

Giorgio Guiot

Insieme

Canto, relazione e musica in gruppo



 Erickson

Perché cantiamo? Cosa significa cantare con gli altri? C'è un rapporto tra la relazione interpersonale che si instaura nel fare musica d'insieme e la relazione tra i suoni, i ritmi e gli altri elementi del linguaggio musicale?

Nel rispondere a queste domande, l'autore si sofferma sia sulla dimensione personale dell'esperienza musicale — e dunque sulla formazione teorica e sulle componenti più intime del fare musica — sia sulla dimensione del gruppo, proponendo, accanto a riflessioni più tecniche, la presentazione di esperienze concrete e di approfondimenti utili per lo sviluppo di alcune ipotesi di lavoro.

Il libro è arricchito da un glossario musicale in grado di accompagnare nella lettura anche le persone che non hanno dimestichezza con questo linguaggio.

*Con scritti di Giuseppe Maurizio Arduino, Stefano Catucci,
Antonella Coppi e Cristina Meini*

ISBN 978-88-590-2554-2



€ 16,00

Indice

<i>Premessa</i>	7
<i>Capitolo primo</i>	9
Tra la dimensione intima e la relazione	
<i>Capitolo secondo</i>	19
Cantare in armonie	
<i>Capitolo terzo</i>	35
La musica «giusta»	
<i>Capitolo quarto</i>	43
Un sistema dinamico	
<i>Capitolo quinto</i>	57
Il canto per relazione	
<i>Capitolo sesto</i>	65
La mia esperienza	
<i>Capitolo settimo</i>	77
Qualche racconto	
<i>Capitolo ottavo</i>	91
In pratica	
<i>Postfazione</i>	101
<i>Breve glossario musicale</i>	121
<i>Bibliografia</i>	143

Premessa

Questo libro nasce dal racconto della mia esperienza di musicista e direttore di coro. Sono stato coinvolto, nel corso degli anni, per curiosità e desiderio di esplorazione, in una serie di situazioni e di progetti che mi hanno portato ad ampliare il consueto orizzonte della coralità e della musica di insieme, al fine di riflettere e sperimentare come la musica possa venire utilizzata — anzi, come risulti utile — anche in altri contesti.

Nei diversi capitoli si oscillerà frequentemente tra la dimensione personale dell'esperienza musicale — dalla formazione teorica e tecnica alle componenti più intime del fare musica — e la dimensione del gruppo, nel quale la musica si fa strumento di relazione tra le persone. Non solo per fare una musica migliore, ma per stare meglio insieme.

Proveremo a spingerci oltre. Se la musica può favorire la relazione tra le persone, l'osservazione della sua struttura e delle sue dinamiche può suggerire qualche ulteriore passo in avanti: le stesse dinamiche di incontro, di ascolto e di confronto potrebbero essere estese anche al di fuori del normale contesto musicale, diventando proposta per una nuova modalità di conduzione del gruppo.

L'apparente discontinuità del libro e i suoi frequenti cambi di registro, dalla trattazione musicale al racconto di situazioni, dalle proposte concrete di attività al focus su argomenti teorici di psicologia e filosofia, hanno l'obiettivo di restituire la poliedricità della questione, con la speranza di incontrare e far risuonare tante esperienze e riflessioni anche in chi legge.

Il contenuto di questo libro, nonostante possa apparire articolato o complesso, sviluppa un pensiero unitario.

Il primo capitolo è un'introduzione generale all'argomento e il secondo si pone a cavallo tra considerazioni di carattere musicale e la descrizione degli effetti che il canto può avere in ciascuno di noi, a livello di singolo o gruppo, nell'alternanza della dimensione del sé e del sé con gli altri.

Il terzo e il quarto capitolo sviluppano l'idea che nella storia della musica la tecnologia e il linguaggio musicale abbiano portato a evoluzioni e scelte che probabilmente hanno rispettato la necessità di una «approssimazione di un modello», ma che oggi talvolta percepiamo come rigide e limitanti. Da qui la proposta di rivalutazione di un approccio relativo e relazionale a molti aspetti della teoria musicale.

Il quinto capitolo costituisce il cuore del libro e propone ipotesi di lavoro per lo sviluppo del canto comune e della relazione tra le persone tramite la musica, nell'ipotesi che le armonie raggiunte dal gruppo con il canto possano estendersi ad altri settori dello stare insieme.

Il sesto e il settimo capitolo raccontano esperienze personali: il sesto ripercorre la storia del mio approccio al canto di gruppo, delle mie esperienze dapprima ingenua e via via più consapevoli con il canto per l'autismo e con l'elaborazione del *Relational Singing Model*. Nel settimo capitolo ho lasciato spazio al racconto di alcuni episodi specifici.

L'ottavo capitolo è dedicato alla documentazione e alla proposta pratica. Si sviluppa parallelamente su questo libro e su uno spazio web dedicato (<https://www.musicapercrescere.it/insieme>), che raccoglie link a video e a documenti, esempi pratici, proposte di approfondimento e una ricca sitografia. Il materiale online sarà periodicamente aggiornato, con la verifica della correttezza dei collegamenti e con l'inserimento di nuovi esempi musicali.

L'ultimo capitolo è stato scritto a più mani. Ho chiesto ad alcuni amici, specialisti in settori specifici, di aiutare me e chi si avvicina a questi temi a declinarne i contenuti in ambiti particolari: l'autismo e la difficoltà di relazione, il fare musica con gli strumenti, la dimensione educativa e il mondo delle emozioni. Un vero grazie a Maurizio Arduino, Stefano Catucci, Antonella Coppi e Cristina Meini, che hanno collaborato alla stesura di questa breve ma essenziale parte del libro.

Infine, completano il volume un glossario musicale¹ e un'ampia bibliografia.

¹ Nel testo, i termini evidenziati in grassetto sono spiegati nel «Breve glossario musicale».

Capitolo primo

Tra la dimensione intima e la relazione

Sull'origine del canto non si è giunti finora a un orientamento comune. Da una parte, alcuni studiosi ritengono che la musica e il canto abbiano origine in epoca ancestrale, prima della comparsa di *Homo sapiens sapiens*, promossi dalla selezione naturale grazie alla loro funzione sociale e di coesione del gruppo: un sistema di segnali di allerta, di richiamo, di corteggiamento precedente la nascita del linguaggio (Mithen, 2007). La musica e il ritmo sono considerati strumento di coesione del gruppo attraverso una facilitazione della comunicazione emotiva e cognitiva.

Una seconda ipotesi punta alla dimensione del legame affettivo e di dipendenza tra madre e bambino. La conquista del bipedismo, che molti vantaggi ha portato alla storia evoluzionistica che da *Homo erectus* ha condotto fino alla specie umana attuale, ha avuto come conseguenza un significativo restringimento del bacino della madre, con la riconfigurazione dello scheletro e di molti organi interni. A causa di questo cambiamento nell'anatomia della donna, il bambino, per poter passare attraverso uno spazio ridotto, viene al mondo fortemente prematuro, completamente inerme e dipendente dall'adulto per molti anni. Questo, unito al fatto che la complessità dello sviluppo umano richiede anni per dispiegarsi, ha generato una straordinaria necessità di accudimento e di protezione, di cui è parte importante una serie di modalità relazionali gestuali, sonore e comunicative, fondamentali per assicurare il legame tra mamma e bambino (Dissanayake, 2015).

Il canto nella primissima infanzia

Qualcosa di più sappiamo sull'origine del canto in ciascuno di noi. È ben noto che l'utilizzo della voce nelle sue varie modalità espressive rinforza la relazione genitore-bambino, nel caso della mamma biologica molto probabilmente già nella fase intrauterina. Voce cantata, caricata espressivamente con accenti e andamenti dedicati alla comunicazione con i bambini, come avviene nel linguaggio che il genitore tende a utilizzare con il proprio figlio, prende spesso il nome di *motherese*. La tradizione della *infant research*, che ha messo al centro della sua indagine la relazione tra genitore e bambino, è tornata ripetutamente e con grande rilievo a sottolineare l'importanza della voce e del canto nelle prime settimane di vita, collocando la relazione sviluppata attraverso di essi all'interno di un contesto più generale, fatto di gesti, atteggiamenti, sguardi, intonazioni (Gergely e Watson, 1999). Torneremo più avanti su questi argomenti, limitandoci al momento a citare le forme vitali osservate dallo psichiatra americano Daniel Stern (Stern, 1987; 2011).

Parlando di musica e canto possiamo quindi certamente affermare di riferirci a una componente antica e intima di ciascuno di noi, e probabilmente del genere umano in generale. Inoltre, sappiamo non solo che si tratta di un aspetto che ci contraddistingue biologicamente e che con i più recenti metodi di neuroimmagine si può osservare nell'attivazione di specifiche zone del cervello, ma anche che si tratta di un processo che si è sviluppato grazie alla ricerca della relazione: la relazione vitale con la madre e la relazione con i pari per la sopravvivenza nel gruppo sociale alla ricerca di segnali di intesa, di affiliazione e di appartenenza (Arrobbio Basso, 1977).

Le emozioni e la musica

Nasce da queste osservazioni un importante campo di indagine relativo alla musica e alle emozioni. Se davvero la musica tocca corde così antiche e intime, è comprensibile che susciti emozioni profonde in un modo non sempre riconducibile con precisione e puntualità a un avvenimento presente (Kivy, 1989; 2007). Accanto alle emozioni che possono essere suscitate da

un inno nazionale, da una sigla televisiva, da un canto sociale o da una canzone che ci è particolarmente cara (il famoso effetto «Cara, stanno suonando la nostra canzone»), che sono melodie e ritmi che fanno parte di un patrimonio affettivo condiviso (Davies, 1994) e che risvegliano un preciso ricordo, si sta sviluppando in più discipline un'ampia riflessione su come la musica e la sfera emotiva possano essere collegate anche da fili più intricati o da percorsi legati al vissuto particolare di ciascuno.

Cosa ci colpisce nella musica, e perché la stessa melodia può muovere emozioni diverse o addirittura contrastanti in persone diverse (Meini, 2015)? Oppure, perché persone diverse possono gradire la stessa melodia triste pur trovandosi in situazioni differenti di umore? Anche per i compositori e i musicisti il tema delle emozioni nella musica è centrale: prevedibilità, conferma, ripetizione, variazione, sospensione e sorpresa sono modalità di conduzione del discorso musicale, che manipolano le aspettative del pubblico rendendo la musica più interessante ed emozionante (Huron, 2006).

Anche su questo argomento torneremo più avanti, nello sviluppo del libro. Per adesso possiamo fermarci a considerare che persone con storie e vissuti differenti possono fruire la musica in vari modi, reagendo in modo originale allo stesso stimolo musicale.

La biblioteca musicale

Fin dalla prima infanzia, ciascuno di noi sviluppa e organizza una sua propria **biblioteca musicale**. Melodie, modalità espressive, ritmi che appartengono forse al vissuto delle nostre famiglie e alle nostre prime esperienze — una sorta di lessico familiare — ci accompagnano e in qualche modo orientano le nostre esperienze musicali future (Mattos, 2016). Una piattaforma che costituisce il nostro riferimento musicale, espressivo, emotivo, sulla quale si aggiungeranno e stratificheranno gli stimoli che poco alla volta arricchiranno la nostra esperienza acustica. Numerosi studi sul collegamento tra musica, canto e apprendimento della lingua attestano che questa biblioteca di suoni è determinante per avvicinare il bambino alla fonetica e alla prosodia della propria lingua madre, così come l'esplorazione

del linguaggio nella primissima infanzia avvicina il bambino a una postura boccale che gli consentirà una corretta produzione di fonemi particolari della propria lingua (Palmer, 2001; 2006). Questo potrà valere anche per l'apprendimento di una lingua straniera: come abbiamo appreso i suoni della nostra lingua madre ascoltandoli, imitandoli, esplorandoli, giocando con le posizioni della bocca e della lingua, e infine riconoscendo in quei suoni un preciso significato, così potremo tentare di ripercorrere le stesse tappe nell'avvicinarci a una nuova lingua. Si tratta di riflessioni preziose, che provengono non solo da musicisti e cantanti, ma anche da foniatri, logopedisti, psicologi e pedagogisti, e che arricchiscono il panorama delle strategie di apprendimento e i più interessanti progetti di inclusione tramite la musica e il canto.

In questa biblioteca, infine, entrano a far parte i canti condivisi con le prime esperienze sociali, il canto di famiglia e il canto della propria comunità, verso la costruzione di una sorta di patrimonio condiviso.

Nella storia della didattica musicale, l'ungherese Zoltan Kodaly (Kodaly, 1982) comprese l'importanza di un approccio sistematico e si prefisse di strutturare una biblioteca musicale costituita da canti infantili (nello specifico, brevi e semplici melodie pentatoniche) con la creazione di un vero e proprio «catalogo» di frammenti e combinazioni musicali (Kodaly, 1943). Secondo il pensiero di Kodaly, la costruzione di una propria biblioteca di situazioni ritmiche, di combinazioni melodiche, di intervalli e cadenze consente di ri-organizzare e ri-assemblare il materiale musicale assorbito a partire dalla prima infanzia, verso la creazione individuale di nuove situazioni sonore e di nuove musiche.

La possibilità di andare oltre la semplice citazione di un tema musicale o di uno stile e di poter giocare con i suoi micro-elementi per creare un paesaggio sonoro completamente originale basato sugli elementi della tradizione, per così dire «disciolti» nella libera composizione, ha un preciso riscontro nelle tecniche di improvvisazione nei diversi generi musicali, e rappresenta un vero passaggio di consapevolezza nella composizione colta contemporanea. Giovanni Bietti, nel libro *Lo spartito del mondo* (Bietti, 2019), racconta con grande chiarezza del *Sacre du Printemps* di Igor Stravinsky. Nel brano non possiamo ritrovare citazioni di musiche tradizionali, stili o modalità esecutive, ma lo stile russo, che riscontriamo in ogni particolare e che richiama il paesaggio, l'ambiente e la cultura russa, è presente in ogni dove!

Capitolo quinto

Il canto per relazione

Dopo aver presentato la definizione di armonie interne ed esterne e dopo aver parlato della metodologia della lettura relativa e della sua importanza per la pratica musicale di insieme, in questo capitolo ci concentreremo interamente sul rapporto tra musica e relazione. Abbiamo visto che le persone che cantano o suonano insieme sono invitate a entrare in relazione tra loro dall'ascolto e dalla condivisione degli aspetti ritmici, melodici e armonici, in una vera e propria ricerca di sintonizzazione. Ma questa ricerca si limita agli aspetti musicali o arriva ad abbracciare altre dimensioni della relazione di insieme? Potremmo parlare di armonie e di lettura relativa anche in contesti extramusicali? E, se così fosse, si potrebbe in qualche modo indirizzare e favorire questa dimensione relazionale anche agli ambiti della costruzione del gruppo, dell'inclusione di persone con difficoltà socioculturali o relazionali, o tentare di costruire un progetto pedagogico basato sulla condivisione emotiva favorita dalla musica?

Dallo *sharing* vocale alla condivisione emotiva

Recuperando definizioni e concetti dal primo capitolo, ricordiamo di aver parlato dell'origine del canto in una doppia **dimensione filogenetica e ontogenetica**. Molti studi evoluzionistici convergono sull'ipotesi di qualche

forma di espressione vocale precedente il linguaggio, in società preumane che condividevano segnali di avvertimento, di allarme, di corteggiamento e di intesa per rinforzare il legame con il gruppo di appartenenza. Altri studi ipotizzano che l'origine filogenetica del canto sia legata alla necessità del bambino di ricevere accudimento e protezione dalla madre o dal *care-giver*. Questo bisogno di attaccamento e accudimento, o più in generale di relazione sintonizzata (Bengtsson et al., 2009), è ripreso dagli studi che indagano lo sviluppo ontogenetico dell'abitudine al canto partendo dall'osservazione del legame genitore-bambino sin dai primi giorni di vita: sorrisi, gesti, vocalizzazioni, proposte, attese e rimandi costituiscono un sistema di relazione che conferma e rinforza il legame tra il neonato e la persona che gli presta cura (Trevvarthen, 1979). In particolare, in riferimento alla voce, è stata osservata nel comportamento dell'adulto un'enfatizzazione dei toni e delle ampiezze, in una sorta di linguaggio «esagerato» in cui il crescendo, il diminuendo, il legato e lo staccato della voce stabiliscono una connessione che si articola in domande, risposte, conferme, picchi di entusiasmo e rilassamento.

Le strade della socialità e delle emozioni sono a un punto di contatto: se il fare musica insieme soddisfa una ricerca di sintonizzazione e di cooperazione (Malloch e Trevvarthen, 2009), la cura dell'espressività della nostra voce e del nostro canto, e la ricerca della relazione affettiva tramite la musica, favoriranno una condivisione delle emozioni. Il canto di insieme costituisce quindi un incontro molto interessante: la dimensione collettiva della socialità, dell'ascolto attento e attivo, della cooperazione e dell'intesa si incontra con la dimensione personale dell'affettività e delle emozioni. E ciò avviene in una prospettiva di condivisione e di ricerca di equilibrio tra il gruppo — ciò che si può realizzare con gli altri — e la disponibilità del singolo, con le sue possibilità e le sue risorse personali. Tutto questo, è bene ricordarlo, accade in un contesto di pratica musicale, di «fare musica», di agire praticamente e di mettere in gioco non solo la propria voce, ma anche il proprio corpo, le proprie capacità di produrre il suono e di coordinare azioni complesse come il suonare e il cantare.

Il discorso musicale che caratterizza la relazione sonora tra genitore e bambino, costituito da vocalizzazioni, giochi cantati e proposte musicali dal differente **contorno melodico** (Davies, 1994; Kivy, 1989) offre inoltre

la possibilità di entrare in contatto con persone con forte disagio relazionale. Timide aperture e piccole risposte, che possono essere colte da una modificazione della postura, da un minimo movimento del corpo o da una breve vocalizzazione, costituiscono una preziosa occasione di apertura e un chiaro segno di disponibilità. Una reazione incuriosita e minimamente partecipe può essere il prologo alla nascita di un contatto fatto di voci e di gesti e che prelude all'apertura di una relazione. A seconda delle situazioni e delle possibilità di intervento, le prime piccole aperture possono divenire nel tempo partecipazione alle attività di un gruppo di persone che giocano con la musica, e la stimolazione a partecipare all'armonia esterna del gruppo è la leva per sollecitare l'armonia interna della persona in stato di disagio comunicativo.

Nel capitolo settimo, dedicato ai racconti, troveremo ampi riferimenti a queste dinamiche: la possibilità di prendere parte a una semplice esperienza di laboratorio e di essere stimolati a partecipare in una prospettiva di coinvolgimento progressivo può attenuare il sentimento di paura e di inadeguatezza, portando a vivere in modo più pieno anche i momenti di socialità e di relazione.

Il tema della condivisione della voce e delle emozioni ci consente di ritornare all'esempio dell'apprendimento della seconda lingua. Intendiamo qui non solo la lingua straniera, strumento di ulteriore competenza e di possibilità di relazione e comunicazione con nuove persone, ma anche la lingua italiana per bambini e ragazzi stranieri che si trovano improvvisamente a vivere in Italia e che hanno la necessità di impadronirsi al più presto della lingua, elemento fondamentale di inclusione sociale e culturale. Un approccio didattico che parta dall'apprendimento del vocabolario e addirittura dalla grammatica potrà portare a un risultato freddo e distante. Avvicinandosi invece alla nuova lingua con una metodologia che privilegia un approccio musicale, con attenzione al profilo melodico della frase, all'esplorazione sonora della parola (Murray Schafer, 1990) e al senso espressivo di un'idea (accompagnato magari da posture, gesti e sguardi), si può far sì che l'apprendimento sia molto più efficace e coinvolgente, perché basato non solo su concetti, ma anche su esperienze emotive. Si sarà infatti seguito un percorso che stimola meccanismi analoghi a quelli che vengono messi in gioco nell'apprendimento della propria lingua madre.

Il risveglio e la partecipazione

Ricordando la descrizione delle armonie interne e delle armonie esterne, possiamo verificare se il percorso relazionale che abbiamo osservato porti a qualche ulteriore sviluppo. Se la ricerca di armonie esterne sarà stata premiata non solo dal raggiungimento di un discreto insieme musicale, ma avrà consentito anche lo sviluppo di dinamiche di sintonizzazione e di condivisione, potremo chiederci se il piacere e — come sostengono alcuni — la *necessità* della relazione sociale e della ricerca di benessere nel gruppo portino alcune persone a una ri-modulazione della propria armonia interna, se influisca sulla propria partecipazione generando dei miglioramenti nella postura, nella respirazione e nella percezione generale di sé. Per valutare il realizzarsi o meno di queste importanti modificazioni, ci ricollegiamo al concetto di risveglio musicale. Musicalmente, con il termine «risveglio» si intende una ri-scoperta delle proprie capacità musicali ed espressive. Si tratta di un processo che deve essere incoraggiato e sostenuto con stimoli personali e sociali. All'interno di un percorso educativo particolarmente arido e irrigidito, alcune capacità personali potrebbero risultare annebiate o nascoste: una didattica grigia, un'educazione musicale ferma a un'impronta conservativa, un ambiente familiare povero di stimoli espressivi e artistici possono inibire molte potenzialità che esperienze di gruppo e di sintonizzazione sono invece in grado di liberare. Un percorso stimolante che parta dall'utilizzo espressivo della voce e dall'ascolto attivo e che grazie alle sollecitazioni dell'attività di gruppo (Paynter, 1996) possa incidere sul desiderio di partecipazione e di gratificazione affettiva potrà invece favorire la riscoperta delle proprie sopite abilità personali e costituire un forte stimolo al desiderio di crescita, con l'acquisizione e la costruzione di nuove competenze (Piatti e Strobino, 2011).

La parola «risveglio», che abbiamo descritto come processo di riscoperta delle proprie potenzialità musicali, può essere intesa anche in un senso più tecnico, come traduzione del termine inglese *arousal*, che indica la soglia di eccitazione al di sopra della quale si raggiunge l'attivazione e che si riferisce non solo al risultato di un processo, ma anche a uno stato temporaneo raggiunto improvvisamente. Questa soglia può variare da persona a persona e talvolta, per la stessa persona, varia in momenti diversi della giornata o in differenti fasi della vita. Estendendo il termine alla dimensione del gruppo,

sebbene sia possibile fare riferimento a un «*arousal* medio» di attivazione, alcune persone avranno bisogno di stimoli più importanti di altre, che invece con uno stimolo eccessivo potrebbero superare la loro personale soglia e dare segni di sovraeccitazione o addirittura di perdita di controllo. Per considerare due esempi, pensiamo al bambino piccolo che in presenza di persone estranee si esibisce nella sua *performance* fino a sovraeccitarsi e al ragazzo con autismo che a volte, in caso di sovraesposizione emotiva — e sovente improvvisamente e senza segnali premonitori —, perde la sua capacità di controllo abbandonandosi a gesti anche violenti verso se stesso o verso gli altri.

Queste osservazioni suggeriscono l'importanza della gestione dell'*arousal*. L'esperienza di ogni insegnante e di ogni conduttore racconta l'importanza di definire un setting e una programmazione di ciascuna sessione di lavoro, che alternino momenti di differente energia: tensione, distensione, attivazione, riposo, con l'eventuale inserimento di una sigla iniziale e di una sigla conclusiva a indicare con chiarezza i confini dell'attività. È importante quindi stabilire una procedura chiara e riconosciuta da tutti, prevedibile dalle persone che vivendo situazioni di incertezza e ansia sono alla ricerca di rassicurazioni, e che consenta di risvegliare tutti i partecipanti, toccando più corde: dal rilassamento alla proposta ritmata, dal gioco vivace al momento di riflessione, dall'apprendimento di un nuovo canto al rifugio nell'attività ben conosciuta da tutti (Wigram, 2004).

Questo principio del risveglio e della partecipazione è utile anche alle buone pratiche sull'inclusione. Il conduttore del gruppo dovrà prevedere per l'avvio di ogni laboratorio attività che coinvolgano le persone che per vari motivi si sentono al margine: nel canto di gruppo con bambini stranieri e non parlanti italiano può essere prezioso proporre un canto di esplorazione linguistica, oppure una **filastrocca nonsense**, con l'utilizzo di movimenti che permettano di coinvolgere anche chi — per l'impossibilità di stabilire un legame affettivo con il testo — avesse problemi nell'esecuzione di una canzone in lingua italiana. Considerando i contenuti musicali, può essere anche utile alternare giochi o vocalizzi iniziali nel modo maggiore e nel modo minore, di carattere più brillante oppure più lento, con le modalità del legato e dello staccato, in modo da proporre a tutti di sintonizzarsi e di avvicinarsi al gruppo qualunque sia la situazione emotiva di partenza; così come può essere opportuno proporre giochi ritmici e con movimenti per favorire la sincronizzazione e la cooperazione.

Il gruppo, le sue alterazioni e gli abbellimenti

Utilizzando una metafora presa dalla lettura relativa, e allontanandoci per un momento dal contesto musicale e dalla pratica corale, possiamo immaginare cosa significhi applicare alla dinamica del gruppo una «lettura per gradi e funzioni». I coristi divengono attori interpreti di un canovaccio in cui i personaggi sono i suoni: ruoli più o meno importanti e in continua relazione tra loro, con la necessità di effettuare talvolta cambiamenti e modulazioni. A ogni cambio del Do cambia non solo il personaggio centrale, ma vengono anche ridefiniti tutti i ruoli, coinvolgendo figure che finora erano rimaste sullo sfondo: un'alternanza di funzioni da osservare ogni volta con attenzione considerando la nuova situazione, con attori che finalmente possono agire un loro ruolo.

Proseguendo nella metafora, nel nostro percorso musicale incontriamo anche **alterazioni** e abbellimenti. Le alterazioni sono le piccole modificazioni delle altezze, le particolarità espressive sulle quali ci soffermiamo per accogliere e includere anche le piccole differenze e le ricchezze delle varie voci. Le alterazioni transitorie sono occasioni per sottolineare momenti di particolare intensità o espressività, ma un'alterazione permanente può aprire le porte a una piccola rivoluzione, sovvertendo le gerarchie precedenti e creando nuove dinamiche nel gruppo. Gli abbellimenti sono invece tutte le novità che giungono dall'improvvisazione, le sottolineature di qualche suono particolare o le fioriture che collegano un suono con l'altro e con le quali si possono raccogliere stili, sensibilità e culture diverse.

Per fare una «bella musica» non è necessario accettare e accogliere tutto! Il canto per relazione implica ascolto, disponibilità e senso della forma, e ha le sue regole: è necessario che tutti agiscano con sensibilità, valutando quali alterazioni sono semplici variazioni nello stesso tema, e quali invece richiedono una modulazione, un cambiamento, una riflessione.

L'accogliere nel gruppo una disabilità, ad esempio, comporta una modulazione a una tonalità forse lontana, ma questo potrebbe costituire per alcuni partecipanti un'occasione per porsi in una prospettiva differente, per ascoltare le dinamiche da una nuova posizione, guadagnando in consapevolezza e in partecipazione.