritmica, scelta del tempo, conduzione musicale di fraseggio e dinamiche.

<sup>45</sup> Gordon E.E., *Ascolta tu. Scopri le tue potenzialità musicali con i giochi di ascolto del Prof. Gordon*, Ed. Curci, Milano 2005

<sup>46</sup> Dal video *Edwin E. Gordon in Italy: the future of music. Intervista a E.E. Gordon*, a cura dell'AIGAM in collaborazione con Edizioni Curci 2016.  
[link al video](#)



# The Gordon Tests

## Application and Research

by Vera Mazzotta

english translation by Brent Waterhouse

### Musical aptitude according to Edwin Gordon

Musical aptitude is the learning potential expressed in individuals in different ways and to different degrees, a multidimensional component, innate but determined by various environmental factors and founded on audiation<sup>47</sup>. The accuracy and the speed with which the process of audiation occurs is the basis of each person's specific aptitude<sup>48</sup>. Its distribution is normal<sup>49</sup> and the levels seen at birth, in turn determined by various elements, can be maintained or decrease depending on whether or not a child is exposed to musical experiences within 9-10 years of age. Later, with the process of myelination is completed<sup>50</sup>, the aptitude stabilises. Non-musical individuals do not exist. Each person has a level of their own, and can express themselves musically with that level. Measuring this potential allows informed decisions to be made in guiding individuals towards musical activities, revealing their strong and weak points and optimising music education with strategies intended to develop their possibilities to the utmost. The results obtained must never be used to exclude anyone from musical practices.

---

<sup>47</sup> The ability to understand sounds even when they are not physically present (recalling them), not present for an extended period of time (listening), that are not nor ever have been present (creativity/improvisation), or to mentally organise that which one has heard in meaningful sequences and anticipate that which will follow.

<sup>48</sup> Even though Gordon did not believe in a correlation between aptitude and intelligence, a few studies have demonstrated that intelligence and potential are connected to each other. Rose, *On becoming and being a musician*. PhD London University 2016

<sup>49</sup> Gordon E.E., *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitude*. Chicago, GIA 1987. Normal or Gaussian distribution is a continuous probability distribution often used as an initial approximation to describe real-valued random variables that tend to converge around a single average measure.

<sup>50</sup> Yakolev-Lecours, *The myelogenetic Cycles of regional maturation of the brain*. In Alexandre Minkowski. *Regional Development of the brain in early life*, Philadelphia. F.Davis Co 1967

While designing the tests, Gordon bore in mind the distinction between a developing aptitude and a stabilised one<sup>51</sup>. Children whose potential is developing concentrate on a single dimension of music at a time: decisions as to tonal patterns are taken more rapidly if the latter are not organised in rhythmic structures but use notes having the same duration, and decisions as to rhythmic patterns are taken more readily if they are not tonally organised but use notes having the same pitch. A stabilised aptitude, instead, allows each person, according to their own level, to decide on one or more aspects of the pattern even when they are present at the same time.

### The Tests

The Musical Aptitude Profile (MAP) was developed in 1965 for students from 9 to 19 years of age as a measure of stabilised aptitude<sup>52</sup>. After intense research on classifying tonal and rhythmic patterns<sup>53</sup> in order of their audiation difficulty, the following publications appeared: Primary Measures of Music Audiation (PMMA), on developing aptitude in children from 5 to 9 years old<sup>54</sup>; Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA), an advanced version of the previous one for children from 6 to 12 years old<sup>55</sup>; Advanced Measures of Music Audiation (AMMA), from 12 years of age through to university; Audie for children from 3 to 4 years old<sup>56</sup>. Other specific texts

were then prepared: Harmonic Improvisation Readiness Record, to establish whether students were able to improvise fluently, Rhythm Improvisation Readiness Record to measure their ability to adapt their improvisation to a tempo, and Instrument Timbre Preference Test to orient their choice of instrument.

The following overview solely concerns the aptitude tests. Taking into account various uncertainties and difficulties, and fully aware of its own limits, it maintains a high level of curiosity all the same, convinced of the need to experiment.

**AUDIE.** Audie is a test<sup>57</sup> specifically designed for 3-4 year-old children and is administered directly by a parent. It consists of two sub-test games, Tonal and Rhythm, each 10 minutes long and to be carried out during a single session or on different days. Each contains 10 questions, which is the highest number a child can answer without becoming distracted. One 'special song' is recurrent, and the child answers YES when they hear it and NO when they hear a different one. During standardisation, Gordon noted that the same/different paradigm used in the other tests was inadequate for very small children because, listening to patterns sung by the same voice they tended to only pay attention to it and always answer 'same'. Unlike the other two developing aptitude tests, the tonal pat-

<sup>51</sup> Gordon, *The manifestation of developmental Music Aptitude in the audiation of Same and Different as Sound in Music*, Chicago, GIA 1981

<sup>52</sup> 4th-12th grade in American education. Gordon *Manual Musical Aptitude Profile*. Chicago GIA.

<sup>53</sup> 1114 tonal and 486 rhythmic patterns. Gordon *PMMA Manual*, 1986.

<sup>54</sup> K-6-3rd grade: 4-9 years of age.

<sup>55</sup> 1st - 6<sup>th</sup> grade: from 6-7 to 11-12 years of age.

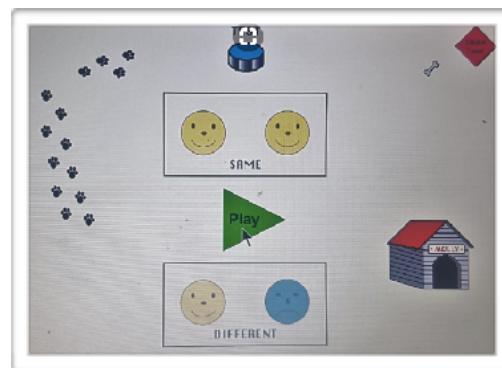
<sup>56</sup> Gordon. *Two new tests of music aptitude: Amma e Audie*. Newsletter Gordon Institute for Music Learning Vol. 3 n.1, 1990 and Gordon. *Advanced Measures of Music Audiation*. Gia. Chicago 1989

<sup>57</sup> Gordon E.E., *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago, Gia 1998

terns are heard in a rhythmic context and the rhythmic ones in a tonal context. The patterns are different either because a note is changed while the rhythm is maintained, or because a duration is modified while the melody remains the same. Children scoring 9-10 correct answers are considered to have a high aptitude, while 6-8 is medium and 0-5 low<sup>58</sup>.

**PMMA-IMMA.** These two tests are similar. IMMA is an advanced version of the former, with more difficult patterns. Both contain an explanatory and preparatory/practical part. They consist of two sub-tests, Tonal and Rhythm<sup>59</sup>, with 40 questions each in which isolated notes and durations are syntactically assimilated into tonal and rhythmic patterns. Even though the sound is synthesised<sup>60</sup>, these patterns are presented with a certain respect for relations based on tension; the tonal ones have no rhythmic accentuation, however, and the rhythmic ones have no variations in pitch. They do not require any ability in reading: the children are asked to recognise whether the patterns are the 'same' or 'different'<sup>61</sup> and choose a pair of images on the page/monitor.

The differences lie once again in the second pattern, since the first establishes the context. Unlike IMMA, PMMA is a test that Gordon<sup>62</sup> defined as being based on immediate



impressions and intuitive responses. It presents tonal patterns made up of 2-5 notes in a major tonality, in the same keyality (C)<sup>63</sup> and at the same tempo. One of the two contains the tonic. IMMA also presents patterns in the harmonic minor, all in the same keyality, but often neither of the two contains the tonic. As a result of their own ability to internally hear the resting-tone<sup>64</sup>, listeners infer the syntax for each tonal pattern mainly in terms of keyality and occasionally, but not necessarily, in terms of tonality. The former is an index of a developing aptitude, and the latter of a stabilised aptitude. In both tests, Rhythm includes patterns in both usual and unusual metres. A different timbre emphasises the macro-beats, which is particularly important when the patterns are different but include the same number of macro-beats. IMMA also presents many patterns in the same metre that increase the difficulty of making the comparison.



Audio 1



Audio 2

<sup>58</sup> G. Comeau. *Piano Pedagogy: a research and information guide*. Routledge.

<sup>59</sup> Gordon maintains that children in this phase can only concentrate on these two dimensions of audiation.

<sup>60</sup> Gordon E.E., *PMMA Manual*. Children with a developing aptitude are distracted by stimuli involving instruments that are familiar to them, but not by electronic sounds.

<sup>61</sup> Nonetheless, in 1998 considered Gordon the possibility of using "same vs. not same", which seemed to raise the test's reliability thanks on the hypothesis of a link in small children between musical aptitude and verbal intelligence.

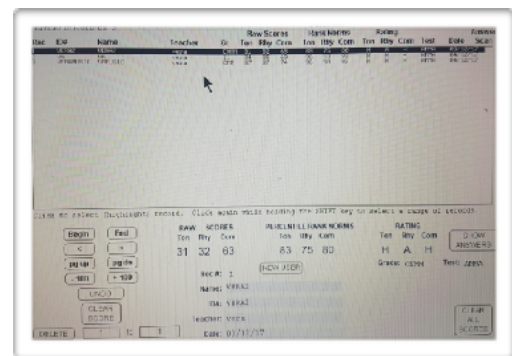
<sup>62</sup> Gordon. *PMMA Manual*

<sup>63</sup> *Keyality* is the note that acts as the centre for each tonality (the tonic, in the traditional system). For example, for Gordon that which is known as B flat major is a major tonality and the keyality of B flat.

<sup>64</sup> The resting-tone is the syllable associated with each Tonality. C for major, D for Doric, E for Phrygian, etc.

In this case as well, the student, responding to the macro-beats they hear, infers the syntax primarily in terms of tempo and occasionally but not necessarily in terms of metre. Decisions made based on a sense of metre are a sign of a stabilised aptitude. Once listened to, a pattern may or may not be reinforced by audiation, but the pause between the two listenings, coming to 4 seconds, does not allow for the first pattern to be compared through memorisation but only recalled through audiation. The system assigns one Tonal score, one Rhythm score and one overall score that adds the two components together, coming to 40 points. Three different levels of aptitude are each represented by a range of scores<sup>65</sup>. The scores are then elaborated as percentages according to a table that evaluates the test in relation to the level<sup>66</sup>. The patterns are thus always the same, but are evaluated differently according to the level. It is fairly common for scores to remain within the average in both sub-tests. Contrarily, it is rare for scores to be very high in one and very low in the other. IMMA also offers a scale of overall scores, to identify children with an exceptionally high overall music aptitude, and is more precise for students with a high/medium-high developing aptitude; PMMA instead is more precise for those with an average of low aptitude. Gordon advises administering first the Tonal and then the Rhythm test, during different days of the same week if possible, and in any case no more than two weeks apart.

**MAP.** This test was designed, like AMMA, with the aim of more easily identifying students with a high aptitude, to



be oriented towards receiving a music education, and, for those who already benefited from one, of having a basis for predictions concerning competencies in music performance, or again, in the case of a low level, modifying the educational programmes so as to make use of the strong points and contain the weak ones<sup>67</sup>. Given that this is a test of stabilised aptitude, it is not limited to solely tonal and rhythmic factors but takes into account the seven aspects Gordon held to be important and reliably measurable. One therefore hears melodies composed by Gordon himself in which tonal and rhythmic elements are combined. The test is divided into three sections: Tonal-Imagery, Rhythm-Imagery, Musical Sensitivity<sup>68</sup>. Tonal and Rhythm in turn have two sub-tests, Melody/Harmony and Tempo/Metre: even though the two factors are combined, students are required to make decisions that only concern one of the two aspects. Musical Sensitivity includes three sub-tests (Phrasing-Balance-Style). In this part, acoustic instruments played by professionals and winners of important competitions, are used: the violin in Melody, Tempo and Metre and the cello for the lower voice of Harmony. In the Tonal tests, students are asked to listen to two musi-

<sup>65</sup> Low 20 or under, average between 21 and 79, high over 80.

<sup>66</sup> To gain the maximum score-percentage (99) in IMMA, for levels 4-6, 40 correct answers out of 40 are required; for levels 2-3, 38 are sufficient, and for level 1,37.

<sup>67</sup> Also in V. Maggini. *Verso la Music Learning Theory. Dal Musical Aptitude Profile alla formulazione dell'attitudine musicale*. Audiation Institute n.3/ 2016 pp. 12-21.

<sup>68</sup> Imagery: when the MAP was standardised the term audiation had not yet been coined.

cal phrases and decide whether the second is a variation of the first<sup>69</sup>.



Audio 3

In the Rhythm tests, they are to listen to two musical phrases, and to decide whether the second is the same or different. If it is different, this is because in the second either the tempo



Audio 4

or the meter has been changed.



Audio 5

In any case, the pause between the two phrases and at times the length of the items means that their answer cannot depend on short-term memory but only on the audiation of the tempo or the metre of the original phrase. In both sections the original melody must be inferred, while at the same time a comparison arises based on the students' ability to isolate and perceive specific musical features. A huge variety of keyalities is present, for example multi-tonal or atonal using chromatic, whole-tone or octatonic scales, as well as usual, unusual and combined metres. The Musical Sensitivity section, instead, involves personal musical preferences: this is the weakest part of the test, because it is determined by cultural factors in addition to the students' specifically musical upbringing, however this may have been acquired. In the Phrasing sub-test both the violin and the cello are used. A melody is played twice, the second time changing its dynamics, phrasing, tempo or more than one of the above. Students are to decide which one sounds better. The Balance sub-test uses two melodies having an identical beginning but with different endings owing to tonal or rhythmic changes: here, students are to decide which ending completes

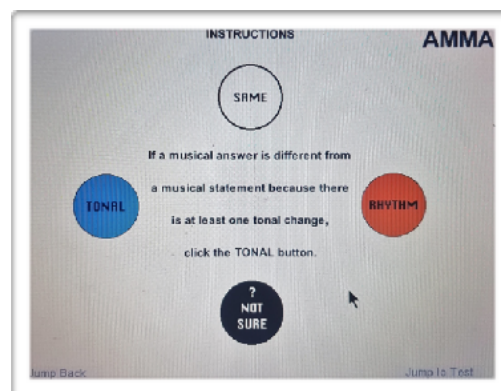
the beginning better. In the Style sub-test the same melody is presented twice but in different tempos: students are to decide which of the two speeds is more correct for this melody..



Audio 6

The first two parts are made up of 40 questions each, and the third 30. Fifty minutes are necessary for each part but the administration may take place at different moments, days or months, and even only once during schooling.

**AMMA.** This test was designed for students from the upper grades of Middle School through to University, in particular those who already followed music education programmes<sup>70</sup>.



The test is similar to the MAP. It consists of 30 questions that require 20 minutes. The section involving preferences is not present. In this case as well, the examples were expressly composed, are played by professionals and do not make distinctions between rhythmic and tonal: these two aspects are heard simultaneously. Students are asked to decide whether there are differences created by a tonal or rhythmic change. While the tonal changes are caused by modifications in one or more notes, in the Tonality or in

<sup>69</sup> The word variation is however not used in the test; since it refers to a musical form, it is part of the field of music achievement.

<sup>70</sup> Gordon E.E., *Predictive Validity Study of Amma*, Chicago, Gia 1989.

the Keyality, the rhythmic changes are due to modifications in the tempo, the metre or in one or more durations. Different variants may be present but tonal and rhythmic changes never occur together. The first phrase always has exactly the same number of notes as the second, but the students cannot count or compare the number of notes: as with the other tests, the lapse of time between the two phrases is sufficient only for audiation. Even though this is a single test, scoring is divided as in the IMMA test.



### Audio 7

#### The birth of an interest

During my internship to qualify as a junior high school piano teacher, I used these tests as one tool with which to verify the development of perceptive-creative abilities and at the same time to cultivate the ability to *internally hear music*, including vocal and instrumental performance, imitating and re-elaborating parts of the pieces played. This involved evaluating changes and improvements in the comprehension of the pieces proposed and in instrumental performance, in a group of children 10-11 years old at the end of a program in piano integrated with ear training, in turn sustained by that foreseen for formal instruction<sup>71</sup>. As a reference point, I had taken exercises from different levels of Aural Training in Practice, and Musicianship in Practice, of the English ABRSM<sup>72</sup> that pro-

pose activities such as distinguishing, singing in echo, tapping, improvising, extemporaneous composition using the voice or an instrument and coordination and rhythmic recognition. Aware as I was that distinguishing, imitation and memorisation are part of audiation but taken individually are “not” audiation, I had flanked these activities with those foreseen by formal education. In order to evaluate this path of education, I used listening templates that took into account specific aspects of music education; one software in particular, Adobe Audition, to analyse the quality of the sound and timbre produced by each student; and Gordon’s tests. Since AMMA was overly complex, I chose the highest level of IMMA. After one year of work it was possible to compare the results of the tests with those of other evaluation systems: a “slight” rise in the percentiles of the tests was thus accompanied by an improvement in the other parameters considered. Given that this was a developing aptitude, in which innate potential and the musical environment continually interact and give way to fluctuations, a variation in the percentiles was probably predictable, perhaps even regardless of the type of training devised. In any case, no drops were seen. While PMMA scores can be quite unstable<sup>73</sup> given that aptitude development is affected by education<sup>74</sup>, above all at its lower levels<sup>75</sup>, for IMMA, above all in children undergoing the phase of stabilisation, things are more complex: in this case, it can act as a measure of a stabilised aptitude.

<sup>71</sup> V. Mazzotta, *Valutare i risultati dell'apprendimento musicale* in [http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Valutare\\_i\\_risultati\\_dell\\_apprendimento\\_strumentale&p=557&f=464](http://www.musicheria.net/rubriche/?t=Valutare_i_risultati_dell_apprendimento_strumentale&p=557&f=464).

<sup>72</sup> Associated Board of the Royal School of Music. <https://www.abrsm.org/it/regions/central-europe/italia/pagina-iniziale/>

The ABRSM certification is recognised in many countries and deals with the specific training of students who intend to acquire a good level of knowledge of musical language as well, by studying an instrument. Preparing the exam involves various factors, technical as well as aesthetical/musical.

The exams represent phases that allow progress to be measured based on a recognised standard of ability.

<sup>73</sup> Forsythe, *The development an Implementation of a computerized pre-school measure of music audiation*. Ph.D.diss Case Western R.University, 1984

<sup>74</sup> Jessup, *The comparative Effects of indirect and direct music teaching upon the developmental music aptitude and music achievement of early primary grade students*. Ph.D. diss Temple University 1984

<sup>75</sup> Bell, *An investigation of the validity of PMMA for use with learning disabled children* DMA diss.Temple University 1981.



This means that scores based on the number of correct answers can continue to rise as time passes, and as the children's maturity increases, while the relative scores remain constant<sup>76</sup>. The prior data confirmed a test aimed at measuring aptitude and not achievement<sup>77</sup>: no kind of musical training modifies the potential that distinguishes each of us, but it can contribute to bringing it to its utmost degree<sup>78</sup>. This is why, years later and above and beyond my continuing perplexity as to the use of tests in general, I remain convinced that the lack of downward movement together with the rise in percentiles is the product of the creation of environments and educational paths based on activities that call into play the various types of audiation. The initial scores show weaknesses that somehow seemed to be related to similar difficulties in playing (use of phrasing, synchrony, fluidity, sense of rhythm). At the end of the project the variations in percentiles were however reflected by improvements in expressiveness and sound quality. This latter parameter, one of my reference points at the time, is technically tied to the different ways of lowering the key, and is thus to be considered among technical abilities. Such abilities are part of music achievement and are thus not to be confused with aptitude: the level of instrumental ability reached is not necessarily linked to one's own learning potential. Some people have a high potential but lack the technical-instrumental abilities with which to express it, and others having medium-low potential reach good technical abilities. In any case, the instrument is a carrier of one's own aptitude, whatever it may be. To explain how an improvement in percentiles within a single potential of

the children also brought about a different technical approach to music and to the instrument, I'd like to recall a phrase that my Russian teacher, with his unique way of speaking Italian, used to say when faced by technically challenging passages: *Tu pensa di musica* [You think of music]. If we think musically, with the correct élan, phrasing and agogics, our hand prepares the technical gesture which is most appropriate to express that thought. Musical aptitude is at the basis of a deep understanding of music and will thus open the way to expressiveness, and also to a search, whether personal or guided, for the technical means most adequate for expressing it.

### Considerations in light of the applications

This year I resumed administering the tests in order to study their results over a longer period of time, the three years of junior high school, with children in their first year who will follow the normal path of instrumental lessons. My objective is to gain greater familiarity with the tests, to gather data, to compare it with other data and to subject it to reflection and critique. A few expedients must however be introduced. The tests must be administered individually or in a class at least twice a year, attempting each time to recreate the same conditions of silence and relaxation. The classroom should not be in a highly trafficked area (close to the school's entrance or its offices) because this would create too much noise, nor should it have sources of visual distraction. Administering the tests to the entire class makes the most of time and puts all the children in the same condition, given that the place

<sup>76</sup> Francisco-Soya, *Primary and Intermediate Measures of Music Audiation* in <https://www.slideshare.net/guest3b21d84d/standardized-test-analysis-project>.

<sup>77</sup> For Gordon, "Music achievement is a measure of what a student has already learned in music", and must not be confused with aptitude; while it is true that a high level of achievement corresponds to a high level of audiation, the opposite is not true, since students exist with high potential but low or inexistent achievement: "For example, people are not born knowing how to compose music in a given style. That must be learned. Once it has been learned, it is considered to be music achievement", *Music Aptitude and related test*, Chicago, Gia.

<sup>78</sup> Rises in percentile within each student's potential.

and time of the tests are constant. Rather than doing the tests on paper, I prefer to use personal computers, but if the timetable does not allow for collective administration then I propose testing two children at a time. In any case, it is a good idea to use headphones, which block out more noise. A few children, however, do not appreciate the kind of sound that comes from earphones, so it is often necessary to amplify the personal computer with a small external speaker. Whatever the conditions may be, one must maintain them and reproduce them each time. The same goes for the choice of day and time. It is preferable to get the children involved in these activities during the morning and, if this is not possible, to choose a day in which they have a lesser load of lessons. In spite of all this, many non-environmental factors that may have an influence remain, leading to a good number of variables: their concentration level, rush to finish, tiredness and anxiety. The tests presume that the time required to carry them out is always and in any case feasible for all. Today, this goes for 65-70% of the students. The so-called digital native generation has a short attention span and needs a higher amount of pauses between one task and the next than is possible during the tests. Furthermore, even though the questions are set within a sort of game<sup>79</sup>, it is not graphically appealing or involving. Individual character inclinations, moods and environmental situations are the factors that most often intervene in perception, invalidating the results and the scores. The rhythmic sub-test is the most complex one to carry out among all the tests, and often this difficulty leads to a lapse in the students' attention and motivation. This element, which I noted for IMMA, has recently been studied for the rhythmic part of PMMA. It would seem, in fact, that wherever this test is used, outside the United States and in countries in which it is con-

sidered reliable, the rhythmic scores are always quite low. This suggests a need to revise the section in question, or that a variable in rhythmic learning may exist that somehow invalidates its results<sup>80</sup>. MAP, with its 50 minutes for each sub-test, is a task that schoolchildren have great difficulty carrying out. For this reason, AMMA is preferable, being lighter and better adapted to a school's organisation.

### Choosing the right test

The first real difficulty encountered by the teacher involves choosing the test to use. For 5-10 year-old children PMMA is available with various levels of difficulty, but if most of the students reach above-average scores then one must pass to IMMA. At the same time, for children between 9 and 12 years of age, in addition to IMMA which is partially identical to PMMA, there is MAP, which Gordon held to be more trustworthy because it was designed to provide more precise indications. Comparing the data coming from MAP, of which only the first two sections were used (Tonal-Imagery and Rhythm-Imagery) and from IMMA, one notices that they have similar elements. IMMA therefore has a certain reliability, even in cases of stabilised aptitude. PMMA, on the other hand, more closely resembles IMMA than MAP. For adolescents 12 to 13 years old or older, AMMA and MAP can be used independently of one another.

<sup>79</sup> The child, answering whether the two are the same or different, accompanies the dog Molly towards its doghouse.

<sup>80</sup> Louden. *Psychometric Evaluation of the PMMA 2013*



### The reference culture – Observations

These practical difficulties must be accompanied by a few personal and general considerations. Firstly, the creation, standardisation and use of tests, not restricted to music, is the fruit of psychological studies dating to the '60s and the '70s, when educationalists, psychologists and doctors were all highly interested in defining students' initial conditions (potentiality, ability and forms of intelligence) and measuring their final results in order to determine whether the educational tools used had been effective. Secondly, standardising a test is an operation based on more or less verifiable theoretical premises; in Gordon's case, the presupposition is that musical aptitude has an average distribution. This is followed by adjustments, samples drawn from a population, the choice of a normative sample<sup>81</sup> considered to represent it, along with templates and transformations of the scores. In this sense, one of the criticisms that has been levelled at PMMA, which I share, concerns the small reference population, made up of only 873 students from mainstream New York<sup>82</sup>. Reference norms obtained from a certain type of population may have no meaning, or the latter may be debatable when applied to different populations. Are we sure that these tests, as Gordon devised them, can be ad-

ministered outside the United States, in Italy as well, without changes, and that it is therefore sufficient to translate them? The PMMA for example has proven to be adequate and functional for English-speaking and for Greek children, even though in the latter case some perplexity remains as to its true reliability owing to the large differences between the scores in the study and those obtained by Gordon<sup>83</sup>. It has also proven to be ill-suited to Korean and Chinese children<sup>84</sup>. The MAP, instead, has shown to be reliable for socio-culturally underprivileged African-American students<sup>85</sup>, German students<sup>86</sup>, students with handicaps<sup>87</sup> and intellectually gifted students<sup>88</sup>. Still today, the MAP is the reference test in the neurosciences; and yet, its use outside of the population in which it was created leaves one perplexed as to its actual applicability and the trustworthiness of its results.

### Self-referentiality and interpretation

The tests are calibrated and formulated according to the same data that is later to be measured. This procedure is no doubt the result of applying mathematical formulas and statistical calculations, but it does contain an air, however slight, of self-referentiality. One error that looms

<sup>81</sup> The group of people whose answer to the test were taken as a reference for evaluating the answers given by any other group that later took the test.

<sup>82</sup> Lehman. *Review of the test PMMA*. In <http://ovidsp.tx.ovid.com/>

<sup>83</sup> Holahan-Thompson, *An investigating of the suitability of PMMA for use in England* in "Psychology of Music" 9/2 (1981) 63-68 e Stamou et alii, *Standardization of the Gordon PMMA in Greece* in "Journal of research in music education" 58/1 (2010) 75-89.

<sup>84</sup> Ji Y., *Usability of PMMA and IMMA with elementary School students in China*, Proquest LLC, Ann Arbor 2012; Lee J., *Usability of PMMA with 5-year-old Korean children*, Proquest LLC, Ann Arbor 2010

<sup>85</sup> Gordon E., *A comparison of the performance of culturally disadvantaged students with that of culturally heterogeneous students on the musical aptitude profile* in "Psychology in the school", 4/3 (1967) 260-262.

<sup>86</sup> Schoenoff A.W., *An investigation of the comparability of American and German forms for the MAP*, Ph.D. diss., University of Iowa 1972.

<sup>87</sup> Curtis C.H., *A comparative analysis of the musical aptitude of normal children and mildly handicapped children mainstreamed into regular classrooms*, Ph.D. diss., Vanderbilt University 1981.

<sup>88</sup> Drennan C., *The relationship of musical aptitude, academic achievement and intelligence in merit (gifted) students of Murfreesboro City schools (Tennessee)*, Ed. diss., Tennessee State University 1984.

involves not contextualising the result by putting it into relation with the knowledge possessed by those one is faced with (character, abilities, reactivity, other competences, environment). The test provides a framework that must be interpreted, raising questions as to the results. It is therefore indispensable to know how to distinguish between a measurement understood as a given score on the test and its evaluation or interpretation. If we imagine the context of the school/class, we realise how fundamental it is for the system of relations established there, emerging with their own forms of interaction, communication, culture, values, obligations, duties, representations and behaviours, not all of which are always in line with one another. In interpreting the scores, one must also bear in mind this knot of relations. Measurement is, or attempts to come across as being, objective but for it not to remain foreign to reality it needs an evaluation that is, in any case, an interpretation and, as such, is subjective. The scores cannot and must not replace human judgement; they must sustain it and provide it with reinforcement. At the same time, evaluation is necessary to make the test's framework more sharply defined. All of these considerations enable us to be critical at the very least, and to use the tests, when possible, concurrently with other reference systems<sup>89</sup>.

### Future developments

Recent research is moving towards submitting the Gordon tests to new experimentation and standardisation in the

countries in which they are applied. It is of little use to re-propose them in another language, in a somewhat commercial move that has been attempted in Italy as well<sup>90</sup>; what is required is a serious scientific study, a longitudinal research involving musicians, psychologists, experts in psychometrics and mathematicians. The tests should be taken as a starting point, a different focus with which to orient one's work, an imperfect tool that is however connected to learning potential and from which one can glean an extraordinarily large quantity of information. A tool among other tools, towards which one must maintain a critically constructive attitude. Therefore, I believe it is necessary to continue experimenting with this branch of Music Learning Theory, maintaining an open mind and a critical outlook, because more than any other it provides us with an additional means with which to act even more responsibly, in the hope of transforming our limited experimentation into a research protocol, as has already come about in other countries.

*Develop your musicality to the highest level possible, keep playing. That which I have created can be improved. The nicest compliment I could receive would be: Gordon was a great pioneer but we have moved ahead.*<sup>91</sup>

<sup>89</sup> For example, a data sheet that takes into consideration a few aspects of the performance to which a precise score is to be given. Gordon himself studied the reliability of the AMMA and its ability to predict the future performance of those to whom it had been administered by submitting the performance of a study expressly composed for various instruments and voices to a commission. Various parameters were examined: well-accentuated notes, hand coordination, pedal, balance between melody and harmony, fluidity, rhythmic accuracy, choice of tempo, musical phrasing and dynamics.

<sup>90</sup> Gordon E.E., *Ascolta tu. Scopri le tue potenzialità musicali con i giochi di ascolto del Prof. Gordon*, Ed. Curci, Milano 2005

<sup>91</sup> From *Edwin E. Gordon in Italy: the future of music. Interview to E.E. Gordon*, AIGAM in collaboration with Edizioni Curci 2016.

[link to the video](#)

# Movimento e musica

una storia raccontata  
attraverso l'incontro tra  
la Music Learning Theory e  
Atem-Tonus-Ton

di Silvia Biferale



*"O frati", dissi, "che per cento milia  
perigli siete giunti a l'occidente,  
a questa tanto picciola vigilia*

*d'i nostri sensi ch'è del rimanente,  
non vogliate negar l'esperienza,  
di retro al sol, del mondo senza gente.*

*Considerate la vostra semenza:  
fatti non foste a viver come bruti,  
ma per seguir virtute e canoscenza".*

*Li miei compagni fec'io sì aguti,  
con questa orazion picciola, al cammino,  
che a pena poscia li avrei ritenuti;*

*e volta nostra poppa nel mattino,  
de' remi facemmo ali al folle volo,  
sempre acquistando dal lato mancino.*

*(Dante, Inferno canto XXVI)*

Per parlare di movimento e apprendimento musicale senza necessaria una premessa per ricordare il senso che l'educazione e la didattica musicale hanno nella vita di un bambino. Mi preme sottolineare ancora una volta che siamo in presenza di un processo che ci chiede cura e sapienza per essere favorito e incoraggiato, perché un percorso di apprendimento musicale non corrisponde soltanto a una progressiva acquisizione di competenze necessarie a realizzare esecuzioni musicali, ma è un processo volto a favorire lo sviluppo di una espressività artistica, là dove l'arte è maestra nel creare nuove strade per aprire alla conoscenza di sé e del mondo.

Grazie a quanto ci insegnano le neuroscienze, oggi sappiamo con certezza che il movimento è una prima forma di conoscenza prelogica e presemantica, come tutte le esperienze sensoriali. E quando diciamo prima esperienza non facciamo riferimento soltanto a una fase precoce della vita, ma a una iniziale forma di avvicinamento a tutto ciò che non ci è ancora noto, anche in età adulta. Il movimento è conoscenza per il bambino che struttura il proprio sé attraverso esperienze che lo mettono in contatto con il mondo esterno e con il proprio mondo interno. Il movimento è espressione e allo stesso tempo forma della sua crescita e della sua emancipazione verso l'autonomia e, mentre esplora lo spazio e il tempo, la forza e il peso, la vicinanza e la lontananza, controlla il proprio mondo. Dall'illusione onnipotente di "creare" il mondo – che la madre permette al bambino anticipandone ogni bisogno, agli inizi della vita, per non farsi percepire separata da lui – alla costruzione progressiva del senso di realtà. Corpi in movimento, in una continua ricerca di equilibrio.

Mi viene in mente un episodio del film *Sogni* di Kurosawa in cui l'autore, fermo di fronte a un quadro di Van Gogh, sogna di gettarsi dentro correndo, mescolandosi con i colori, confondendosi con i gialli e gli arancioni dei campi fino allo stupore di fronte al volo dei corvi neri. Come se per comprendere la meravigliosa opera d'arte di fronte alla quale si trova sentisse il bisogno di immergersi dentro.

Il movimento dunque a tutti gli effetti è un'esperienza sensoriale, il "sesto senso"<sup>92</sup> di cui noi nell'Audiation Institute, impegnati da anni nell'approfondimento del ruolo del corpo e dei suoi movimenti nel concetto di *audiation*, abbiamo ormai familiarmente acquisito il nome e il contenuto: insieme ai cinque sensi quali udito, vista, tatto, gusto e olfatto, abbiamo il movimento con i suoi propri recettori sensoriali posti lungo i legamenti, i muscoli, le

articolazioni e le ossa. Come tutte le esperienze sensoriali, il movimento non fornisce soltanto informazioni, ma si perfeziona via via nel suo ruolo di anticipatore di azioni e di conoscenza del mondo interno ed esterno: il "sesto senso" per il quale conosciamo qualcosa senza essere in grado di ricostruire coscientemente il percorso che ci ha portato ad essa. Come qualcosa che viene da un altro mondo o da un nostro sentire ancora immerso in una sensorialità indifferenziata che soltanto accedendo alla percezione e alla pensabilità acquisterà forma e ricordo.

Questa premessa spero ci consenta di affrontare il concetto di *audiation* con una maggiore attenzione al ruolo del corpo e del movimento all'interno del mondo della MLT a noi tanto caro.

Sappiamo che l'*audiation* non è "soltanto" un pensiero musicale, sappiamo che corrisponde anche a un'intuizione straordinaria di Edwin Gordon secondo la quale la conoscenza e la comprensione della musica avvengono anche col corpo e nel corpo. Il corpo sente prima e conosce poi la pulsazione ritmica, l'andamento melodico e molto altro, è in grado di anticipare soluzioni e di inventare strade nuove.

Il corpo e il movimento non sono soltanto strumenti al servizio del processo di apprendimento, ma sono il luogo in cui il processo si realizza e avrà modo di trovare la propria espressione. Nel movimento il bambino sperimenterà e darà vita alla propria espressione artistica.

Quando parliamo di movimento non dobbiamo pensare soltanto al bimbo piccolo che ascolta la musica anche attraverso il movimento a flusso continuo che l'insegnante propone. Dobbiamo pensare anche al bambino più grande che attraverso il suo gesto coordinerà la propria *audiation* con lo strumento musicale, con il proprio respiro, con la propria voce. Il gesto sullo strumento conserverà lo stesso valore di conoscenza e di espressione che ha

<sup>92</sup>A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw Hill 1998

avuto per il bambino piccolo il correre nella stanza eccitato dall'ascolto di un brano che ha riconosciuto come noto. Con lo sviluppo del bambino il movimento non perde il suo valore e la sua forza, si nutre anzi della coscienza e della successiva formalizzazione dei contenuti musicali. Cambia forma, certamente, acquista senso, diventerà la rete sulla quale si poggerà l'improvvisazione. È fonte di piacere. Tesse relazioni. Nutre la motivazione. Dà voce al silenzio.

Sorge ora la domanda: quale movimento possiamo proporre per favorire tutto ciò?

In questi anni abbiamo trovato in *Atem-Tonus-Ton*, la ricerca tedesca di Maria Hoeller Zangeneind<sup>93</sup>, molti spunti e molte risposte alle nostre domande<sup>94</sup>.

*Atem-Tonus-Ton* – letteralmente respiro-tonicità-suono – è una ricerca volta a indagare la corporeità della voce e del suono dello strumento e fonda sull'ascolto e sulla consapevolezza corporea la propria indagine. Il movimento del respiro, prima di tutto, come il grande tessitore di trame che costituiscono la postura, gli equilibri, gli spazi di risonanza, gli appoggi e i sostegni. Le relazioni tra tutti questi elementi sono capaci di impastare la materia del suono e, insieme all'*audiation*, di dare voce alla musica secondo il sentire e le intenzioni interpretative individuali.

Tonicità, resistenza, appoggio, ascolto, acquistano una dimensione corporea e di movimento la cui consapevolezza nasce sempre da una prima esperienza sensoriale. Porsi in ascolto del respiro, in contatto con l'*audiation*, trovare gli appoggi e la tonicità necessari per dare voce a ciò che già vive nella mente e nel corpo ci sembra un percorso importante. Per il bambino piccino, che esprimerà tutto ciò nei suoi primi dialoghi musicali, per l'adolescente che si impegnerà affinché la sua tromba esprima ciò che già vive

dentro di lui, la strada è la stessa. È una strada che vede il corpo protagonista e soprattutto le relazioni che si tessono continuamente tra sentire ed esprimersi.

Troppo spesso nell'educazione musicale il corpo e il movimento sono relegati in una dimensione accessoria, importante certo, ma accessoria. Il lavoro di *Atem-Tonus-Ton* cerca di restituire al movimento il valore che le neuroscienze gli hanno, in altre sedi, conferito: il movimento è conoscenza, è espressione, è relazione.

Personalmente provo una forte avversione verso tutte le proposte di didattica musicale che utilizzano sequenze di movimenti già organizzate. Se vogliamo rispettare il valore sensoriale dell'esperienza motoria dobbiamo lasciare che il movimento abbia un carattere esplorativo. Non credo sia particolarmente utile, se non su un piano ludico, se piace, strutturare una sequenza di movimenti ben definita da eseguire tutti insieme. Infatti, in questi contesti la mia attenzione sarà probabilmente catturata dal desiderio di eseguire bene i movimenti proposti, di coordinarmi, di essere brava e giusta. Non sarò certo coinvolta in una esperienza di ascolto e di percezione del contesto musicale.

Il movimento, invece, non deve servire a svegliare l'attenzione, a scaldare una preparazione o ad attivare il sistema nervoso. Se così fosse sarebbe tutto molto riduttivo e persino imbarazzante.

Il movimento può essere anche invisibile e totalmente interno, essere costituito dalla mia disponibilità a lasciarmi muovere dall'ascolto, dalle relazioni, dalla mia *audiation*. Non vogliamo trasformare un coro di musica sacra in un coro Gospel. Non cerchiamo performance atletiche, né tanto meno condizioni di meditazione, cerchiamo invece di costruire per gli allievi una condizione in cui

<sup>93</sup> Maria Hoeller Zangeneind (1952-2011) è stata una terapeuta del respiro allieva di Ilse Middendorf e ideatrice di *Atem-Tonus-Ton*, ha pubblicato il libro *Stimme von Fuß bis Kopf. Ein Lehr- und Übungsbuch für Atmung und Stimme nach der Methode Atem-Tonus-Ton*, Studienverlag GmbH, Innsbruck 2004

<sup>94</sup> Per un approfondimento sull'argomento si veda S. Biferale *La terapia del respiro. Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale*, Astrolabio, Roma 2014.

siano pienamente attivi e protagonisti del processo di apprendimento, in cui la loro musica acquisti un senso per loro, in cui le emozioni e le intenzioni siano sempre vive, facciano parte del processo di apprendimento e non vengano coinvolte in un secondo momento. “Dopo aver imparato il brano lo potrai interpretare”! Proviamo invece a pensare che interpretare è imparare. Così come ci insegnano Richard Grunow e Christopher Azzara<sup>95</sup> che improvvisare è conoscere e Dina Alexander<sup>96</sup> che il gruppo, l'*ensemble*, è il luogo di maggiore apprendimento.

Teniamo sempre presente la dimensione corporea e materica che ATT offre della costruzione del suono e della voce all'interno di reti di relazioni. Cerchiamo di risolvere il conflitto culturale, spesso presente, di creare per i bambini e i ragazzi situazioni di grande eccitazione e di aver poi paura dei loro movimenti. Quanto è importante “autorizzare” l'esplorazione musicale attraverso il movimento e quanto è importante non proporre ai bambini movimenti strutturati, alle volte persino precoci rispetto al loro sviluppo, ma lasciare che una corsa accompagni l'ascolto. O ancora, guidare un adolescente a cantare un brano prima di suonarlo, a sentirlo risuonare dentro di sé, a impararlo di tonicità e spazi per meglio percepirne il peso e le funzioni.

I colleghi dell'Audiation Institute che insegnano un brano nuovo ai loro allievi in età scolare, li lasciano liberi di muoversi nella stanza mentre lo cantano per loro più volte, permettendo così una prima esplorazione del brano attraverso un movimento non strutturato nello spazio e nel tempo, a volte anche caotico o sovraeccitato, apparentemente persino distratto dall'ascolto. Lavorano poi la voce dei loro giovani allievi con salti e scivolate, cambi di posizione nella stanza e piccoli gesti accompagnati da

suoni precisi, il tutto già legato alla dinamica del canto, al suo ritmo, mai proposto “soltanto” per allenare la voce. I pattern tonali e ritmici diventano i protagonisti dei gesti e il respiro la loro guida. In questo modo il brano prende progressivamente forma e le voci aderiscono sempre più ai contenuti musicali che vengono via via compresi nei continui passaggi tra contesto e contenuto. È palpabile il piacere che ogni allievo prova nell'accorgersi che il brano acquisisce sempre maggior senso, mentre la voce diventa più sicura e l'ascolto più raffinato.

Il lavoro di Atem-Tonus-Ton continua a offrirci molti spunti di riflessione e molte occasioni per costruire proposte educative e didattiche. Potremmo sintetizzare il felice incontro con la Music Learning Theory come un invito all'ascolto, al sentire e al conoscere col corpo, a consolidare il valore dell'esperienza audio-orale nel processo di apprendimento musicale. Ci sembra che in questo modo possiamo aiutare i nostri allievi a trovare la strada che maggiormente corrisponde alla loro natura corporea e alla specifica attitudine musicale, ma anche alla loro intenzione interpretativa, consapevoli che sarà proprio questa specificità corporea e musicale a rendere la loro voce unica, il loro canto riconoscibile tra molti, il suono dello strumento il loro proprio suono. Una strada lungo la quale fare musica non significhi per il musicista creare una rappresentazione di un oggetto fuori di sé. Significhi invece presentarsi con esso. Significhi incarnare la musica in un corpo sonoro che si muove tra regole formali e soggettività espressiva. Un movimento al quale, come Ulisse, non possiamo rinunciare.

<sup>95</sup> Azzara, C. D., & Grunow, R. F., *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications, 2006

<sup>96</sup> Alexander, D. L., *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class*, University of Rochester, Eastman School of Music 2015.

# Movement and music

a story told through the  
encounter between  
Music Learning Theory and  
Atem-Tonus-Ton

by Silvia Biferale

english translation by Brent Waterhouse



## Introduction

*I said: 'O my brothers, who have reached the west,  
through a thousand dangers, do not deny  
the brief vigil your senses have left to them,  
experience of the unpopulated world beyond the Sun.  
Consider your origin: you were not made  
to live like brutes, but to follow virtue and knowledge.'  
With this brief speech I made my companions  
so eager for the voyage, that I could hardly  
have restrained them, and turning the prow  
towards morning, we made wings of our oars  
for that foolish flight, always turning south.*

(Dante, Inferno canto XXVI)

Before speaking of movement and music learning, I believe a premise is required to bring to mind the sense that music education and didactics have in a child's life. I feel that it's important to underline once again that we are dealing with a process that, to be supported and encouraged, calls for care and knowledge. This is because activities in music learning do not simply involve a gradual acquisition of the abilities needed to perform music, but are aimed at favouring the development of artistic expressiveness, with art understood as the key to creating new paths along which to open up one's knowledge of oneself and the world.

Thanks to what we have learned from the neurosciences, we now know with certainty that music is an initial form of knowledge, pre-logical and pre-semantic, like all sens-



ory experiences. And when I say initial experience I am not only referring to an early phase in life, but also to how we begin to approach all that is not yet known to us, even as adults. Movement is knowledge for children who form their own selves through experiences that bring them into contact with both the external world and their own inner world. Movement is the expression and at the same time the form of their growth and their emancipation, as they move towards autonomy; while they explore space and time, force and weight, nearness and farness, they control their own world. This proceeds from the illusion of being omnipotent “creators” of the world – given by each mother to her child, foreseeing their every need at the outset of life, so as not to be perceived as being separated from them – to their progressive construction of a sense of reality. These are bodies in movement, in a continuous search for balance.

An episode from the film “Dreams” by Kurosawa comes to mind, in which the director, standing still in front of a Van Gogh painting, dreams of passing inside it. Running, mingling with the colours, blending in with the yellows and the oranges in the fields, he is ultimately amazed when faced with the flight of the black crows. As though, in order to understand the marvellous work of art in front of him, he had to fully immerse himself within it.

Movement is thus to all intents and purposes a sensory experience, the *sixth sense*<sup>97</sup> with which we at the Audiation Institute, committed for years to exploring the role of the body and its movements in the concept of audiation, have become familiar, in both its name and its content. Along with the five senses of hearing, sight, touch, taste and smell, we also have movement, whose own sensory receptors are found along the ligaments, muscles, articulations and bones. Like all sensory experiences, movement does not only offer information but is gradu-

ally perfected in its role of anticipating actions and knowledge of the inner and outer world. It is thus the *sixth sense* through which we know something without being able to consciously reconstruct the path that brought us to it. It is like something that comes from another world, or from a feeling of ours that is still immersed in an undifferentiated sensoriality that only by gaining access to perception and becoming thinkable will take on a form and a memory.

I hope this premise will allow us to approach the concept of audiation with greater attention towards the role of the body and movement, within our cherished world of MLT.

We know that audiation is not “only” a musical thought but also corresponds to one of Edwin Gordon’s extraordinary intuitions, according to which knowledge and understanding of music also come about with the body in the body. The body first feels and then knows rhythmic pulsation, melodic directions and much more; it is able to anticipate solutions and invent new paths.

The body and movement are not simply tools at the service of the learning process, they are the place in which this process is fulfilled and is able to find its own expression. In movement, children experience and give life to their own artistic expression.

When speaking of movement we must not only imagine a small child who is listening to music via the continuous flow of movement proposed by the teacher. We must also imagine an older child who through their gestures will coordinate their own audiation with a musical instrument, with their own breath and their own voice. These gestures involving instruments will maintain the same value in knowledge and expression as those of a smaller child running about the room excitedly while listening to a piece they have recognised.

<sup>97</sup>A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw Hill 1998



With a child's development, movement loses none of its value and force, being rather nourished by the awareness and subsequent formalisation of musical content. It changes form, certainly, it takes on a sense and will later become the network on which improvisation relies. It is a source of pleasure. It weaves relations. It nourishes motivation. It gives a voice to silence.

The question now arises: what movements can we propose to favour all of this?

Over the years we have found many interesting suggestions and many answers to our questions<sup>98</sup> in Atem-Tonus-Ton, the research of the German Maria Hoeller Zangenfeind<sup>99</sup>.

Atem-Tonus-Ton – literally breath-tonicity-sound – is a type of research aimed at enquiring into the bodily nature of the voice and of instrumental sound, founded on listening and bodily awareness. The movement of breathing, above all, which intertwines elements such as posture, balances, spaces of resonance, places of support and sustainment. The relations between all these elements are capable of blending together the matter of sound and, along with audiation, giving a voice to music according to individual ways of feeling and interpretational intentions. Tonicity, resistance, grounding and listening all take on a bodily and movement-based character, our awareness of which is always born out of an initial sensory experience. Listening to our breathing, coming into contact with audiation, finding points of support and the tonicity needed to give voice to that which is already alive in the mind and the body: this is an important path to be undertaken. For the small child, who expresses all of this in their first musical dialogues, and for the adolescent, who makes every effort so that his trumpet expresses all that is alive within

him already, the path is the same. Along this path the body is the protagonist, as are, above all, the relations continually interwoven between feeling and expression.

In music education, all too often the body and movement are relegated to a secondary position, seen as important no doubt, but secondary. The work done with Atem-Tonus-Ton attempts to recuperate the value that the neurosciences have, in other contexts, given to movement: movement is knowledge, it is expression, it is relation.

Personally, I am quite unenthusiastic about all ideas in music didactics that use previously organised sequences of movements. If we wish to respect the sensory value of motor experience, then we must let movement have an exploratory character. I don't believe it is particularly useful, except in a recreational sense, if one prefers, to come up with a well-defined structure for a series of movements to be carried out all together. Indeed, in this kind of context one's attention will probably be captured by the desire to carry out the proposed movements properly, and be coordinated, proficient and correct. One will certainly not be involved in an experience based on listening and perceiving the musical context.

Movement, on the contrary, must not be used to awaken the attention, to warm up or prepare oneself, or to activate the nervous system. All of this would make it highly reductive, and even embarrassing.

Movement can also be invisible and completely internal, consisting in my willingness to let myself be moved by listening, by relations or by my own audiation. We do not want to transform a sacred music choir into a Gospel choir. We are not looking for athletic performances, nor conditions for meditation; instead, we attempt to construct a condition for our students in which they are fully

<sup>98</sup> For further details on this topic, see S. Biferale *La terapia del respiro. Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale*, Astrolabio, Roma 2014.

<sup>99</sup> Maria Hoeller Zangenfeind (1952-2011) was a breath therapist, student of Ilse Middendorf and creator of Atem-Tonus-Ton, who published *Stimme von Fuß bis Kopf. Ein Lehr- und Übungsbuch für Atmung und Stimme nach der Methode Atem-Tonus-Ton*, Studienverlag GmbH, Innsbruck 2004

active and in charge of their own learning process, in which their music takes on a sense for them, in which emotions and intentions are always vivid, are always part of the learning process and never appear at a later moment. "After learning the piece, you'll be able to interpret it"! Why don't we try imagining that to interpret is to learn? Much like Richard Grunow and Christopher Azzara<sup>100</sup>, who teach that improvisation is knowledge, and Dina Alexander<sup>101</sup> that the group, the ensemble, is where the greatest amount of learning occurs.

We should always bear in mind the bodily and material vision that ATT offers of the construction of sound and the voice within networks of relations. We must try to resolve cultural conflicts, often present when creating highly exciting situations for children and young people and then being afraid of their movements. It is highly important to "authorize" musical exploration through movement, and not to propose structured movements to children, at times even too early with respect to their development, on the contrary leaving room for running, which accompanies listening. Or again, helping an adolescent sing a piece before playing it, helping them feel it resound within themselves, filling it with tonicity and spaces, to better perceive its weight and functions.

Our colleagues at the Audiation Institute, while teaching a new piece to their school-aged students, leave them free to move about the room while singing it for them a certain number of times, allowing them to explore the piece initially through a movement that is unstructured as regards time and space, and can at times be chaotic and overexcited, even apparently distracting them from listening. Then they work on the voice of their young students with leaps and slides, changes of position in the room and

small gestures accompanied by precise sounds, all of which is already tied to the dynamics with which the song unfolds and to its rhythm, never proposed "only" to train the voice. The tonal and rhythmic patterns become the protagonists of the gestures, and breathing becomes their guide. In this way, the piece gradually takes shape and the voices adhere more and more closely to the musical content, which is increasingly understood in continuous passages between context and content. The pleasure felt by each student while noticing that the piece takes on ever more sense is palpable, while their voice becomes more assured and their listening more refined.

The work of Atem-Tonus-Ton continues to offer us much food for thought and many occasions in which to construct educative and didactic proposals. We might summarise its happy encounter with Music Learning Theory as an invitation to listen, to feel and to know with the body, to consolidate the value of aural-oral experience in the process of musical learning. In this way, it seems that we can help our students find the path that most closely corresponds to their bodily nature and their specific musical predisposition. Their interpretational intentions will also emerge, aware that this very bodily and musical specificity will make their voice unique, their song recognisable among many and the sound of their instrument their own sound. A path along which making music does not mean, for the musician, creating the re-presentation of an object outside of themselves. It means, instead, presenting themselves with it. It means incarnating music in a sounding body that moves between formal rules and expressive subjectivity. A movement that, like Ulysses, we can never do without.

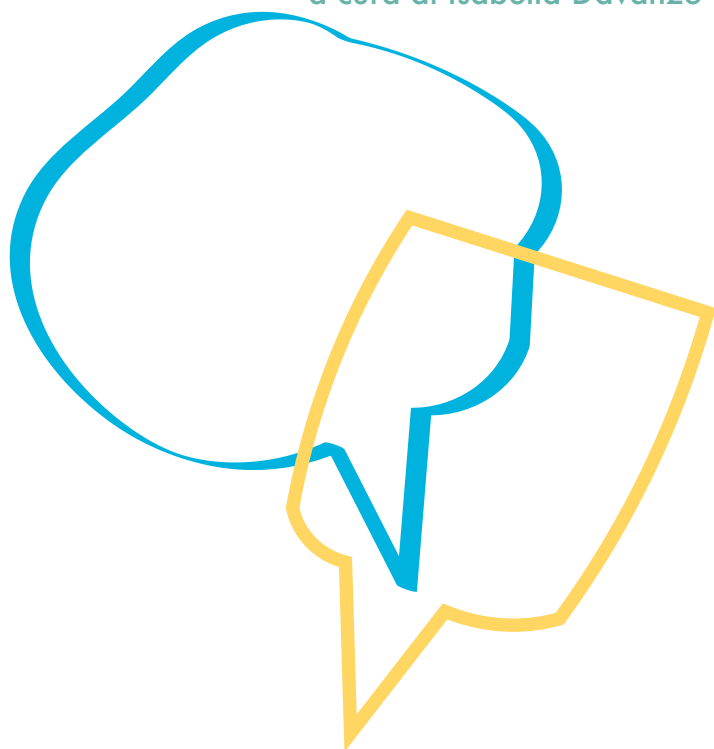
<sup>100</sup> Azzara, C. D., & Grunow, R. F., *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications, 2006

<sup>101</sup> Alexander, D. L., *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class.*, University of Rochester, Eastman School of Music 2015.

# Implicazioni neurofisiologiche nello sviluppo dell'attitudine ritmica

Conversazione con Giuliano Avanzini

a cura di Isabella Davanzo



Questa conversazione con Giuliano Avanzini, primario emerito di neurologia all'Istituto Carlo Besta di Milano, si propone di mettere in luce le sinergie positive che emergono nell'ambito di un approccio precoce del bambino alla musica già nel periodo neonatale, e comunque prescolare, con lo sviluppo neurofunzionale dei diversi domini: motorio, linguistico e relazionale.

Considerato l'enorme interesse verso il fenomeno dell'*entrainment* ritmo-motorio generato nell'ascolto di musica metricamente organizzata, e in relazione alle implicazioni clinico terapeutiche che esso comporta nel recupero motorio dei malati di Parkinson, o nei bambini con dislessia o balbuzie, e più in generale per la forte spinta alla socializzazione che produce il fenomeno di accordarsi ritmicamente alla musica che si ascolta, ci proponiamo qui di porre in rilievo il dato neuroscientifico di questo complesso processo.

Il bambino che fin dai primi giorni di vita si pone in ascolto di ritmi e canti senza parole, ad esempio durante le sessioni musicali ispirate alla *Music Learning Theory* (MLT) di Edwin Gordon, e che viene condotto in un percorso informale di apprendimento di competenze ritmiche e tonali inerenti la sintassi musicale, è mosso immancabilmente dalla musica che ascolta e portato a interagire con essa in più modi: dal semplice orientamento del capo e dello sguardo verso quella voce che canta per lui, al movimento degli arti e del tronco in sincronia con la pulsazione percepita, dalla lallazione ritmica monosillabica, alla riproduzione vocale di *pattern* ritmici proposti dall'insegnante, fino ad una coordinazione

ritmo-motoria di tipo metrico, ovvero che si esprime contemporaneamente su più livelli di struttura temporale.

**I.D.**- Caro Professore possiamo definire queste manifestazioni come *entrainment* ritmo-motorio nell'ascolto musicale? Cos'è il fenomeno dell'*entrainment* in musica?

**G.A.**- Il termine è entrato largamente nella letteratura anglosassone, e trova origine dalla parola francese *entraîner* (*trascinare, travolgere*, anche in senso figurato), usata per indicare la particolare capacità della musica di coinvolgere chi l'ascolta secondo una modalità "partecipata". Una componente fondamentale di questa capacità di coinvolgimento della musica è legata alla sua dimensione temporale e in particolare alla scansione ritmica. L'effetto trascinante di una musica fortemente connotata dal punto di vista ritmico è esperienza comune, evidente anche ad un osservatore esterno, per la tendenza talvolta irresistibile di chi ascolta la musica ad accompagnarla con movimenti ritmici del corpo.

E' interessante citare il lavoro del gruppo di Montreal<sup>102</sup> e di Chapin<sup>103</sup> che hanno inoppugnabilmente dimostrato la partecipazione di aree cerebrali motorie nei processi percettivi del ritmo, anche in assenza di movimenti corporei di accompagnamento della musica da parte del soggetto. Si tratta di una osservazione importante per le neuroscienze, perché mette in crisi la tradizionale separazione tra l'organizzazione anatomica e funzionale che governa la percezione e quella che presiede alla produzione del movimento. Il coinvolgimento dei centri motori nella percezione del ritmo contribuisce, in maniera determinante, a conferire all'ascolto musicale il carattere

di un ascolto attivo.

**I.D.** - Ascolto, percezione e movimento. Un tritico miliare dello sviluppo. C'è un ritmo che caratterizza anche i meccanismi neurali alla base della percezione della pulsazione e della sincronizzazione?

**G.A.**- Essendo il ritmo musicale definibile intermini di grandezze misurabili: durata delle unità ritmiche e frequenza delle condensazioni di energia che definiscono gli accenti, molto sforzo è stato dedicato alla definizione di correlati neurofisiologici misurabili. In particolare si è cercato di cogliere la relazione tra ritmo musicale e ritmi neurali. E' un campo di ricerca affascinante ma non privo di rischi, in quanto i sofisticati metodi di analisi che la neurofisiologia mette a nostra disposizione impongono un accurato controllo di tutte le variabili interposte tra la registrazione del segnale e la sua corretta interpretazione. Nel caso specifico l'elaborazione digitale cui sottoponiamo il segnale per estrarne i contenuti ritmici, potrebbe introdurre dei vincoli che alterano le sue componenti ritmiche in maniera non uniforme, generando distorsioni che rendono inattendibile il risultato. Mi scuso per questa digressione tecnica, ma credo sia necessario sottolineare il rischio di basare il giudizio di attendibilità su aspetti di tecnologia che contribuiscono più all'estetica della presentazione dei dati che alla loro affidabilità scientifica. Per quanto riguarda i correlati neurofisiologici dei ritmi musicali particolare interesse sta suscitando l'approccio basato sulla tecnica "steady-state evoked potential" (SSEP) o "frequency tagging"<sup>104</sup>, che sfrutta la capacità che hanno, stimoli ripetuti in maniera periodica, di generare modificazioni periodiche di ampiezza dell'attività elettrica generata dal cervello, e registrata

<sup>102</sup> CHEN JL. ET AL., "Listening to musical rhythms recruits motor region of the brain", *Cerebral Cortex*, 2008.

<sup>103</sup> CHAPIN HL. ET AL., "Neural responses to complex auditory rhythms: the role of attending", *Frontiers in Psychology*, 2010.

<sup>104</sup> NOZADARAN S., "Exploring how musical rhythm entrains to brain activity with electroencephalogram frequency-tagging" 2014 *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci.* 369: 20130393, 2014.

dalla superficie del cranio (elettroencefalogramma: EEG). Con questa tecnica Laura Cirelli e collaboratori<sup>105</sup> hanno dimostrato che risposte EEG ritmiche, correlate alla pulsazione e al metro, sono già rilevabili in bambini di 7 mesi e che, per la sua sensibilità, la SSEP può essere utilizzata in studi longitudinali di sviluppo delle relative competenze. Mi pare che questi dati corrispondano bene all'esperienza del vostro lavoro e di tutti quelli che seguono i principi della MLT.

**I.D.** - Sì ho letto lo studio della Cirelli, mi pare che lei proponga l'ascolto di sequenze di pulsazioni variamente articolate e senza scansione binaria, ternaria o di altro tipo, ma passibili di essere interpretate in tal senso dai bambini messi in ascolto, e contestualmente registri con l'EEG i picchi di attenzione per dedurre un'interpretazione metrica, come se le sequenze di pulsazioni venissero investite dall'ascoltatore (il bambino) di una ritmica binaria o ternaria. Mi fa pensare alla tendenza congenita che abbiamo nell'elaborare, in senso metrico, l'ascolto di sequenze isocrone di pulsazioni, per esempio il ticchettio di una sveglia, quello di un metronomo o anche il battito cardiaco, conferendo loro automaticamente una forma di accentazione. E' così?

**G.A.** - Sì, sì, sì, io sono assolutamente convinto che il fatto che un evento acustico venga definito musica non dipenda tanto dalle sue caratteristiche intrinseche ma dalla percezione dell'ascoltatore, e che l'identificazione di una scansione metrica sia il passaggio fondamentale che può conferire valore musicale anche a suoni prodotti senza alcuna intenzione musicale, come il rumore ritmico regolare prodotto dalle ruote del treno. Ovviamente le caratteristiche dello stimolo acustico possono rendere più o meno immediata e condivisa la percezione della qualità musicale di un suono, cosicché poche persone possono

avere dubbi sulla qualità musicale di una sinfonia di Haydn mentre molte sarebbero perplesse nel definire musica suoni che hanno scarsa seduzione, *entrainant*, come lo stridore delle ruote del tram in curva (ma anche *lonization* di Edgard Varèse se è per questo).

**I.D.** - In effetti sarebbe interessante rilevare se ci possano essere eventuali differenze nell'effetto motorio generato da una proposta musicale non organizzata metricamente, e ristretta esclusivamente a determinati ambiti musicali, più insoliti.

Il fatto che sia stata dimostrata una maggiore possibilità di sincronizzazione a una pulsazione quando si ascoltano delle sequenze metriche piuttosto che semplici scansioni isocrone, e che questa possibilità cresca ulteriormente quando la sequenza metrica fa parte di un contesto musicale piuttosto che di un semplice *tapping*, rientra nel fenomeno dell'*entrainment*? E il fatto che una maggiore complessità dello stimolo ritmico produca maggior effetto è dovuta forse al coinvolgimento percettivo di più domini funzionali?

**G.A.** - Credo che alla prima domanda tu possa rispondere meglio di me, ma sì: credo che il contesto musicale favorisca l'*entrainment* sia perché la scansione ritmica è elemento fondamentale, ma non unico, dell'*entrainment*, sia perché la percezione del ritmo e del metro risente di variabili non temporali (altezza, intensità, struttura melodica e armonica).

Per quanto riguarda la seconda non so se ho capito bene a quali diversi domini ti riferisca.

**I.D.** - Mi riferisco al coinvolgimento di tutti i parametri musicali che hai appena menzionato e quindi alla possibilità di ricevere una quantità di informazioni e sollecitazioni molto maggiore, che porta ad una attivazione di aree cerebrali deputate anche ad altre funzioni: linguistica, emotiva, mnemonica.

<sup>105</sup> CIRELLI L. K., SPINELLI C., NOZARADAN S., TRAINOR L. J., "Measuring Neural Entrainment to Beat and Meter in Infants: Effects of Music Background", *Frontiers in Neurosciences*, 24 May 2016.

**G.A.**- Premesso che l'orientamento attuale delle neuroscienze tende a correggere l'idea che le funzioni trovino nel cervello una localizzazione topografica circoscritta, suggerendo piuttosto una organizzazione anatomo-funzionale per reti neurali, intese come insiemi di aree tra loro interconnesse, va detto che le reti neurali coinvolte nella percezione e produzione della musica comprendono aree implicate nel controllo del movimento, del linguaggio, della memoria e di altre funzioni non definibili come uditive. E' quindi logico assumere che pratiche che determinano un potenziamento delle competenze musicali possano risultare benefiche per funzioni diverse, che dipendono dall'attività degli stessi sistemi neurali.

**I.D.** - Ho trovato molto interessante lo studio di Carolyn Drake e collaboratori<sup>106</sup> su come le abilità dell'ascoltatore di discernere i vari livelli temporali, nell'ascolto musicale, cambino con la crescita, e di come le persone rallentino, con l'età, la percezione temporale, il modo di usare il tempo e di decodificarne i vari livelli metrici. La Drake parla di un periodo temporale di riferimento specifico per ogni individuo e indipendente dal grado di ritmicità di suoni esterni, che riflette in un certo senso il tempo soggettivo generico di una persona. Questo poi può combaciare con un particolare livello temporale all'interno di un contesto musicale, definito livello di riferimento perché correlato a una scansione temporale effettivamente presente nello stimolo musicale, che potremmo definire *tactus*. La sintonizzazione ad uno stimolo musicale esterno avviene quando il tempo soggettivo si adatta, si allinea, va in sincrono con uno dei livelli metrici marcati dal tempo musicale. La Drake mette in relazione la possibilità di sincronizzarci su pulsazioni

via via più distanziate tra loro, all'interno di un ascolto musicale, con la maturazione dei livelli di attenzione di un adulto rispetto un bambino. Io penso però che un ruolo importante lo giochi anche la crescita, l'acquisizione della posizione eretta e la diminuzione della distanza tra i punti di appoggio (i piedi) nello spostamento del peso, permettendo quindi di muoversi non solo sui livelli più bassi di una gerarchia metrica, ma anche sui più alti, quelli dove la scansione della pulsazione è più distanziata.

Che ne pensi? Secondo te esiste, ad esempio, una relazione tra la lunghezza degli arti dei bambini nei primi due anni di vita e le possibilità che esprimono di coordinarsi sulla musica che ascoltano, orientate inevitabilmente su frequenze ritmiche con un maggiore numero di pulsazioni al secondo? E' utile considerare il fatto che l'oscillazione di un arto possiede un'ampiezza di frequenza oscillatoria inversamente proporzionale alla sua lunghezza?

**G.A.**- La lunghezza degli arti è sicuramente correlata col ritmo del cammino. Probabilmente esistono più dati in letteratura di quanti io ne conosca. Un dato relativamente recente viene da una popolazione di bambini cinesi in tre fasce d'età, ove la frequenza del passo è inversamente correlata alla lunghezza degli arti<sup>107</sup>. Studi di questo genere sono però inficiati dal fatto che, oltre alla lunghezza degli arti, possono interferire altre variabili correlate con lo sviluppo maturativo del bambino. Intendo dire che il bambino che ha una lunghezza degli arti maggiore di un altro potrebbe essere in una fase di sviluppo più avanzata di un altro che ha gli arti più corti, ed esserci quindi altri fattori maturativi che spiegano la preferenza per un ritmo diverso. Facendo riferimento alla

<sup>106</sup> DRAKE C. ET AL., "The development of rhythmic attending in auditory sequences: attunement, referent period, focal attending", *Cognition* 77, 2000.

<sup>107</sup> Wu M. ET AL., "Analysis and Classification of Stride Patterns Associated with Children Development Using Gait Signal Dynamics Parameters and Ensemble Learning Algorithms", *Biomed Res Int*, 2016.

prima parte della domanda sono d'accordo sulla maggior potenza di uno stimolo che coinvolge molteplici livelli attentivi e percettivi, e sull'idea che uno stimolo complesso possa più facilmente far sentire la sua influenza anche su domini non strettamente musicali.

**I.D.** - Mi chiedo se i ritmi interni di attenzione, così definiti da Jones and Boltz<sup>108</sup>, siano riferibili al tempo soggettivo generico di una persona, desumibile chiedendo ad esempio a quest'ultima di battere spontaneamente un tempo in assenza di segnale acustico esterno<sup>109</sup>.

Cosa si intende quando si parla di ritmi interni di attenzione? Si intende forse che esistono dei ritmi connaturati favoriti rispetto ad altri, che quindi trovano modo di esprimersi precocemente con un movimento in sincrono su una determinata frequenza ritmica presente nel contesto musicale di un brano che si ascolta, piuttosto

**G.A.**- Sicuramente l'osservazione durante le sessioni musicali arricchirebbe la valutazione, come per molti degli aspetti di cui stiamo parlando. Sarebbe però necessario sviluppare un approccio multidisciplinare integrato, che può essere ottenuto solo se esiste una forte motivazione a prendere il rischio di contaminare il proprio sapere con quello di cultori di discipline diverse. Esattamente il contrario di quella che sembra essere la tendenza dominante: evitare le interazioni che potrebbero mettere a rischio certezze protettive che finiscono col prendere la forma di muri di separazione.

**I.D.**- E' noto che la sincronizzazione con un metronomo visivo è peggiore di quella con un metronomo acustico, nonostante una pulsazione possa essere dedotta anche da sequenze metriche visive, ad esempio attraverso l'uso

di flash luminosi. Nel processo di sincronizzazione ritmo-motoria di un bambino, quanto influisce l'osservazione di un adulto che si muove a tempo sulla musica piuttosto che il solo ascolto della stessa?

**G.A.**- Sarei cauto nell'assimilare stimoli visivi diversi (l'adulto che si muove a tempo di musica e il metronomo visivo) in considerazione degli orizzonti che ci ha aperto la scoperta dei neuroni specchio (*mirror neurons*)<sup>110</sup>, cellule cerebrali motorie che si attivano non solo durante l'esecuzione di un determinato movimento, ma anche durante la visione di un conspecifico che compie quel movimento. Sappiamo ancora poco sullo sviluppo dei neuroni specchio dopo la nascita, ma ci sono buoni motivi per ritenere che il *mirror system* si sviluppi abbastanza precocemente. Un lavoro recente dimostra comunque che il bambino che sia stato abituato a vedere videoregistrazioni di adulti che danzano, è in grado di percepire la sincronia audiovisiva tra gli otto e i dodici mesi, e che questa abilità si evidenzia solo con filmati che contengano entrambe le informazioni, visiva e uditiva, sincronizzate<sup>111</sup>.

**I.D.**- Mi incuriosisce molto la sinergia tra visione e ascolto, e come la visione confluisca in un reciproco potenziamento in certe situazioni e come possa invece produrre disturbo in altre. Spesso un musicista ascolta o suona ad occhi chiusi o concentrati su un punto del suo orizzonte che in realtà non sta osservando ma che funge solo da catalizzatore dell'attenzione, e qualsiasi incursione nel campo visivo disturba l'ascolto o la performance. La visione di un ritmo architettonico creato

<sup>108</sup> JONES M.R., & BOLTZ M., "Dynamic attending and responses to time", *Psychological Review*, 96 (3), 1989.

<sup>109</sup> Cfr. DRAKE ET AL., op. cit.

<sup>110</sup> RIZZOLATI G. ET AL., "Neurophysiological mechanism underlying the understanding and imitation of action", *Nat Rev Neurosci*, 2, 2001.

<sup>111</sup> HANNON E.E. ET AL., "Babies know bad dancing when they see it: older but not younger infants discriminate between synchronous and asynchronous audiovisual musical displays", *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 2017.



da una serie di lesene su una parete ci dà un ordine, ma non ci coinvolge in un flusso visivo come avviene per il ritmo musicale.

Pensiamo alla gestualità di un direttore d'orchestra e alla risposta degli orchestrali: qui i diversi ambiti sono massimamente correlati. Quanto conta l'influsso del dominio visivo e quanto invece l'*audiation*? Ossia l'aver già in mente la musica che sto per suonare e quindi ricondurre a essa le indicazioni motorie e gestuali del direttore?

**G.A.-** Io penso che essenziale sia l'*audiation*, intesa come rappresentazione interna del brano musicale e, nel caso specifico, della sua struttura ritmica. Tuttavia credo che la rappresentazione sia soggettiva e quindi diversa tra un musicista e un altro, e addirittura per uno stesso musicista diversa tra un momento e un altro, cosa che non pone problemi per un interprete solista ma li pone inevitabilmente per la musica d'insieme. Mi pare che il ruolo del direttore sia proprio quello di armonizzare le "*audiation* individuali" in un "*audiation* d'insieme".

Spero che tu apprezzi il rischio che sto prendendo nell'addentrarmi in un terreno per cui non sono professionalmente attrezzato.

Per restare su aspetti più acustici che musicali direi che eventi che si ripetono secondo un ritmo fisicamente definito possono essere concordanti ma non necessariamente in fase, e che per determinati scopi, compreso quello di far musica insieme, si richieda una funzione "sincronizzante" che sarebbe, in questo caso, quella del direttore. Ovviamente l'uomo della strada tende ad attribuire al direttore/demiurgo il potere assoluto di sintonizzare gli orchestrali, mi chiedo però se in maniera sottile, e difficilmente definibile, non ci sia anche una influenza di ritorno da parte degli orchestrali sul direttore. (gioca in questa proposta la mia formazione

democratica?!)

**I.D.-** Ci puoi spiegare in che modo e perché la maggiore facoltà di *entrainment* della musica diventi benefica rispetto al linguaggio? Ad esempio nella cura della dislessia.

**G.A.-** Il termine dislessia definisce un disturbo della lettura riferibile ad una difficoltà di decodifica di testi scritti non dovuta a deficit sensoriali o intellettivi. La dislessia rientra nel gruppo di disturbi del neurosviluppo (DSA) che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente, che hanno in comune il fatto di manifestarsi con l'inizio della scolarizzazione. Il nucleo del disturbo dislessico è fonologico e interessa la prosodia del linguaggio. E' dunque logico attendersi la dislessia costantemente associata a difficoltà in compiti che richiedono capacità di organizzare nel tempo l'azione e la percezione, come il riconoscimento del ritmo e la sincronizzazione. Su questa base si è studiata l'efficacia di programmi di formazione ed esercizio musicale nella dislessia. Particolarmente importanti sono gli studi controllati di Flaugnacco e collaboratori<sup>112</sup> che hanno impiegato, oltre ai test neuropsicologici sul linguaggio, anche test appositamente sviluppati con materiale psicoacustico. I risultati dimostrano che l'esercizio musicale migliora significativamente la lettura e l'abilità fonologica, anche in casi in cui queste sono notevolmente compromesse, aprendo interessanti prospettive alla cura della dislessia.

**I.D.-** Per usare altre immagini potremmo dire che il motivo per cui ciò avviene può essere ravvisato nel fatto che la musica si pone come mezzo per "concretizzare" un tempo che in sé non esiste, e quindi fornisce al dislessico una struttura di appoggio che altrimenti fatica a trovare. Il ritmo quindi come elemento organizzatore e ordinatore, ma anche come elemento in evoluzione che fluisce e

<sup>112</sup> FLAUGNACCO E. ET AL., "Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial", PLoS ONE 10, 2015.



consente un processo di trasformazione che si concretizza nel tempo e per mezzo del tempo, come dovrebbe avvenire nella lettura e, per la balbuzie, nel discorso.

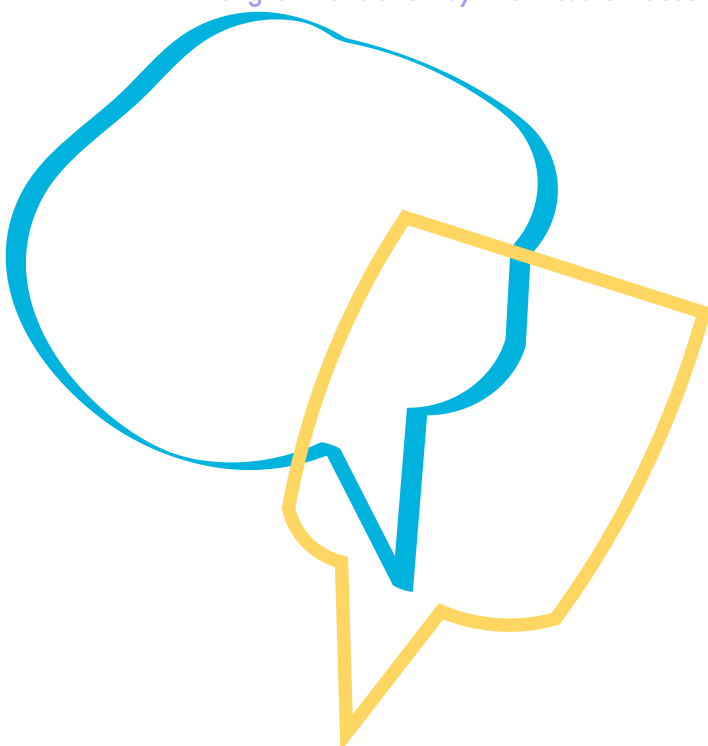
**G.A.**-Non potrei trovare immagine migliore!

# Neurophysiological implications of rhythmic aptitude development

A conversation with Giuliano Avanzini

interview by Isabella Davanzo

english translation by Brent Waterhouse



This conversation with Giuliano Avanzini, head physician of neurology at the Carlo Besta Institute in Milan, highlights the positive synergies emerging from an infant's early exposure to music. This may occur as soon as the prenatal period and in any case at a preschool age, and involves the neuro-functional development of various abilities: motor, linguistic and relational.

Considering the huge amount of interest shown towards the phenomenon of rhythmic-motor entrainment generated by listening to metrically organised music, our intention here is to bring out the neuro-scientific data underlying this complex process. Further attention will go to its clinical and therapeutic implications in motor recovery for people suffering from Parkinson's disease, or dyslexic or stuttering children, and more generally for the strong drive towards socialisation produced by the act of rhythmically attuning to the music to which one listens.

Children who listen to rhythms and songs without words as of their first days of life, for example during the musical sessions inspired by Edwin Gordon's Music Learning Theory (MLT), and who are led along an informal path of acquiring the rhythmic and tonal competence inherent in musical syntax, are unfailingly moved by the music they listen to. They are also brought to interact with it in various ways: from simply orienting their heads and eyes towards the voice singing for them, to moving their limbs and torso in synchrony with the perceived pulsation; from monosyllabic rhythmic babbling, to vocally reproducing the rhythmic patterns proposed by the teacher; or again, in a metric type of rhythmic-motor

coordination, i.e. one that is expressed on more than one level of a temporal structure at the same time.

**I.D.** – Dear Professor, can we define these manifestations as rhythmic-motor entrainment in musical listening? What is the phenomenon of entrainment in music?

**G.A.** – The origin of this term, now widely used in the Anglo-Saxon literature, lies in the French word *entraîner* (to pull or drag along, physically or otherwise). It is used to indicate music's particular ability to get listeners involved in a "participative" manner. One fundamental component of this involvement produced by music has to do with its temporal dimensions and in particular its rhythmic articulation. The "pull" exerted by a highly rhythmic type of music is a common experience, obvious even to an external observer by way of the sometimes irresistible tendency for listeners to accompany it with rhythmic bodily movements.

Interesting work has been done by the Montreal group<sup>113</sup> and the one led by Chapin<sup>114</sup>, who have irrefutably demonstrated that motor areas of the brain participate in the processes of rhythmic perception, even without bodily movements accompanying the music being carried out by the subject. This is an important observation for the neurosciences, because it confutes the traditional separation between the anatomic and functional organisation governing perception and the one responsible for producing movement. The involvement of motor centres in the perception of rhythm is a decisive contribution to defining musical listening as active listening.

**I.D.** – Listening, perception and movement. Three

cornerstones of development. Is there a rhythm that also marks the neural mechanisms underlying the perception of pulsations and synchronisation?

**G.A.** – Since musical rhythm can be defined in terms of measurable sizes, primarily the duration of the rhythmic units and the frequency of the condensation of energy that defines accents, a great deal of effort has been dedicated to identifying correlated and measurable neurophysiologic elements. In particular, attempts have been made to grasp the relation between musical rhythm and neural rhythms. This is a fascinating field of research but not without its risks, in that the sophisticated analytical methods that neurophysiology offers us call for all of the variables lying between the signal's recording and its correct interpretation to be accurately controlled. In this specific case, the digital elaboration we use to extract the rhythmic content of the signal could introduce constraints that alter its rhythmic components in a non-uniform way, creating distortions that make the results unreliable. Excuse me for this technical digression, but I believe one must underline the risk of basing one's judgement of dependability on technological aspects that contribute more to the aesthetical presentation of the data than they do to its scientific reliability. As regards neurophysiologic elements correlated to musical rhythms, much interest has been aroused by the approach based on the "steady-state evoked potential" (SSEP) or "frequency tagging" technique<sup>115</sup>, which takes advantage of the ability that periodically repeated stimuli have to generate periodic modifications in the amplitude of the electricity generated by the brain and recorded on the surface of the cranium (electroencephalogram: EEG). With this technique,

<sup>113</sup> CHEN JL. ET AL., "Listening to musical rhythms recruits motor region of the brain", *Cerebral Cortex*, 2008.

<sup>114</sup> CHAPIN HL. ET AL., "Neural responses to complex auditory rhythms: the role of attending", *Frontiers in Psychology*, 2010.

<sup>115</sup> NOZADARAN S., "Exploring how musical rhythm entrains to brain activity with electroencephalogram frequency-tagging" 2014 *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci.* 369: 20130393, 2014.

Laura Cirelli and her collaborators<sup>116</sup> have demonstrated that rhythmic EEG responses, correlated to a pulsation and a meter, already appear in seven-month old babies and that, thanks to its sensitivity, SSEP can be used in longitudinal studies of the development of the competences involved. It seems to me that this data well corresponds to the working experience gained by yourself and all those who follow the principles of MLT.

**I.D.-** Yes, I've read Cirelli's study, it seems that she proposes listening to sequences of pulsations with various articulations and without binary, ternary or other subdivisions, but that can be interpreted that way by the children listening. At the same time, she records the peaks of attention with an EEG and deduces a metric interpretation, as though the sequences of pulsations were given a binary or ternary rhythm by the listeners (children). It brings to mind our inborn tendency to metrically elaborate isochronous sequences of pulsations, for example the tick-tock of an alarm clock, a metronome or even a heartbeat, automatically giving them a form of accentuation. Is that correct?

**G.A.-** Yes, yes, yes, I am absolutely convinced that whether an acoustic event is defined as music or not does not depend on its intrinsic characteristics but on the listener's perception, and that the identification of a metric articulation is the fundamental passage that can give value as music also to sounds produced with no musical intention, such as the regular, rhythmic noise produced by the wheels of a train. Obviously, some characteristics of the acoustic stimulus can make the perception of a sound's musical quality more immediate and easily shared, meaning that while few people would have any doubts as to the musicality of a Haydn symphony, many more would have problems in defining as music sounds

that have a low degree of seduction, or entrainment, such as the screech of a tram's wheels as it goes around a curve (or even *Ionization* by Edgard Varèse, if it comes to that).

**I.D.-** Certainly, it would be interesting to see whether any differences arise in the motor effect generated by a non-metrically organised piece of music, bearing solely on certain less usual aspects of music.

Do you think that the higher possibility of synchronising with a pulsation demonstrated when listening to metrical sequences rather than simple isochronous pulsations, and an even higher one when the metrical sequence is part of a musical context rather than a simple tapping, is part of the phenomenon of entrainment? And could the fact that a more complex rhythmic stimulus produces a greater effect perhaps mean that more than one functional domain is perceptibly involved?

**G.A.-** I think you can answer the first question better than me, but yes: I believe that a musical context favours entrainment both because rhythmic articulation is a fundamental element, even if not the only one, of entrainment, and because the perception of rhythm and metre is influenced by non-temporal variables (pitch, intensity, melodic and harmonic structure).

Regarding your second question, I'm not sure I understand which domains you are referring to.

**I.D.-** I'm referring to the involvement of all the musical parameters you have just mentioned, and so the possibility of receiving a much higher quantity of information and stimulation, which activates areas of the brain that are responsible for other functions as well, involving language, emotions or memory.

**G.A.-** Having said that the neurosciences are currently moving towards correcting the idea that these functions take place in a limited topographical location of the brain,

<sup>116</sup> CIRELLI L. K., SPINELLI C., NOZARADAN S., TRAINOR L. J., "Measuring Neural Entrainment to Beat and Meter in Infants: Effects of Music Background", *Frontiers in Neurosciences*, 24 May 2016.

suggesting rather an anatomic-functional organisation that works through neural networks, understood as sets of interconnected areas, one must say that the neural networks involved in perceiving and producing music include areas implied in the control of movement, language, memory and other non-auditory functions. It is therefore reasonable to assume that practices that strengthen musical abilities can be beneficial for various functions, that depend on the activity of the same neural systems.

**I.D.** – I'm very interested in the study by Carolyn Drake and her collaborators<sup>117</sup> of how listeners' ability to discern various temporal levels while listening to music changes with their growth, and how temporal perception slows down with age, with other changes concerning the way of using time and decoding the various metric levels. Drake speaks of a specific temporal referent period for each individual, which is independent of the degree of rhythmicity found in external sounds, and in a certain sense reflects a person's generic subjective sense of time. This may coincide with a particular temporal level within a musical context, defined as the referent level because it is correlated to a regular temporal event that is actually present in the musical stimulus, which we might call *tactus*. Attunement with an external musical stimulus comes about when this subjective time adapts to, is brought in line with or synchronised with one of the metric levels marked by the tempo. Drake relates the possibility of synchronising oneself with pulsations that are increasingly distant from one another while listening, to maturity as measured by an adult's level of attention compared to that of a child. I believe, however, that an important role is also played by growth, acquiring an

upright posture and decreasing the distance between our footsteps when shifting our weight, thus allowing us to move not only on the lower levels of a metric hierarchy, but also on higher ones, those in which the pulsations are farther apart.

What do you think of this? In your opinion, does a relation exist, for example, between the length of children's limbs in their first two years of life and their ability to coordinate themselves with the music they hear, inevitably oriented towards rhythmic frequencies with a higher number of pulsations per second? Is it useful to consider the fact that the oscillation of a limb has a oscillatory frequency amplitude that is inversely proportional to its length?

**G.A.** – The length of children's limbs is definitely correlated to their walking rhythm. Most likely, more information has been published about this than I am aware of. Some recent data has come from a population of Chinese children in three age groups, in which the frequency of their steps is inversely related to the length of their limbs<sup>118</sup>. This kind of study risks losing its validity, however, because in addition to the length of their limbs other variables may interfere, having to do with the child's maturational development. What I mean is that a child whose limbs are longer than another's may be in a more advanced phase of development compared to another with shorter limbs, and thus there may be other maturational factors that explain their preference for a different gait. As regards the first part of your question, I agree that a more powerful stimulus engages multiple levels of attention and perception, and also with the idea that a complex stimulus can easily make its influence felt in not strictly musical areas.

<sup>117</sup> DRAKE C. ET AL., "The development of rhythmic attending in auditory sequences: attunement, referent period, focal attending", *Cognition* 77, 2000.

<sup>118</sup> WU M ET AL., "Analysis and Classification of Stride Patterns Associated with Children Development Using Gait Signal Dynamics Parameters and Ensemble Learning Algorithms", *Biomed Res Int*, 2016.

**I.D.-** I wonder if our internal rhythms of attention, as defined by Jones and Boltz<sup>119</sup>, can be referred to the generic subjective time of a person, which can be deduced for example by asking them to spontaneously beat a tempo without any external acoustic signal<sup>120</sup>.

What is meant by internal rhythms of attention? Could it be that ingrained rhythms exist that are favoured with respect to others, and thus are able to be expressed precociously in a movement synchronised with a given rhythmic frequency present in the musical context of a piece one is listening to, rather than others?

**G.A.-** Rhythms that are more favoured than others certainly exist, as is demonstrated by the preference for metres based on simple temporal relations (2:1, 3:1, 3:2) and for rhythms and agogics that create certain temporal intervals (300-800 ms<sup>121</sup>). I am not sure however that one can speak of an inborn predisposition, given that many observations have underlined the importance of the environment in defining preferences that can be noticed as of the first months of an infant's life. The surrounding sound environment may even influence an infant during their intrauterine life, and in this case one could still speak of innate (or, perhaps better yet, connate) rhythmic preferences, but without necessarily implying genetic factors. Concerning innate rhythms, attempts have been made to correlate rhythmic preferences with a few biological rhythms, for example concerning the heartbeat, but in my opinion the results are not very convincing.

**I.D.-** It seems to me, indeed, that gastric sounds, breathing rhythms and the gait have more of an influence than the heart. In any case, what is involved is rhythm and movement.

If we reflect on how important movement is for a child's

cognitive, relational and empathic development, as a primary instrument for acting in the world surrounding them, and how this is stimulated by music and its rhythmic aspects in particular, then observing and motor-imitating adults moving in time to music, listening, singing, dancing and making music together, should give an enormous stimulation to this process. All of this turns into a window through which to observe any possible shortcomings or lacks in a child's motor repertory. Do you agree?

**G.A.-** No doubt, observation during the musical sessions would enrich evaluation, as is the case with many of the aspects we are discussing. It would however be necessary to develop a multidisciplinary and integrated approach, which can only be achieved in the presence of a strong motivation to take the risk of contaminating one's own knowledge with that developed by those who cultivate different disciplines. Exactly the opposite of what would seem to be the dominant tendency: avoiding interactions that might jeopardise certainties and protections that wind up taking the form of separating walls.

**I.D.-** It is well known that synchronisation with a visual metronome is worse than with an acoustic one, even though a pulsation can be deduced from visual metric sequences as well, for example by using flashes of light. In a child's process of rhythmic-motor synchronisation, how influential is observing an adult moving in time to music rather than simply listening to the same music?

**G.A.-** I would be careful about equating different visual stimuli (an adult moving in time to music, and a visual metronome), due to the new developments that have

<sup>119</sup> JONES M.R., & BOLTZ M., "Dynamic attending and responses to time", *Psychological Review*, 96 (3), 1989.

<sup>120</sup> Cfr. DRAKE ET AL., op. cit.

<sup>121</sup> FRAISSE P., "Rhythm and tempo. In D. Deutsch, *The psychology of music*, New York: Academic Press, 1982.

opened up thanks to the discovery of mirror neurons<sup>122</sup>, motor cells in the brain that fire not only while a given movement is being carried out, but also when seeing someone of the same species performing that same movement. We know little as yet about the development of mirror neurons following birth, but there are good reasons to believe that the mirror system is developed fairly early. One recent work demonstrates, in any case, that an infant who is used to seeing video recordings of adults dancing is able to perceive audio-visual synchrony between eight and twelve months of age, and that this ability only comes to light with films that contain a synchronised form of both types of information, visual and audio<sup>123</sup>.

**I.D.**– I am highly curious about the synergy between sight and listening, and how vision comes together in a reciprocal enhancement during certain situations while instead causing a disturbance in others. Often musicians listen or play with their eyes closed, or else concentrated on a point on the horizon which they are actually not observing but that only functions as a catalyser for their attention, and any incursion into their field of sight disturbs the listening experience or the performance. Seeing an architectural rhythm created by a series of pillars along a wall gives us a sense of order, but does not involve us in a visual flow, as is the case with musical rhythm.

We might recall the gestures of a conductor and how the orchestral musicians respond: here, the two realms are correlated to the highest degree. How much does the influence of the visual domain count, and how important is audiation? That is, already having in mind the music I'm about to play and therefore referring to it the motor and

gestural indications of the director?

**G.A.**– I think that the fundamental element is audiation, understood as an internal representation of a piece of music and, in our case, of its rhythmic structure. Nonetheless, I believe that this representation is subjective and therefore differs between one musician and another, and even for a single musician from one moment to the next. This doesn't raise any problems for a solo interpreter, but inevitably does for ensemble music. I believe that the role of the conductor is precisely that of harmonising the "individual audiations" within a "group audiation".

I hope you realise the risk I am taking by venturing into a field in which I am not professionally prepared.

To stick to aspects that are more acoustic than musical, I would say that events that are repeated according to a physically defined rhythm can be concordant but not necessarily in phase. For certain purposes, including that of making music together, a "synchronising" function is thus required that in this case would be covered by the director. Obviously, the layman would tend to believe that the conductor/demiurge has the absolute power of attuning the musicians; I wonder, however, if in some subtle way, that is difficult to define, there might not also be an influence coming back from the musicians to the director. (Who knows if it's my democratic leanings that are showing through here?!)

**I.D.**– Could you explain to us how and why music's higher power of entrainment becomes beneficial with respect to language? For example, in curing dyslexia.

**G.A.**– The term dyslexia refers to a reading impediment involving a difficulty in decoding written texts that is not due to sensory or intellectual shortcomings. Dyslexia is

<sup>122</sup> RIZZOLATI G. ET AL., "Neurophysiological mechanism underlying the understanding and imitation of action", *Nat Rev Neurosci*, 2, 2001.

<sup>123</sup> HANNON E.E. ET AL., "Babies know bad dancing when they see it: older but not younger infants discriminate between synchronous and asynchronous audiovisual musical displays", *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 2017.



part of the group of specific learning disabilities (SLD) that concern the ability to read, write and calculate correctly and fluently, and that are brought together by the fact that they appear in the early period of education. The core of dyslexia as a disability is phonological, and has to do with linguistic prosody. It is therefore reasonable to expect dyslexia to be constantly associated with difficulties in tasks that require action and perception to be organised over time, such as recognising rhythms and synchronisation. On this basis, the effectiveness of musical training and exercise programs in cases of dyslexia has been studied. Some particularly important studies done by Flaugnacco and his collaborators<sup>124</sup> have used, in addition to neuropsychological language tests, other tests specifically developed with psychoacoustic materials. The results demonstrate that musical exercise significantly improves reading and phonological abilities, even in highly complex cases, which opens up interesting prospective for curing dyslexia.

**I.D.-** Turning to other images, we might say that the reason why this happens lies in the fact that music is a means to make “concrete” a time that does not exist in itself, and thus offers the dyslexic a structure to lean on that elsewhere would be difficult to find. Rhythm is thus an organising and ordering element, but also one that is in evolution, that flows and allows for a process of transformation that takes concrete form over time, and by way of time, as should be the case in reading and, for stutterers, with speech.

**G.A.-** I couldn't come up with a better image!

---

<sup>124</sup> FLAUGNACCO E. ET AL., “Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial”, PLoS ONE 10, 2015.

# Libro delle mirabili difformità musicali

di Ilario Meandri

Mostri, alieni, fenomeni paranormali e soprannaturali, devianze psichiche, sono in genere trattate dal compositore cinematografico contemporaneo con una serie di stereotipi musicali ricorrenti. L'espressione musicale dell'orrore e del terribile si costruisce attraverso *tòpoi*, ad un tempo cliché riconoscibili e aree di sperimentazione per il compositore. A proposito di queste formule musicali, così testimonia il compositore Elliot Goldenthal: «So I think almost like taking my pencil as a musical Trojan horse into certain areas».<sup>125</sup> L'espressione del terribile e dell'orrore è un "cavallo di troia" che permette al compositore di spingere la propria matita "un po' più in là". L'uso altamente stereotipico è insomma un compromesso per sperimentare coi linguaggi della musica d'arte contemporanea, pur continuando a lavorare in un contesto che trae la maggior parte della propria efficacia narrativa dall'adesione a un linguaggio armonico-tonale che, non senza eccezioni e idiosincrasie, è ancora in gran parte costruito sul bacino espressivo del sinfonismo tardo ottocentesco. Il terribile e l'orrore, inoltre, vanno intesi non tanto come riferimenti a uno specifico genere cinematografico, ma come gamma di espressioni ricorrenti, trasversale rispetto ai generi filmici e pertinente, ad esempio, tanto all'horror quanto alla fantascienza, al thriller, all'*action-adventure*, agli *animation*, a molteplici ibridazioni di genere. Come citazione volutamente parossistica e ironica, è persino

<sup>125</sup> Goldenthal in MORGAN 2000:201. [“È come se la mia matita fosse un cavallo di Troia capace di penetrare determinate aree”, N.d.R.].

possibile che una sotto-gamma di *cliché* dell'orrore transiti fin nella commedia.

Ho dedicato una serie di studi a questo fenomeno, cui rimando chi fosse interessato per approfondimenti circa le tecniche di composizione cinematografica.<sup>126</sup> Da questi studi riprendo in questa sede una ristretta gamma di esempi e di argomenti per avviare, in conclusione, una riflessione sulla presenza di queste formule d'orrore nel sistema dei media, quali impronte aurali caratteristiche della narrativa contemporanea.

Il cinema nordamericano è stato precocemente sedotto dalla latenza espressiva del post serialismo, dimostrando una certa predilezione per l'opera di Krzysztof Penderecki. La ricezione e l'uso di alcune tecniche di scrittura per masse sonore pendereckiane è infatti precoce e persistente. *The Exorcist* (*L'Esorcista*, 1973) – che, tra gli altri frammenti del repertorio del compositore Polacco, impiega il *Polymorphia* e il *Kanon per orchestra e nastro magnetico* – è, assieme a *The Shining*, uno dei modelli più importanti per i compositori attivi negli anni Ottanta e Novanta.

*The Shining* (*Shining*, 1980) è la definitiva consacrazione di un Penderecki cinematografico che già aveva riscosso ampio successo e che continuerà ad esercitare un forte ascendente sulle generazioni di compositori che negli anni Ottanta si avviano a realizzare i primi importanti

progetti cinematografici. Questi ultimi (penso ad esempio a James Horner) traggono ormai i propri modelli drammaturgici direttamente dall'immaginario musicale del cinema più che da esperienze compositive colte, con sperimentazioni di tecniche della musica d'arte contemporanea che valicano i confini del cinema dell'orrore (penso a Paul Chihara per *Prince of the City*, *Il principe della città*, 1981; a Bruce Broughton per *Young Sherlock Holmes*, *Piramide di paura*, 1985; a James Newton Howard per *Flatliners*, *Linea mortale*, 1990).

Nelle prossime pagine ci concentreremo in particolare su *The Shining*. Non ci occuperemo qui, per brevità, dei frammenti bartokiani e ligetiani, altrettanto importanti nell'economia della colonna sonora del film.

Le immagini in *Fig. 1* sono tratte dalla nota sequenza in cui Danny percorre in triciclo – seguito da una semisoggettiva della macchina da presa – i corridoi dell'albergo e si imbatte improvvisamente nei fantasmi delle gemelline: l'intera sequenza è costruita e calzata sugli eventi di una porzione del *De Natura Sonoris* di Penderecki. Musica e racconto collaborano in questo frammento con sorprendente sinergia: Kubrick reinterpreta “a programma” la drammaturgia latente del brano quasi fosse il canovaccio di un rituale: la musica dona alla scena *una dimensione coreutica che organizza e dà forma allo spazio immaginario*



Fig. 1: *The Shining*, serie di fotogrammi: 0:35:15, 0:35:42, 0:35:47.

<sup>126</sup> MEANDRI 2012, MEANDRI e VALLE 2011, e in particolare MEANDRI 2013, da cui traggio la maggior parte delle argomentazioni e degli esempi che compaiono in questo scritto (in particolare le pp. 368-78 per le parti sull'*Antimusica*, le pp. 363-4 e le pp. 401-3 per la parte sulla trailer music).

del racconto. Non sono eventi situati nel *qui ed ora*, ma nel campo di un'onniscienza divenuta malevola, di un acusmatico<sup>127</sup> che nemmeno per un attimo ha perduto il suo statuto veridittivo, anzi l'ha condotto alle sue estreme

*logos* positivo, espressione di un'etica, di una positività innanzitutto di linguaggio e, in musica, di una razionalità in accordo con le regole dell'eufonia, del suono *orchestrato*, dell'orchestra come *arte* e come *medium* della distribu-

zione concorde, gerarchicamente organizzata, armonica, *ordinata secondo linguaggio*, proiezione di una sociabilità che questo linguaggio ha espresso e – in quanto portato di questa proiezione – fantasma attanziale che presiede allo sviluppo della narrazione. Nella narrativizzazione proposta del già "primitivo" *De Natura Sonoris* – e in una *mise-en-scène* che ancor più profondamente, narrativizzandolo, ne radicalizza la cifra primitivista – l'eufonia è luogo dell'ordine positivo, la *Kultur*, l'etica, cui è opposto, in tutta la sua orrorifica virulenza, il *De Natura* pendereckiano. In particolare, le parossistiche scale degli ottoni, terminanti in un glissando di tutta l'orchestra (cfr. il frammento riprodotto in Fig. 2) sembrano avere grande risonanza come formula sopra-genere nel *mainstream* hollywoodiano. In *Brainstorm* (*Generazione elettronica*, 1983) e, ad anni di distanza, in *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (*Il Signore degli Anelli: la compagnia dell'anello*, 2001) – musiche, rispettivamente, di James Horner e di Howard Shore – troviamo pressoché immutata la stessa figura, utilizzata per una

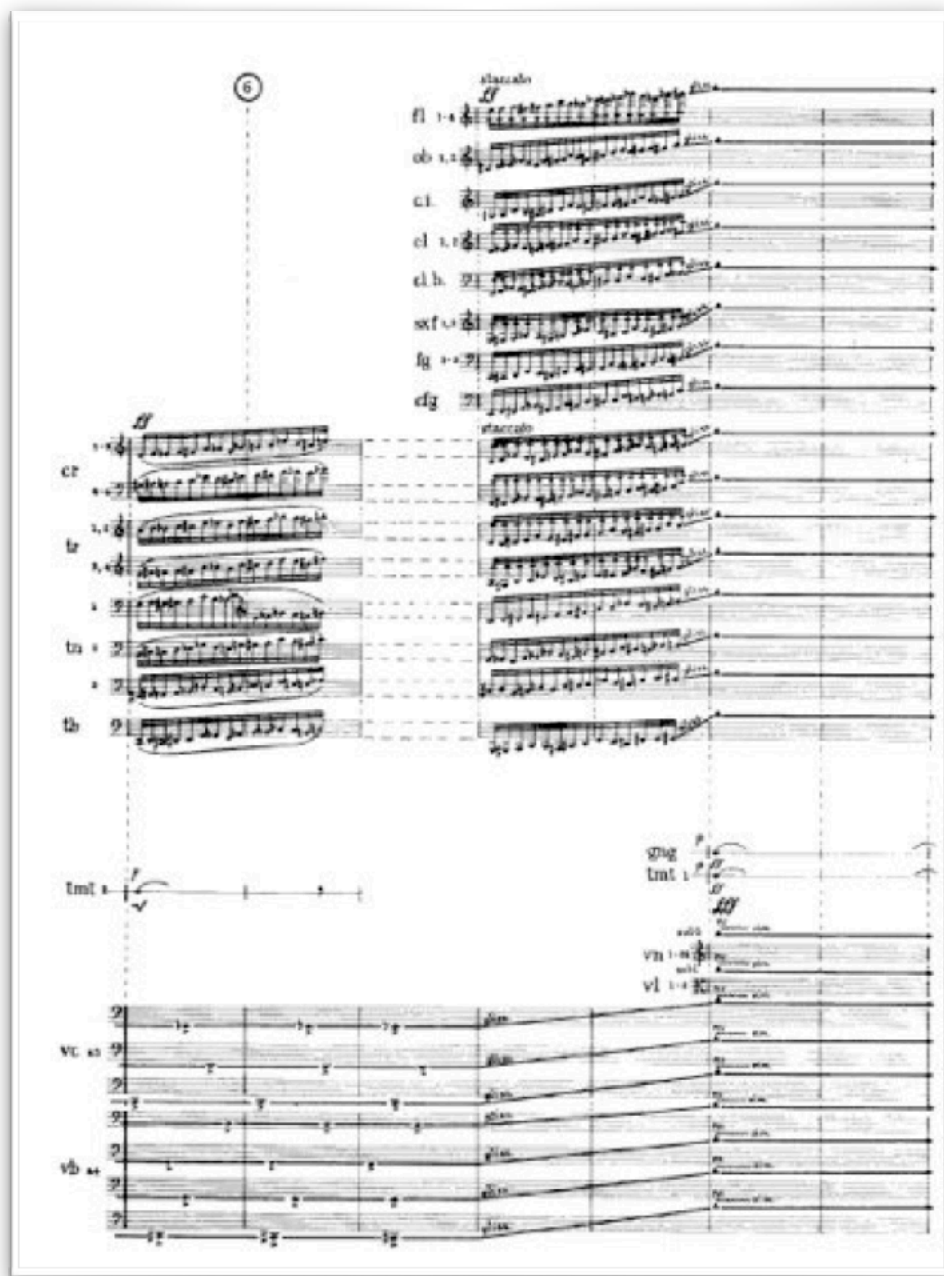


Fig. 2: Un frammento di *De Natura Sonoris* (© Krzysztof Penderecki, *De natura sonoris* no. 1, Mainz, Schott Music, 1999 [Studienpartitur/Study Score], p. 11).

conseguenze: all'abbandono delle qualità superficiali di veridittività e onniscienza, all'abbandono dello statuto di

vamente, di James Horner e di Howard Shore – troviamo pressoché immutata la stessa figura, utilizzata per una

<sup>127</sup> Secondo una celebre terminologia introdotta negli studi sul cinema sonoro da Michel Chion, *acusmatico* è un suono (o una voce) la cui fonte è occultata: «Un suono o una voce mantenuti acusmatici creano [...] mistero sull'aspetto della loro sorgente e sulla natura della stessa, le proprietà, i poteri di questa sorgente» (CHION 2001: 75). Si veda per una definizione più articolata di questa categoria analitica *ivi* pp. 74-75 *et passim*.



Fig. 3: I patterns “pendereckiani” in *Brainstorm* (serie di fotogrammi: 1:04:25, 1:04:30) e in *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (1:42:31).

sequenza di allucinazione in *Brainstorm* (primi due fotogrammi in Fig. 3) e come *underscore*<sup>128</sup> per una scena d'azione in *The Lord of the Rings* (terzo fotogramma), allorché un mostro tentacolare aggredisce la Compagnia dell'Anello alle porte delle Miniere di Moria.

La sequenza da cui le immagini in Fig. 4 sono tratte, narra del momento in cui Wendy (Shelley Duvall) misura l'entità della follia di Jack. Sui fogli che Wendy scorre uno dopo l'altro con terrore è riportato, ossessivamente e all'infinito, il proverbio “*All work and no play makes Jack a dull boy*”<sup>129</sup>.

Il brano utilizzato per l'*underscore* della scena è *Polymorphia*. Udiamo glissandi e pizzicati aleatori, con fraseggi dei singoli violini che per un attimo paiono addirittura lirici, ma di un lirismo sconnesso, straniato – una forma di creatività entropica? una pulsione non organizzata? –, frutto di un caotico assommarsi di motivi irrelati. Poco più tardi, sulla soggettiva di Jack, il *pattern* muta dando luogo alla “pioggia di pizzicati” tratta da *Polymorphia*. Lo stesso frammento comparirà nuovamente, chiaramente associato alla figura di Jack e alla sua malattia, per costruire tensi-

<sup>128</sup> *Underscore* e *source* sono le distinzioni pragmatiche cui la prassi ricorre nei documenti tecnici che vengono redatti nel processo di produzione della colonna sonora. Nella prassi *underscore* sostituisce, anche se la sovrapposizione non è totale, il termine “extradiegesi”, mentre *source* sta per “diegesi”. Cfr. HAGEN 1971, KASSABIAN 2001. [*Underscore* è il classico commento musicale, in cui la musica svolge una funzione narrativa esterna all'azione, mentre per *source music* si intende generalmente una musica la cui fonte è interna alla scena (ad esempio una musica la cui fonte è una radio) N.d.R.].

<sup>129</sup> “Tutto lavoro e niente svago rendono Jack un ragazzo noioso”(N.d.R).



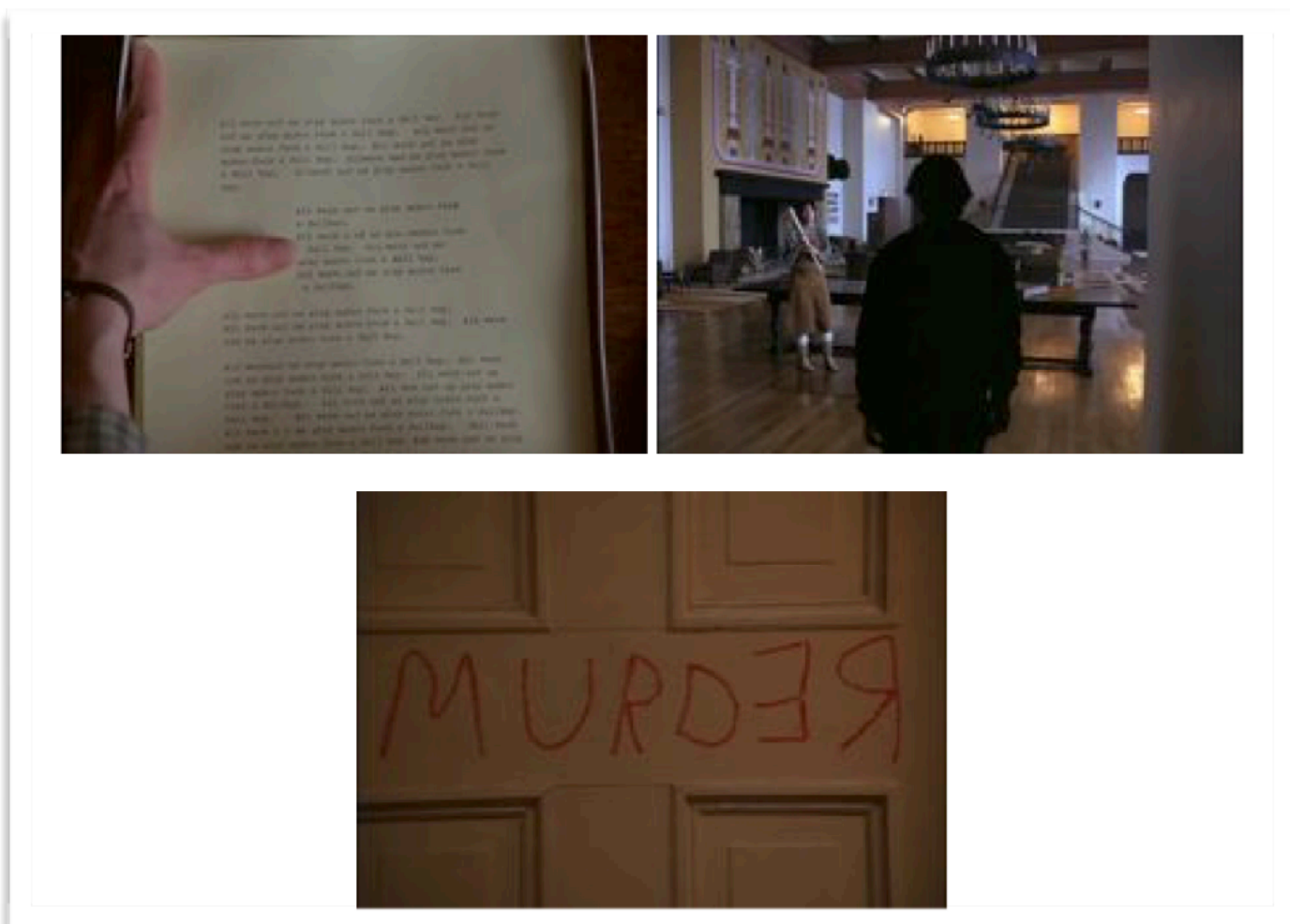


Fig. 4: *The Shining*, serie di fotogrammi: 1:16:29, 1:17:29 e 1:33:29.

vamente lo “spazio di latenza” dell’azione che la musica è chiamata ad interpretare. Possiamo descrivere quanto udiamo – anticipando di qualche pagina l’analisi di ricorrenze dello stesso *pattern* che corroborano la nostra interpretazione – come la rappresentazione metaforica, da parte della musica, di una motilità spasmodica, di una distopia organica, psicologica, resa udibile dalla musica, indicante una tensione via via crescente. Accontentiamoci per il momento di questa interpretazione di superficie: “l’essere” che nel suono si annuncia, ciò che la rappresentazione distopica ha di mira, indica un *limite* e un pericolo. Stabilmente associato allo stato di follia di Jack, il *pattern* musicale è innanzitutto metafora cinetica di una motilità

disseminata, disorganica, neurotica, prodotto di una ridda eterofonica di tensioni *al limite*: la rappresentazione del limite (o della *nevrosi* come limite) sembra essere l’oggetto specifico della drammaturgia musicale di *The Shining*. Nelle pagine che seguono vorrei esplorare alcune significative occorrenze in film appartenenti a diversi generi cinematografici,<sup>130</sup> seguendo tensioni già ampiamente suggerite dai frammenti che abbiamo preso in considerazione con *The Shining*, nel tentativo di produrre ulteriori esempi intorno al tipo e alle modalità della designazione implicata dall’impiego di queste formule d’orrore.

<sup>130</sup> Il lettore va avvertito che si tratta di una ricostruzione dalla quale rimangono escluse molte importanti opere, come *Alien* (1979, di Ridley Scott, musiche di Jerry Goldsmith), che è stato un modello fondamentale per le figure musicali di cui si sta discutendo (e di cui tratto in MEANDRI 2013), così come le sperimentazioni condotte nell’ambito della popular music (penso in particolare al glissando di Sgt. Pepper, di cui ho trattato in MEANDRI E GUIZZI 2015).



Fig. 5: *Star Trek: The Wrath of Khan*, serie di fotogrammi: 0:59:33, 1:00:51.

*Star Trek: The Wrath of Khan* (*Star Trek: l'ira di Khan*), (Fig. 5). L'equipaggio dell'Enterprise, esplorando un remoto avamposto della galassia, rileva tramite un dispositivo portatile la presenza, invisibile, di "forme di vita indeterminate". Il tipo di intreccio è ricorrente, come consueto è anche il ruolo tensivo con cui l'*underscore* accompagna l'esplorazione della stazione spaziale: alla musica è demandato il ruolo di interpretare lo spazio potenzialmente ostile esplorato dai personaggi. La lunga sequenza è prodotta mediante il ricorso a molteplici formule dell'universo dell'orrore: glissandi inferiori degli archi e degli ottoni – "sick violins" e "sick horns" come li ha definiti Philip Tagg a proposito dell'incipit di *The Mission*<sup>131</sup>. "Forme di vita inde-

terminate". È forse possibile cogliere il germinare di un senso (o per lo meno uno dei suoi interpretanti primari) attraverso le determinazioni d'essere che il suono esprime, secondo le ricorrenze che il *mainstream* cinematografico propone con straordinaria ridondanza. Forme di vita, si è detto. Dunque una prima possibilità di semiosi: una *metafora organica*. In *Outbreak – Virus letale*, 1995, musiche di James Newton Howard – un'*équipe* di scienziati militari (tra cui Dustin Hoffman nei panni di un colonnello medico dell'esercito americano) riesce a isolare il virus del morbo del *motaba*, che sta rischiando di provocare un'epidemia a livello planetario (Fig. 6). Gli ingrandimenti del virus vengono visualizzati sul monitor del microscopio



Fig. 6: *Outbreak*, 0:25:06, 0:34:30.

<sup>131</sup> Philip Tagg, "Era un problema farne un tutt'uno". La comunicazione musicale dell'ideologia nel cinema. Il caso di *The Mission*", relazione all'incontro di studio a cura di Franco Fabbri: "Genere, format, stereotipo: il cinema, la radiotelevisione e la popular music come fabbriche di significati", 31 maggio 2007, Università degli Studi di Torino. Si veda anche sul punto CLARIDA e TAGG 2003.



elettronico, mentre i protagonisti commentano la terribile sequenza dell'infezione. Man mano che sul monitor il virus si moltiplica (primo fotogramma in Fig. 6), Howard aumenta la quantità di moto, un moto browniano, se ci si passa la metafora chimico/fisica, o stocastico, pulviscolare. Ma sono tante le metafore cinetiche che potremmo associare al *pattern* – un “formicolare” un “vermicolare”, uno “sciamare”, un “baluginio”, un “glomere” – un movimento caleidoscopico che è campo costante, intelligibile, ma prodotto eterofonico, entropico, di una miriade indistinta di eventi. È forse questa la chiave interpretativa della formula e delle sue molteplici varianti: un essere indistinto, non quantificabile nella singola entità che lo compone, quanto uniforme nel comportamento, ostinato nel comporre un'unità, determinato nell'affermare un *desiderio* che appare, se pure è distribuita la coscienza dell'essere che lo esprime, come il prodotto unitario di *una* volontà (ed è questo primariamente lo “spavento ontico” esplorato dal *pattern* musicale). Ancora più avanti nel film, analoghe variazioni della formula consentono di portare a visibilità, per rendere percettivamente visibile il contagio, la distruttiva azione di propagazione del virus nei corpi dei personaggi. Il secondo fotogramma è tratto da una delle sequenze che mettono in scena il primo veicolo di contagio: Jimbo (Patrick Dempsey) ha le prime manifestazioni sintomatologiche dell'infezione. Anche in questo caso è la musica che rende visibile ciò che per sua natura è invisibile.

In precedenti lavori<sup>132</sup> abbiamo proposto un'interpretazione etnomusicologica per questa disposizione del *mainstream* musicale hollywoodiano ad una narrativizzazione di alcune circostanziate espressioni del Novecento non

tonale all'insegna del *tremendum* e della rappresentazione panica della crisi. La categoria interpretativa cui si è fatto ricorso, che qui riprenderemo in breve, è quella di *Antimusica*. La paternità del termine è di Febo Guizzi<sup>133</sup>, che ne ha proposto l'adozione in etnomusicologia per descrivere il mondo sonoro di alcune particolari e straordinarie espressioni rituali della cultura popolare: lo strepito, lo *charivari*, i rituali di derisione di Cristo, del mattutino delle tenebre, le manifestazioni sonore che nella nostra tradizione folklorica si eseguono parallelamente all'atto liturgico che celebra la morte del Dio in terra. Da qui le connessioni con le tenebre, con il demoniaco, con il mondo dei morti (verrebbe da dire, con una metafora cinematografica che già propone una relazione tra quanto detto e l'immaginario del *mainstream*, con il *lato oscuro della forza*). La letteratura etnomusicologica ha raccolto esempi di Antimusica in Italia, in Europa, ma non mancano in tutto il mondo casi che in modo non superficiale ripropongono questo rapporto, come i rituali legati al culto dei morti dei monaci itineranti del Bon, o i rituali amazzonici di esorcismo dell'eclissi di cui trattò Levi-Strauss.<sup>134</sup> Cos'è l'Antimusica? Quali sono, in estrema sintesi, le ragioni di questo nome? Scrive Febo Guizzi, nel tentativo di interpretare la cifra acustica dei rituali sonori in oggetto:

*Il risultato sottrae totalmente il mondo dei suoni a quello del rumore in chiave naturalistica e di mera occasionalità oggettiva, e trasferisce i rumori, gli strepiti come elementi fonemici, linguistici, nell'ambito della musica. Il campo del rumore inteso alla Nattiez in senso oggettivo, di ricerca di parametri destituita dell'elemento della ricorsività regolare e*

<sup>132</sup> MEANDRI 2013, MEANDRI e GUIZZI 2015.

<sup>133</sup> GUIZZI 2002 e GUIZZI 2004.

<sup>134</sup> LEVI-STRAUSS 1966.

periodica, è lasciato alle spalle, nel senso che, al di là del fatto che sia o no concepito o categorizzato come tale, esso è comunque riconvertito nella precisa intenzionalità del rovesciamento e della dinamica collettiva di un gruppo organizzato e ben concorde nel perseguimento dei propri fini performativi. Non è un caso che le diverse forme in cui si manifestano nelle tradizioni popolari sia le varianti locali dello *charivari*, sia le manifestazioni derisorie, satiriche, “a dispetto”, ecc. trasmesse per via sonora che si distinguono dallo *charivari* in senso stretto (come alcune forme di *gobbula sassarese* documentate da Pietro Sassu) mostrano una gamma di casi in cui si passa senza grandi differenze da strepiti in cui si esaurisce tutto l'evento sonoro a situazioni in cui lo strepito si aggiunge, o si sovrappone, o fa posto a manifestazioni di più variegata consistenza fonico-musicale. Altrettanto vale per le altre occasioni rituali in cui la produzione di strepiti si associa a comportamenti diversi, come nei “tratto marzo”, in alcune fasi dei carnevali, nei riti di capodanno, ecc.

Si intravedono comunque due percorsi opposti e complementari, che segnano con diversa accentuazione degli elementi di organizzazione dei suoni l'assimilabilità a uno o all'altro dei due estremi in cui si colloca il fenomeno dello strepito: da una parte il rumore bruto, dall'altra la musica nel senso più stretto, ortodosso, edonizzato nell'ascolto sperimentato. In una direzione si va dal rumore alla sua musicalizzazione, dall'altra si va dalla musica alla sua decostruzione e decomposizione rumoristica. Il primo caso è quello degli strepiti che si organizzano e si formalizzano secondo le direttrici già accennate. Il secondo è costituito dall'esecuzione di un repertorio musicale “normale” distorto e messo in crisi dalla

*voluta parodizzazione destabilizzante, che si esprime innanzitutto nella stonatura sistematica e infessa.*<sup>135</sup>

Se pure è importante riflettere sulle differenze sussistenti tra l'Antimusica cinematografica e i rituali sonori documentati dall'etnomusicologia, siamo profondamente convinti della pertinenza interpretativa del termine applicata al nostro campo di studi. Riassumiamo i punti salienti dell'argomentazione. È *anti*-musica innanzitutto:

1) perché si oppone all'universo estetico della *Musica*. Perché costruisce le sue forme mediante l'impiego di criteri d'emissione e di organizzazione del suono che si oppongono alle regole del suono prodotto secondo il bello, o secondo i principi di eufonia propri di ogni cultura musicale;

2) perché rivolge l'espressività e la potenza che da questo procedimento le deriva, contro qualcosa (*versus* il “deviante” interno alla comunità che diviene oggetto della spiетata censura fonica sociale).

Alla Musica – ovvero allo statuto positivo del commento sonoro “ordinario” del film – i momenti antimusicali si oppongono come il luogo di un caos, di un disordine. Per rappresentare, per portare a visibilità questo *locus horridus*, questo inferno musicale, l'Antimusica si muove e lavora contro i fondamenti stessi del linguaggio, o almeno, è messo in scena il linguaggio dell'assenza di linguaggio.

Gli esempi tratti dalla cinematografia contemporanea si potrebbero moltiplicare. Ma ritengo più interessante considerare, in conclusione, un altro settore, questa volta attinente al campo delle espressioni paratestuali dell'opera cinematografica, ovvero i trailer e il commento sonoro dei

<sup>135</sup> GUIZZI 2004.

trailer, che hanno un peso se possibile ancor più rilevante, in termini di visibilità e udibilità, nell'attuale contesto dei media audiovisivi.

È nei trailer, infatti, che molte tra le formule qui analizzate si riscontrano con sorprendente ridondanza o, come negli esempi che sto per proporre, ne fondano addirittura la drammaturgia. Nel video<sup>136</sup> ho montato in sequenza alcune scene tratte da trailer recenti. Si tratta, nell'ordine, dei trailer di *Star Trek* (2009, di J.J. Abrams); *Anacondas – The Hunt of the Blood Orchid* (*Anaconda – alla ricerca dell'orchidea maledetta*, 2004, di Dwight Little); *The Exorcism of Emily Rose* (*L'esorcismo di Emily Rose*, 2005, di Scott Derrickson), *The Rite* (*Il rito*, 2011, di Mikael Håfström); *Black Death* (*Black Death – Un viaggio all'inferno*, 2010, di Christopher Smith); *Heartless* (2009 di Philip Ridley); *Habeas Corpus* (cortometraggio, 2012, di Jesse James Rice); *Primal* (2010, di Josh Reed); *Scream 3* (2000, di Wes Craven); *Avatar* (2009, di James Cameron); *Lights Out* (*Lights Out. Terrore nel buio*, 2016, di David F. Sandberg); *Clash of the Titans* (*Scontro tra Titani*, 2010, di Louis Leterrier), *Tomb Raider* (2018, di Roar Uthaug); *Geostorm* (2017, di Dean Devlin); *San Andreas* (2015, di Brad Peyton); *Jupiter Ascending* (*Jupiter. Il destino dell'universo*, 2015, di Lana e Lilly Wachowski). Negli esempi selezionati, tratti sia da trailer in lingua originale che in italiano, il glissando eterofonico superiore, che abbiamo già visto all'azione in *The Shining* e in numerosi altri esempi, assume il ruolo di vero e proprio cliché: stigma del disordine, segno delle multiformi distopie cui si associa, la formula opera qui come memoria aurale di costanti narrative consolidate entro il canone

spettacolare del *mainstream*. Mediante un costante riferimento a formule esistenti, la trailer music<sup>137</sup> assimila all'interno della propria retorica le più esposte formule del *mainstream*, ricorrendovi come a “indici” di *loci* spettacolari attraverso cui il film negozia la propria appartenenza di genere.

## Conclusioni

Siamo consapevoli che l'esperienza sensoriale del mondo in cui viviamo è plasmata dai media e che i media acustici occupano, nella sensoriosa contemporanea, un ruolo primario. Dai pionieristici lavori di Schaffer, una vasta letteratura – in un numero crescente di discipline oltre all'etnomusicologia – si è specializzata nell'analisi dei fenomeni di costruzione aurale della sonosfera pubblica e privata del mondo contemporaneo: dagli studi sul paesaggio sonoro e sull'*ubiquitous listening*,<sup>138</sup> agli studi etnomusicologici e di popular music sull'interazione tra le musiche di tradizione orale e il sistema dei media, dalle correnti dell'etnografia dedicate all'uso dei media in diversi sistemi culturali ai lavori, prevalentemente di matrice tecnico-ingegneristica, sul ruolo parassitario della musica come componente dell'inquinamento acustico.

Sono temi di potenziale interesse per l'educazione musicale: si insegna musica in un contesto mediale pervasivo, peraltro in costante cambiamento. Conosciamo a sufficienza i fenomeni di imprinting aurale che coinvolgono le nuove generazioni? Come cambia “l'esposizione” ai media a seconda delle epoche, del contesto sociale e culturale di

<sup>136</sup> Reperibile all'indirizzo: <https://youtu.be/ceS11NY9npM>. La fonte è tratta da MEANDRI 2013. Al filmato ivi pubblicato sono stati aggiunti esempi di trailer successivi al 2011 al fine di documentare la resistenza della formula nel contesto della *trailer music* odierna.

<sup>137</sup> Ometto in questa sede di scendere in dettagli sul rapporto tra ripetitività degli stereotipi musicali utilizzati per la sonorizzazione dei *trailers* in rapporto alla produzione in serie delle *libraries* per *trailer music*, il cui contesto produttivo è del tutto diverso rispetto a quello della musica per film.

<sup>138</sup> Per una definizione del termine e per una bibliografia più estesa si veda KASSABIAN 2013.

riferimento? Si tratta di esposizioni o di interazioni già caratterizzate da una competenza relazionale e sociale? Diverse “esposizioni” hanno influenza sulle esperienze e abilità musicali? La didattica della musica ne deve tener conto? O è piuttosto opportuno che si costruisca come alternativa – e dunque come nuova sonosfera, caratterizzata da una diversa etica relazionale e affettiva – rispetto al contesto dei media? Occorre relazionarsi? O piuttosto “reagire” a un “decadimento” a una “passivizzazione” dell’ascolto, a una marginalizzazione del ruolo culturale delle forme musicali nel mondo “moderno”? Vanno altrimenti guardate con curiosità le vie attraverso le quali il contesto dei media plasma nuove subculture musicali, abitudini produttive e d’ascolto?

Si tratta naturalmente di questioni che rifiutano una risposta unilaterale e semplificatoria.

Nella mia personale esperienza, attraverso il dialogo con docenti ed educatori musicali ho spesso raccolto una franca insofferenza verso la progressiva riduzione degli spazi d’ascolto per la musica d’arte eurocolta, occasioni che si riducono ancor più drammaticamente per le forme espressive della musica moderna e contemporanea. L’idea generale, certamente regressiva, è che il sistema dei media proponga un’esperienza “appiattita” sulla popular music (come se poi la babele delle lingue e degli dialetti popular fosse anch’essa monolitica e priva di interesse culturale, relazionale, politico).

In questo lavoro, riprendendo una serie di studi editi, ho cercato di dimostrare che frammenti del bacino espressivo musicale moderno e contemporaneo sopravvivono, come altrettanti trojan horses, per riprendere l’espressione di Goldenthal, nel sistema dei generi contemporaneo, pur profondamente risemantizzati dalla narrazione cinematografica del mainstream hollywoodiano.

Come ha giocato nella ricezione del Novecento musicale l’immaginario cinematografico del male e fino a che punto questa ricezione ha mutato radicalmente gli orizzonti

di attesa e gli interpretanti che a questa musica si legano è, sul piano storico-musicologico, l’autentica questione. Il problema ha tuttavia implicazioni etnomusicologiche (e sociologico-musicali) profonde, dal momento che, nel rimediare l’esperienza del Novecento non tonale, non solo il cinema reinterpreta, rilegge e narrativizza repertori che con questo istinto programmatico poco avevano a che fare, ma propone per quei materiali sonori una ricezione di massa la cui portata storico-culturale riteniamo possa avere sul lungo periodo una forte rilevanza. Frammenti del Novecento musicale sopravvivono nelle colonne sonore del cinema contemporaneo, seguendo vie carsiche che sono raramente oggetto di consapevolezza critica, ma che costruiscono un campo di competenze aurali che ha un elevato potenziale per la sperimentazione in campo didattico-musicale o che propongono senz’altro un terreno d’osservazione importante per comprendere come il cinema contemporaneo strutturi, in modo non episodico, la competenza narrativa, aurale e musicale di nuove generazioni di musicisti e ascoltatori.

## BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAPHY

CALABRETTO, ROBERTO

2010 *Lo schermo sonoro. La musica per film*, Venezia, Marsilio.

CASTELLI, FRANCO (a cura di)

2004 *Charivari. Mascherate di vivi e di morti*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

CHION, MICHEL

2001 *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, Lindau, Torino (ed. or. 1990, *L'audio-vision. Son et image au cinéma*, Paris, Nathan).

CLARIDA, BOB e PHILIP TAGG

2003 *Ten Little Title Tunes*, New York – Montreal, The Mass Media Music Scholars.

GUIZZI, FEBO

2002 *Gli strumenti della musica popolare in Italia*, Lucca, LIM.

2004 *Corni, strepiti, diavoli e giudei. Le rappresentazioni del Cristo deriso e il 'demoniaco' nei rituali della Passione*, in CASTELLI 2004.

HAGEN, EARLE

1971 *Scoring for Films; a Complete Text*, New York, Criterion Music Corp.

LEVI-STRAUSS, CLAUDE

1980 *Il crudo e il cotto. Mitologica I*, Milano, Il Saggiatore (ed. or. *Le cru et le cuit. Mitologiques I*. Paris, Plon, 1964).

MEANDRI, ILARIO

2012 *La fabbrica dei sogni. Un'introduzione etnomusicologica al mainstream musicale hollywoodiano*, Kaplan, Torino.

2013 *Su alcune formule ricorrenti nel cinema nordamericano contemporaneo: esperienza del limite, costruzione del caos*, in FEBO GUIZZI (a c. di), *Maschere di suoni: costruzione del caos, affermazione di sé. Per un'antropologia sonora della liminarietà contemporanea*, LIM, Lucca, pp. 325-407.

MEANDRI, ILARIO e FEBO GUIZZI

2015 *Sensing evil: a Trailer Formula from an Ethnomusicological Perspective*, in «La Valle dell'Eden», n. 28-29, 2014-2015, pp. 177-96.

MEANDRI, ILARIO e ANDREA VALLE (a cura di)

2011 *SUONO/IMMAGINE/GENERE*, Kaplan, Torino.

MORGAN, DAVID

2000 *Knowing the Score: Film Composers Talk About the Art, Craft, Blood, Sweat, and Tears of Writing for Cinema*, Harper Collins, New York.

KASSABIAN, ANAHID

2001 *Hearing Film. Tracking Identifications in Contemporary Hollywood Film Music*, London, Routledge.

2013 *Ubiquitous Listening. Affect, Attention, and Distributed Subjectivity*, Berkeley, University of California Press.

# A book of wondrous musical deformities

di **Ilario Meandri**

english translation by Brent Waterhouse

Monsters, aliens, paranormal and supernatural phenomena, psychic deviances: all of these are given a certain number of recurring musical stereotypes by contemporary film composers. The musical expression of horror and the awful is constructed through *tòpoi* which at one and the same time act as recognisable clichés and areas in which composers are free to experiment. While speaking of these musical formulas, composer Elliot Goldenthal has stated: «So I think almost like taking my pencil as a musical Trojan horse into certain areas».<sup>139</sup> An expression of the awful and of horror is like a “Trojan horse” that gives a composer the courage to push his pencil “a bit further”. Put briefly, this high reliance on stereotypes is a necessary compromise, required to experiment with contemporary art-music languages while continuing to work in a context that draws most of its narrative effectiveness from adhering to a harmonic-tonal language that, not without exceptions and idiosyncrasies, is still largely based on the expressive reservoir of late-eighteenth century symphonic music. The awful and horror, moreover, are not to be understood as references to a specific film genre, but as an array of recurring expressions that cut across genres and apply, for example, to horror films as much as they do to science fiction, thrillers, action-adventure films, animated films or any form of hybridisation between genres. Used as a wilfully paroxysmal and ironic citations, it is even

---

<sup>139</sup> Goldenthal in MORGAN 2000:201.



possible for a sub-category of horror clichés to make their way into comedies.

I have dedicated a series of studies to this phenomenon, which those who are interested can consult for more details on film music compositional techniques.<sup>140</sup> Here, I will take up a narrow range of topics and examples from these studies in order to set out, in my conclusion, a reflection on the presence of these horror formulas in the system of the media, as aural imprints typical of contemporary narration.

North American cinema was seduced quite early by the expressive latency of post-serialism, showing a certain predilection for the work of Krzysztof Penderecki. The reception and use of certain techniques for writing sound masses traceable to Penderecki was in fact precocious and persistent. *The Exorcist* (1973) – which, in addition to other fragments taken from the works of this Polish composer, uses *Polymorphia* and the *Kanon for orchestra and tape* – was, along with *The Shining*, one of the most important models for composers working in the Eighties and the Nineties. *The Shining* (1980) represents the definitive consecration of a cinematographic Penderecki who had already enjoyed wide success and was to continue to exert a strong influence on the generation of film composers soon to create their first important projects in the

Eighties. These composers (one figure who comes to mind is James Horner) drew their dramaturgical models directly from cinema's collective musical imagination, rather than from forms of art music, and went far beyond the limits of horror films while experimenting with techniques coming from contemporary art music (only to mention three: Paul Chihara in *Prince of the City*, 1981; Bruce Broughton in *Young Sherlock Holmes*, 1985; James Newton Howard in *Flatliners*, 1990).

In the next few pages we will concentrate in particular on *The Shining*. For reasons of space, we will not discuss the fragments from Bartok and Ligeti, which are equally important in the overall balance of this film's soundtrack.

The images in *Fig. 1* have been taken from the well-known sequence in which Danny rides his tricycle – followed by the camera with a semi-point-of-view shot – down the corridors of the hotel and suddenly runs into the ghosts of the twin sisters: the entire sequence is built around, even carefully tailored to, the sound events of a portion of Penderecki's *De Natura Sonoris*. Music and narration collaborate in this fragment with a surprising synergy. Kubrick reinterprets the latent dramaturgy of this piece as though it were a “program”, or the outline of a ritual: the music gives the scene a *choreutic dimension that organises the imaginary space of the narration, giving it a*



Fig. 1: *The Shining*, series of frames: 0:35:15, 0:35:42, 0:35:47.

<sup>140</sup> MEANDRI 2012, MEANDRI and VALLE 2011, and in particular MEANDRI 2013, from which I have taken most of the reasonings and examples that appear in this study (in particular pp. 368-78 for the parts on *Anti-music*, and pp. 363-4 and pp. 401-3 for the part on trailer music).



form. These events are not situated in a *here and now*, but within the field of a suddenly malevolent omniscience, an

of veridictivity and omniscience and foregone its status as a positive *logos* or the expression of an ethics. This posit-

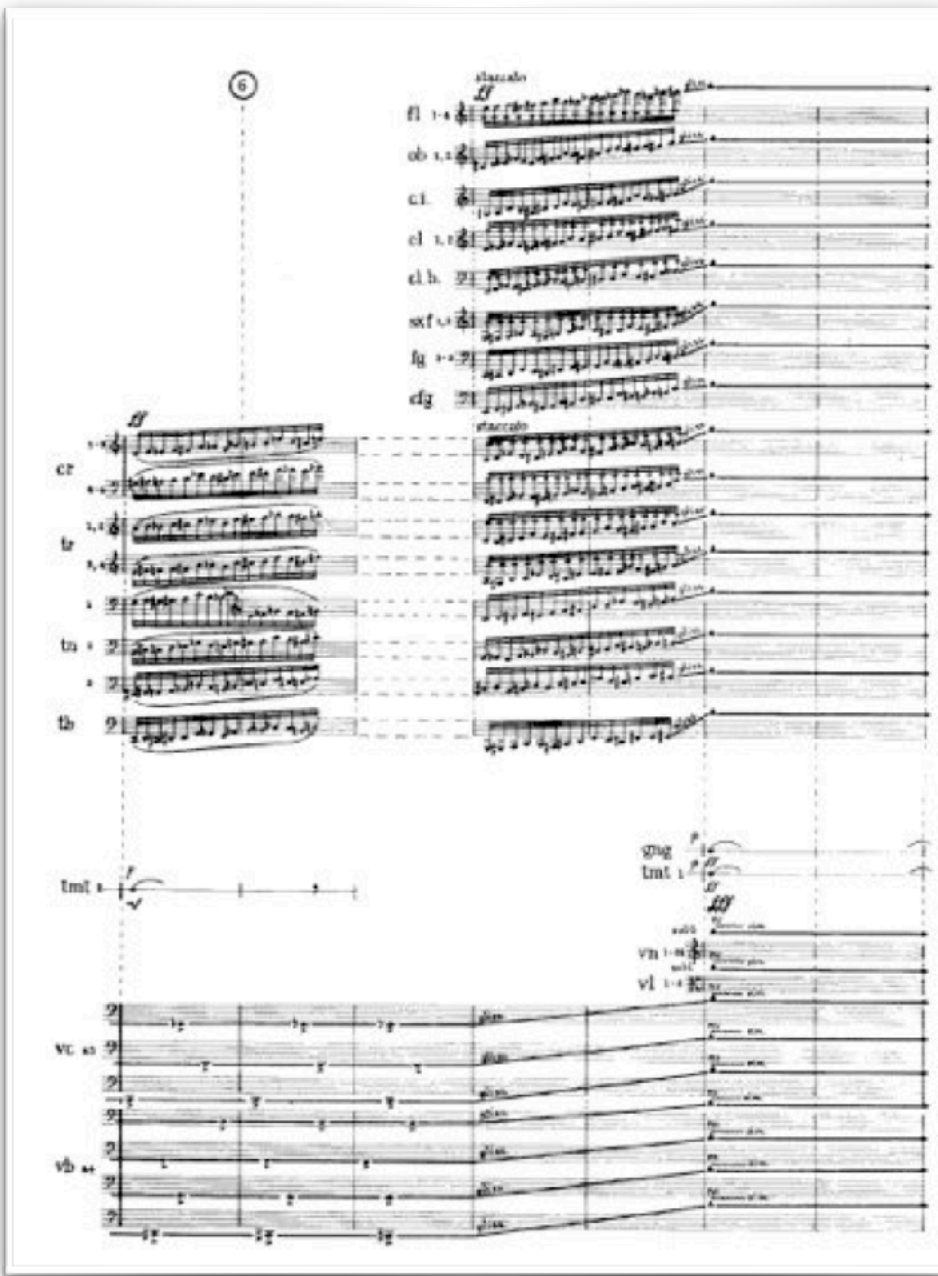


Fig. 2: A fragment from *De Natura Sonoris* (© Krzysztof Penderecki, *De natura sonoris no. 1*, Mainz, Schott Music, 1999 [Studienpartitur/Study Score], p. 11).

acousmatic<sup>141</sup> that does not for an instant lose its veridictive status. On the contrary, it reaches its utmost consequences, having abandoned its superficial qualities

<sup>141</sup> A well-known term in cinema music and sound studies introduced by Michel Chion, *acousmatic* refers to a sound (or a voice) whose source is concealed: «A sound or a voice, if maintained acousmatic, creates [...] a mystery as to the appearance and the nature of its source, including its properties and powers» (CHION 2001: 75). For a more detailed definition of this analytic category, see *ibid.* pp. 74-75 *et passim*.

ivity pertains first and foremost to language and, in music, to a rationality in line with the rules of euphony, of *orchestrated* sound, of the orchestra as the *art* and the *medium* of a concordant distribution, hierarchically organised, harmonic and *ordered according to language*, the projection of a sociability expressed by this language and – precisely by way of this projection – an actantial phantasm governing the development of the narration. In the narrative conversion proposed here of the already “primitive” *De Natura Sonoris* – and in a *mise-en-scène* that by converting it into narration makes its primitive nature all the more radical – euphony represents positive order, *Kultur*, ethics, everything to which, in all its horrific virulence, Penderecki’s *De Natura* is opposed. In particular, the paroxystic scales in the brass, which end with a full-orchestra glissando (cf. the fragment reproduced in Fig. 2) seem to have become a widespread pan-genre formula in mainstream Hollywood cinema. In *Brainstorm* (1983) and, years later, in *The*

*Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (2001) – with music respectively by James Horner and Howard Shore – we find the same figure virtually unchanged, used for a



Fig. 3: The “Pendereckian” patterns in *Brainstorm* (series of frames: 1:04:25, 1:04:30) and in *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (1:42:31).

hallucination sequence in *Brainstorm* (first two frames in Fig. 3) and as the *underscore*<sup>142</sup> for an action scene in *The Lord of the Rings* (third frame), while a tentacled monster attacks the Fellowship of the Ring just outside the gate of the Mines of Moria.

The sequence from which the images in Fig. 4 have been taken narrates the moment in which Wendy (Shelley Duvall) realises the full extent of Jack’s madness. The pages that Wendy flips through with terror are obsessively covered by an infinite repetition of the proverb “All work and no play makes Jack a dull boy”. The piece used for the

scene’s underscore is *Polymorphia*. We hear glissandos and aleatory pizzicatos, with phrases played by solo violins that for a moment even seem lyrical, but as part of a disjointed and estranged lyricism – an entropic form of creativity? A non-organised impulse? – that results from this chaotic throng of unrelated motifs. Not long after, over Jack’s point-of-view shot, the pattern changes and makes way for the “rain of pizzicatos” taken from *Polymorphia*. The same fragment appears again later, clearly associated with Jack and his illness, to construct the tension underlying the action’s “space of latency” that the music is called

<sup>142</sup> *Underscore* and *source* are pragmatic distinctions widely used in the technical documents drafted during the process of producing a soundtrack. In general practice, *underscore* substitutes, while not entirely coinciding with, the term “extra-diegetic”, while *source* indicates “diegetic”. Cf. HAGEN 1971, KASSABIAN 2001. [*Underscore* is the classic musical comment in which the music is given a narrative function that remains external to the action, while *source music* generally indicates a music whose source is found within the scene being shot (for example, some music playing on the radio) N.d.R.].

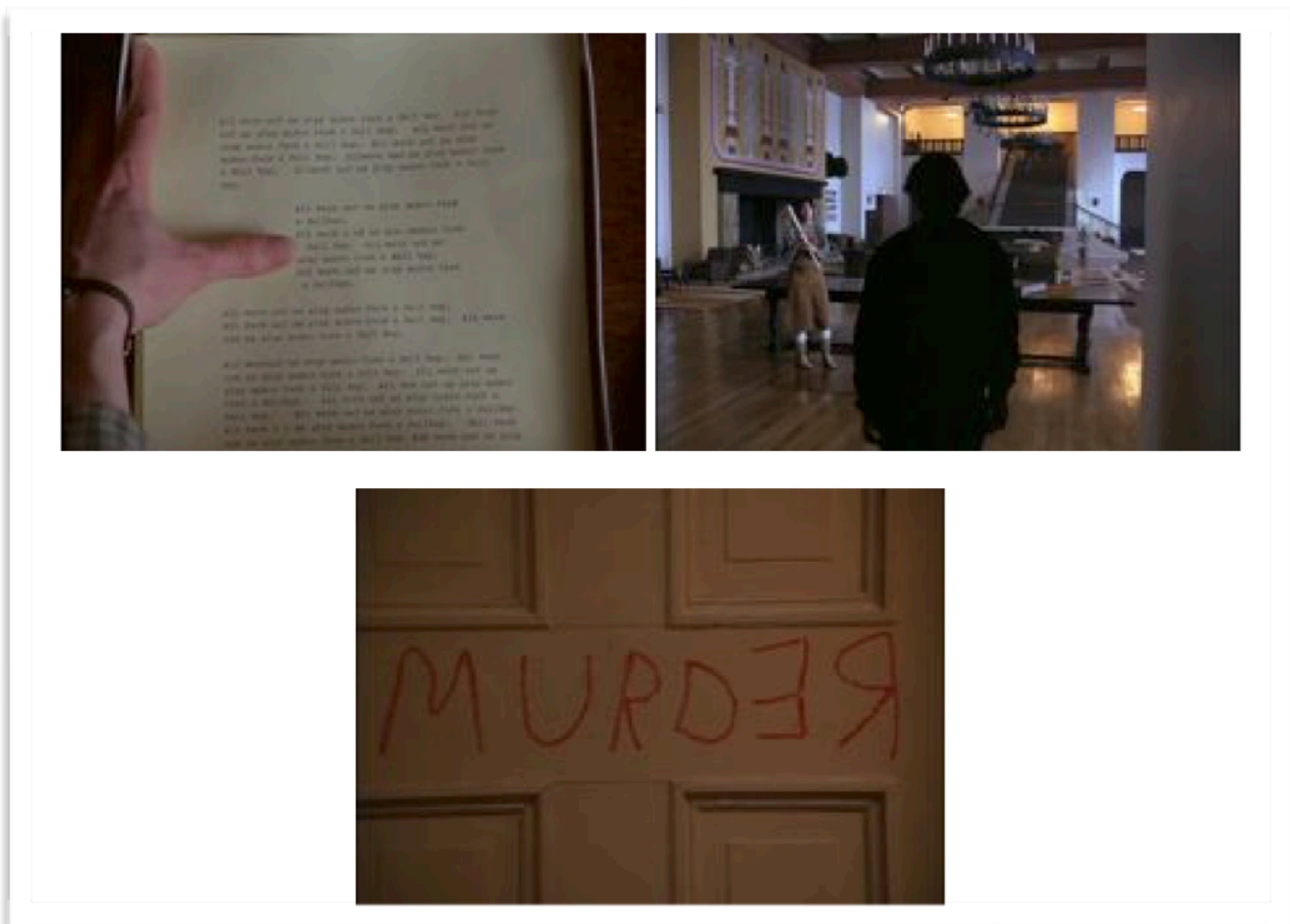


Fig. 4: *The Shining*, series of frames: 1:16:29, 1:17:29 e 1:33:29.

on to interpret. We might describe what we hear – anticipating by a few pages an analysis of the repetitions of the same pattern that will bear out our interpretation – as the metaphorical representation of a spasmodic motility, an organic and psychological dystopia made audible by music, which indicates a steadily growing tension. For the moment, let us settle for a surface interpretation: the “being” that announces itself through the sound, and at which the dystopic representation is aimed, indicates a *limit* and a danger. Consistently associated with Jack’s state of madness, the musical pattern is first and foremost a kinetic metaphor of a scattered, inorganic and neurotic motility, produced by a heterophonic jumble of tensions at

*their limit*: the representation of the limit (or of *neurosis* as a limit) seems to be the specific aim of *The Shining’s* musical dramaturgy.

In the following pages I would like to explore a few significant occurrences in films belonging to various genres,<sup>143</sup> pursuing the tensions that have already been amply suggested by the fragments considered in *The Shining*. I will thus attempt to offer further examples of the type and the modality of designation implied by the use of these horror formulas.

*Star Trek: The Wrath of Khan* (Fig. 5). The crew of the Enterprise, exploring a remote outpost of the galaxy, has detected the invisible presence of “indeterminate forms of life”

<sup>143</sup> The reader should be aware that many important works have been omitted from this reconstruction, such as *Alien* (1979, by Ridley Scott, music by Jerry Goldsmith), which was a fundamental model for the musical figurations discussed here (further examined in MEANDRI 2013), or again experimentation done in popular music (as one example, the Sgt. Pepper glissando, discussed in MEANDRI AND GUIZZI 2015).

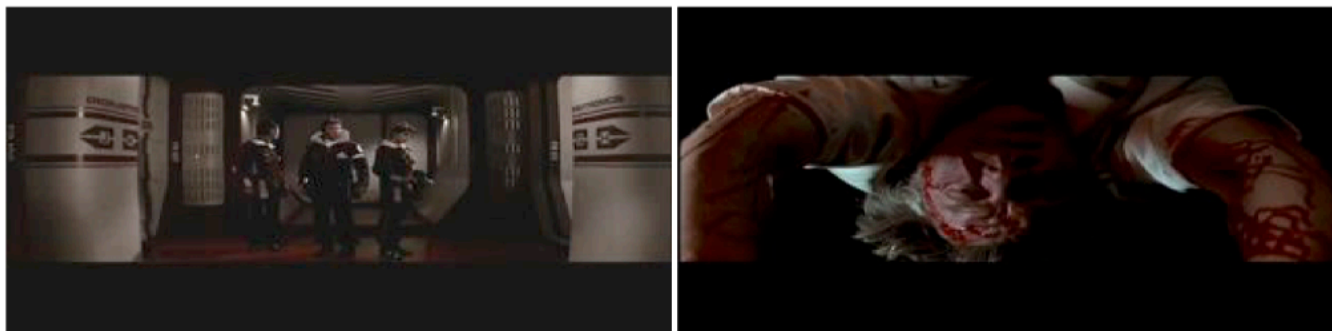


Fig. 5: *Star Trek: The Wrath of Khan*, series of frames: 0:59:33, 1:00:51.

with a portable device. This is a recurrent type of storyline, and the tension-creating role with which the underscore accompanies the exploration of the space station is also habitual: the music is charged with interpreting the potentially hostile space explored by the characters. The long sequence is produced by way of a number of formulas coming from the universe of horror: falling glissandos in the strings and brass, or “sick violins” and “sick horns” as Philip Tagg defined them when describing the beginning of *The Mission*<sup>144</sup>. “Indeterminate forms of life”. It may be possible to grasp a germinating sense (or at least one of its primary interpretants) through the determinations of being expressed by the sound, according

to the recurrences that mainstream cinema proposes in a remarkably redundant way. Forms of life, we had said. An so, an initial possibility of semiosis: an *organic metaphor*. In *Outbreak* (1995), with music by James Newton Howard, a team of military scientists (including Dustin Hoffman as a physician and colonel of the American army) succeeds in isolating the virus of a disease named *motaba*, which risks setting off a planetary epidemic (Fig. 6). Blow-ups of the virus are visualised on the electron microscope’s monitor, while the characters comment on the terrible sequence of the infection. As the virus is seen multiplying on the monitor (first frame in Fig. 6), Howard gradually increases the amount of movement, a Brownian motion if this chemic-



Fig. 6: *Outbreak*, 0:25:06, 0:34:30.

<sup>144</sup> Philip Tagg, ““It was a problem to treat them as a whole”. Musical communication of ideology in cinema. The case of *The Mission*”, a contribution to research project organised by Franco Fabbri: “Genre, format, stereotype: cinema, radio-television and popular music as factories of meanings”, 31 May 2007, University of Turin. On this point, see also CLARIDA and TAGG 2003.



al/physical metaphor can be accepted, or again a stochastic movement, like a cloud of fine dust. The kinetic metaphors that we could associate with this pattern are numerous – a swarming, prickling, teeming, flickering, seething, crawling mass – and refer to a kaleidoscopic movement within a constant and intelligible field but that is also the heterophonic and entropic product of an indistinct myriad of events. This is perhaps the key to interpreting the formula and its many variants: an indistinct being, whose single entities are not quantifiable, with a uniform behaviour and a stubbornness in composing a unity, determined in affirming a *desire* that comes across, albeit distributed over the consciousness of the being that expresses it, as the unitary product of a will (and this, primarily, is the “ontic fright” explored by this musical pattern). Further on in the film, similar variations on the formula give the destructive effect of the virus’ propagation in the characters’ bodies a visibility, rendering the contagion perceptible and seen. The second frame is taken from one of the sequences that put the contagion’s first carrier on scene: Jimbo (Patrick Dempsey) shows the first symptoms of the infection. In this case as well, it is the music that makes visible that which by its very nature is invisible.

In previous works<sup>145</sup> we have proposed an ethnomusicological interpretation for mainstream musical Hollywood’s inclination to narrativise a few highly particular expressions of non-tonal twentieth century music as markers of the *tremendum* and the Panic representation of a crisis. The interpretative category to which we turned, and that I will briefly take up here, is that of *Anti-music*. This term was coined by Febo Guizzi<sup>146</sup>, who proposed adopting it in

ethnomusicology to describe the sonorous world of a few peculiar and extraordinary ritual expressions of popular culture: uproars, *charivari*, rituals involving a derision of Christ and the morning of darkness, the sonorous acts that in our folk tradition are carried out simultaneously with the liturgy commemorating the death of God on earth. Hence the links with shadows, demons and the world of the dead (and, one might say, with a cinematographic metaphor that already proposes a relation between what we have mentioned and the mainstream collective imagination: the *dark side of the force*). The ethnomusicological literature contains examples of Anti-music in Italy and Europe, but cases are found across the world in which this connection appears in a non-superficial way, such as the itinerant Bon monks’ rituals involving a veneration of the dead, or the Amazon rituals for exorcising the eclipse discussed by Levi-Strauss.<sup>147</sup> What is Anti-music? What are, put as shortly as possible, the reasons for this name? Febo Guizzi has written, while attempting to interpret the acoustic features of the sound rituals in question, that:

*The result completely detaches the world of sound from that of noise, understood naturalistically and as a mere objective occurrence, and transfers noises and uproars, now understood as phonemic or linguistic elements, within the realm of music. The field of noise, considered objectively as by Nattiez, i.e. in a search for parameters which no longer rely on regular and periodic recursion, has been left behind us. This is because, above and beyond its possibility of being conceived or categorised as such, it has now*

<sup>145</sup> MEANDRI 2013, MEANDRI and GUIZZI 2015.

<sup>146</sup> GUIZZI 2002 and GUIZZI 2004.

<sup>147</sup> LEVI-STRAUSS 1966.

*in any case been reconverted, with the specific intention of a reversal, by the collective dynamics of an organised group in perfect agreement on how to reach its own performative goals. It is not by chance that the various forms of popular tradition which include both local variants of charivari and the derisory, satirical or “spiteful” manifestations transmitted through sound which must be distinguished from charivari strictly speaking (such as a few forms of gobbula in Sassari, documented by Pietro Sassu), appear in a range of cases. One passes from uproars that account for the entire sound event to situations in which the uproar is accompanied by, or overlaps with, or again surrenders to, manifestations with a more variegated phonic-musical consistency. The same goes for other ritual occasions in which the production of uproars is associated with different kinds of behaviour, such as in the “tratto marzo” seasonal celebrations, a few phases of Carnivals or New Years’ celebrations, etc. Two opposite and complementary paths can in any case be recognised, which according to the differing amount of sound organisation mark the degree to which they can be assimilated to one or the other of the two extremes in which uproarious phenomena can be collocated. On the one hand, we have raw noise, and on the other music in the strict or orthodox sense, hedonistic in the experience of listening. One of the directions leads from noise towards music, and the other goes from music towards its noisy deconstruction and decomposition. The first case includes uproars that are organised and formalised in the ways mentioned above. The second consists in the performance of a “normal” musical repertory, distorted and disrupted by an intentional destabilising parody, expressed*

*first and foremost by the systematic and untiring use of false notes.<sup>148</sup>*

While it is important to reflect on the differences existing between Anti-music in film and the sound rituals documented by ethnomusicology, we are deeply convinced of the term’s interpretational pertinence when applied to our field of studies. Let us review the main points of our reasoning. It is *anti*-music first and foremost because:

1) it is opposed to the aesthetic universe of *Music*. This is because it constructs its forms by using criteria in the production and organisation of sound that are opposed to the rules of sound produced according to the category of the beautiful, or according to the principles of euphony that belong to every musical culture;

2) because it levels the expressiveness and the power that emerge from this procedure against something (*against* the “deviant” within the community that becomes the object of a fierce form of phonic social censure).

Music – i.e. the positive status of the “ordinary” sound comment to a film – is opposed by anti-musical moments, acting as chaos or disorder. To represent this *locus horridus*, this musical hell, and bring it to visibility, Anti-music acts against the very foundations of language; or, one could say, the language of an absence of language is staged.

A large number of additional examples taken from contemporary cinema could be mentioned. But I believe it is more important to consider, as a conclusion, another sector. This involves the field of the para-textual expressions of a film, i.e. the trailers and the sonorous comment on the trailers, whose weight in terms of visibility and audibility is if possible even more significant in the context of today’s audiovisual media.

It is in trailers, indeed, that many of the formulas analysed

---

<sup>148</sup> GUIZZI 2004.

here are encountered with a surprising redundancy, at times, such as in the examples we are about to propose, acting as no less than the basis of their dramaturgy. In Video 1<sup>149</sup> I have strung together a sequence of a few scenes taken from recent trailers. In order: *Star Trek* (2009, by J.J. Abrams); *Anacondas – The Hunt of the Blood Orchid* (2004, by Dwight Little); *The Exorcism of Emily Rose* (2005, by Scott Derrickson), *The Rite* (2011, by Mikael Håfström); *Black Death* (2010, by Christopher Smith); *Heartless* (2009, Philip Ridley); *Habeas Corpus* (a 2012 short by Jesse James Rice); *Primal* (2010, by Josh Reed); *Scream 3* (2000, by Wes Craven); *Avatar* (2009, by James Cameron); *Lights Out* (2016, by David F. Sandberg); *Clash of the Titans* (2010, by Louis Leterrier), *Tomb Raider* (2018, by Roar Uthaug); *Geostorm* (2017, by Dean Devlin); *San Andreas* (2015, by Brad Peyton); *Jupiter Ascending* (2015, by Lana and Lilly Wachowski). In the selected examples, taken from trailers in both their original language and in Italian, the heterophonic rising glissando, which we have already seen in action in *The Shining* and many other examples, acts as a true cliché: a stigma of disorder, a sign of the vast array of dystopias to which it is associated, this formula works here as an aural memory of consolidated narratives that are a constant of the mainstream spectacular canon. By way of its constant reference to pre-existing formulas, trailer music<sup>150</sup> assimilates the most blatant mainstream formulas within its own rhetoric, turning to them as “indices” of the spectacular *loci* through which a film negotiates the genre to which it itself belongs.

## Conclusions

We are aware that sensorial experience of the world we live in is forged by the media and that the acoustic media play, in our contemporary sense-sphere, a primary role. Beginning with Schaffer’s pioneering works, a vast and specialised literature – within a growing number of disciplines, above and beyond ethnomusicology – has analysed the phenomena through which the public and private sonosphere that marks today’s world has been aurally constructed: from studies on the soundscape and ubiquitous listening,<sup>151</sup> to ethnomusicological and popular music studies on the interactions between oral tradition musics and the system of the media; from currents in ethnography dedicated to the use of the media in different cultural systems to the works done, mainly with a technical or engineering basis, on the parasitic role of music as a component of acoustic pollution.

These are potentially interesting issues for music education: music is taught within a pervasive media context, which moreover is constantly changing. Is our knowledge of the aural imprinting undergone by new generations sufficient? How does “exposure” to media change in different periods and socio-cultural contexts? Should we speak of exposures, or interactions already marked by a relational and social competence? Do different “exposures” influence our musical experiences and abilities? Should music education take this into account? Or would it rather be more desirable for it to build an alternative – and thus a new sonosphere, characterised by a different relational and affective ethics – to the context of the media? Should one engage with this context? Or instead “re-

<sup>149</sup> Consultable at the address: <https://youtu.be/ceS1INy9npM>. The source has been taken from Meandri 2013. Examples of trailers dating to after 2011 have been added to the clip published there, in order to provide evidence of the formula’s resilience in the context of current trailer music.

<sup>150</sup> Here, I will omit details as to the relation between the repetitiveness of the musical stereotypes used when adding sound to trailers and the serial production of trailer music libraries, whose production context is completely different from the one involved in film music.

<sup>151</sup> For a definition of this term and a more extended bibliography, see KASSABIAN 2013.



act” to how listening is “deteriorating” or becoming “passive”, attempting to counter the marginalisation of the cultural role of musical forms in the “modern” world? Should we not seek a new way of looking with curiosity at the ways in which the context of the media shapes new musical subcultures and productive listening habits?

Naturally, these are questions that cannot be given a unilateral and simplistic answer.

In my own personal experience, when dialoguing with music teachers and educators I have often noticed an open intolerance for the progressive restriction of spaces for listening to European art music, with occasions for coming into contact with the expressive forms of modern and contemporary music being even more dramatically scarce. The general idea, no doubt regressive in itself, is that the system of the media proposes an experience that has been “flattened out” to conform with popular music (as though the Babel of popular languages and idiolects were, for its part, equally monolithic and bereft of cultural, relational and political interest).

In this paper, taking up a series of published studies, I have tried to demonstrate that fragments of the expressive reservoir of modern and contemporary music survive, like so many Trojan horses, to recall Goldenthal’s words, in the contemporary system of genres, even while being semantically reshaped, and deeply so, by mainstream Hollywood’s schemes of narration.

How the cinematographic collective imagination of evil has influenced the reception of twentieth century music, and to what extent this reception has radically changed the possible expectations and interpretants tied to this music, is from a historical-musicological point of view the true question. Nevertheless, the problem also has profound ethnomusicological (and sociological-musical) implications, given that, in remediating twentieth-century non-tonal music, cinema does not only reinterpret, reread and convert to narration repertoires that had little to do

with this penchant towards program music. It also proposes a mass reception for these sound materials, which in our opinion may have highly relevant long-term historical and cultural repercussions. Fragments of twentieth century music survive in contemporary soundtracks, intermittently surfacing while rarely becoming objects of critical awareness, and yet constructing a field of aural competency that has great potential for experimentation in music education. Again, they unquestionably offer a terrain for observation that is important in understanding how contemporary film gives a structure, anything but sporadically, to the narrative, aural and musical competence of new generations of musicians and listeners.

## BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAPHY

- CALABRETTO, ROBERTO  
2010 *Lo schermo sonoro. La musica per film*, Venezia, Marsilio.
- CASTELLI, FRANCO (a cura di)  
2004 *Charivari. Mascherate di vivi e di morti*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- CHION, MICHEL  
2001 *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, Lindau, Torino (ed. or. 1990, *L'audio-vision. Son et image au cinéma*, Paris, Nathan).
- CLARIDA, BOB e PHILIP TAGG  
2003 *Ten Little Title Tunes*, New York - Montreal, The Mass Media Music Scholars.
- GUIZZI, FEBO  
2002 *Gli strumenti della musica popolare in Italia*, Lucca, LIM.  
2004 *Corni, strepiti, diavoli e giudei. Le rappresentazioni del Cristo deriso e il 'demoniaco' nei rituali della Passione*, in CASTELLI 2004.
- HAGEN, EARLE  
1971 *Scoring for Films; a Complete Text*, New York, Criterion Music Corp.
- LEVI-STRAUSS, CLAUDE  
1980 *Il crudo e il cotto. Mitologica I*, Milano, Il Saggiatore (ed. or. *Le cru et le cuit. Mitologiques I*. Paris, Plon, 1964).
- MEANDRI, ILARIO  
2012 *La fabbrica dei sogni. Un'introduzione etnomusicologica al mainstream musicale hollywoodiano*, Kaplan, Torino.  
2013 *Su alcune formule ricorrenti nel cinema nordamericano contemporaneo: esperienza del limite, costruzione del caos*, in FEBO GUIZZI (a c. di), *Maschere di suoni: costruzione del caos, affermazione di sé. Per un'antropologia sonora della liminarietà contemporanea*, LIM, Lucca, pp. 325-407.
- MEANDRI, ILARIO e FEBO GUIZZI  
2015 *Sensing evil: a Trailer Formula from an Ethnomusicological Perspective*, in «La Valle dell'Eden», n. 28-29, 2014-2015, pp. 177-96.
- MEANDRI, ILARIO e ANDREA VALLE (a cura di)  
2011 *SUONO/IMMAGINE/GENERE*, Kaplan, Torino.
- MORGAN, DAVID  
2000 *Knowing the Score: Film Composers Talk About the Art, Craft, Blood, Sweat, and Tears of Writing for Cinema*, Harper Collins, New York.
- KASSABIAN, ANAHID  
2001 *Hearing Film. Tracking Identifications in Contemporary Hollywood Film Music*, London, Routledge.  
2013 *Ubiquitous Listening. Affect, Attention, and Distributed Subjectivity*, Berkeley, University of California Press.

# Luna Lunedda

## l'isola che suona

di **Paolo Marzocchi**

C'è un episodio di quando ero uno studente di pianoforte, ovvero diversi lustri fa, che ricordo ancora benissimo e che periodicamente mi ritorna in mente. Un giorno stavo ripetendo alla tastiera alcuni passaggi che si ostinavano a non venire bene. Fuori dalla finestra vedevo dei muratori lavorare nella casa di fronte alla mia. Io ripetevo le mie note, loro costruivano. Dopo quattro ore di studio, non avevo fatto altro che ripetere un numero imprecisato di volte alcuni – pochi – minuti di musica, mentre loro avevano costruito un pezzo di casa. La mia sensazione era di non aver fatto nulla, mentre loro sì che avevano fatto qualcosa.

A cosa serviva la mia professione? Era di qualche utilità? Che senso aveva studiare pianoforte?

È chiaro che un ragionamento così non ha molto senso, è costruito su un equivoco, su premesse inconsistenti. Ma mi ha fatto riflettere ugualmente sul senso di ciò che avrei voluto fosse diventato il mio lavoro.

Forse è per questo motivo che sono rimasto così legato all'isola di Lampedusa, perché lì per la prima volta ho avuto la percezione che il mio lavoro avesse realmente contribuito – magari anche in misura piccolissima – a cambiare qualcosa.

Il racconto che segue, forse un po' lungo, è una parte della storia di questi quattro anni, dal mio punto di vista sicuramente poco oggettivo, ma che ho cercato di mantenere il più possibile distaccato.

Lampedusa è da un po' di mesi meno presente nelle cronache dei giornali e nelle televisioni.

Il cambio di amministrazione dell'estate 2017 ha portato un drastico cambio di rotta anche nell'immagine ufficiale che l'isola più famosa d'Italia vuole dare di sé, ma questo non vuol dire che il fenomeno migratorio non la riguardi più, che non ci siano momenti anche drammatici che coinvolgono la popolazione.

Il continuo stato di emergenza che interessa l'isola da anni, per sbarchi, naufragi e ribellioni ha toccato uno dei suoi punti culminanti nel terribile naufragio del 3 ottobre 2013, in cui persero la vita 368 persone (senza contare i venti dispersi), tra cui 9 bambini.

Pochi mesi prima, nell'estate 2013 ero stato convocato al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per un progetto di Guido Barbieri, drammaturgo, musicologo e critico musicale, ma soprattutto amico, che si sarebbe dovuto svolgere proprio a Lampedusa. All'incontro erano presenti anche l'allora sindaco Giusi Nicolini, l'assessore alla cultura Antonella Brischetto e Rosanna Genco, dirigente dell'Istituto Omnicomprensivo Luigi Pirandello di Lampedusa.

Nelle intenzioni mie e di Guido il progetto sarebbe dovuto essere una sorta di ponte tra i bambini e ragazzi lampedusani e i minori ospitati nel Centro di Accoglienza, un "ponte culturale" incentrato sulla musica e sulle storie di entrambe le sponde del mediterraneo.

Sono dunque arrivato a Lampedusa la prima volta nel dicembre 2013 con Guido, insieme ad un *team* di psicologi inviati per lavorare con quei bambini italiani che erano stati testimoni del naufragio del 3 ottobre, una tragedia enormemente più grande di loro, che ha lasciato segni ancora oggi tangibili. Siamo arrivati pieni di pulsioni ideali e idee astratte, che si sono infrante immediatamente con la realtà dell'isola, come un'onda sulla scogliera.

Analogamente a tutte le cose di cui si sente parlare troppo, e in particolare di cui si crea un'immagine mediatica (forse sarebbe meglio dire una "verità mediatica"), tra questa immagine e la realtà c'è sempre un abisso profondo. Mi sento di affermare che Lampedusa non è l'immagine che abbiamo di essa, e – anche se il film è molto bello – non è neanche quella raccontata nel film *Fuocoammare* che ha vinto l'Orso d'oro alla Berlinale nel 2016.

Dopo due giorni che ero lì mi era chiaro che prima di immaginare qualsiasi "gemellaggio" tra i bambini del centro e quelli dell'isola, sarebbe stato necessario fare qualcosa per la comunità lampedusana, cui mancavano e mancano tuttora servizi indispensabili.

In effetti un posto come Lampedusa, dopo la sovraesposizione mediatica degli ultimi anni (che è proseguita almeno fino all'estate 2017), era ideale per fare qualcosa di umanamente gratificante, tutti volevano andare ad "aiutare", noi compresi.

La sensazione che ho avuto da quasi subito, però, è che la gente dell'isola si sentisse in qualche modo saccheggata, anche da un proprio dolore privato, come se chiunque venisse da fuori si impadronisse della loro sofferenza, delle loro ferite, e le piegasse al proprio desiderio di raccontarle. Non è una cosa piacevole, anche se fatta a fin di bene. Perché non si può far finta di ignorare che l'isola di Lampedusa sia un simbolo e chi ci abita ne è perfettamente consapevole. Ma non è facile vivere in un simbolo, vedere tutti che ti guardano come se fossi in qualche modo "segnato" da qualcosa, mentre ci si sente – o ci si vorrebbe sentire – perfettamente "normali", come normale è aiutare qualcuno che chiede aiuto. Questo aiuto "normale" è una cosa di cui non si parla ma che i lampedusani – indipendentemente dal colore politico – conoscono molto bene.

Per cui, d'accordo con Guido, pensammo che avremmo prima di tutto voluto fare qualcosa con i bambini della

scuola e con la comunità lampedusana, rimodulando completamente il progetto.

L'educazione musicale a Lampedusa, nonostante gli sforzi di alcuni irriducibili, era nel 2014 quasi assente. Sia sul fronte privato che nella scuola pubblica. Come coordinatore della parte musicale del progetto del MIUR decisi di concentrare gli sforzi su un laboratorio di canto corale nella scuola elementare, e su un laboratorio di percussioni nella scuola media. I *tutor* identificati erano quattro, due per il coro e due per le percussioni, tutti professionisti di grande livello, ma scelti prima di tutto sulla base delle caratteristiche "umane". Ad Anna Di Baldo ed a Gianluca Ruggeri venne affidato il coro, mentre per le percussioni furono invitati Fulvia Ricevuto e Antonio Caggiano.

Ricordo ancora una funzionaria del MIUR, che sull'aereo ci disse: "Lampedusa è una realtà molto difficile, dubito che riuscirete a combinare qualcosa", sottintendendo che la resistenza della popolazione locale era tutt'altro che trascurabile.

Ad ogni modo la mia idea era di cercare di collaborare con chi nell'isola faceva musica, perché qualcuno ci doveva pur essere... per esempio una banda. Possibile che su un'isola siciliana non ci fosse una banda, per celebrare i momenti importanti, le processioni, le feste? Certo che c'era. Scoprimmo che fino a qualche anno prima ce n'erano addirittura due, in rapporti non proprio idilliaci tra loro, come spesso accade nelle piccole comunità. Poi una delle due aveva cessato l'attività, ed era rimasta la Banda Musicale Lipadusa (fondata nel 1982, e che tra l'altro fece la sua prima uscita suonando in mare, su un peschereccio, per la posa della statua della Madonna, sotto lo scoglio dell'Isola dei Conigli).

Tra mille difficoltà la Banda Lipadusa era riuscita a tener accesa una fiammella anche riguardo l'insegnamento della musica. In certi momenti, grazie a figure arrivate

sull'isola per lavoro e perfettamente integrate nella comunità, come negli anni '80 e '90 l'insegnante di musica della scuola media Mario Di Franco, c'era stato uno sviluppo che per qualche anno aveva portato la Banda a crescere tantissimo, in qualità, repertorio e anche in numero di strumentisti. Mario era stato trasferito, anche se tornava sempre a suonare con la Lipadusa a settembre, per la Festa della Madonna di Porto Salvo.

In altri momenti la situazione era invece piuttosto disperante, come ci disse al primo incontro Bartolomeo Greco, il presidente dell'Associazione Lipadusa.

Il presidente era tra l'altro anche visibilmente preoccupato dalle idee che avevo esposto sul tipo di musica che paventava avrei potuto scrivere per la Banda. Temeva – come tutti, del resto – che il compositore scrivesse della "musica contemporanea", quella che spaventa gli esecutori e mette in fuga gli ascoltatori. Aveva ragione a temerlo Bartolomeo, avrei voluto proprio lanciarmi nella scrittura di cose sperimentali con la banda...

L'idea alla base del progetto di Guido era di far raccontare l'isola ai bambini. Una specie di soggettiva con la macchina da presa bloccata ad un metro e quaranta di altezza. Le narrazioni sarebbero state estrapolate da interviste realizzate nella scuola, con l'obiettivo di uno spettacolo finale, di musica e parole, da tenersi per il primo anniversario del naufragio del 3 ottobre. Ovviamente del progetto si sarebbe anche realizzato un documentario, con le interviste ma anche con le riprese delle varie fasi del lavoro. Il problema immediato però era capire cosa far cantare e suonare ai ragazzi e bambini, in attesa che si fosse definito il progetto. I bambini della scuola elementare non avevano mai cantato una nota insieme. Il primo tentativo di intonare tutti insieme la stessa nota produsse dei veri e propri "cluster", forse interessanti per certa musica contemporanea, ma

decisamente inutili per qualsiasi altra cosa. Mentre i ragazzini della scuola media erano da parte loro completamente impreparati anche a battere insieme una bacchetta su un tamburo.

La parola chiave era proprio questa: “insieme”. Non c’era abitudine ad ascoltare gli altri, ognuno cantava o suonava come se fosse stato da solo.

La mia idea – un po’ astratta anche in questo caso – fu comunque di provare a volare alto. Pensai a dei corali di Bach per organo, dall’*Orgelbuchlein* che avevo svariati anni prima immaginato suonati da una banda. Il suono dall’intonazione non accuratissima, tipico di una formazione bandistica, avrebbe forse potuto aggiungere una dimensione metafisica al meccanismo contrappuntistico bachiano. Ho pensato che magari se li avessi strumentati per la banda di Lampedusa, ed avessi affidato la melodia del corale ad un coro di bambini all’unisono, queste composizioni avrebbero potuto entrare a far parte di un repertorio che sarebbe potuto tornare utile alla comunità, per esempio nelle feste. E intanto i bambini avrebbero potuto familiarizzare con una musica a loro difficilmente accessibile. E poi, banda e coro di bambini, un accostamento inedito, interessante... (il mio ego di compositore poteva ritenersi soddisfatto).

Per cui, ecco che i bambini lampedusani si videro somministrare un paio di corali in tedesco. “In tedesco??”, mi disse incredulo Mariano, un ragazzino della V B.

I corali erano *Herr Gott, nun schleuss den Himmel auf*, BWV 617, e *In dir ist Freude*, BWV 615.

Poi decidemmo di far lavorare i ragazzini della scuola media su dei *pattern* ritmici di base, che in seguito sarebbero stati impiegati in composizioni di cui al momento io stesso non avevo la minima idea.

Gli incontri si svolsero purtroppo con grande irregolarità, circa ogni 15 giorni, a volte anche solo uno in un mese, da

febbraio a giugno 2014. Questo ovviamente non favoriva grandi risultati, eravamo troppo discontinui, ma il problema era (ed è) essenzialmente sempre quello: raggiungere l’isola, i costi e i tempi. Chi non c’è mai stato (a parte per le vacanze con i voli diretti) non se ne può rendere conto. Perché il problema numero uno a Lampedusa è essenzialmente riuscire a far arrivare qualcosa da fuori. Cose e persone. In particolare, per tornare alla musica, insegnanti e strumenti.

Le cose si possono fare solo se c’è continuità e se ci sono i mezzi.

Mi permetto una piccola digressione (le digressioni sono di gran lunga le cose che mi vengono meglio...). A Lampedusa molte cose che diamo per scontate non ci sono. Nonostante ci vivano quasi settemila persone, su quest’isola bellissima mancano un cinema, un teatro o una sala dove poter ascoltare musica. Tutte le attività si svolgono all’aperto nei mesi estivi. Fino a pochi mesi fa mancava anche un pianoforte su cui poter fare un concerto. Parlando quindi di “pari opportunità”, chi vive a Lampedusa è “dispari”, certamente non gode delle opportunità di cui dispone chi vive sulla terra ferma. Ma le cose si possono anche costruire, gradualmente.

Comunque, alla ripresa dell’anno scolastico, dalla metà di settembre 2014 mi trasferii sull’isola delle Pelagie con la famiglia per portare a termine il progetto, che nel frattempo avevamo intitolato “Le nuove vie dei canti”.

La scuola di solito non ha il corpo docente al completo all’inizio dell’anno scolastico, le nomine arrivano più lentamente che in altri luoghi e quindi mi sono trovato a utilizzare le numerose ore sguarnite per poter fare le esercitazioni del coro, delle percussioni e anche – per così dire – di composizione. L’esperienza era un delirio, i bambini venivano dai tre mesi di vacanza estivi, ed erano incontenibili. La temperatura a scuola era da altoforno, e cantare insieme era un pretesto per fare più confusione

possibile. I miei nervi di solito piuttosto saldi in queste circostanze sono stati messi a dura prova. Ma ad un certo punto è scattato qualcosa.

Il giro di boa è stata la conoscenza con l'Associazione Lipadusa (che inizialmente identificavo con la banda del paese, ma è molto di più), un incontro sicuramente nato sul piano musicale, ma divenuto immediatamente un incontro importantissimo sul piano umano.

L'Associazione è molto attiva, gestisce la "Casetta RAI", una piccolissima sala attrezzata in cui vengono proiettati film per i bambini, fa scuola di musica, in certi casi si incarica di allestire manifestazioni sull'isola, luminarie per Natale, il Presepe Vivente.

Avevo già avuto contatti con alcuni esponenti, come il presidente Greco, il direttore Gaetano Palmeri, e anche con l'allora vicesindaco di Lampedusa, che suona il corno (ed è l'attuale presidente dell'Associazione), Damiano Sferlazzo. Un giorno però Gaetano mi invitò ad ascoltare le prove della banda per la festa della Madonna di Porto Salvo, che cade il 22 di Settembre, ed è la festa più importante dell'isola. Mancava una persona che suonasse i piatti, e mi chiese se fossi disponibile a farlo io. Da quel momento sono entrato *de facto* a suonare nella banda di Lampedusa, un po' come uno di musicanti di Brema, un po' più a sud. E non ne sono più uscito.

Ho suonato la grancassa e il tamburo nella processione all'alba, ho vissuto momenti di follia pura, in cui la banda girava suonando tra le corsie di un supermercato, oppure dentro l'acqua (ovviamente vestiti con la divisa d'ordinanza) nel gran finale sulla spiaggia della Guitgia. Ho avuto la possibilità di partecipare ad un momento molto particolare e molto lampedusano, ovvero il momento dove la banda suona per i propri morti, alle sei del mattino, in semicerchio davanti al cimitero, senza altro pubblico che quello silenzioso dei defunti. Confesso che questo momento mi ha colpito molto, per la

naturalezza e la sincerità di un gesto completamente privo di esibizionismo. E anche perché in quel momento ho avuto la sensazione di sentirmi, in modo naturale, parte della comunità. È possibile che la mia percezione fosse dovuta ad un'emozione molto forte, ma mi sono sentito più accolto che se mi avessero invitato in una casa e offerto cibo. Qualcuno mi ha raccontato le storie dei loro cari, e nella luce gentile delle mattine di settembre siamo poi ripartiti per andare a suonare normalmente lungo le strade del paese, lasciando i morti riposare in pace.

In fondo io non avevo fatto niente se non mettermi a disposizione, suonare la grancassa (che era il mio sogno da bambino!). Ma la risposta che ho ricevuto è stata un'ondata di umanità enorme.

Da quel momento a Lampedusa ho avuto non semplicemente degli alleati, ma amici, con cui siamo andati avanti anche ben dopo lo spettacolo del 5 ottobre, e andiamo avanti tuttora.

A margine dovrei aggiungere per completezza che – come in ogni gruppo che si rispetti – ci fu anche il rito iniziatico: la colazione alcolica rituale. Alle quattro del mattino prima della processione, fui prelevato da Enzo Tuccio (bombardino), e andammo a casa del suonatore di basso tuba, Dino Cappello, postino dell'isola. Lì fu consumata la "colazione", tra taniche piene di liquidi incogniti, palàmito sott'olio. Su questo momento metafisico mi rifiuto di fornire ulteriori dettagli, ma a posteriori posso dire che probabilmente fu anche uno "stress-test" per vedere se reggevo l'urto, e dunque se ero degno di essere accolto nel gruppo. Ma al momento non mi accorsi di nulla, e soprattutto sono sopravvissuto, forse anche in virtù di una certa inconsapevolezza ebbra.

La conoscenza della Banda è stata molto importante per me perché – in quanto pianista – mi ha fatto scoprire un modo di far musica da una prospettiva che non avevo mai



preso in considerazione. Sono del parere che nei conservatori andrebbe introdotta “banda complementare” per tutti gli strumenti, in particolare per quelli un po’ snob, come il pianoforte o il violino... è un fare musica forse non troppo attento ai dettagli, ma in cui la funzione sociale è primaria e in cui il rapporto tra suonatori e pubblico è completamente diverso rispetto ad altri modi di far musica.

Ma la Lipadusa è stata altresì fondamentale perché mi ha permesso di mettere finalmente a fuoco l’idea dello spettacolo finale del progetto di Guido Barbieri. I laboratori di musica, le interviste ai bambini, le mie composizioni ancora da comporre, dovevano diventare uno spettacolo, che con Guido avevamo immaginato itinerante. Il pubblico si sarebbe dovuto spostare tra alcuni luoghi di Lampedusa, sei “stazioni” in cui diversi attori avrebbero recitato dei testi preparati da Mario Perrotta sulla base delle narrazioni raccolte dai bambini. Gli spostamenti del pubblico sarebbero stati allora guidati dalla banda, che suonando avrebbe accompagnato le persone da un luogo all’altro.

La conoscenza dei musicisti della banda mi permise anche di fare chiarezza su cosa potevo scrivere e cosa era meglio evitare. Per cui scartai subito l’idea di fare i corali di Bach, non tanto perché fossero troppo difficili, ma perché avrebbero richiesto diverse prove, di cui non potevamo disporre (i corali furono poi eseguiti da un quintetto di fiati professionista, il Quintetto Papageno, che accompagnò il coro di bambini). Mi venne però l’idea di comporre un brano insieme ai bambini della scuola elementare, su una filastrocca siciliana molto nota anche a Lampedusa (mi fu riportata da diversi bambini, e anche da Caterina Famularo, poetessa e scrittrice isolana), in cui avrei potuto far interagire i piccoli cantori con la banda, magari coadiuvata da un gruppo di musicisti professionisti, come un quintetto di fiati.

La filastrocca, “Luna lunedda”, esiste in numerose varianti, tra cui quella lampedusana. Si tratta sostanzialmente di un *nonsense*, ma come spesso accade con questo tipo di componimenti, ha una struttura ritmica molto forte che fornisce già diversi materiali per delle elaborazioni. Però ho cercato di stimolare i bambini della quinta elementare in modo che fossero loro a proporre l’idea di ritmo.

E, facendola leggere ritmicamente, abbiamo scoperto insieme che era possibile recitare simultaneamente lo stesso testo a velocità diverse (abbiamo cioè fatto l’esperienza di quello che tecnicamente chiamiamo “aumento” e “diminuzione” dei valori ritmici). A quel punto dovevo solo scrivere il pezzo. Prima cercai di finire la parte del coro, così si sarebbe riuscito intanto a provare con i bambini, poi consegnai la parte alla banda, che comunque aveva bisogno dei suoi tempi per leggere, e infine la parte per il quintetto di fiati, che arrivava per ultimo. Cosa che sono riuscito a portare a termine in modo frenetico e forsennato un paio di giorni prima dello spettacolo, mentre dirigevo i cori, provavo con la banda e tutto il resto.

Il pezzo ha alcune peculiarità: per esempio il fatto che sia sostanzialmente una marcia (per rispettare la tradizione bandistica, anche se il linguaggio è piuttosto diverso), o quello di far entrare il coro di bambini intonando tutta la prima parte della filastrocca su una nota sola, all’unisono, mentre l’armonia intorno si muove continuamente, e cambia il colore e il senso di quella nota. L’inizio sulla nota sola (un “comodissimo” re) non è dovuto alla ricerca di un effetto particolare, ma era semplicemente uno stratagemma per far sì che il coro – ancora poco avvezzo a cantare insieme e piuttosto insicuro – potesse intonare la nota iniziale nella maniera più indolore possibile.

Il pezzo fa anche un largo impiego, principalmente nella parte strumentale ma anche in quella vocale, di strutture semplici di lunghezza diversa (pattern), che si sfasano creando una situazione ripetitiva ma sempre differente,

come avviene in certa musica minimalista. Poi il pezzo ha anche un suo momento di sviluppo, in cui i bambini (e gli adulti) hanno la possibilità di scoprire una “atonalità soft”, basata su una scala con otto note, il famoso “modo ottatonico”. Tra i momenti che mi hanno colpito maggiormente ricordo la prima prova in cui ho unito il quintetto di fiati alla banda, e ancora di più la prima prova con coro, percussionisti, banda e quintetto di fiati, sulle gradinate del liceo Majorana. Quasi duecento persone, che lavoravano insieme per un pezzo di musica. Un inedito assoluto per l'isola.

Nonostante i mille problemi tecnici, logistici e meteorologici, lo spettacolo fu un piccolo miracolo, il pubblico che seguiva in processione la banda, le stazioni con gli attori e piccoli gruppi di strumenti, il finale a Piazza Castello, con la proiezione del video *Lampedusa dal mare* di Piergiorgio Mangiarotti e Michele Fumeo (che hanno anche prodotto un documentario sul progetto “Le nuove vie dei Canti” [>Link](#), password: [doppiakamera012015](#)), realizzato appositamente e musicato dal vivo dai bambini dell'isola, dalla banda Lipadusa e dal Quintetto Papageno, con la partecipazione straordinaria di Alfredo Mola al violoncello e Danusha Waskiewicz alla viola.

Dopo lo spettacolo ricordo una ragazzina in lacrime, che per un'ora è rimasta sotto il palco e non voleva andare a casa, e un bambino della quinta elementare che mi ha detto “adesso il progetto è finito, tu vai via e non si fa più niente”. Risposi un po' emotivamente “invece io torno, e non finisce niente”. Ero stato un po' incauto, ma approfittando di un piccolo *tour* che mi avrebbe portato in Sicilia un mese dopo in veste di pianista, sono tornato sull'isola per replicare il concerto sullo strumento della scuola, in pratica l'unico pianoforte in discrete condizioni esistente sull'isola.

Però ormai qualcosa stava succedendo, e le ricadute si sono viste da subito. La scuola media, che nel frattempo

aveva chiesto e ottenuto l'indirizzo musicale, avviava i primi corsi di strumento. Una sola sezione, quattro strumenti (i famigerati “flauto, violino, chitarra e pianoforte”), solo sei ragazzi per ogni strumento, ma intanto quattro insegnanti qualificati sarebbero arrivati per la prima volta sull'isola. La scuola di musica gestita dall'associazione Lipadusa dopo anni di stasi, registrava un vero e proprio boom di iscrizioni, e alla fine dell'anno scolastico il concerto finale delle due scuole ha permesso ai bambini di esibirsi in pubblico, su un nuovo palco acquistato dall'amministrazione proprio anche per queste occasioni.

Ma i problemi restavano comunque, enormi. La carenza di strumenti per esempio. Il pianoforte si insegna (tuttora) principalmente su tastiere elettroniche, che stanno ad uno strumento vero come una *cyclette* ad una bicicletta. Meglio di niente, intendiamoci, ma un pianoforte verticale anche non in perfette condizioni sarebbe impagabilmente meglio. Purtroppo i costi del trasporto (a volte superiori al valore dello strumento), e i costi della manutenzione (l'accordatore deve venire da Agrigento o da Palermo) incidono in maniera relevantissima, minando spesso la determinazione del compratore, che preferisce uno strumento elettronico che non si scorda mai e a cui soprattutto si può abbassare il volume.

Poi c'è una carenza di spazi. Come ho già scritto, manca un teatro o una sala dove poter fare ed ascoltare musica. Manca anche un cinema. Nello specifico manca uno spazio adeguato per poter ospitare una scuola di musica, fare delle prove di musica d'insieme, fare lezione.

E poi, soprattutto, c'è la lampedusanissima difficoltà di poter creare le condizioni per scambi, di esperienze, di cultura, di persone.

Per sentire l'esigenza di qualcosa, è prima di tutto necessario che di questo “qualcosa” si senta la mancanza, altrimenti non ci sarà mai la spinta necessaria per attuare un cambiamento.

Quando nel 2015 fui contattato per un progetto con giovani esecutori dalla Fondazione Pistoiese Promusica, mi venne in mente di provare a mettere in relazione la città toscana con l'isola delle Pelagie.

La Fondazione Promusica è una realtà molto vivace e ben gestita, che oltre ad una scuola civica di musica, l'Istituto "T. Mabellini", porta avanti diversi progetti innovativi tra cui un laboratorio di Orchestra Sociale, il coro di voci bianche "Voci Danzanti" e un'orchestra sinfonica d'eccellenza, l'Orchestra Leonore progettata e diretta da Daniele Giorgi. A Pistoia mi chiesero di pensare un concerto in cui un'orchestra di ragazzi e bambini della città (e della provincia) toscana potesse suonare con un piccolo gruppo di solisti presi tra le prime parti dell'Orchestra Leonore. Il concerto doveva comprendere *l'Histoire du Soldat* di Stravinskij con Paolo Rossi voce recitante, e circa mezz'ora di musica mia con i ragazzi, i bambini e i sette musicisti professionisti della *Histoire* nella seconda parte, con una prima esecuzione assoluta commissionata dalla Fondazione.

Con Elena Favilla, amica, assistente del direttore della Leonore e una delle "menti" dell'orchestra, a cui avevo raccontato l'esperienza lampedusana dell'anno precedente, iniziammo a pensare ad un'ipotesi di gemellaggio musicale tra Lampedusa e Pistoia. Il primo passo fu di inserire "Luna Lunedda" nel programma, e farla studiare ai bambini del coro "Voci Danzanti".

Il pezzo piacque molto sia alle due maestre delle "Voci Danzanti", Elena Bartolozzi e Federica Gennai, che ai bambini. L'esecuzione pistoiese ebbe luogo con un successo al di là delle aspettative al Teatro Manzoni il 9 Aprile 2016, e durante le prove ci furono scambi di saluti tra il coro pistoiese e i bambini di Lampedusa. >[Link](#)

Sempre durante le prove, mentre sentivo i bambini toscani cantare il pezzo che avevo composto e provato sull'isola nel cortile della scuola, tra i ponteggi dei muratori, o peggio ancora nei corridoi dell'istituto a 40°,

non potevo fare a meno di pensare alla fortuna che avevano i bambini toscani che cantavano nel settecentesco salone dell'Istituto Mabellini, tra pianoforti grancoda, organi a canne e affreschi bellissimi.

Contemporaneamente pensavo alle bellezze naturali di Lampedusa, al suo mare, alle sue spiagge, che sono la ricchezza di cui dispongono i bambini isolani. E pensavo che avrebbe fatto bene ad entrambi uno scambio.

Ai pistoiesi per vedere cosa significa vivere in un posto che ha un rapporto essenziale con la natura, dove anche il più semplice mutamento meteorologico si riverbera in un cambiamento nella vita reale; ai lampedusani per vedere cosa manca nella loro isola per poter fare quello che da altre parti è più facile, e quindi – a parità di fatica – viene meglio.

L'idea del gemellaggio prese sempre più corpo e con Massimo Caselli, direttore del Mabellini, iniziammo a parlarne in modo più concreto. Caselli ne era entusiasta.

Nel frattempo con Guido Barbieri riuscimmo a farci approvare dal MIUR altri due progetti, uno da realizzarsi tra maggio e giugno e uno prima di Natale 2016.

La nostra presenza sull'isola era in qualche modo garantita. È impressionante vedere come in comunità piccole le divisioni siano spesso grandissime, direi inversamente proporzionali al numero degli abitanti... Lampedusa non è da meno, anche se i tentativi di superare queste divisioni ci sono stati. Per noi, "forestieri", era in qualche modo più facile farci ascoltare, proprio perché estranei alle dinamiche locali. Durante questi mesi abbiamo cercato di creare le condizioni per far collaborare le realtà isolate, in particolare la scuola e l'Associazione. Il primo dei nuovi progetti fu "La battaglia di Cavallo Bianco", sull'episodio dell'Orlando Furioso che Ariosto ambienta proprio a Lampedusa. Dopo il presente raccontato dai bambini nelle "Nuove vie dei canti", ecco il passato mitico di Ariosto, con testi originali di Guido

Barbieri. La performance si svolse tra le grotte del Santuario della Madonna di Porto Salvo, luogo bellissimo, con musiche originali e anche con un paio di pezzi rinascimentali “adattati” dal sottoscritto per i bambini. Questa volta, rispetto a due anni prima, avevamo veri giovani strumentisti, grazie alla scuola media a indirizzo musicale, e con l'occasione ho provato a scrivere per loro dei piccoli brani di musica da camera (duetti o trii) che potessero essere eseguiti anche al di là dello spettacolo.

Una delle cose di cui vado più fiero è però l'Inno d'Italia eseguito per l'inaugurazione del Museo della Fiducia e del Dialogo, alla presenza del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, in cui per la prima volta la banda ha “accompagnato” un coro di bambini e ragazzi della scuola del paese (dalle elementari al liceo). La prova nella sede della banda, con ottanta giovanissimi, fu un caos totale. Ma l'emozione non posso dimenticarla, per molti (quasi tutti) di loro era la prima volta in cui si faceva musica insieme. Ricordo anche il sorriso del Presidente Mattarella a quella inattesa esecuzione dell'Inno, durante il quale l'unico a commuoversi fino alle lacrime fu l'unico ragazzo africano che frequentava il liceo, che sarebbe anche voluto andare ad abbracciare il Presidente, se le guardie del corpo glielo avessero permesso.

Per eccesso di entusiasmo, qualche giorno dopo mi ruppì anche una gamba, sull'Isola di Linosa, così ho potuto sperimentare cosa significa stare male per chi abita su un'isola. Ne avrei anche fatto volentieri a meno, ma ora posso dire veramente di conoscere il luogo...

A questo punto era importante approfittare dell'entusiasmo dei ragazzi per far emergere la necessità di spazi adeguati, di un luogo dove poter assistere ad un concerto, magari un luogo polifunzionale, che potesse alla bisogna ospitare un convegno, musica o teatro dal vivo, o trasformarsi in cinema.

Parlando con Gaetano Palmeri ci venne l'idea di lanciare un *crowdfunding* per comprare intanto un pianoforte a coda, che nell'isola mancava da anni (il vecchio strumento acquistato negli anni '80 dal sindaco Fracapane era stato irrimediabilmente danneggiato nel 2011 durante il momento più duro per l'isola, che era arrivata a ospitare suo malgrado più di 10.000 migranti).

Dunque un pianoforte per Lampedusa. Perché un pianoforte? Un pianoforte è forse uno degli oggetti più inutili e costosi che ci siano. Inutile come è inutile l'arte. Ma se per noi la *Divina Commedia* non è qualcosa con cui farci panini (come diceva un lungimirante Ministro dell'Economia italiano di qualche anno fa), è proprio attraverso l'inutilità meravigliosa di un oggetto come uno strumento musicale che l'uomo esprime la sua natura più profonda ed evoluta. Un pianoforte è un oggetto pregiato, delicato, e deve essere posizionato in un luogo che lo valorizzi per esprimere al meglio la sua funzione. Per cui intanto portiamo un pianoforte, costa meno di un teatro ma l'attività che si potrebbe sviluppare intorno allo strumento potrà far sentire la necessità di quelle strutture di cui al momento l'isola è carente.

Immaginavo poi una stagione di concerti, da tenersi nel periodo invernale, quando “l'isolitudine” (per usare un neologismo bellissimo di Caterina Famularo) si fa sentire in modo più forte. Tantissimi musicisti avevano già dato la propria disponibilità a suonare sull'isola.

Lanciammo quindi la campagna “Un pianoforte per Lampedusa”, sostenuta da figure di primissimo piano non solo della musica, come Nicola Piovani, Paolo Fresu, Claudio Amendola, Stefano Bollani, Paolo Bordogna, Danusha Waskiewicz, Pasquale Innarella, Raphael Gualazzi, e sostenuta anche da Yamaha Music Europe, nella figura di un manager abbastanza eccezionale, Giovanni Iannantuoni, che aderì al progetto mettendo a

disposizione uno strumento bellissimo e rinunciando completamente a qualsiasi tipo di profitto. >Link

Il breve filmato in cui i bambini di Lampedusa dicevano perché fosse necessario un pianoforte da concerto sull'isola (uno per tutti: "perché non c'è!") è stato girato in un luogo abbandonato, dentro il paese. Una piscina olimpionica mai finita di costruire e abbandonata da almeno 25 anni, ma con una bellissima copertura in legno lamellare ancora parzialmente in piedi. Quando Gaetano mi ci portò la prima volta rimasi senza fiato, sembrava un'auditorium. Sarebbe stato perfetto per dotare l'isola di una cosa che non ha, e di cui ha un bisogno urgente, basti pensare che il "Prix Italia" si è tenuto all'aeroporto, in quanto unico spazio coperto sufficientemente grande per ospitare un pubblico superiore alle 150 persone. Con Gaetano riuscimmo a portarci la banda, e suonammo un mio arrangiamento di *Fuocoammare*, la canzone simbolo dell'omonimo film di Rosi. Per la prima volta i musicisti hanno potuto ascoltare il loro suono, in un luogo con una acustica capace di accogliere una massa sonora come quella di una banda. Molti lampedusani non c'erano mai fisicamente entrati, e più d'uno era profondamente irritato. "Ma come, a Lampedusa abbiamo uno spazio così e non ci hanno mai fatto niente?", o peggio: "c'è un posto così e non ce l'hanno mai detto". Ci vorrebbe effettivamente troppo buonsenso per superare vari scogli burocratici e trasformare l'inutile piscina mancata di Lampedusa in uno spazio al servizio della comunità. E il buonsenso, come si suol dire, oggi è merce rara.

Nel frattempo Valentina Alabiso, insegnante di flauto alla scuola Pirandello, all'inizio dell'anno scolastico 2016/17 costituisce per la prima volta un coro di voci bianche "stabile", con i bambini delle classi IV e V elementare.

Il nuovo progetto di Guido Barbieri, intitolato "Una rosa appesa al cielo" (in cui la storia dell'aviatore Sidney Cohen, che durante la seconda guerra mondiale atterra per un'avaria sull'isola, viene messa in relazione con Antoine

de Saint-Exupéry e col suo piccolo principe) può avvalersi questa volta del coro di Valentina, che adesso ha anche un nome: "Le Voci del Mare".

Allo spettacolo, andato in scena il 16 dicembre 2016, prendono parte il coro, l'orchestra della sezione musicale della scuola Pirandello, l'orchestra di fiati della scuola dell'Associazione Lipadusa, i docenti dei corsi di musica, un gruppo di giovanissimi attori che recitavano il testo di Guido.

Non c'era tanta scelta per identificare un luogo che contenesse tutte queste persone, e anche il pubblico. Lo spettacolo si svolse dunque all'Aeroporto Internazionale di Lampedusa, con un pubblico di circa 400 persone. L'esigenza di avere un luogo per questo tipo di manifestazioni è stata avvertita questa volta in maniera prepotente, ma non ci fermiamo, e subito dopo, il 17 dicembre, l'Associazione Lipadusa fa arrivare per la prima volta sull'isola un quartetto d'archi, il Quartetto Noûs, che regala agli alunni delle elementari e medie un incontro speciale, con esecuzioni di altissimo livello e con grande disponibilità degli esecutori a dialogare con i ragazzi. Il programma era una specie di "degustazione", una panoramica sulla storia del repertorio quartettistico, da Haydn a Šostakovič, passando per Mendelssohn, Debussy, Webern. I bambini rimangono impressionati in particolare da Šostakovič, ultimo movimento del quartetto n.9 (definito "arrabbiato", "arrabbiatissimo"), ma anche Webern colpisce, contro ogni previsione. Il "Quartettsatz" irretisce uno dei ragazzini più scatenati della scuola, che mi dice che il pezzo lo aveva colpito "perché quando pensavi di provare un'emozione subito cambiava, e non riuscivo a capire cosa mi stava comunicando". Bravo Ettore, hai capito Webern.

La sera il concerto si svolse presso la sede dell'Area Marina Protetta, una sala molto piccola ma tutto sommato idonea, con un pubblico entusiasta. Anche i ragazzi del Quartetto Noûs hanno la percezione di un pubblico

diverso, forse meno attento ai dettagli, ma con una grande voglia di sentire musica buona, suonata bene. La musica classica è delicata, se non è ben eseguita può risultare noiosissima. Per questo è fondamentale, in un luogo che ha scarsa dimestichezza con questa forma d'arte, proporre il più possibile cose di qualità indiscutibile.

Ad ogni modo il mese di dicembre 2016 era stato particolarmente vivace musicalmente: la campagna di *crowdfunding* per il pianoforte, che aveva attirato l'attenzione della stampa nazionale, lo spettacolo all'Aeroporto, il quartetto Noûs. Ma prima di lasciare l'isola ricevetti una telefonata dal presidente della Fondazione Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, Luca Iozzelli. Aveva saputo della campagna di *crowdfunding* da Facebook. Mi disse, con i suoi modi molto diretti: "Quanto vi manca? La campagna la chiudiamo noi...". La generosa donazione della Fondazione CaRiPT, insieme ad un inaspettato aiuto dal MIUR ci permise di chiudere la campagna di *crowdfunding* in anticipo, lasciandoci anche un piccolo margine che avremmo potuto impiegare per l'acquisto di strumenti per l'Associazione. I legami tra la città toscana e l'isola di Lampedusa sono ora ancora più forti.

Il pianoforte fu consegnato all'isola di Lampedusa il 28 marzo 2017. I trasportatori si accorsero subito di cosa volesse dire portare un pianoforte a Lampedusa, perché riuscirono ad arrivare nei tempi previsti, ma rimasero intrappolati sull'isola per tre giorni. Per le cattive condizioni del mare la nave non riusciva a ripartire, accade piuttosto spesso. Io lo chiamo il "fattore L", l'elemento imprevedibile che rende Lampedusa un luogo mai completamente controllabile, una zona franca del pianeta in cui l'incertezza diventa fascino, e plasma il modo di vivere dei suoi abitanti e di chi ci capita per caso. Comunque alla fine lo strumento fu montato e collocato all'interno della saletta dell'Area Marina Protetta. Per l'inaugurazione avevo deciso di "farla grossa": il Concerto

n.3 in Do minore op.37 per pianoforte e orchestra di Beethoven, in una mia riduzione cameristica, con il neonato *ensemble* WunderKammer Orchestra (12 elementi), di cui sono direttore artistico. Tutte le spese dell'orchestra sarebbero state a carico della WKO, per cui l'associazione Lipadusa avrebbe solo dovuto sostenere l'ospitalità sull'isola, senza dilapidare il "tesoretto" avanzato dalla campagna di *crowdfunding*. Per l'occasione, vista la circostanza piuttosto eccezionale (a Lampedusa non si vedeva un'orchestra da decenni), di concerto con l'amministrazione guidata da Giusi Nicolini, decidemmo di organizzare una tavola rotonda sulla cultura, dal titolo "Frontiere e Orizzonti – dal Pianoforte per Lampedusa alla rinascita culturale dell'isola", cui presero parte il sindaco Giusi Nicolini, la dirigente scolastica Rosanna Genco, il presidente del Conservatorio V. Bellini di Palermo Gandolfo Librizzi, il Presidente della CaRiPT Luca Iozzelli, la poetessa lampedusana Caterina Famularo (appena insignita del premio Alda Merini), la scrittrice lampedusana Francesca Matina (premio Salvator Gotta 2017), poi ovviamente il sottoscritto, e come moderatore Guido Barbieri, tornato sull'isola appositamente. Durante gli interventi emerse anche la necessità di una scuola, e di un auditorium, che la stessa sindaca fece propria, impegnandosi a trovare gli spazi.

Si delineava gradualmente il ruolo che avevo immaginato (direi sognato) per lo strumento: un pianoforte non come semplice oggetto musicale ma come generatore di cultura, "motore" culturale a 360 gradi. In fondo non è un caso che anche Amundsen ne avesse uno a bordo nella nave con cui partì alla ricerca del polo sud...

Intorno a questo strumento ed alla sua inaugurazione cercammo di mettere in moto tutto il paese, partendo dal coro "Le Voci del Mare", a cui chiesi di preparare i due corali bachiani che avevo arrangiato per "Le nuove vie dei canti" due anni prima. Questa volta i bambini sarebbero però stati accompagnati da un'orchestra, piccolissima ma

comunque capace di esprimere un suono sinfonico. L'arco ideale che univa il primo progetto del 2014 al pianoforte si rendeva esplicito nel segno della musica di Bach, il Bach più a sud d'Europa.

Parallelamente i musicisti della WunderKammer Orchestra si resero disponibili per un *workshop* di strumento con i musicisti della scuola media e con quelli della scuola dell'Associazione Lipadusa.

L'obiettivo mio e di Gaetano sarebbe quello di rendere queste occasioni periodiche e non sporadiche, proprio perché – scusate se mi ripeto – lo “scambio” è la cosa che manca di più sull'isola. Le cose sono ora un po' più difficili, ma non si demorde.

Il concerto fu un grande successo, sala gremita all'inverosimile, per l'occasione venne anche Giovanna Boda, dal cui ufficio del MIUR era partito tutto quattro anni prima. Il momento più emozionante, almeno per il sottoscritto, l'esecuzione dei corali bachiani. Come mi disse Guido Barbieri “non si aveva neanche più la sensazione di essere a Lampedusa, potevamo essere ovunque...”.

Un mese dopo, finalmente il coro della scuola Pirandello sarebbe uscito dall'isola per portare le sue “Voci del Mare” a cantare fuori. Il gemellaggio con Pistoia, immaginato nel 2015 prendeva corpo, e il 24 maggio 2016 i bambini lampedusani si esibirono insieme a quelli toscani del coro “Voci Danzanti”, nella – come si suol dire – “splendida cornice” della chiesa di San Francesco. A parte i modi di dire un po' logori, la chiesa è davvero spettacolare, e i due cori uniti cantarono tra gli altri “Luna Lunedda”, i corali di Bach, e altri pezzi che avevo composto per i progetti realizzati sull'isola. Ebbero anche l'occasione di poter ascoltare le prove della Sinfonia n.9 di Beethoven, che sarebbe stata eseguita il giorno dopo, sotto la direzione di Daniele Giorgi.

Le prospettive erano rosee, si parlava sempre più

concretamente di realizzare una scuola civica di musica, la Yamaha Music Europe avrebbe sostenuto il progetto contribuendo alla dotazione di strumenti, si parlava di convenzioni con un conservatorio per portare docenti di strumento, erano in preparazione progetti in ambito sociale.

Non avevamo però fatto i conti con un problema che teoricamente non avrebbe dovuto riguardare la vita musicale lampedusana: le elezioni amministrative di giugno. Il cambio di amministrazione non è stato indolore sull'isola, e di certo – senza entrare nel merito di questioni che sono difficili da capire anche per chi a Lampedusa ci vive – la musica non è più una priorità. Degli spazi teoricamente destinati alla scuola di musica non si è più saputo nulla, il pianoforte è stato “sfrattato” dalla sede in cui era stato collocato, l'Associazione Lipadusa pare non sia più un interlocutore particolarmente gradito.

Grazie alle attività avviate e alla sensibilità del parroco don Carmelo La Magra, le lezioni dell'associazione sono in qualche modo riuscite a ripartire, il pianoforte ha ora una nuova sala – un po' fuori dal paese, ma bella e grande.

Però la cosa che non riesco a capire (e che mi lascia anche un po' avvilito ogni volta che ci penso) è la rinuncia, o sarebbe meglio dire la “non volontà”, di dotare l'isola di una scuola civica, e magari anche una sala polifunzionale. La scuola di musica è essenziale, in particolare in un luogo come un'isola in cui gli scambi sono merce rara, e una passione come il fare sport o il suonare uno strumento può contribuire ad attenuare i fenomeni legati al disagio giovanile. La scuola, come luogo fisico, può essere un fattore importantissimo di coesione sociale, e concorre alla formazione dell'identità culturale dell'isola.

È chiaro che la cultura può essere scomoda, in particolare per chi comanda, perché attraverso di essa si acquisiscono gli strumenti per comprendere quello che accade, si sviluppa una coscienza critica. Prendiamo per esempio un



fenomeno così complesso come quello migratorio: la comprensione, anche parziale, è possibile solo se si hanno gli strumenti culturali per poterlo fare, altrimenti ci rimane una sorta di “onda emotiva”, ci si indigna, ci si commuove, ma sono emozioni che hanno vita breve. Oppure si accetta acriticamente la retorica delle televisioni, della politica.

I giovani lampedusani, che per le esperienze che hanno vissuto hanno una “umanità” più sviluppata di altri giovani che vivono altrove, hanno però fame di cultura.

Arrivato alla fine di questo racconto, non posso fare a meno di pensare che probabilmente quanto è stato fatto sull'isola sia tutt'altro che compiuto, forse è soltanto all'inizio.

Personalmente la scelta di “abbandonare il campo”, di considerare l'esperienza lampedusana conclusa, non rientra tra quelle da prendere in considerazione. Non avrei più il coraggio di guardarmi in faccia. L'impegno prosegue, insieme agli amici lampedusani con i quali siamo riusciti a cambiare un poco dell'isola, almeno per quanto riguarda l'istruzione musicale, ed anche insieme agli altri compagni di viaggio, da Guido ai tantissimi che non ho nominato e che hanno creduto in questo piccolo sogno, come Marta Onali, direttrice del Museo di Lampedusa, che insieme al fotografo Francesco Francaviglia si è lanciata in un progetto bellissimo e folle per aiutare l'Associazione. Se l'amministrazione non considera la scuola una priorità, vorrà dire che cercheremo di farcela da soli. Sul sito e sulle pagine dei *social network* dell'Associazione Lipadusa è possibile anche contribuire con una donazione. > [Link](#)

Non si vince nulla, ma si fa qualcosa di utile per aiutare un'isola speciale a fare qualcosa di normale. Come dovrebbe essere normale l'esperienza del far musica insieme, o semplicemente il voler suonare uno strumento, o accogliere qualcuno in difficoltà.



# ED È SUBITO MUSICA!

Per costruire una relazione più  
ricca e più viva

a cura di Ermanno Moltoni

**Il caso** – di Angelo Sala, Presidente Onlus “Sette17...e oltre”

*“La casualità, nella vita di tutti noi, può avere la sua valenza”.*

*“Alle future mamme che aspettano un figlio può succedere che il caso comporti loro e alla famiglia, l’inizio di un percorso difficile; questo succede sia che ne siano consapevoli, oppure no”.*

Il caso ha voluto che Angelo ed Ermanno, che si conoscono da anni, un giorno per caso s’incontrino in stazione a Sondrio. Ermanno va a Milano per lavoro; Angelo, con la figlia più piccola, deve raggiungere la moglie a Milano e da lì proseguiranno per *Dynamo Camp*, in Toscana, dove trascorreranno, ospitati in questo paradiso, una settimana in serenità insieme ai propri figli. Al *Camp* viene praticata la “terapia ricreativa”. Il viaggio per Milano dura un paio di ore, c’è il tempo per chiacchierare e discutere su vari argomenti. Ermanno non sapeva che Angelo, insieme ad altri amici, ha fondato una Onlus che si occupa di assistere bambini e famiglie nel cui nucleo è presente un figlio affetto da disabilità. L’Onlus si chiama “Sette17...e oltre” e Angelo ne è il Presidente. Angelo sapeva che Ermanno, ormai da molti anni, è docente dell’*Audiation Institute* in provincia di Sondrio, tant’è che qualche anno prima il proprio figlio, affetto da grave disabilità, aveva frequentato per alcuni mesi il per-

corso di apprendimento musicale proposto da Ermanno, secondo la *Music Learning Theory* di E. E. Gordon.

Nasce in quel viaggio l'idea, il desiderio, il progetto: unire le specificità dell'Associazione "Sette17...e oltre" e le capacità di Ermanno e Serena (collega di Ermanno e docente *Audiation Institute*) creando un progetto, mai pensato in precedenza, dedicato ai bambini affetti da diverse patologie invalidanti.

Tuttavia Ermanno, Serena ed Angelo con i suoi amici, non hanno competenze tali da capire a chi dedicare questo tipo di percorso nello specifico, e pensano così di chiedere un appuntamento al Direttore scientifico - Dott. Corrado Meraviglia - del Reparto di Neuropsichiatria Infantile dell'Ospedale civile di Sondrio.

L'idea viene esposta, discussa, e si decide dunque di portare avanti il progetto di terapia di gruppo, che diverrà realtà nell'ottobre 2016. I piccoli pazienti nello specifico sono affetti da patologie riguardanti l'aspetto cognitivo, nelle sue diverse manifestazioni.

Dieci bambini, di età compresa tra i 5 e i 15 anni, iniziano a frequentare il corso di musica presso la Biblioteca dell'Ospedale di Sondrio. La scelta della Biblioteca è stata al fine di creare un luogo che, pur all'interno del nosocomio, fosse caratterizzato da spensieratezza e allegria, distaccando i ragazzi dalle stanze del reparto di neuropsichiatria infantile, vissute invece abitualmente come momento di sofferenza per le terapie necessarie. Le famiglie hanno avuto la possibilità di far frequentare il progetto ai propri figli perchè esso è stato inizialmente finanziato dall'*Audiation Institute* e in seguito sostenuto totalmente dalla Onlus.

Il primo progetto è terminato nel mese di giugno 2017, e abbiamo incontrato le famiglie dei bambini in una serata conviviale. I genitori hanno espresso il loro pensiero, chiedendoci di proseguire su questa strada, ma quello che più ha colpito tutti noi è stata l'espressione degli occhi di questi genitori: esprimevano gioia e gratitudine nei con-

fronti di Ermanno e Serena, del Dott. Meraviglia e nei confronti dell'associazione che ha sostenuto economicamente il progetto concluso. Credere che tutto questo sia avvenuto per merito di un caso? ... può essere?...questa volta no, non credo.

**Le lezioni e le relazioni** – di *Serena Leonardi ed Ermanno Moltoni - Audiation Institute*

Dovevano essere 20... sono diventate 34... e ad ottobre 2017 sono ricominciate le nostre lezioni di musica, quell'ora settimanale in cui ci incontriamo per stare insieme sereni e felici nel poter condividere il nostro tempo in musica.

Siamo partiti con un po' di paura, paura di non riuscire a trasmettere quello che per noi è la musica e quello che la *Music Learning Theory* rappresenta. Paura dovuta principalmente alla nostra ignoranza rispetto alle reali abilità di questi bambini e ragazzi che hanno deciso, con le loro famiglie, di riporre in noi tanta fiducia.

Già al primo incontro invece, in presenza di bambini e genitori, il nostro stare insieme in quell'aula, per tutti nuova, è stato molto piacevole e produttivo. Abbiamo iniziato presentandoci, cantando un canto di benvenuto e, senza aspettarci nulla di più, abbiamo trovato in tutti loro tanta voglia di ascoltare e capire quello che gli stavamo proponendo.

Un inizio decisamente nuovo per i bambini, per i genitori con cui avevamo parlato ma che non sapevano cosa aspettarsi, nè da noi nè meno dai loro ragazzi, e un inizio nuovo anche per noi.

La formazione "gordoniana", e quello che è stato finora il nostro lavoro all'interno delle scuole, di colpo traballa, è meno stabile: la sicurezza di quello che è il nostro *modus operandi* varia.

I bambini che partecipano a musica sono tutti bambini seguiti dal reparto di Neuropsichiatria dell'Ospedale di

Sondrio, tutti con disabilità invalidanti, chi più gravi chi meno. Alcuni di loro sono autonomi nel movimento, altri meno, alcuni riescono ad esprimersi con chiarezza, altri no.

Le domande nascono spontanee: *...che giochi facciamo?*

*Ci daranno attenzione? Quanto movimento possiamo inserire all'interno delle lezioni? E se non vogliono più stare?*

*Saremo in grado di gestire le diverse patologie e le loro reazioni a noi poco conosciute?*

Tante, mille domande, molte delle quali però si volatilizzavano dopo poco lavoro grazie a uno dei più bei regali ricevuti da questi bambini: la loro spontaneità, nel bene e nel male.

Sono bambini di diverse età, partiamo dai 5 anni fino a raggiungere i 15-16 anni, ma la loro natura li porta ad essere con pochi pregiudizi e sempre molto naturali nei loro comportamenti. La timidezza assale alcuni di loro, ma la *Music Learning Theory* entra subito in aiuto.

Solitamente le canzoni vengono cantate senza parole per far sì che i bambini possano essere totalmente immersi nella musica e nel significato musicale di ciò che viene cantato.

La caratteristica di cantare i canti senza parole ha dimostrato immediatamente di essere una grande forza all'interno di questa situazione.

Diversi di loro hanno il canale del linguaggio compromesso, ma il fatto che il nostro comunicare con loro attraverso la musica avviene utilizzando le piccole sillabe "pam-pam", ha fatto sì che tutti, chi prima chi dopo, rispondessero ai nostri *pattern* con libertà, facilità e anche felicità, perché nell'ora di musica il nostro linguaggio è capito da tutti.

Ecco che qui uno dei nostri obiettivi durante gli incontri a scuola, cioè il dialogare solo con il linguaggio della musica, diventa quasi naturale e spontaneo, facendo sì che durante i mesi, lezione dopo lezione, tutti i bambini ci hanno dato risposte musicali sia tonali che ritmiche, an-

che quei ragazzi più introversi, o con difficoltà più grandi dovute alle loro patologie, che hanno inizialmente passato intere lezioni senza comunicare con noi.

In questa realtà ogni piccolo segnale, sorriso, movimento, suono, diventa un partecipare, una risposta, una reazione che la musica è riuscita a smuovere in loro, e la MLT all'interno di questa situazione si è rivelata molto efficace in diversi momenti. In questa casistica tutto è molto amplificato, e quelle che sono le nostre necessità ovvero il silenzio, le pause, il movimento, il gioco, la relazione, noi con loro, e loro tra loro, diventa ancora più forte.

Fondamentale è anche il *setting*. I nostri incontri avvengono all'interno dell'Ospedale ma, in un padiglione diverso da quello dove i bambini si recano con le loro famiglie per le visite e i controlli. Abbiamo la fortuna di poter lavorare in una sala abbastanza vuota, una piccola biblioteca, con alle pareti delle librerie chiuse e qualche tavolo con sedie che si possono facilmente spostare prima della lezione, grazie anche alla partecipazione dei genitori e di qualche bimbo che arriva in anticipo.

Ecco che, eliminati questi oggetti, troviamo un ottimo ambiente per noi e la musica, dandoci lo spazio sia per muoverci che per poter svolgere dei giochi con foulard, paracadute e qualche pallina di spugna.

I giochi si svolgono normalmente, viene naturale l'adattamento da parte loro in base alle proprie esigenze fisiche, e spesso noi non dobbiamo neanche intervenire perché trovano in autonomia il loro spazio e come partecipare.

Il *setting*, lo spazio, sappiamo essere un elemento fondamentale per la MLT; tanti di noi, insegnanti secondo la MLT, abbiamo provato a fare lezione in asili dove magari avevamo difficoltà nel trovare un'aula adeguata, e tutti sappiamo quanto la lezione possa risentire di questo problema; con un gruppo di questo tipo il *setting* diventa elemento essenziale.

Per due volte abbiamo dovuto cambiare aula, e l'equilibrio trovato è stato smosso e in certi casi rotto.

Alcuni bambini per esempio, pur avendo instaurato un rapporto con noi e ben sapendo cosa facciamo a musica, hanno richiesto espressamente la presenza della mamma nella stanza nuova, disposti ad andare via piuttosto che entrare da soli. La situazione più difficile si è verificata durante una lezione svolta in reparto.

Tutti i bambini hanno vissuto la lezione in modo nervoso, chi ha comunque partecipato da solo ha risentito molto del fatto che quel luogo significava visite, controlli, dottori, e questo è ricaduto principalmente sul loro stato emotivo e, di conseguenza, sulla riuscita finale del nostro incontro.

Un altro elemento decisamente non trascurabile, inizialmente, è stato l'allontanarsi dal genitore: per alcuni di loro la patologia fa sì che lo staccarsi dall'adulto, in modo particolare per recarsi in uno spazio nuovo, sia molto più difficile che in una situazione "normale".

Durante la prima lezione quindi abbiamo dato la libertà ai bambini di scegliere se entrare soli o accompagnati, desiderando che l'inizio di questo percorso fosse per loro il più dolce e naturale possibile.

Sappiamo che avremo bisogno di tempo per creare un ponte con loro...ma la domanda sorge spontanea: *quanto tempo? Settimane? Mesi?*

Con la più totale sorpresa già alla seconda lezione la maggior parte dei bambini sono entrati da soli, tranquilli e anche sorridenti; sanno che le loro mamme sono fuori, sedute nel corridoio ad aspettarli, spesso le sentiamo anche chiacchierare e questo dà loro sicuramente sicurezza.

La musica assume un ruolo fondamentale, con sfumature differenti da bambino a bambino; per alcuni di loro il rispondere a un *pattern* è già una conquista e in questi casi non ci soffermiamo sul fatto che siano intonati, o se si trovino in fase di assimilazione o acculturazione: in questa situazione la musica è un mezzo di dialogo e di lavoro

per loro e anche su di loro. Altri invece hanno rivelato doti musicali di livello veramente molto alto, a lasciandoci piacevolmente stupiti, dando risposte molto precise sia sul piano tonale che ritmico, e permettendoci quindi di poter approfondire il nostro lavoro (musicalmente parlando) ancora più nello specifico

Un lavoro che è stato subito notato dai due psichiatri, il Dr. Corrado Meraviglia e il Dr. Giuseppe Terranova che, partecipando attivamente ai nostri incontri, hanno potuto notare, dopo poche lezioni, delle notevoli differenze di reazione da parte dei ragazzi, osservando in alcuni, solitamente molto restii, una partecipazione attiva, e in altri, magari solitamente molto agitati, una partecipazione più tranquilla, e sempre una grande attenzione a quelle che erano le attività proposte.

Un lavoro bellissimo che ci ha regalato una visione differente di queste patologie, senza avere paura di ferire nessuno e portando a casa un grande affetto umano da parte loro. Non sono mancati gli abbracci e i contatti fisici, cosa che per alcuni di loro non è semplice, né situazioni da tranquillizzare, e la musica in queste particolari circostanze si è sempre rivelata una grande complice.

Su richiesta delle famiglie e dei bambini, la conclusione del primo anno di corso, inizialmente prevista a maggio, è stata a giugno del 2017: non li ha fermati la fine della scuola né il caldo, ed è stato meraviglioso per noi vivere tale grande partecipazione.

Ringraziamo tutte le famiglie dei bambini, il Dr. Meraviglia e il Dr. Terranova che hanno creduto in questo nostro progetto, supportandoci in diverse situazioni e mettendosi anche loro a volte in gioco in prima persona, lasciando il camice e le scarpe fuori dalla porta e sedendosi in cerchio con noi a cantare.

Ringraziamo Angelo Sala, cofondatore e Presidente della Onlus "Sette17...e oltre" e padre di un ragazzo affetto da disabilità, parte attiva della riuscita di questo meraviglioso progetto.

Ma il grazie più grande va ai nostri ragazzi, per la fiducia che ci hanno dato, per la loro partecipazione e per la felicità che ogni venerdì riescono a trasmetterci, la loro felicità di essere con noi per fare musica.

Ad inizio ottobre 2017 abbiamo iniziato il secondo anno con loro, sperando di poter continuare questo lavoro, di poterlo fare crescere e diventare ancora più grande e chissà, magari, di approfondire e contribuire alla ricerca per conoscere ancora più nello specifico come la musica aiuti ragazzi con patologie neurologiche, in modo da poterli aiutare ancora di più nel loro cammino.

Sicuramente loro hanno reso il nostro più ricco e speciale.

**Ed è subito musica** - *Dott. Corrado Meraviglia, Direttore NPI ospedale di Sondrio*

Siamo partiti in una decina, tra tecnici ed utenti, praticamente tutti i venerdì. Aprire la Biblioteca, per noi della NPIA (Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza), e sapere che qualcuno abbia ancora la forza di fare della musica un modo per costruire una relazione più ricca e più viva, è diventata ormai una piacevole conclusione della dura settimana.

La musica è vita e per noi non è uno scherzo.

Non è facile vedere piccolini con una vita difficile davanti, neanche per il più cinico di noi.

Tutti dobbiamo fare i conti con questa realtà ineluttabile, eppure la musica ci ha fatto sentire, forse più che vedere, un elemento di connessione inaspettato.

Chi in genere taciturno ha parlato di più, chi turbolento per natura è riuscito a stare meglio alle regole, chi le ha trasgredite ma è stato accettato.

Potremmo sbizzarrirci a decantare, nel doppio senso che la radice di questa parola la ricollega alla musica, ma resta il fatto che, senza grandi trionfalismi, siamo tutti più contenti.

Un'associazione, "Sette 17...e oltre", nata da poco ma guidata con l'esperienza di chi da anni è vicino a chi soffre, ci ha reso più ricchi, meno soli e non è poco.

Mi permetto di precisare meglio il concetto di percezione, perché mi sono riferito più all'aspetto uditivo che la musica sembra veicolare, ma forse ci siamo resi conto che anche la vista è influenzata dalla musica.

Provate a vedere al computer una presentazione delle fotografie che avete sul telefonino con il sottofondo musicale delle canzoni della vostra adolescenza, e vi renderete conto di come le immagini assumano una dimensione diversa.

Immaginiamo come possano sentirsi questi bambini che, seppur inclusi nella scuola, sono per una volta protagonisti di un'esperienza artistica, condotta da chi la musica non solo la pratica, ma la vede come un elemento naturale dell'essere umano.

Non so della musicalità animale e vegetale, però un mondo senza musica, un mondo muto, sarebbe un mondo senza ossigeno, anche se a volte il rumore assume una dimensionalità disturbante. L'armonia non ha prezzo ed è bello riuscire a coglierla, come dai primi passi, nei vocalizzi, nelle espressioni mimiche e gestuali che li accompagnano, nelle "posture ondegianti passione", scrivevo una volta.

Dal punto di vista scientifico, termine ambiguo in questi tempi, in cui si confonde con la tecnologia, mi permetto di osservare una forte risonanza affettiva nei partecipanti, che ha in qualche modo riacceso anche le speranze dei genitori. Alcuni di loro si fermano fuori ad aspettare, altri fanno una commissione e se ritardano, anche di qualche minuto, non manca la rassicurazione dei presenti per non fare sentire il bambino da solo in attesa del genitore. In fin dei conti cos'è la musica, se non attendere una vibrazione che riempia il nostro cuore, come il nutrimento o la presenza materna, che nessuna vita riuscirà mai ad equiparare. La musica come farmaco potrebbe essere una



metafora banale, perché siamo abituati ad associare la medicina alle medicine. La musica invece è uno strumento che può assumere una valenza terapeutica, difficilmente valutabile in un *trial* randomizzato *evidence based*. Sarebbe come dire che Bach abbia riscritto il teorema di Pitagora e Beethoven la grammatica della vita quotidiana. Purtroppo ci sono troppe cose che sfuggono all'evidenza, sono troppo semplici e come tali soggette all'allucinazione negativa, la forma più comune e fisiologica di dispercezione, che ci impedisce di trovare ciò che cerchiamo ed abbiamo proprio sotto il naso.

La musica è anche questo, ritrovare, ritrovarsi, provare, riprovare.

In conclusione è difficile completare un'opera, se non si ha la forza di andare avanti; e forse il messaggio dei musicisti è proprio questo, una partitura che comincia con una chiave e finisce con due stanghette.

#### BIBLIOGRAFIA

GORDON E.E., *A music Learning Theory for Newborn and Young Children* GIA Publication, Chicago, 1990.

GORDON E. E., *Learning sequences in music - skill, content, and pattern* GIA Publication, Chicago, 1997.

GUARINO A., *Psiconcologia dell'età evolutiva La psicologia nelle cure dei bambini malati di cancro*, Edizioni Centro studi Erickson S.p.a., Trento, 2006.

LOPEZ E. , GUARINO A., "School in hospital: exploratory survey on the situation of the roman units of oncological pediatry" *Psycho-Oncology* 15: S311, 2006.

# SCRIVERE PER GIOVANI ESECUTORI

## La nascita di un'opera: Amelia

di **Valentina Masetti**

Ho sempre amato scrivere per giovani esecutori.

Credo che sia un campo ancora poco conosciuto e approfondito, spesso sottovalutato dai miei colleghi compositori. Comporre qualcosa che poi verrà eseguito da ragazzi comporta molti accorgimenti e uno studio approfondito delle possibilità tecniche di strumentisti e cantanti. Scrivere in modo semplice e accurato, non banale e scontato, è l'elemento principale delle composizioni per la didattica. Come scrive Paolo Marzocchi, a proposito delle sue composizioni per ragazzi delle scuole medie a indirizzo musicale: «ho provato a scrivere delle composizioni [...] con un linguaggio e una forma complessi, che pongano gli esecutori davanti a problematiche tecniche e interpretative affini a quelle che si possono incontrare nel repertorio contemporaneo per professionisti».<sup>152</sup> Bambini e ragazzi diventano quindi i protagonisti delle composizioni: «non musica “per bambini” o “per ragazzi”, ma musica “con bambini” e “con ragazzi”».<sup>153</sup>

Grandi compositori del passato si sono rivolti all'infanzia nelle loro composizioni. Pensiamo ai famosissimi *Pierino e il lupo* di Prokofiev e *Babar* di Poulenc, alle pagine pianistiche di Schumann e Bartók. Gli scopi erano vari: avvicinarsi al mondo dei bambini, farne parte, scrivere per loro e anche rendere i giovani esecutori protagonisti dell'espressione musicale.

<sup>152</sup> Marzocchi Paolo, *Educazione al pensiero compositivo. Dalle composizioni per giovani esecutori al rendering*, in Rivista Audiation n.02/2016, p. 67.

<sup>153</sup> Ivi, p. 68

Ogni compositore nella scrittura di un brano ha come punto di partenza la propria storia personale, le sue esigenze e volontà artistiche. Il mio punto di partenza è stato un fatto accaduto realmente, quello di Amelia Earheart, la prima donna ad attraversare in volo l'Oceano Atlantico in solitaria nel 1932.

Mi sono ritrovata a leggere, quasi per caso, il libro *Amelia che sapeva volare* di Mara Dal Corso, edito da EDT.

Oltre alla ricchezza della storia, sono rimasta affascinata dalla profondità di ogni singola parola. Il testo nella mia mente si trasformava in suoni, colori, silenzi.

Nel libro, Amelia ha dieci anni e sogna di volare.

Sa che compierà grandi imprese, un giorno.

Si guarda allo specchio e si vede diversa: forse più grande? Già proiettata nel futuro, verso la grande impresa che l'aspetta? Sentivo che quelle parole sognanti erano un perfetto connubio con la mia musica.

Non meno importante è la considerazione dell'originale collana di cui fa parte il libro.

Sottosopra è una collana di libri per bambine e bambini, curata da Irene Biemmi, che tratta temi importanti quali l'identità di genere e l'interscambiabilità dei ruoli maschili e femminili. Credo fermamente nell'importanza non solo di raccontare una storia in musica, ma di portare alla riflessione di temi attuali e fondamentali.

Vorrei parlare ora della nascita dell'opera *Amelia* e delle sue caratteristiche compositive.

### **Il percorso compositivo: la nascita dell'opera**

L'organico scelto per *Amelia* è voce solista (Amelia), coro di voci bianche e orchestra. La fortuna di lavorare in una scuola di musica molto grande mi ha permesso di realizzare l'opera per i ragazzi della scuola stessa.

Ho quindi potuto approfittare delle prove per correggere, cambiare, sistemare alcune parti dell'opera, in modo da rendere il tutto perfettamente eseguibile.

I giovani esecutori hanno dagli 11 ai 18 anni.

Per prima cosa ho deciso di realizzare uno schema che mi permettesse di suddividere il testo in quadri.

Ogni sezione è realizzata da solista e/o coro e orchestra e presenta caratteristiche diverse.

Il testo è stato il punto di partenza e il protagonista della mia analisi iniziale.

L'inizio e la fine fungono da cornice della storia, quasi a voler sottolineare quello che è e che diventerà in seguito la protagonista della storia. Troviamo qualche differenza tra la prima e l'ultima pagina: Amelia alla fine si guarda allo specchio. Ora "il vestito è diverso".

È pronta per l'avventura della sua vita: straordinarie imprese la attendono.

La storia può essere suddivisa in tre parti:

- I. Amelia è nella sua casa, incolla le foto di donne grandiose sul suo quaderno, sogna di farne parte.
- II. Amelia immagina di essere un cowboy grazie al fucile regalato dal padre. In seguito prova a volare, da una rampa costruita dallo zio. In questa sezione Amelia scopre di amare il volo.
- III. Amelia va alla fiera con la sua famiglia. È lì che vedrà per la prima volta un aeroplano.

In musica ho quindi realizzato tre quadri, anticipati da una piccola *ouverture*.

I tre quadri sono suddivisi inoltre in scene, che si rifanno perfettamente alle pagine del testo.

Dopo aver creato uno schema con la divisione testuale, ho unito a esso le informazioni che mi servivano per comporre la musica: strumenti da utilizzare, campi sonori, durata indicativa, caratteristiche/materiali musicali.

## La partitura

Nell'opera Amelia canta e in alcuni momenti, quelli più descrittivi, recita.

Il coro ha una funzione precisa: accompagna Amelia nei momenti più lirici, sognanti. Un esempio può essere il seguente:

*Sono leggera.*

*Vedo tutto piccolo, lontano.*

*Sento che il vento si arrotola ai calzoni, scherza con la sciarpa.*

*L'aria mi riempie il cuore, la testa, il corpo intero.*

### Es.1 batt. 188-195

Sen - to che il ven - to si ar - ro-to-la si ar-ro-to-la si ar - ro-to-la ai cal zo - ni, scher-za scher - za scher - za scher - za

L'orchestra descrive attraverso i suoni ciò che è accaduto o accadrà, accompagna con sottile trasparenza le parole, non è mai troppo invadente, ma non per questo non è anch'essa protagonista.

L'opera si basa su pochi campi sonori e su alcuni temi ricorrenti. Un esempio può essere il tema di Amelia.

### Es.2 batt. 60-65

♩ = 60

*mp*

Mi chiamo A-melia, ho die-ci an-ni e so vo-la-re.\_\_\_\_\_

### Es.3 batt. 71-75

*mp* *mf* *f* *mp*

AHo specchio so-no di-ver-sa, mi si - stemogli occhia - li e par - to.

Nell'esempio troviamo alcuni intervalli ricorrenti, come la terza minore, la quinta giusta e sul finale della frase un leggero cromatismo. Ogni suono ha una certa importanza, è pregno della sostanza e della poesia del testo.

Ogni volta che Amelia canterà da sola eseguirà un tema simile a quello dell'esempio, con alcune variazioni.

Ho scelto di realizzare per Amelia una specie di *leitmotiv* per renderla riconoscibile e valorizzarla: nel testo è, anche se ha solo dieci anni, determinata e sognante.

Volevo che gli aspetti del suo carattere si rispecchiassero nella musica come nel testo.

Anche se si tratta di un'opera per ragazzi, come già detto in precedenza, era fondamentale per me portare un linguaggio musicale definito, articolato e non scontato.

L'orchestra, infatti, esegue tremoli, armonici, glissati, elementi veloci e tecnicamente complessi, parti cantabili e ritmicamente articolate, momenti legati all'improvvisazione.

Riportiamo di seguito un breve esempio di una parte orchestrale. Ogni gruppo strumentale ha un motivo scritto che può eseguire a una velocità variabile, in modo da creare una massa sonora poco scandita ritmicamente.

L'idea è di realizzare un breve momento più libero, quasi improvvisato.

Es.4 batt. 448

circa 30 secondi

448

Vln. I  
*p* cresc. poco a poco

Vln. II  
*p* cresc. poco a poco

Vla.  
*p* cresc. poco a poco

Vc. 1  
*p* cresc. poco a poco

Vc. 2  
*p* cresc. poco a poco

### Conclusioni

Amelia è stata la mia prima grande esperienza di opera per giovani esecutori. Prima d'ora avevo scritto solo brani di breve durata, destinati a piccoli *ensemble* di ragazzi.

Il punto di forza è stato proprio scrivere per giovani allievi: avere dei limiti dal punto di vista tecnico mi ha permesso di sfruttare al meglio e con creatività le possibilità sonore di ogni strumento e voce.

I ragazzi hanno potuto relazionarsi con un linguaggio musicale contemporaneo e a tratti complesso, facendolo proprio.

Comporre per un gruppo così numeroso ha inoltre permesso ai ragazzi di formare un gruppo coeso e in sintonia, di ascoltarsi e di essere ascoltati. Di essere immersi in un apprendimento totale.

# II MUSEO DEL PAESAGGIO SONORO e la tradizione del sapere musicale

di **Guido Raschieri**

L'intento di queste pagine è quello di avviare un percorso di riflessione su alcuni spazi contemporanei di incrocio tra la didattica, l'etnomusicologia, l'ambito della museologia e quello della performance musicale. L'idea nasce da esperienze personali di ricerca e di contributo attivo alla realizzazione e alla vita del *Museo del Paesaggio Sonoro*. L'istituzione ha sede nel piccolo centro di Riva presso Chieri, in provincia di Torino, e l'attuale allestimento, inaugurato nel 2011, costituisce un punto fermo in una vicenda principiata molto prima e che costantemente apre nuovi e multidisciplinari capitoli di ricerca musicale. L'itinerario di partenza cui si è fatto riferimento coincide in massima parte con i primi decenni di lavoro di Domenico Torta, figura poliedrica di insegnante, compositore, musicista e ricercatore, da sempre impegnato nel proprio territorio di nascita e residenza. La sua interessante storia e personalità si costruisce tra polarità diverse: l'assorbimento di competenze sonore nel contesto familiare, il parallelo e precoce apprendimento di pratiche strumentali tradizionali, l'incontro con la musica d'arte grazie all'insegnamento di cultori locali, dunque l'approdo agli studi di Conservatorio. Il rispetto profondo e sempre sobrio per ciascuno di quegli ambiti è una delle cifre con cui va letta l'intera sua esperienza.

Abbracciata l'attività di insegnante al termine degli studi, Torta ha cercato sin da subito di trasmettere ai suoi allievi di scuola media quella viva curiosità per il mondo dei suoni che da sempre aveva animato il suo operare. Principiò così un'attività di ricerca indipendente sul terreno delle forme e degli strumenti della locale musica





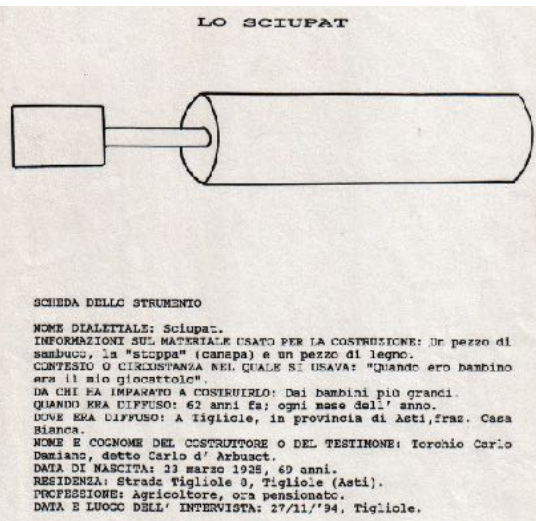
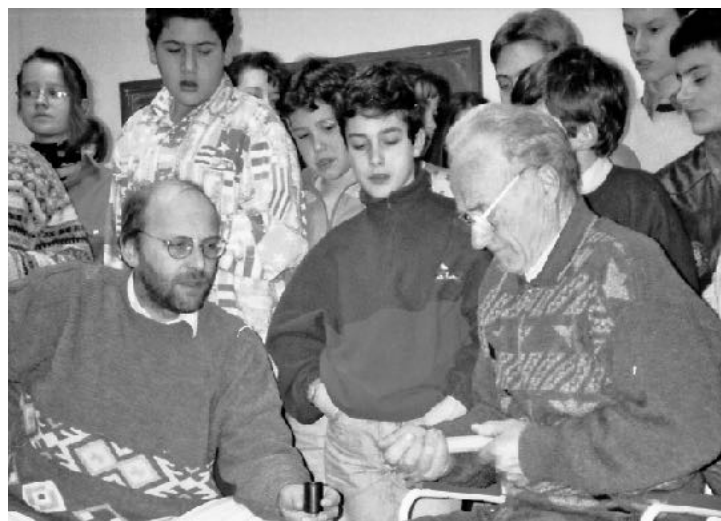
tradizionale, riconosciuta come la prossima, più immediata e ricca via di accesso e comprensione per le giovani generazioni. Attraverso questo approccio applicato egli stava scalando la vetta che l'avrebbe portato all'incontro con l'etnomusicologia, impegnata nel frattempo a consolidare il proprio sentiero sul versante opposto della prospettiva scientifica.

Il percorso educativo si poneva come esperienza di condivisione di un cammino personale, mostrato ai più giovani e supportato dall'esperienza dei più anziani, depositari questi ultimi di facoltà sonore arcaiche ed ancestrali, di fatto indebolite da contemporanei mutamenti ambientali e culturali. L'intervento tuttavia non poggiava sull'inconsistenza di un atteggiamento nostalgico verso eredità lontane, ma si poneva come reazione a una perdita in diretta del proprio bagaglio

espressivo, di un idioma musicale appreso come lingua materna. L'intento era anzi decisamente avverso ad azioni non ugualmente 'istruite', ma artefatte, di prelievo da un mitico passato musicale, proprie di un certo *folk music revival* in ascesa dalla seconda metà degli anni '70. Un ultimo e convergente stimolo era infine fondato sul rigetto verso la definizione di gerarchie fra le espressioni musicali, stabilite e professate dall'accademia, con ripercussioni inevitabili sul panorama allora nascente della didattica ministeriale.

Si voleva perciò ripartire da capo e dalle origini, favorendo un ruolo attivo dei giovani studenti in esperienze di scavo nella memoria comunitaria, di ascolto e incorporazione di una cultura musicale. Si trattava di un processo poco convenzionale, che riabilitava i sistemi di acquisizione orale ed imitativa, così come la memorizzazione ed elaborazione estemporanea dei codici espressivi. Allo stesso modo, il contatto con una pratica costruttiva di oggetti e strumenti musicali, dunque la loro riproduzione e impiego erano i mezzi per giungere al cuore dei meccanismi di generazione del suono.

Il lavoro collettivo innescato dall'iniziativa didattica abbracciò il più ampio panorama di presenze e funzioni sonore, dall'attività ludica alla pratica professionale, dal piano della relazione umana con il mondo vegetale e animale all'uso sociale e comunitario, dagli spazi di





persistenza di caratteri primitivi alla loro costante ricomposizione. Col tempo quella capillarità d'indagine e l'alacre sperimentali finiranno per alimentare, in parte inconsapevolmente, il patrimonio materiale e immateriale oggi ordinato in veste espositiva. Sarà proprio quell'articolata riunione di tessere a formare la rappresentazione peculiare di un paesaggio sonoro, tanto pregevole da potere essere elevata a paradigma.

L'adempirsi del processo di patrimonializzazione di quei beni ed esperienze musicali fu conseguente alla presa di contatto e al reciproco riconoscimento fra Domenico Torta stesso e Febo Guizzi, etnomusicologo docente all'Università di Torino. Dalla subitanea intesa discese la formazione di un'*équipe* di giovani studiosi e l'avvio di un nuovo *iter* di ricerca, esperienze che a loro volta

alimentarono il progetto museale e ne determinarono la realizzazione entro il successivo decennio.

Ancora su un altro versante, ma nella cornice di un quadro coerente, Domenico Torta, insieme al gruppo dei *Musicanti di Riva presso Chieri*, aveva dato l'avvio da alcuni anni a un laboratorio di proposta delle pratiche musicali riscoperte, con l'obiettivo iniziale di rinforzarne la presenza nelle occasioni festive comunitarie. A partire dall'iniziale germinazione del progetto museale, nel biennio 2004-2005, quest'attività si tradusse in una più elaborata trasposizione scenica di episodi e simboli della collettività, tramite il *medium* del racconto verbale e sonoro. (<http://www.musicantirivachieri.it/home.asp>)

Si può notare come, pur nell'assunzione di forme sempre nuove, restava una fedeltà costante ad alcuni assunti e obiettivi fondamentali; la stessa elaborazione di materiali





e metodi consolidati si è così sviluppata e agisce oggi nella proposta didattica del Museo e in particolare negli itinerari di guida alla lettura del paesaggio sonoro. I giovani sono condotti in esperienze di scoperta dell'ambiente, all'individuazione delle componenti naturali e antropiche, alla selezione di caratteri-chiave e al riconoscimento dei processi trasformativi. I percorsi si svolgono sul duplice binario visivo e uditivo e sfociano nella visita al museo, alla ricerca di conferme e nuovi quesiti. Si stabilisce così in conclusione un contatto ravvicinato con i sistemi di produzione del suono e con la morfologia degli strumenti musicali, sino all'acquisizione di elementari competenze esecutive.

raggiungimento di un'armonia fra strumenti, linguaggi, atteggiamenti e movenze; i messaggi di ciascun brano si riuniscono così in una morale superiore –

*la musica è di tutti e si può fare con tutto* –, un semplice motto per riflessioni complesse sui fondamenti universali e sulla mobilità culturale dell'espressione sonora.

(<http://tasch5.wixsite.com/domenicotorta/paesaggi-sonori-teatro-regio>)

L'identità pedagogica dell'operazione si è arricchita negli ultimi mesi di un nuovo tassello, quando, in linea con un carattere componibile della partitura, la performance ha visto l'inserimento di un nuovo, triplice episodio - *La parata degli oggetti, Passaggio di consegne, Scope alla*



Nello stesso laboratorio di proposta educativa è nato il più recente spettacolo musicale *piccolo popolo – fiavoli fiavole frivole*, presentato al Teatro Regio di Torino nel 2015 con il soprattitolo di *Paesaggi sonori*. L'opera, composta da Domenico Torta, è costituita da 4 brevissime favole musicali per voce recitante, campane tubolari, rastrelli, cucchiai, cintura, bottiglie percosse, bottiglie insufflate... e la complicità di un'Orchestra d'Archi con un quartetto di legni e un percussionista spiritoso. La performance vede nuovamente impegnati i Musicanti di Riva presso Chieri, questa volta in dialogo con un ensemble musicale classico. Il ricorso a quel doppio registro è finalizzato al

*ribalta* – interpretato da cinquanta giovanissimi esecutori.

Il gruppo, guidato dai Professori Torta, Pasquale Campera e Silvia Sandrone, ha vissuto dall'interno la rigenerazione del progetto e ne ha consolidato la chiave di lettura, lasciando il numerosissimo pubblico di adulti e coetanei in un rapito ed emozionante silenzio.

# Le pietre sonanti di Pinuccio Sciola

a cura di Sara Caria

Sardegna.

Una terra antica di origine vulcanica, che conserva in sé la memoria di ere passate ma impresse in maniera indelebile.

È fiera, non la si può costringere a parlare.

La si può ascoltare.

Per poterlo fare occorre una sensibilità e un'attenzione particolare verso la materia che la compone, una sensibilità come quella che aveva Pinuccio Sciola, una delle figure più importanti dell'arte sarda ed internazionale contemporanea, che negli anni Settanta trasformò il suo paese, San Sperate, in un "Paese Museo" con i *Murales* (dipinti sui muri) e con le sue sculture poste nelle piazze principali, che fecero di questo piccolo centro abitato poco distante da Cagliari un vero e proprio museo a cielo aperto.

Sciola è riuscito non solo ad adornare la sua terra con queste creazioni artistiche, ma ha saputo mettersi in ascolto e capire ciò che la Sardegna, attraverso la pietra, ha da dire.

*"Entrare dentro una pietra, ascoltare il silenzio: credo sia un'emozione forte come ascoltare i suoni delle pietre".*

Così diceva l'artista, distruggendo lo stereotipo della pietra dura, rigida, muta e senz'anima.

Entrando nel Giardino Sonoro di Sciola infatti, tutto si può dire, tranne che la pietra non abbia un'anima. Già muovendo i primi passi tra le sculture megalitiche sorge spontaneo il desiderio di rimanere in rispettoso silenzio, come se ci si trovasse in un luogo sacro e inviolabile.

Il Giardino si trova in campagna, si sente il fruscio del vento tra le foglie degli alberi intorno, i cinguettii degli uccelli, i passi dei visitatori sulla terra nuda. A momenti arrivano dei suoni, quasi degli echi lontani, che si sposano alla perfezione con il contorno musicale della natura circostante.

Questi suoni ancestrali vengono dalla pietra, che una volta accarezzata vibra. Basta sfiorarla con le dita e questa risuona in tutto il giardino.

Dal punto di vista musicale e fisico è risaputo che tutti i suoni nascono da una vibrazione. Sembra impossibile che la pietra possa vibrare, eppure, attraverso i particolari tagli realizzati da Pinuccio appare evidente una proprietà di questa materia che ha stupito numerosi architetti e studiosi: l'elasticità. È proprio questo che rende viva la pietra: la capacità di vibrare e quindi di esprimere con la sua stessa voce ciò che custodisce da anni.

La cosa interessante è scoprire che la vibrazione non termina nel momento in cui le mani si staccano dalla pietra, ma si estende e continua nel nostro corpo che continua a

vibrare, lasciando l'ascoltatore solo con la sua *audiation*, fuori dal tempo e dallo spazio.

Suoni nuovi, ma che appaiono familiari a chi li ascolta.

L'artista spiegava così questa sensazione:

*“la pietra, quale elemento primo del nostro pianeta, convive naturalmente con gli elementi primari:*

*-fuoco, molta della pietra che ci sostiene nasce dai vulcani;*

*-acqua, l'elemento primo per la vita;*

*-luce, perché nella trasparenza, dove entra il sole, con la sua luminosità ci fa vedere le meraviglie di questo mondo”*

La pietra si fa quindi custode e portatrice delle memorie delle ere geologiche passate, che vengono rivelate dal suono che emette quando vibra: il suono melodioso, liquido e cristallino che ci riporta alla mente le profondità marine, è dato dalle pietre calcaree (rocce bianche composte da un'alta percentuale di acqua fossilizzata). Il suono profondo, di terra è invece dato dal basalto, che conserva in sé la memoria del fuoco, essendo essa una pietra vulcanica.

Musicalmente il suono della pietra rappresenta una nuova frontiera, ancora sconosciuta. Al momento diversi musicisti come Andrea Granitzio si dedicano allo studio di questo “strumento alternativo”, trovando in questi particolari timbri dei nuovi spunti compositivi, per riuscire ad esprimere un qualcosa che fino ad oggi è forse rimasto inespri-  
mibile.

*“Ho trovato il modo di dare ad una materia apparentemente muta un suono, il suo suono.*

*Sono convinto che se l'uomo riuscirà ad instaurare un rapporto emotivo con l'Arte, in questo caso con la Pietra interprete, potrà costruire una relazione nuova e non strumentale con la Natura”. (Pinuccio Sciola)*

# Movimento, Ritmo e Linguaggio nella Prima Infanzia

a cura di Isabella Davanzo

*“Mi pare che, nonostante il rigore logico-morale del quale si dà magari le arie, la musica appartenga a un mondo spirituale per la cui assoluta fidezza nelle cose della ragione e dell'umana dignità non mi sentirei di mettere la mano sul fuoco. Se ciò nonostante le sono cordialmente affezionato, mi trovo in una di quelle contraddizioni che, se ne abbia gioia o rammarico, sono inscindibili dalla natura umana.”*

Thomas Mann, *Doctor Faustus* (p.13)

Entrare in *medias res* con le parole di Thomas Mann mi aiuta a portarmi subito sull'ossimoro che connota la musica, sul contrasto logico in cui è radicata e che fin dalla notte dei tempi appassiona la nostra volontà di capire e spiegare, chiamando in causa immediatamente il carattere multiforme che si vuol dare all'indagine messa in atto dal simposio, con uno sguardo caleidoscopico sulle sinergie tra ritmo, movimento e linguaggio.

Nel pormi a presentare questa tavola rotonda *“Movimento, Ritmo e Linguaggio nella Prima Infanzia”* che, promossa da *Audiation Institute*, si terrà a Milano sabato 3 marzo 2018, non mi giunge nulla di più utile che partire dalle riflessioni che misero in moto tutto il progetto: l'auspicabilità di un approccio multidisciplinare nella spiegazione di quegli eventi che coinvolgono la musica, fenomeno essenzialmente estetico oltre che fisico, e la presenza di un punto di vista artistico nell'approccio allo

studio di questi temi. Nello studio della musica, la questione della priorità tra la matematica e la percezione, ci fa tornare indietro di millenni, fin ai tempi di Pitagora e Aristosseno. Proprio la scienza, ai giorni nostri, attraverso le sue spiegazioni sul funzionamento della percezione umana sembra trovare un *trait d'union* e dare così ragione, nell'analisi, dell'efficacia della multidisciplinarietà rispetto la settorializzazione.

Nell'elaborazione dell'informazione musicale, il movimento tra emisfero destro ed emisfero sinistro, tra aree cioè deputate rispettivamente alla percezione dei processi creativi e all'elaborazione logico-matematica, quindi a melodia, timbro, ritmo e altezza dei suoni, dà credito *in primis* alla eterogeneità chiamata in causa dalla musica. Le relazioni tra movimento, ritmo e linguaggio, nel processo di maturazione del bambino in età neonatale sono un dato imprescindibile, e la possibilità di metterle in luce, coinvolgendo le varie competenze chiamate in causa, qualifica la promessa affascinante sulla quale abbiamo sintonizzato il *meeting*. Inoltre, la prospettiva che si apre da questo incontro è quella di creare un gruppo di studio che possa poi continuare a lavorare in tal senso, per contribuire alla conoscenza dei meccanismi che ci muovono a tempo di musica e che beneficiano anche l'apprendimento linguistico.

L'adesione entusiastica dei relatori che partecipano all'incontro e degli enti patrocinanti, ha dato forza e

concretezza poi all'idea.

La tavola rotonda si articola fundamentalmente in due momenti: una prima giornata aperta al pubblico, e una seconda a porte chiuse in cui si cercherà di costruire insieme lo scenario di una ricerca futura, in seguito ai *feedback* raccolti il giorno precedente.

**Luciano Fadiga**, neuroscienziato e professore di Neurofisiologia all'Università di Ferrara, aprirà i lavori della prima giornata e ci parlerà di organizzazione motoria e sviluppo. A seguire **Simone Dalla Bella**, dell'Università di Montpellier, specializzato in Psicologia della Musica e Neuropsicologia, ci aggiornerà sulle sue ricerche in merito al legame che c'è tra informazione ritmica e movimento, e a come questo possa vanificarsi nello sviluppo. Poi **Sarah Hawkins**, professoressa emerita di Scienza del Linguaggio e della Musica all'Università di Cambridge, ci illustrerà le interazioni tra la ritmicità del linguaggio e della musica. Infine, concluderà gli interventi della mattina **Stefan Elmer**, professore di Neuropsicologia dell'Università di Zurigo, con un intervento sulla plasticità cerebrale indotta da musica e linguaggio e dalle loro interconnessioni. Nel pomeriggio il discorso focalizzerà maggiormente l'attenzione sulla fascia d'età posta in oggetto. Aprirà i lavori la dottoressa **Raffaella Schirò**, pediatra e presidente di Nati per la Musica nella regione Lombardia, che ci parlerà dei benefici della proposta musicale precoce e di come la sua associazione li promuova nel territorio con i bambini e le loro famiglie. Seguirà l'intervento di **Minna Huotilainen**, specializzata in ricerca cognitiva del cervello al Dipartimento di Educazione dell'Università di Helsinki, che illustrerà le sue recenti ricerche sull'apprendimento uditivo del feto e del neonato. In questo simposio non potevano mancare **Luisa Lopez** e **Elena Flaugnacco** a presentare i risultati della loro ricerca sui benefici indotti dal ritmo a bambini con disturbi di dislessia. Avremmo modo poi di apprezzare i vantaggi portati dalla musica a bambini ospedalizzati

con gli interventi di **Cristina Fabarro** e **Ermanno Moltoni**, musicisti e insegnanti di musica di *Audiation Institute*, specializzati nella *Music Learning Theory* (MLT), che portano la loro arte a bambini ricoverati con gravi patologie rispettivamente nei reparti di Oncoematologia Pediatrica del Policlinico Umberto I di Roma, e nel Reparto di Neurologia Pediatrica di Sondrio. Infine l'intervento della sottoscritta, musicista e insegnante di musica specializzata nella MLT, darà voce alla sua ricerca sullo sviluppo dell'attitudine ritmica in bambini nei primi tre anni di vita. La ricerca è stata effettuata durante le sue sessioni di educazione musicale ispirate alla MLT e dedicate, nello specifico, a bimbi appartenenti alla fascia 0-36 mesi.

Moderatori della tavola rotonda saranno **Chiara Palmonari**, musicista e insegnante di *Audiation Institute* e **Giuliano Avanzini**, neuroscienziato dell'Istituto Besta di Milano.

Non mancheranno gli interludi musicali per allietare una giornata di studio così intensa e accattivante.

L'iniziativa è sostenuta dalla "Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani - Neurologia Infantile", dalla International School of Neurological Sciences of Venice (ISND), dalla Scuola Musicale di Milano, da Nati per la Musica e dal Centro per la Salute del Bambino (CSB).

Concludo con un caloroso invito a partecipare e con l'auspicio che la promessa premessa possa trovare compimento e muovere la sinergia tra ambiti così diversi, eppure così vicini, verso nuove regioni della conoscenza.



# prossimi appuntamenti

## TAVOLA ROTONDA INTERDISCIPLINARE

### MOVIMENTO, RITMO MUSICALE E LINGUAGGIO NELLA PRIMA INFANZIA

Come raggiungere la sede del meeting presso la  
Scuola Musicale di Milano,  
Aula Magna Istituto Zaccaria  
via della Commenda 5

#### Metropolitana:

linea 3 gialla, fermata Crocetta o Missori  
linea 1 rossa, fermata S. Babila o Duomo

#### Autobus:

n. 94, fermata Policlinico  
n. 77, fermata Policlinico o via Lamarmora  
n. 84, fermata Vittoria - Augusto  
n. 54, fermata via Larga

#### Tram:

n. 16, fermata via Lamarmora  
n. 24, fermata corso di Porta Romana  
n. 12, 27 o 23, fermata Vittoria -  
Sforza/Augusto  
n. 15, fermata via Larga

Segreteria scientifica:  
movimentoritmolinguaggio\_mi2018@yahoo.com  
cell.3388227310

Isabella Davanzo, Audiation Institute,  
Milano;  
isabella.davanzo68@gmail.com  
Elena Flaugnacco, Centro per la Salute del  
Bambino, Trieste;  
elenaflaugnacco@gmail.com

#### Modalità di iscrizione

Per iscriversi inviare la domanda con i  
propri dati alla segreteria scientifica  
allegando la ricevuta del bonifico di  
pagamento intestato a Audiation Institute,  
IBAN: IT89 U056 9611 0000 0006 0808 X86

L'iscrizione è comprensiva di kit congressuale,  
pasto e coffee break.

#### Quote d'iscrizione

Fino al 22 gennaio 2018 tariffa scontata del  
30% pari a € 35.

Dal 23 gennaio 2018 tariffa intera di € 50.

Termine delle iscrizioni:  
Sabato 17 febbraio 2018

#### Sostengono l'iniziativa:

Audiation Institute  
Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani  
neurologia infantile  
International School of Neurological  
Sciences of Venice (ISNV)  
Scuola Musicale di Milano  
Nati per la Musica  
Centro per la Salute del Bambino (CSB)



#### TAVOLA ROTONDA INTERDISCIPLINARE

### MOVIMENTO, RITMO MUSICALE E LINGUAGGIO NELLA PRIMA INFANZIA

Milano, sabato 3 marzo 2018

Scuola Musicale di Milano,  
Aula Magna Istituto Zaccaria  
via della Commenda 5



Considerato il crescente interesse per la  
comprensione dei meccanismi alla base della  
percezione e dell'elaborazione musicale  
nell'uomo, Audiation Institute ha il piacere di  
organizzare una tavola rotonda di riflessione e  
confronto sulle interazioni tra movimento,  
ritmo musicale e prosodia linguistica da un  
punto di vista educativo, neurofisiologico e  
medico.

Nell'elaborazione dell'informazione musicale,  
il movimento tra emisfero destro ed emisfero  
sinistro, tra aree cioè deputate rispettivamente  
alla percezione dei processi creativi e  
all'elaborazione logico-matematica, quindi a  
melodia, timbro, ritmo e altezza dei suoni, dà  
credito in primis alla eterogeneità chiamata in  
causa dalla musica. Le relazioni tra  
movimento, ritmo e linguaggio, nel processo di  
maturazione del bambino in età neonatale sono  
un dato imprescindibile e la possibilità di  
metterle in luce, coinvolgendo le varie  
competenze chiamate in causa, qualifica la  
promessa affascinante sulla quale abbiamo  
sintonizzato il meeting. Nello specifico si pone  
particolare attenzione alle prime fasi di  
sviluppo postnatale, nell'ottica di avviare un  
gruppo di studio permanente sull'argomento,  
definire le rispettive specificità e necessità di  
intervento musicale con la prima infanzia per  
capire insieme le possibili sinergie operative e  
di ricerca.

#### Programma della prima sessione mattina

##### Moderatori:

Chiara Palmonari, Audiation Institute,  
Roma  
Giuliano Avanzini, Istituto Neurologico  
Besta, Milano

8.30 Registrazione iscritti

9.10 Saluto di Silvia Biferale, Presidente  
di Audiation Institute

9.20 Apertura della Tavola Rotonda e  
introduzione, Isabella Davanzo

9.30 Saluto musicale di benvenuto

##### Interventi di

9.40 Luciano Fadiga - Università di  
Ferrara *Organizzazione motoria e  
sviluppo*

10.20 Stefan Elmer - Università di  
Zurigo *Le interazioni tra training  
musicale e linguaggio a livello cerebrale*

11.00 Coffee Break

11.10 Sarah Hawkins - Università di  
Cambridge *Condivisione della  
pubblicazione ritmica e avvicendamento  
nelle interazioni linguistiche e musicali*

11.50 Cristina Fabbro e Ermanno  
Molteni - Audiation Institute *Come la  
Music Learning Theory di Edwin  
Gordon ha favorito la relazione musicale  
in due contesti terapeutici*

12.30 Pranzo

Tutti gli interventi durano 30 minuti e  
sono seguita da 10 minuti di discussione  
con il pubblico.

#### Programma della seconda sessione pomeriggio

##### Moderatori

Chiara Palmonari, Audiation Institute,  
Roma  
Giuliano Avanzini, Istituto Neurologico  
Besta, Milano

14.15 Interludio musicale

##### Interventi di

14.30 Raffaella Schirò - Nati per la  
musica *I benefici della musica neonata -  
Nati per la musica, un modello di  
diffusione*

15.10 Fabia Franco - Middlesex  
University, London *Interazioni musicali  
nelle varie culture e sviluppo del  
linguaggio nell'infanzia*

15.50 Minna Huotilainen - University of  
Helsinki *Apprendimento uditivo del feto  
e del neonato. L'uso del canto per  
favorire l'apprendimento linguistico*

16.30 Coffee Break

16.45 Luisa Lopez - Villaggio E. Litta e  
Università Roma II e Elena Flaugnacco -  
Centro per la Salute del Bambino  
*L'influenza del ritmo musicale sullo  
sviluppo delle competenze linguistiche*

17.25 Isabella Davanzo - Audiation  
Institute *Ritmo motorio e ritmo musicale  
nel processo di apprendimento musicale  
con la prima infanzia*

18.05 Discussione e saluto musicale

[Scarica la brochure!](#)

Segreteria scientifica

Isabella Davanzo  
Audiation Institute,  
per la Ricerca e la Formazione  
sull'Apprendimento Musicale secondo  
la Music Learning Theory  
di Edwin E. Gordon, Milano.

movimentoritmolinguaggio\_mi2018@yahoo.com

cell. 3388227310.



Audiation  
ISSN 2532-6678

#### SCRIVI PER NOI

Chiunque può inviare alla redazione i suoi contributi alle seguenti condizioni:

i testi inviati alla Rivista devono essere inediti (tranne in alcuni specifici casi preventivamente concordati con la redazione) e non sottoposti ad altre redazioni di riviste.;

i contributi verranno accolti solo dopo essere stati sottoposti a valutazione.

La redazione si avvale di un doppio sistema di valutazione: la prima, da parte del comitato di redazione, consiste nell'analizzare la pertinenza del saggio inviato con gli obiettivi generali della rivista e/o con il tema del singolo numero monografico. La seconda revisione, invece, avviene ad opera di tre *referees* anonimi, secondo il principio del *peer review*.