

MUSICA DOMANI

Trimestrale di cultura e pedagogia musicale
Organo della SIEM
Società Italiana per l'Educazione Musicale

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del
23.12.1974 - ISSN 0391-4380

Anno XXVIII, numero 106
marzo 1998

Direttore responsabile
Rosalba Deriu

Redattori
Franca Mazzoli
Davide Zambelli (Vice-direttore)

Segretaria di redazione
Simonetta Bettio

Comitato di redazione
Mario Baroni, Maurizio Della Casa,
Giovanni Piazza

Segreteria di redazione
Vicoletto cieco San Carlo, 2
37129 Verona
telefono e fax 045/8346104
e-mail: zambelli@easynet.it

Grafica copertina
Raffaello Repossi

Preparazione pellicole
Cierre Grafica
Caselle di Sommacampagna - Verona
telefono 045/8580900 - fax 045/8580907

Stampa

Nuova Arti Grafiche Ricordi S.r.l.
Editore: BMG Ricordi S.p.A. Sede in Roma

Amministrazione, promozione, pubblicità
via Berchet 2, Milano - Tel. 02/8881

Abbonamenti annuali

Lit. 30.000 Estero Lit. 35.000 (comprensivo di quattro fascicolo della rivista). Gli abbonamenti possono essere effettuati tramite assegno intestato a BMG Ricordi S.p.A., via Berchet 2, 20121 Milano, oppure a mezzo vaglia postale sempre intestato alla BMG Ricordi S.p.A., con l'indicazione «Musica Domani». La Rivista è inviata gratuitamente ai Soci SIEM in regola con l'iscrizione.

Un fascicolo
L. 8.000

Quote associative SIEM per l'anno sociale 1998

Soci ordinari £ 50.000 - Studenti £ 35.000 - Soci sostenitori £ 100.000 - Biblioteche £ 40.000
Le quote associative si ricevono sul C.C.P. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: SIEM - via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna. Le comunicazioni dei soci vanno spedite allo stesso indirizzo.

Iscrizione all'ISME (International Society for Music Education) per il biennio 1998-99:
Socio individuale 75\$ - Istituzioni 150\$
Organizzazioni 150\$ - Biblioteche 75\$.
Le quote possono essere versate con carte di credito VISA, AMERICAN EXPRESS, MASTER CARD o cheque bancaria a ISME, University of Reading, Bulmershe Court - Reading RG6 1HY Gran Bretagna.

Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

Indice

Editoriali

- 3 Maurizio Della Casa, *Congedo*
- 3 Annibale Rebaudengo, *Un saluto non solo ufficiale*
- 3 Rosalba Deriu, *Proseguire insieme il percorso*

Ricerche e problemi

- 5 Andrea Paolucci, *Riforma e musica nella scuola superiore*

Strumenti e Tecniche

- 9 Francesco Bellomi, *Didattica della musica: alla ricerca di nuove soluzioni*

Pratiche Educative

- 18 Anna Rita Addressi, *Riflessioni e proposte didattiche per la formazione degli adulti*
- 23 Mirco Besutti, *Una musica alla portata di tutti*
- 25 Davide Donelli, *Percorsi creativi con la chitarra*
- 29 Alice Gatti, *Un laboratorio per diventare insegnanti di musica*

Confronti e dibattiti

- 32 *Le altre musiche: un'opportunità per l'educazione musicale*
- 32 Claudio Dina, *Conoscere ed esprimere: due termini inseparabili*
- 34 Maria Antonietta Lamanna, *Proposte musicali per una convivenza pacifica*
- 35 Enrico Strobino, *Tra consuetudine e meraviglia*

Biblioteca

- 38 Anna Rita Addressi, *Le tradizioni popolari ed etniche a scuola* [su S. Facci, *Capre, flauti e re*, EDT]
- 39 *Rassegna pedagogica*, a cura di Roberto Albarea
- 41 Annachiara Scapini, *Sinestesia: una didattica della comunicazione* [su S. Gueralisi, *Sinestesiarti nella globalità dei linguaggi*, Edizioni Fuori Tema]
- 42 *Da non perdere*, a cura di Luca Marconi
- 43 *Schede*, a cura di Beatrice Pallone

Rubriche

- 8 Parole Chiave: *Modulazione* di Francesco Bellomi
- 17 Musica in bit: *MyBook: verso l'editoria scolastica telematica*, di Amedeo Gaggiolo
- 22 Suono e ambiente: *Sulle tracce di Alice*, di Franca Mazzoli
- 28 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 37 Taccuino di animazione: *Alla ricerca di una cornice*, di Maurizio Vitali
- 44 *Osservatorio*, di Maurizio Disoteco
- 45 *Lettere e documenti*

Hanno collaborato a questo numero:

Anna Rita Addressi	docente di Pedagogia musicale all'Istituto Musicale di Modena
Roberto Albarea	docente all'Università di Udine
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Mirco Besutti	direttore della Scuola Comunale di Musica di Mirandola (MO)
Angela Cattalan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (PS)
Claudio Dina	operatore musicale a Torino
Davide Donelli	operatore musicale a Milano
Maurizio Disoteco	docente di scuola media a Pioltello (MI)
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Alice Gatti	studentessa della Scuola di Didattica al Conservatorio di Bologna
Maria Antonietta Lamanna	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bari
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di R. Calabria
Franca Mazzoli	pedagogista di Bologna
Beatrice Pallone	operatrice musicale a Mantova
Andrea Paolucci	docente di scuola media superiore a Como
Annachiara Scapini	docente di scuola media a Cologna Veneta (VR)
Enrico Strobino	docente di scuola media a Biella (VC)
Maurizio Vitali	animatore musicale al CRAMS di Lecco

Nel segno della continuità

Congedo

MAURIZIO DELLA CASA

Credo che una associazione culturale, come è la SIEM, possa essere tanto più incisiva quanto più è capace di promuovere, anche al proprio interno, il cambiamento e la valorizzazione di nuovi apporti. Così, dopo sei anni, ritengo giusto concludere la mia esperienza di direttore di *Musica Domani*, rimettendo ad altri il testimone.

Presentando, nell'ormai lontano 1992, il nuovo corso della rivista, enunciavo alcuni obiettivi ai quali mi proponevo, insieme con la redazione, di attenermi: mantenere e rafforzare la centralità pedagogica che è sempre stata la cifra distintiva della rivista; sollecitare una discussione pluralistica, aperta ai diversi ordini di questioni e disponibile al confronto con differenti posizioni; promuovere una interazione costruttiva fra didattica e ricerca, così da evitare sia il bricolage didattico di mero consumo, sia una teorizzazione autoriflessiva sganciata dalle problematiche reali dell'insegnamento. Trasversale a tutto l'impianto doveva essere il rispetto per il lettore, con l'impegno ad assicurare il più possibile la "leggibilità" della rivista e a favorire un autentico scambio comunicativo.

Non sta a me valutare oggi in quale misura si siano raggiunti questi obiettivi. Ciò che posso dire, è che essi sono stati la bussola costante del mio lavoro: e credo che continueranno ad esserlo con la nuova direzione, che si propone, come tutti possono vedere, nel segno

Un saluto non solo ufficiale

ANNIBALE REBAUDENGO

Dal primo numero del 1998 Rosalba Deriu è il direttore di *Musica Domani*. Maurizio Della Casa lascia la direzione, ma rimane nel comitato redazionale.

Questa laconica nota contiene una miriade d'implicazioni sullo stile dei protagonisti e della SIEM, che vorrei condividere con i lettori.

Quando 18 mesi fa fui eletto presidente, la prima informazione che mi diede Elena Ferrara, presidente uscente, fu: "Maurizio Della Casa ci ha comunicato che intende lasciare la direzione di *Musica Domani*, ma non ci vuole mettere in difficoltà e quindi ci ha avvisato con due anni d'anticipo. Siamo tutti d'accordo - lui e noi - che Rosalba Deriu gli si affianchi nel frattempo con compiti di sempre maggior responsabilità".

Questo comportamento, da parte di Della Casa e del direttivo nazionale, permette ora una successione armoniosa e la presenza dell'ex direttore nella redazione testimonia la continuità dell'indirizzo editoriale.

Sono spettatore ammirato di questo stile: Presidenti di sezione, per favore, prendetene esempio. E poi ci sono i ringraziamenti e gli auguri ufficiali, ma sentiti.

Sono grato, anche a nome del Direttivo nazionale della SIEM e di tutti i lettori di *Musica Domani*, di come Maurizio Della Casa ha saputo far convivere nel nostro trimestrale l'aspetto della ri-

Proseguire insieme il percorso

ROSALBA DERIU

Insieme a Davide Zambelli ho iniziato la mia collaborazione a *Musica Domani* sei anni fa: eravamo entrambi del tutto inesperti e, di conseguenza, molto gratificati e forse un po' intimoriti all'idea di affiancare Maurizio Della Casa di cui ci era nota l'autorevolezza e la competenza.

Gli anni passati insieme sono stati in realtà non soltanto molto fruttuosi e ricchi dal punto di vista professionale, ma anche importanti e piacevoli a livello personale: con Maurizio abbiamo imparato come si fa una rivista e abbiamo discusso molto, di pedagogia e di didattica della musica e non solo, ma soprattutto abbiamo lavorato in un clima caratterizzato da stima reciproca, da un fondamentale buonumore e da quel pizzico di ironia che aiuta a non prendersi troppo sul serio e ad affrontare i propri compiti con piacere.

È quindi inevitabile che proseguire il percorso inaugurato da Maurizio Della Casa generi in me soddisfazione e, nello stesso tempo, qualche apprensione nei confronti di un'eredità che sento molto impegnativa. L'assumo contando su molti aiuti: la solidarietà di Davide che si è assunto l'incarico importante e gravoso di vicedirettore; la vicinanza competente e affettuosa di Franca Mazzoli; la scelta di Maurizio di continuare la sua collaborazione restando nel comitato di redazione; la fiducia e le costanti rassicurazioni del presidente e del direttivo della

della continuità. Sono certo che Rosalba Deriu, preziosa collaboratrice all'inizio, poi vicedirettore e infine condirettore della rivista, saprà ben proseguire il cammino, in un momento in cui si affacciano nuove sfide educative e il mondo della scuola sta per essere scosso da profondi cambiamenti.

Ogni congedo porta con sé un'ombra di malinconia. Ma a renderla più lieve è il felice rapporto fra la rivista e gli organi direttivi della SIEM, di cui è testimonianza il saluto del presidente Annibale Rebaudengo, qui pubblicato. Una sintonia e una comprensione reciproca che ci hanno sostenuto sin qui, che non hanno avuto appannamenti e che si proiettano nel futuro. Per questo, entrando a far parte del Comitato di Redazione, resterò comunque vicino a *Musica Domani*, a cui mi legano, oltre a tanti fili culturali, la riconoscenza e l'affetto per chi ha condiviso con me questi anni di lavoro.

cerca e la testimonianza del quotidiano scolastico. La presenza dei due approcci alla didattica musicale ha aiutato i docenti ad orientarsi senza sentirsi schiacciati da sofisticati modelli o autorizzati a mirare troppo in basso.

Il confronto, poi, con posizioni culturali non vicine alla SIEM, ha permesso di far conoscere anche altre ragioni dell'insegnar musica.

Simmetricamente è ora possibile alla SIEM di essere frequentemente ospite in altri ambiti associativi e culturali.

A Rosalba Deriu i migliori auguri perché possa realizzare, con altrettanto successo, i suoi progetti editoriali. La sua nomina, ufficializzata nell'ultimo direttivo, ha trovato tutti concordi, perché la conosciamo e la stimiamo. Come ricercatrice, scrittrice di pedagogia musicale e come attenta osservatrice della realtà scolastica.

Siem. Confido inoltre nelle persone che in questi anni hanno portato il loro contributo alla rivista in modo continuo o saltuario e sulla loro disponibilità a proseguire il rapporto con *Musica Domani*.

Per continuare a mettere in comunicazione i diversi volti della pedagogia musicale, è infatti indispensabile la collaborazione di insegnanti, educatori, animatori, studiosi, pedagogisti, ricercatori, terapeuti ... proprio per dare spazio alle esperienze operative e alle riflessioni teoriche che si compiono in ambiti diversi: dalla scuola al mondo dell'animazione, dall'infanzia alla terza età, dall'educazione alla terapia.

A tutti è rivolto, dunque, un invito a collaborare per rendere più ricco e articolato il dibattito sulla pedagogia musicale.

Corsi estivi della SIEM

Gatteo a Mare: 6 - 25 luglio 1998

Prima settimana: 6-11 luglio

Elena Asero	<i>Il bambino che canta</i>
Arianna Sedioli e Michele Guerra	<i>Giocare con i suoni, giocare con le storie</i>
Gabriella Baldi	<i>Ascoltare per crescere</i>
Ferdinando Suvini	<i>Tecnica F. M. Alexander</i>
Deda Cristina Colonna	<i>Danze di corte nel Barocco</i>
Deda Cristina Colonna	<i>Danze di corte nel Rinascimento italo-francese</i>
Johannella Tafuri, Michel Imberty, Giuseppe Porzionato	<i>Metodologia della ricerca per l'educazione musicale</i>

Seconda settimana: 13-18 luglio

Massimo Mazza	<i>Cantare e far cantare</i>
Maria Broccardi	<i>Musica e handicap</i>
Marco Bricco	<i>Il gioco del teatro</i>
Federica Calvino Prina	<i>Le danze del mondo</i>
Domenico Decimo	<i>Training per il lavoro di gruppo</i>

Terza settimana: 20-25 luglio

Annibale Rebaudengo	<i>Didattica del pianoforte</i>
Duilio Bellone de Grecis e Vincenzo Zecca	<i>Didattica della chitarra</i>
Annamaria Morini e Francesca Pagnini	<i>Didattica del flauto traverso</i>
Elisabetta Rossi e Mariateresa Lietti	<i>Didattica del violino</i>
Claudio Dina	<i>Didattica della musica d'insieme: repertori etnici</i>
Antonio Giacometti	<i>Didattica della musica d'insieme: la trascrizione</i>
Mauro Carboni	<i>Essere il suono: l'esperienza creativa in musica</i>
Carla Alma Siciliotti	<i>Il corpo e l'improvvisazione</i>

Riforma e musica nella scuola superiore

ANDREA PAOLUCCI

Rimuovere la condizione marginale alla quale sono relegate, nella nostra scuola, le arti sonore e visive: questo è uno dei compiti affidati alla scuola dalla Commissione ministeriale incaricata di individuare quali conoscenze fondamentali dovrà fornire la scuola italiana nei prossimi decenni.

Ma se il diritto alla musica a entrare nella fascia dell'obbligo è ormai accettato, ben più complessa e contraddittoria appare la situazione nella scuola superiore.

Il progetto di riordino dei cicli scolastici del ministro Berlinguer, che già si sta sperimentando in alcuni Istituti superiori, e l'abolizione di Scuole ed Istituti magistrali (unici ordini di scuola superiore dove è presente per ordinamento l'insegnamento della musica) ripropongono la riflessione sull'inserimento della disciplina musicale nella scuola secondaria. Questa riflessione è sollecitata anche dalle considerazioni sul valore formativo della musica espresse dalla Commissione tecnico-scientifica insediata dal Ministro della Pubblica Istruzione per individuare le "conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni"¹.

Ma se l'istituzione scolastica ha già riconosciuto il ruolo dell'esperienza musicale nel processo educativo della scuola dell'obbligo, sarebbe auspicabile che altrettanto avvenisse anche per la scuola superiore, con l'elaborazione di un curriculum di *formazione musicale avanzata* in continuità con quella di base già esistente. Tale formazione dovrebbe collocarsi a un *livello intermedio* tra gli estremi della preparazione musicale specialistica del Conservatorio e l'assenza di formazione musicale, basandosi sul presupposto che la musica sia insegnabile a diversi gradi e a diversi livelli, pur nella sostanziale omogeneità del processo di apprendimento disciplinare.

Di fatto, sono già presenti nella scuola superiore italiana alcuni modelli curriculari ai quali fare inizialmente riferimento: i programmi di *Canto corale* dell'istituto magistrale (insieme a quelli di abilitazione della scuola magistrale, consimili ai primi) e i *programmi Brocca*, di natura sperimentale.

Il modello di formazione musicale proposto dall'Istituto magistrale (indirizzo ormai in via di esaurimento) non è più proponibile da molti punti di vista:

in primo luogo per l'orario troppo ridotto - un'ora alla settimana per tutto il corso quadriennale - che non consente continuità alla già esigua attività didattica e pone, tra l'altro, non pochi problemi nella verifica dell'apprendimento. In secondo luogo, per la discutibile articolazione dei programmi, i cui contenuti sono ormai datati e non più condivisi (o forse non lo sono mai stati) dalla didattica della musica². Inoltre, la componente professionalizzante di questi programmi ne toglie gran parte del valore educativo e formativo, senza, peraltro, fornire adeguate competenze didattiche rispetto ai mutati orientamenti e programmi della scuola materna ed elementare.

Più interessanti e più adeguati all'ipotesi di una formazione musicale di livello "intermedio" sono i programmi Brocca³. Anche qui, tuttavia, al di là degli intenti, le incongruenze e la poca chiarezza (nella forma e nel merito) che vi sono contenute, nonché le discutibili modalità con cui essi sono stati di fatto realizzati, hanno sollevato, accanto a giudizi positivi, critiche più sfavorevoli⁴. In particolare, resta il sospetto che, con lo studio della "Storia della Musica" nel triennio, l'unica legittimità concessa alla disciplina musicale sia la sua connotazione storico-umanistica, dimenticando la forte componente di operatività sottolineata nei programmi del biennio. È anche questo, forse, un segnale dell'opinione secondo cui la musica, percepita come un ambito di apprendimento estremamente specialistico, può essere insegnata solo attraverso esperienze generiche - troppo dubbie per concedere alla musica la legittimazione di disciplina nella scuola superiore - o mediante un apprendimento storicista, basato sul linguaggio verbale.

Proposte per un curriculum musicale nella scuola superiore

Alla luce dei rilievi presentati, è opportuno pensare all'individuazione di un diverso curriculum di formazione musicale nella scuola superiore, che possa comportare:

- a) l'elaborazione di un livello avanzato di competenze musicali, che superi la separazione tra una "istruzione" specialistica e una "generica" educazione musicale;
- b) la focalizzazione di obiettivi e contenuti significativi che consentano la formazione di una *intelligenza musicale* e garantiscano anche il possesso di un adeguato corredo conoscitivo per la persona di cultura media;
- c) l'acquisizione di competenze musicali non solo storico/analitiche e teoriche, ma anche operative.

Definire un modello curricolare, tuttavia, non significa solo prevederne obiettivi e contenuti, ma anche determinarne lo status disciplinare da un punto di vista epistemologico, pedagogico e culturale.

Se la riflessione epistemologica esula da queste considerazioni⁵, non si può fare a meno, con molto buon senso, di ritenere insostituibili alcune funzioni che la musica esercita nella formazione dei giovani.

Funzione sociale: il valore aggregativo ed educativo del "far musica insieme", basato sull'equilibrio tra le capacità individuali e le esperienze di gruppo, è ormai ampiamente riconosciuto. Inoltre, le competenze esecutive di livello avanzato che la scuola superiore può far acquisire, ad esempio nell'attività di canto corale, una "pratica di far musica" non specialistica, possono costituire la base di successive attività di tipo sociale (come i numerosi cori amatoriali diffusi sul territorio o nelle Università), che possono a buon diritto considerarsi pratiche sociali di educazione musicale permanente.

Funzione culturale: la musica rappresenta anche un patrimonio di opere, teorie, riflessioni, tecniche, il cui possesso è importante in un contesto di formazione culturale globale. Ciò significa non soltanto che determinati movimenti culturali dovrebbero essere studiati anche dal punto di vista musicale per essere compresi nella loro complessità, ma anche che la scuola deve consentire una fruizione il più possibile allargata del bagaglio culturale costituito dalla musica, anche attraverso la formazione di competenze musicali.

Funzione cognitiva: la dimensione culturale e quella sociale della musica sono dipendenti dall'acquisizione di competenze avanzate che, mediante strumenti e tecniche e lo sviluppo di capacità di pensiero (percettivo, produttivo, creativo, analitico, ecc.), consentano la possibilità di utilizzare in modo consapevole i linguaggi musicali. Ascolto competente, analisi peculiare delle fonti musicali, capacità di giudizio estetico, padronanza esecutiva e di lettura musicale sono le competenze più immediatamente intuibili; ma non si devono escludere quel-

le relative alla elaborazione di prodotti musicali, che mettono in evidenza un'ulteriore funzione della musica.

Funzione poetica: questa funzione evidenzia l'aspetto fortemente operativo dell'apprendimento musicale. Lo sviluppo della creatività anche attraverso la manipolazione dei suoni e dei linguaggi sonori è sempre stato parte determinante non solo di tutti i recenti modelli curricolari di educazione musicale in Italia e all'estero⁶, ma, più in generale, delle prospettive pedagogiche alle quali questi modelli fanno riferimento.

Funzione linguistica: capire, produrre, creare, decodificare, sono competenze proprie di ogni forma di educazione linguistica. La formazione musicale si pone dunque anche come l'educazione a un linguaggio che permette di comunicare, di esprimersi e di comprendere le molteplici realtà culturali dal punto di vista sonoro. Inoltre, consente di creare relazioni linguistiche con altri linguaggi, aprendosi alla possibilità di esperienze interdisciplinari e multimediali.

Ritenere importanti o meno queste o altre funzioni della disciplina musicale all'interno dei programmi scolastici, rappresenta, al contempo, un problema pedagogico e di politica educativa.

Naturalmente, se si assume - come qui si è convinti - l'opportunità dell'insegnamento della musica nella scuola superiore, occorrerà, oltre alla definizione del modello curricolare, affrontare ulteriori implicazioni organizzative (come il numero di ore lezione, di forma obbligatoria od opzionale, o l'attivazione di laboratori e di gruppi musicali) e didattiche (come la differenziazione dell'insegnamento nei diversi indirizzi del triennio, piuttosto che il dibattuto problema sullo sviluppo della creatività musicale).

La formazione musicale dei futuri insegnanti

La discussione, all'interno del dibattito sulla riforma scolastica, delle problematiche sopra evidenziate non si porrà dunque in termini semplici e probabilmente non in tempi brevi. Tuttavia, c'è un problema che si pone con urgenza: l'insegnamento della musica nel "Liceo delle Scienze sociali".

Come forse è noto a molti, anche l'insegnamento nella scuola primaria richiederà, d'ora in poi, la formazione universitaria dell'insegnante. Abolita quindi la funzione abilitante di Istituti e Scuola magistrale, queste istituzioni sono state sostituite dall'ipotesi sperimentale di un "Liceo delle Scienze Sociali", di imminente attuazione. Pur essendo destinato a rinnovare l'unico ordine di scuola superiore dove era presente l'insegnamento della musica, il nuovo liceo non prevede espressamente questa disciplina. La questione non si pone solo nei termini di un messaggio di segno opposto all'allargamento dell'insegnamento della musica nella scuola superiore; ma anche in quelli, più concreti, di un interrogativo su quando e dove avverrà la formazione delle competenze musicali (tuttora previste e richieste) dell'inse-

gnante di scuola primaria. In altri termini, così come non si concepirebbe, ad esempio, una formazione universitaria nella didattica della lingua senza un precedente curriculum di studi linguistici e letterari, è pensabile una formazione universitaria nella didattica della musica (ammesso che vi sia) senza un adeguato curriculum musicale precedente? Una risposta negativa a questa domanda pone di necessità il problema della formulazione di un curriculum di educazione musicale nel Liceo sociale la cui articolazione preveda espressamente, oltre allo sviluppo delle capacità di espressione comunicativa sociale⁷, un'attenzione ai fatti musicali di natura più squisitamente pedagogica e didattica. Questi ultimi possono, oltretutto, costituire un concreto riferimento per la definizione di obiettivi, contenuti e livelli di competenza teorica e operativa. Così la conoscenza di alcuni fondamenti grammaticali, teorici e analitici della musica può diventare, ad esempio, la concettualizzazione didattica dei meccanismi di funzionamento del fatto musicale; una melodia infantile o un canto popolare possono costituire il livello di padronanza della lettura cantata; la trascrizione metrico/ritmica di una filastrocca potrebbe diventare l'obiettivo del "dettato ritmico" dei programmi del vecchio Istituto magistrale; la pratica ideativa può tradursi, sempre a titolo di esempio, nel possesso di alcuni processi compositivi ritmici, melodici e polifonici, riconducibili ad un repertorio destinato all'infanzia. Queste abilità costituiranno anche gli strumenti per l'acquisizione di competenze di carattere culturale, storico/analitico e - perché no? - didattico/metodologico, che le affiancheranno; senza dimenticare l'esperienza del "far musica insieme", in primo luogo attraverso la pratica del canto corale (lasciando aperta ogni considerazione su quella strumentale), che, forse, rappresenta ancora oggi un'esperienza di forte spessore, anche affettivo, per l'età adolescenziale.

(1) Dalla "Sintesi" dei lavori della Commissione: "Occorre dare legittimità scolastica alle forme di sapere che sono proprie degli spazi acustici", la musica "parla al mondo e parla del mondo", la scuola deve essere "una sede di esperienza acustica e musicale". S'invita a rimuovere "la condizione marginale alla quale sono relegate, nella nostra scuola, le arti sonore e visive e tutto ciò che le integra... Ciò è per un verso scandaloso, per un altro verso è l'espressione di un più generale atteggiamento autolesionistico, considerata l'immagine europea e mondiale della nostra cultura e delle nostre tradizioni".

(2) Essi, infatti, sono finalizzati alla pratica del canto corale, al possesso di informazioni di teoria musicale in funzione del solfeggio parlato e cantato, all'acquisizione di "nozioni fondamentali" sulla vocalità e sul repertorio corale infantile e alla conoscenza di "brevi cenni sulle più importanti espressioni dell'arte musicale nei paesi civili".

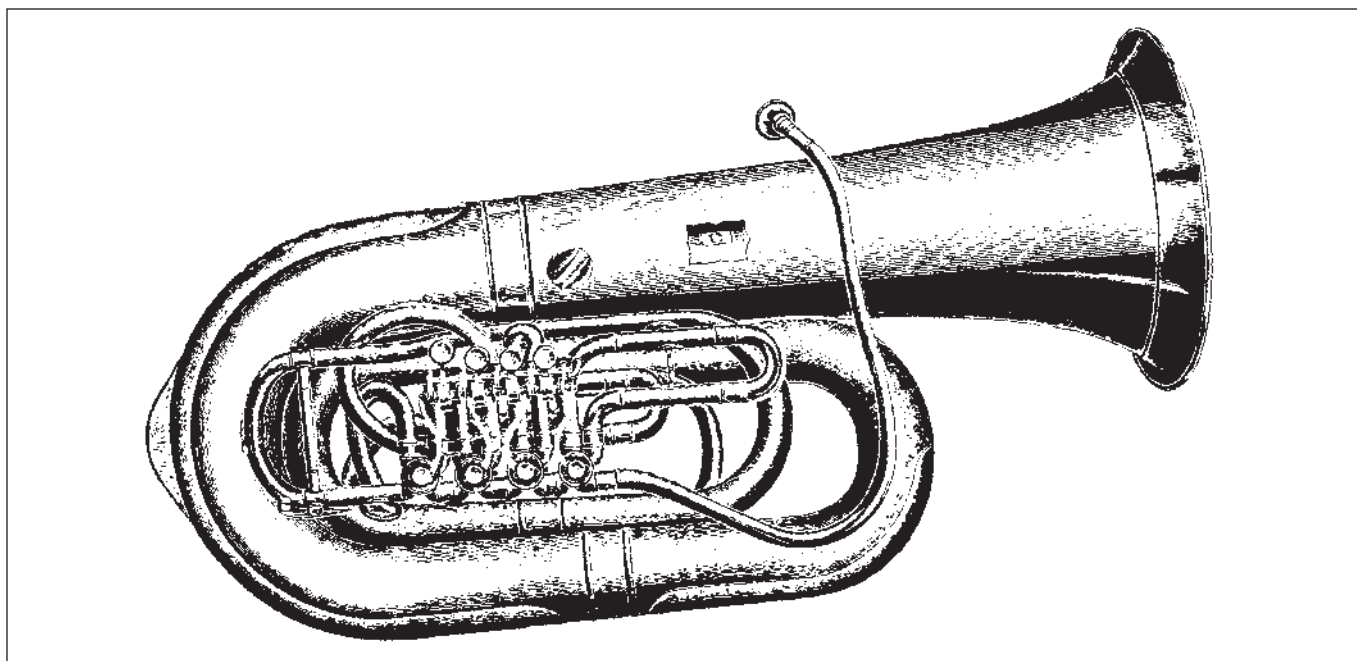
(3) I programmi Brocca di musica (in alternativa o in concorrenza con arte) sono finalizzati, nel biennio, al possesso di strumenti e criteri di analisi, acquisiti sia attraverso attività di ascolto/comprendimento della musica che di pratiche operative, esecutive e inventive, che consentano di sviluppare la capacità di organizzare il sapere musicale, di promuovere l'esperienza estetico/musicale all'interno di una dimensione culturale più ampia. Nel triennio essi prevedono opzionalmente (in alternativa alla storia dell'arte) l'insegnamento della "storia della musica" nel solo indirizzo socio-psico-pedagogico.

(4) Vedi, in merito, gli articoli pubblicati su "Musica Domani", n. 79, 1991, pp. 17-27.

(5) In proposito, rimangono fondamentali le lucide riflessioni sviluppate da M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna 1985.

(6) Per quanto riguarda l'Italia, è possibile far riferimento ai programmi della scuola media del 1979, a quelli della scuola elementare del 1985, ai più vicini "Programmi Brocca" sperimentati per il biennio della scuola superiore. Per l'estero, si veda, ad esempio, l'esperienza inglese divulgata da J. Paynter, *La musica nella media superiore*, Milano 1986. Dello stesso autore, cfr. *Suono e struttura*, Torino 1996.

(7) La formazione di una capacità comunicativa musicale dovrebbe trovare gli spazi più adeguati proprio all'interno di un indirizzo, quello delle scienze sociali, che ne valorizza la centralità nelle pratiche e nei comportamenti individuali e collettivi.



Parole chiave

Lo studente di armonia o di composizione ha di solito una nozione “geografica” della modulazione. “Andare da *re* maggiore a *si bemolle* maggiore!” Tanto è vero che ci sono modulazioni ai toni “vicini” e ai toni “lontani”.

Dato che lo studente ha di solito scarse attitudini turistiche, soprattutto in sede di esame, il percorso da ... a ... viene fatto normalmente nel più breve tempo possibile. Ecco allora i vari trucchi per modulare il più velocemente possibile da una tonalità a qualsiasi altra.

I musicisti sanno bene che questo tipo di modulazione non ha niente a che fare con la musica e molti compositori hanno preso esplicitamente le distanze dalle quelle modulazioni “prefabbricate” che vorrebbero essere un esercizio accademico ma che in realtà sono solo inutili. “La modulazione fine a se stessa, non integrata nello sviluppo logico di tutti gli altri elementi della composizione, è un’assurdità” (Paul Hindemith).

Il musicologo Félix Clément così ha raccontato una modulazione contenuta nell’opera *Castor et Pollux* di Rameau: «Vi si ammirò il coro *Que tout gémissé*, scritto in *fa* minore ed immediatamente seguito dalla bella aria *Tristes apprêts, pâles flambeaux* che è in *mi bemolle*. Rameau ha legato assieme questi due brani di toni così distanti con un’arditezza che ebbe un successo inaudito. Dopo l’ultimo accordo di *fa* minore, c’è un lungo silenzio, poi i bassi fanno intendere, lentamente e all’unisono, queste tre note: *fa*, *la* [*bemolle*], *mi* [*bemolle*]; allora comincia immediatamente il ritornello dell’aria in *mi bemolle*. “Tutto ciò è così semplice, osserva Adolphe Adam, che si è tentati, all’analisi, di credere che sia una sciocchezza, ma all’effetto, questa trasposizione è eccellente e il successo fu tale che, per molto tempo, si citò come un tratto geniale il *fa*, *la*, *mi*, di *Castore e Polluce*»

Come si può leggere, quello che interessa è il senso espressivo e poetico della modulazione; il procedimento tecnico è viceversa in questo caso così banale da sembrare “una sciocchezza”.

Quindi è la qualità espressiva della modulazione ciò che conta veramente per il musicista e per l’ascoltatore.

Anche Arnold Schönberg dedica all’argomento alcune gustose righe del suo *Harmonielehre*: “Esiste, per esempio, un trattato di armonia assai popolare in cui quasi tutte le modulazioni vengono realizzate con l’accordo di settima di dominante o con quello di settima diminuita: l’autore mostra solo che dopo ciascuna triade maggiore o minore può far seguire di-

MODULAZIONE

FRANCESCO BELLOMI

rettamente o indirettamente uno di questi due accordi, modulando a qualsiasi tonalità. Se volessi far questo potrei cavarmela ancora più in fretta, in quanto sono in grado di mostrare - in base ad esempi «garantiti» tratti dalla letteratura musicale - che a qualsiasi triade si può far seguire qualsiasi altra triade [...]. Ma se uno fa un viaggio perché vuole raccontare qualcosa, non sceglie certo la linea d’aria: perché, in questo caso, la via più breve è la peggiore, e la prospettiva a volo d’uccello rivela, in questo caso, anche un cervello da uccellino. [...] perché in una modulazione quello che conta sul serio non è il punto d’arrivo, ma la via percorsa. [...] Naturalmente si arriva sotto più presto saltando dal quarto piano che non scendendo le scale: ma come si arriva? [...] Le modulazioni con il rimedio universale dell’accordo di settima diminuita sono proprio il salto dalla finestra.”

Se andiamo a guardare i significati stratificati sotto alla parola modulazione scopriamo, come al solito, che la storia, o anche semplicemente il vocabolario, ci restituiscono una ricchezza concettuale tale da spapolare tutti i “cervelli da uccellino” sopra citati.

Dal vocabolario ad esempio sappiamo che modulare vuol dire:

“Variare armonicamente il tono o l’intensità della voce o di un suono”; (ant.) “Mettere in musica, comporre musica” da latino *Modulare* o *Modulari*.

Dentro a queste definizioni ritroviamo l’idea della *variazione* e l’idea dell’*invenzione* del *comporre* che sono le preoccupazioni prime di chi scrive musica.

Se poi andiamo a curiosare nella storia troviamo che anticamente la transizione da una tonalità all’altra era chiamata anche *metabole*, *transitus per tonum*, *mutatio per modum vel tonum*, *alteratio*.

“Metabole - figura retorica che significa cambiamento e che indica il passaggio da un sistema armonico a un altro. In campo armonico la Metabole implica un cambio di genere, di sistema, di armonia, di melopea e talora anche di registro vocale e di ethos” (DEUMM).

Ho conosciuto un pianista che, quando suonava l’inaffondabile sonatina in *do* maggiore di Muzio Clementi, era in grado di compiere, durante l’esecuzione, una graduale e fantastica modulazione, al termine della quale, la sonatina era diventata un *ragtime* di Scott Joplin. Il minuetto del *Pulcinella* stravinskiano è un’altra straordinaria “modulazione”, tanto graduale da essere quasi impercettibile, dallo stile di Pergolesi a quello di Stravinsky.

Chi vuol inventare una “modulazione” da Perotinus a Michael Jackson?

Didattica della musica: alla ricerca di nuove soluzioni

FRANCESCO BELLOMI

La sperimentazione è stata da sempre una delle vie maestre per lo sviluppo e il miglioramento dell'offerta formativa.

Il Conservatorio di Milano ne propone una per la Scuola di Didattica, sperando sia di rimediare ai limiti più evidenti della attuale struttura, sia di predisporre un curriculum più utile ai futuri educatori.

Anche se una recente circolare¹ ha di fatto bloccato l'avvio di nuove sperimentazioni non è affatto diminuito il desiderio di sperimentare e di inventare modi nuovi per realizzare l'intervento educativo. Anzi, per quanto riguarda il Corso di Didattica della Musica in particolare, questo desiderio diventa un bisogno fondamentale e insopprimibile. Un corso imperniato sulla didattica può svilupparsi e crescere qualitativamente solo grazie alla sperimentazione continua di materiali, strategie e strutture educative che devono reggere al confronto con un mondo culturale in continua trasformazione.

Tre docenti del Conservatorio di Milano, Carla Canedi (Pedagogia musicale), Carlo Delfrati (Storia della musica per Didattica) e il sottoscritto (Elementi di Composizione per Didattica) hanno scritto e proposto al collegio dei docenti² un progetto di corso sperimentale di didattica che vuol essere una risposta concreta ed innovativa ai bisogni e ai problemi posti dall'attuale struttura del corso di didattica della musica.

Non solo: il desiderio è quello di sperimentare nel senso vero del termine e cioè mettere alla prova dei fatti idee, ipotesi e procedimenti nei quali gli autori del progetto credono e che sarebbe impossibile attuare all'interno del corso ordinario di Didattica.

Dopo un periodo di sperimentazione ventennale³, la nascita del diploma ordinario in Didattica della Musica si è connotata subito come una conferma senza variazioni della struttura iniziale del corso straordinario. Possibile che in vent'anni non fosse cambiato niente? Anzi, i due Decreti Ministeriali che hanno regolamentato la struttura e il funzionamento dell'attuale corso ordinario, quello del 13.04.92 e quello del 24.09.94, hanno via via configurato un corso di grande rigidità curricolare. Una rigidità di

gran lunga superiore a quella dell'ex corso straordinario. Questa rigidità, assieme ad una certa farraginosità degli orientamenti programmatici, ha creato non pochi problemi nella gestione quotidiana del corso. Valga per tutte l'impossibilità, per l'allievo che interrompa dopo il primo anno la frequenza per motivi di salute o di lavoro, di riprendere dal corso al quale era iscritto perché, secondo il D.M. 24.09.94 art. 1 punto A comma 2: "Non è consentita l'ammissione al 2°, 3° o 4° anno." Ne consegue che allievi che si ritirano al terzo o al quarto anno devono necessariamente riprendere dal primo anno.

Questo non è certo l'unico problema, ecco un succinto campionario di perle nere:

- l'insufficienza anche in una sola delle cinque discipline blocca il progresso dell'allievo in tutte le altre, indipendentemente dal profitto qui conseguito: l'allievo deve ripetere l'anno in toto;

- il piano degli studi non tiene conto della diversa provenienza formativa degli allievi; è identico per tutti. Ne consegue che facilmente si sovrappongono inutili e paradossali doppioni: per esempio il corso di Elementi di composizione deve essere seguito per intero, e col medesimo programma, anche dal diplomato in Composizione; Direzione di coro anche dal diplomato in Musica corale; e così via;

- alla scuola sono ammessi allievi pianisti e non pianisti; ma il programma di lettura pianistica non prevede la benché minima differenziazione;

- le discipline della scuola sono cinque mentre le prove d'esame sono tre, di cui l'ultima articolata in sette sotto prove dove il peso delle cinque discipline non è affatto distribuito omogeneamente;

- farraginoso il meccanismo della valutazione. Ogni docente non valuta il profitto nella propria disciplina ma "esprime per ciascuna delle predette 9 prove una votazione." La stessa cosa succede agli

esami di passaggio;

- da una parte è previsto che le prove d'esame siano fortemente integrate fra loro: per esempio, la prova di direzione corale va svolta sul brano oggetto della precedente prova scritta di composizione; e su questa all'allievo è anche richiesta la "impostazione di uno o più metodi di analisi (sic)". Dall'altra parte nessuna forma di programmazione collegiale è prevista dal decreto fra i cinque docenti.

L'esigenza della flessibilità organizzativa

Il presente progetto nasce da una duplice esigenza: da una parte quella di sanare alcune incongruenze e artificiosità del dettato legislativo in materia, dall'altra, ed è cosa ben più importante, dal bisogno di sostituire il modello tradizionale, di tipo verticale, di organizzazione dell'istruzione con "un modello orizzontale flessibile" e con "una forte flessibilità nell'organizzazione della didattica e la possibilità di prevedere l'offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi e aggiuntivi".⁴

In quest'ottica è chiaro che la funzione delle attività complementari è in primo luogo quella di attuare una "personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti".⁵

Una delle conseguenze più rilevanti di questo approccio "flessibile" dovrà essere la creazione di "percorsi personalizzati, contraddistinti da crediti formativi".⁶ Inoltre "tale struttura flessibile dovrebbe favorire gli eventuali passaggi da un ordinamento curricolare ad un altro, interscambi tra formazione scolastica e professionale e entro certi limiti anche scambi tra formazione scolastica ed esperienze del mondo del lavoro."⁷

La recente istituzione dei bienni universitari abilitanti (Scuola di Specializzazione per la formazione di insegnanti della scuola secondaria. D.P.R. 470 - 31 luglio 1996) non ha ancora trovato applicazione e allo stato attuale sembra che, per quanto riguarda la effettiva realizzazione di tali bienni con riferimento alla musica, la soluzione che molte Università adotteranno sarà quella di stipulare convenzioni con i Conservatori per delegare proprio al corso di Didattica una parte non irrilevante della gestione del corso e delle materie di insegnamento.⁸

D'altra parte l'attuale corso ordinario presenta una serie di problemi che possono avere ripercussioni negative sulla formazione didattica e pedagogica dei futuri insegnanti.

Un laboratorio didattico permanente

Il Corso Sperimentale di Didattica della Musica, che questo progetto descrive, intende porsi come una sorta di laboratorio didattico permanente. In tale senso esso vuole recepire e rendere operative le indicazioni contenute nella Circolare Ministeriale del 4 Dicembre 1996 - prot. 2648: "Tenuto conto, infatti, dei compiti istituzionali delle Accademie e dei Con-

servatori, tale impegno, che si determina per la qualità delle prestazioni e che vede il massimo dispiegamento dell'autonomia didattica e della libera espressione culturale e professionale di ciascun docente, spazia dalle attività formative a quelle di ricerca e di produzione."⁹

In particolare i risultati delle attività di ricerca e di produzione saranno quelle che si proporranno ai prevedibili canali di pubblicazione: riviste di didattica musicale, editoria musicale in genere. Ma anche le attività più concrete e operative (allestimento di lezioni-concerto, pacchetti di interventi per l'animazione musicale, ecc.) potranno e dovranno essere "esportate" al di fuori del corso stesso offrendo agli alunni del corso la possibilità di gestire in proprie dette attività sfruttando ad esempio le aule del Conservatorio nel periodo estivo o in orario serale oppure svolgendo un lavoro di alfabetizzazione musicale sul territorio: eventuali incontri con maestri elementari, incontri con gruppi di bambini della fascia prescolare o della prima scolarità, realizzazione di attività per anziani, ecc.

Per quanto riguarda l'organizzazione e il coordinamento di queste attività si prevede il coinvolgimento dello "sportello dello studente", attivato presso il Conservatorio di Milano, che svolgerà compiti organizzativi e di coordinamento.

Si intende recepire la circolare sopra citata anche per quanto riguarda "...due fondamentali obiettivi: quello della prospettiva di interventi culturali ampliati ed arricchiti anche verso l'esterno e quello della massima flessibilità ed apertura delle prestazioni dei professori, corredandole funzionalmente alla realizzazione del progetto e del piano attuativo."¹⁰

Si ritiene che il presente progetto si muova: "... nel rispetto degli ordinamenti propri delle istituzioni e delle specifiche esigenze degli studenti. [...] individuando anche una pluralità di percorsi nell'ambito di un piano complessivo e, per quanto possibile, organico."¹¹

Pertanto si condivide pienamente e si vuole rendere operativa l'indicazione che: "Le attività di ricerca e di produzione artistica, non sempre e non soltanto funzionali all'attività didattica, sviluppate con il coinvolgimento degli studenti, possono rafforzare pure il legame con il territorio e con il mondo del lavoro, e costituiscono strumento per sperimentare nuove forme di espressione più aderenti alle mutate condizioni della società."¹²

Anche per quanto riguarda la flessibilità dell'orario di lavoro vi è perfetta assonanza con l'indicazione che: "La realizzazione di quanto previsto dal progetto postula non solo il pieno dispiegamento dell'autonomia professionale ma anche flessibilità nell'organizzazione dell'orario di lavoro, così da rendere praticabile una programmazione annuale quale è richiesta dalle esigenze proprie dell'attività formativa svolta..."¹³

La struttura del progetto

Obiettivi generali

L'obiettivo generale del corso è preparare insegnanti che, accanto ad una formazione generale di tipo pedagogico e didattico e a una formazione musicale specifica, siano in grado di affrontare la professione avendo a disposizione gli strumenti più idonei a operare positivamente nelle singole e diverse realtà educative.

A tal fine si ritiene necessario stabilire una serie di indirizzi formativi orientati alle attuali esigenze del mondo dell'insegnamento. Ovviamente tali indirizzi potranno variare nel tempo con il variare delle diverse realtà scolastiche e scopo della presente sperimentazione sarà proprio quello di porsi come una sorta di sperimentazione permanente e flessibile, in grado di adeguarsi in tempi rapidi alle innovazioni e alla introduzione di nuovi saperi e di nuove tecnologie.

Struttura generale e scansione temporale delle annualità

L'impostazione che si ritiene più idonea per il Corso Sperimentale di Didattica della Musica ricalca solo in parte la struttura dell'attuale corso ordinario: diversi esami annuali con esame finale muovendosi però con più decisione verso una flessibilità e una organizzazione interna nuove e più agili. A tal fine si ritengono necessarie le seguenti innovazioni:

Il Corso Sperimentale di Didattica della Musica si divide in due bienni. Il primo biennio, comune a tutti gli indirizzi, comprende quattordici corsi annuali, le attività di tirocinio e i laboratori interdisciplinari più avanti illustrati.

Il secondo biennio sarà un biennio di approfondimento di uno o più particolari indirizzi scelti dallo studente. Sarà frequentabile in un arco di tempo anche molto ampio. Questo significa che chi avrà frequentato primo biennio potrà frequentare il terzo e il quarto corso anche in anni non consecutivi. Lo scopo di questa possibile dilatazione temporale è quello di fornire ai futuri docenti uno strumento per usare il secondo biennio di studi come un vero e proprio corso di aggiornamento e di formazione ricorrente, tanto più efficace quanto più prevederà tappe distanziate nel tempo.

Tipologia delle lezioni e obblighi di frequenza

L'attività didattica si svolgerà secondo tre diverse tipologie di lezione:

- lezioni teoriche¹⁴ per le quali non vi sarà obbligo di frequenza per gli alunni;

- laboratori interdisciplinari progettati, dai docenti e dagli studenti che vorranno partecipare alla fase della progettazione, nel periodo immediatamente precedente l'inizio delle attività didattiche (mese di ottobre). Tali laboratori potranno svolgersi anche con la compresenza di più docenti e di diversi gruppi di studenti e avranno sempre e comunque il carattere di esercitazione collettiva.¹⁵ La frequenza degli studenti, almeno alla maggioranza (metà più uno) dei laboratori complessivamente progettati, è obbligatoria;

- ore di tirocinio che potranno essere svolte sia all'interno del corso di Didattica stesso (ad esempio allievi pianisti che tirocinano su allievi non pianisti oppure iscritti e diplomati in Musica corale che tirocinano con il coro degli allievi del corso, ecc.), sia all'interno del conservatorio nelle altre classi che si renderanno disponibili (Solfeggio, Esercitazioni corali, strumento, scuola media, liceo, ecc.) sia in realtà didattiche esterne al conservatorio, in funzione dell'indirizzo scelto dall'allievo. I tirocini potranno essere gestiti dal singolo insegnante o avere carattere interdisciplinare. La loro progettazione potrà essere fatta con le stesse modalità dei laboratori interdisciplinari ma vi sarà anche la possibilità di progettare tirocini nuovi nel corso dell'anno scolastico. La frequenza degli studenti alla maggioranza dei tirocini complessivamente progettati (metà più uno) è obbligatoria.

Indirizzi formativi e piani di studio

L'articolazione interna del primo biennio, comune a tutti gli indirizzi, prevede la possibilità per gli studenti, di creare piani di studio individuali.

Nella formazione del piano di studi si terrà conto anche della formazione di provenienza degli alunni stessi con il riconoscimento di eventuali "crediti" o "debiti" didattici.

L'articolazione interna del secondo biennio prevederà diversi indirizzi, ciascuno dei quali finalizzato ad una diversa realtà educativa. Tali indirizzi saranno scelti dagli alunni attraverso la compilazione di un piano di studi organico e motivato:

a) Indirizzo formativo per insegnanti di scuola primaria e per la fascia prescolare;

b) Indirizzo formativo per insegnanti di scuola secondaria di I° e II° grado;

c) Indirizzo formativo per operatori musicali nel territorio;

d) Indirizzo formativo sulle didattiche degli insegnamenti di strumento;

e) Indirizzo formativo su musica e riabilitazione.

Altri indirizzi potranno essere attivati dal collegio dei docenti del Corso Sperimentale di Didattica, con decisione presa a maggioranza nella fase della programmazione, al fine di essere costantemente collegati alle mutazioni delle strutture educative e della realtà culturale generale. Nello stesso modo indirizzi ritenuti non più funzionali potranno essere disattivati.

Ciascun alunno dovrà compilare, entro il 31 dicembre di ciascun anno scolastico un piano di studi specificante le discipline opzionali scelte fra quelle attivate nell'anno scolastico stesso. Tali discipline sono individuate tra quelle attivate dal Corso di Musicologia o tra altre discipline decise dal Collegio dei Docenti del Corso Sperimentale di Didattica della Musica. Il collegio dei docenti del corso di Didattica approverà (con o senza modifiche) o rifiuterà¹⁶ a maggioranza i piani di studio. Comunicazione sarà data agli alunni tramite affissione all'albo. Entro la fine del secondo anno scolastico l'alunno sarà tenuto a scegliere l'indirizzo per il secondo biennio.

Valutazione e autovalutazione degli studenti

Si ritiene assai importante formulare in modo rigoroso e scientifico i criteri di valutazione degli alunni. A tal fine si utilizzerà il mese immediatamente precedente l'inizio delle attività didattiche per formulare, assieme alla programmazione generale, i criteri di valutazione degli studenti, nonché i criteri di autovalutazione degli studenti. L'autovalutazione degli studenti (effettuata a fine anno per iscritto su apposite schede) concorrerà in misura di un terzo alla formulazione della votazione finale.

Valutazione e autovalutazione dei docenti

Analogamente a quanto succede in altre realtà scolastiche¹⁷ si ritiene opportuno sperimentare dei criteri rigorosi di valutazione del lavoro svolto dai docenti. Ciò al fine di avere un riscontro immediato della qualità e dell'efficacia dell'intervento educativo. Si appronteranno pertanto delle schede di valutazione dei docenti, sul modello di quelle comunemente adoperate nelle ricerche svolte sull'argomento. Tali schede saranno compilate dagli studenti, ad attività didattica conclusa, secondo le modalità già in uso là dove queste procedure sono prassi corrente. Una apposita commissione composta dal Direttore del Conservatorio e da esperti da lui nominati elaborerà i risultati di tali valutazioni e li comunicherà ai singoli docenti.

Anche i docenti, ad attività didattica conclusa, compileranno delle schede di autovalutazione che contribuiranno alla misurazione dell'efficacia della offerta formativa effettuata sulla base di parametri

stabiliti prima dell'inizio delle lezioni dal collegio dei docenti del corso. Le schede di autovalutazione di allievi e docenti saranno uno degli strumenti di verifica dei risultati della sperimentazione.

"Crediti" e "debiti" formativi e svolgimento degli esami di ammissione

Si prevedono una serie di "crediti formativi", in sostanza esoneri parziali da alcune materie per chi è già in possesso di un determinato titolo di studio.

Il collegio dei docenti del corso potrà comunque stabilire altri tipi di debiti e crediti formativi esaminando anche richieste particolari di allievi ora non prevedibili. Qualunque decisione sarà presa a maggioranza.

Per quanto riguarda i "debiti formativi" si ritiene che essi debbano riguardare principalmente gli alunni sprovvisti di un titolo di studio di scuola secondaria di II° grado (scuola media superiore). Per questi alunni il collegio dei docenti del corso di Didattica deciderà a maggioranza un piano di studi "guidato" che potrà prevedere anche l'obbligo di frequentare corsi mutuati da altre realtà interne al Conservatorio di Milano.

Piano di studio
(Vedi tabella sottostante)*Docenti del corso*

Il collegio dei docenti del Corso Sperimentale di Didattica potrà avvalersi della collaborazione di altri docenti presenti all'interno del Conservatorio di Mi-

Piano di studio

CORSI	PRIMO BIENNIO (ore)		SECONDO BIENNIO (ore)	
	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno
Pedagogia e didattica di indirizzo	-	-	2	2
Laboratorio e tirocinio	2	2	2	2
Composizione e didattica della creatività	2	2	2	2
Storia della musica e didattica dell'ascolto	2	2	2	2
Scienze dell'educazione	2	2	-	-
Coro	2	2	-	-
Musica d'insieme	-	-	2	2
Pianoforte per non pianisti e tirocinio didattico per pianisti	1	1	1	1
<i>Una opzione annuale tra:</i>				
Teoria e analisi musicale	1	1	1	1
Semiografia musicale antica e moderna	1	1	1	1
Elementi di archivistica e biblioteconomia	1	1	1	1
Acustica musicale e organologia	1	1	1	1
Etnomusicologia	1	1	1	1
Elementi di psicologia della musica	1	1	1	1
Sociologia della musica	1	1	1	1
TOTALE ORE DI FREQUENZA	12	12	12	12

lano disponibili a partecipare per alcuni corsi, o laboratori, o tirocini, o seminari, al corso Sperimentale.

Gli insegnamenti vengono attribuiti a insegnanti nei ruoli del Conservatorio di Milano, che, dopo aver dichiarato la propria disponibilità, vengano giudicati idonei ai rispettivi insegnamenti attraverso titoli di studio, accademici e artistici, a insindacabile giudizio del Direttore, e, per le discipline attivate nel corso di musicologia, ai docenti già operanti nel corso stesso di musicologia.

Ogni docente effettuerà gli esami della propria materia attraverso un colloquio o una prova pratica o entrambe. Il programma d'esame dovrà essere affisso all'albo del corso di Didattica assieme al programma di studio annuale entro il 31 dicembre di ciascun anno.

Sarà obbligo di ogni docente farsi coadiuvare nella conduzione dell'esame da almeno due colleghi resisi disponibili.

Il voto d'esame sarà annotato sul verbale d'esame, con un resoconto sommario della prova d'esame, e anche sul libretto personale dello studente. È facoltà dell'alunno rifiutare il voto d'esame proposto dal docente e decidere di ripetere la prova in altra sessione.

Esame finale del primo biennio

L'esame finale del primo biennio consisterà nella discussione di una breve tesi redatta nell'arco del biennio. Qualora l'argomento della tesi sia di tipo operativo (progetto didattico, unità didattica a tema, ecc.) l'allievo potrà avvalersi della collaborazione degli allievi del corso di didattica o di altri allievi del Conservatorio, che si siano resi disponibili, per realizzare una dimostrazione pratica che sostituirà in tutto e per tutto la discussione orale. Sulla prova d'esame ciascun docente esprimerà una votazione da 0 a 10. La media conclusiva dell'esame sarà data dalla media delle votazioni riportate con esclusione del voto più alto e del voto più basso. Tale media peserà per un terzo sulla media generale del primo biennio. Tale media generale sarà data dalla media fra:

- voto dell'esame conclusivo;
- media delle votazioni conseguite nelle quattordici annualità sostenute;
- voto di autovalutazione dell'alunno.

Esami delle singole annualità del secondo biennio

La caratteristica principale del secondo biennio sarà quella di essere estremamente flessibile come scansione temporale e come offerta di contenuti. L'introduzione di nuove discipline e la soppressione di discipline ritenute non più funzionali sarà decisa annualmente dal collegio dei docenti del Corso di Didattica. Ogni variazione sarà comunicata agli studenti mediante affissione all'albo.

Esame finale del secondo biennio

Secondo le stesse modalità dell'esame conclusivo del primo biennio.

Programmi di insegnamento

I programmi dettagliati di insegnamento e la programmazione dell'attività didattica in generale, saranno decisi collegialmente dai docenti nel mese immediatamente precedente l'inizio dell'attività didattica e ne sarà data comunicazione agli allievi quanto prima, e comunque non oltre il 31 dicembre di ciascun anno, attraverso affissione all'albo del corso di Didattica.

Solo a titolo indicativo si propongono i seguenti orientamenti didattici per ciascuna disciplina.

Aree disciplinari e orientamenti didattici

Pedagogia e didattica di indirizzo

Compito fondamentale della materia è mettere in grado lo studente di operare concretamente ed efficacemente nell'ambito delle realtà educative connesse all'indirizzo scelto utilizzando gli strumenti educativi e didattici idonei e funzionali agli obiettivi perseguiti. A tal fine sarà possibile e incentivata la collaborazione con insegnanti di strumento, in servizio presso il conservatorio di Milano, disponibili a collaborare con il Corso Sperimentale di Didattica, per quanto riguarda l'indirizzo formativo sulle didattiche degli insegnamenti di strumento. Le aree tematiche della materia saranno orientativamente:

- l'area più propriamente didattica, tesa a fornire gli strumenti di base allo studente;
- l'area dell'animazione musicale, rivolta principalmente a tutte le realtà educative di tipo non professionale;
- l'area della didattica dello strumento, comprendente sia la propedeutica strumentale sia la didattica dello strumento nella fase avanzata dello studio;
- l'area del rapporto musica e movimento, orientata principalmente verso le metodologie di riabilitazione e la psicomotricità applicata alla didattica musicale.

Laboratorio e tirocinio

Compito della materia è sviluppare concrete capacità progettuali e di intervento allo scopo di far maturare nello studente competenze educative e didattiche calate in precise realtà scolastiche (a seconda degli indirizzi scelti). A tal fine si ritiene fondamentale all'interno di questa materia la creazione di spazi interdisciplinari che ruoteranno orientativamente attorno a tre grandi nuclei tematici:

- il teatro musicale per ragazzi;
- l'organizzazione, preparazione e gestione di lezioni concerto;
- i linguaggi incrociati: musica e immagine, musica e poesia, musica e movimento.

Composizione e didattica della creatività

Lo scopo del corso è quello di sviluppare le abilità compositive, improvvisative e analitiche parallelamente e in stretta connessione alle relative abilità didattiche. L'obiettivo generale è quello di formare una professionalità in ambito compositivo-didattico in grado di operare efficacemente nei possibili contesti in cui l'allievo si troverà ad agire una volta intrapresa la professione.

Tale professionalità comprende sia la capacità di

realizzare repertori didattici connessi a precisi ed espliciti obiettivi educativi generali e specifici, sia la capacità di utilizzare le competenze acquisite nella ideazione e nella realizzazione di progetti didattici e di percorsi educativi mirati a precise realtà scolastiche e con una chiara esplicitazione dei possibili destinatari dell'intervento educativo.

Gli obiettivi specifici costituiranno poi la base comune per la realizzazione dei laboratori interdisciplinari.

Improvvisazione

- Studio (rilevazione e analisi) e utilizzazione in opportune esercitazioni delle strategie improvvisative reperite nella letteratura didattica sull'argomento.

- Elaborazione e utilizzazione, in opportune esercitazioni, di strategie improvvisative adeguate alle finalità educative e alle abilità cognitive rilevate nei diversi contesti educativi.

- Utilizzazione di alcune strategie improvvisative studiate nella letteratura e nel repertorio improvvisato non didattico, previa trasformazione e adattamento alle esigenze e alle caratteristiche di precisi e reali contesti educativi.

- Elaborazione e utilizzazione di strategie improvvisative mutuata da ambiti extra musicali (retorica, teatro, danza, ecc.) ma rielaborate e orientate per i fini della didattica musicale.

Analisi

- Studio (rilevazione e analisi) e utilizzazione di strategie analitiche presenti nella letteratura didattica oggi in uso.

- Elaborazione e utilizzazione di strategie analitiche adeguate alle diverse capacità cognitive rilevate nei diversi contesti educativi.

- Elaborazione e utilizzazione, con opportune trasformazioni e adattamenti, di strategie analitiche mutuata da ambiti extra musicali.

Composizione

- Studio (rilevazione e analisi) e utilizzazione delle tecniche compositive adoperate nei vari repertori didattici oggi in uso.

- Elaborazione e utilizzazione di tecniche di composizione elementari.

- Utilizzazione di alcune tecniche compositive studiate nel repertorio non didattico, previa trasformazione e adattamento alle esigenze di precisi e reali contesti educativi.

- Elaborazione e utilizzazione, con opportune trasformazioni e adattamenti a fini didattici, di procedimenti costruttivi e creativi mutuati da ambiti extra musicali.

Storia della musica e didattica dell'ascolto

Obiettivo di questo insegnamento è l'acquisizione di metodologie, di contenuti e di abilità che mettano in grado lo studente di condurre in maniera operativa un percorso nell'ambito della storia della musica.

Il programma sarà imperniato su tre temi:

- lo studio e l'uso delle metodologie di indagine e di ricerca storiografica;

- la conoscenza dei criteri di didattica della storia della musica e l'utilizzo didattico delle competenze

acquisite al fine di realizzare concreti progetti didattici imperniati sulla storia della musica;

- la didattica dell'ascolto intesa come padronanza di problemi, di natura linguistico-estetica che presiedono all'ascolto dell'opera musicale. Conoscenza delle condizioni culturali a cui è vincolato l'ascolto nell'attuale civiltà dei mass-media, e dei problemi inerenti alla varia produzione musicale destinata ai giovani. L'allievo impererà ad esercitare le tecniche, in uso o possibili, per coinvolgere i suoi futuri destinatari in un ascolto attivo e motivato della musica, capace di applicarsi a opere di diverso genere, epoca e stile.

Scienze dell'educazione

Conoscenza dei principi generali della pedagogia:

- fondamenti filosofici; fini e valori; Modalità cognitive; (osservazione, ipotesi, induzione, deduzione); evoluzione biologica, culturale ed educazione;

- fondamenti psicologici; tassonomia degli obiettivi educativi (cognitivi, affettivi, psicomotori);

- fondamenti di sociologia dell'educazione; aspetti storici e comparativi;

- metodi e tecniche dell'insegnamento;

- introduzione alla ricerca educativa.

Conoscenza dei principi essenziali della programmazione scolastica, riguardanti:

- la definizione degli obiettivi; l'allievo si abituerà e segmentare il curricolo secondo crescente specificità (obiettivi a lungo, medio, breve termine);

- la scelta dei contenuti in funzione degli obiettivi individuati;

- le metodologie didattiche, con particolare riguardo ai temi dell'interdisciplinarietà, dell'integrazione organica fra i diversi settori dell'esperienza musicale, dei rapporti ottimali insegnante/allievo, delle tecniche di attivazione, delle attività di gruppo, dell'individualizzazione dell'insegnamento;

- gli strumenti di verifica dei risultati, e i criteri di valutazione; conoscenza dei principali test standardizzati per l'educazione musicale;

- l'impiego ottimale dei sussidi didattici.

Coro

Scopo fondamentale della materia è fornire all'allievo le competenze e le tecniche basilari per poter usare creativamente la voce e la gestualità, offrendo allo stesso tempo la possibilità di impadronirsi, attraverso l'uso, delle principali metodologie didattiche vocali (Kodaly, Orff, ecc.) e delle abilità fondamentali connesse all'uso della voce e del corpo.

I punti salienti attorno ai quali ruoteranno i programmi specifici saranno appunto:

- conoscenza, attraverso l'uso, delle metodologie vocali e corali rivolte alla prima infanzia;

- l'analisi del repertorio vocale didattico oggi in uso;

- lo studio, attraverso concrete esercitazioni pratiche, delle gestualità direttoriali, corali e strumentali;

- l'acquisizione di abilità improvvisative attraverso opportune esercitazioni vocali e corali.

Musica d'insieme

Scopo del corso è quello di offrire agli studenti l'opportunità di operare in concrete situazioni esecutive vocali e strumentali al fine di conoscere un vasto repertorio musicale didattico o utilizzabile a fini didattici. Il corso si articolerà orientativamente secondo i seguenti punti:

- pratica della musica d'insieme in formazioni diverse;
- lettura a prima vista di repertori diversi per epoca, genere e stile;
- didattica della musica d'insieme: l'ascolto degli altri e l'ascolto globale; l'affiatamento; le scelte interpretative; criteri di selezione del repertorio didattico e del repertorio generale utilizzato a fini didattici;
- tecniche della direzione di gruppi strumentali;
- pratica della improvvisazione collettiva.

Pianoforte per non pianisti e tirocinio didattico per pianisti

Lo scopo della materia è quello di fornire all'allievo una serie di competenze riguardanti sia le tecniche di approccio al pianoforte (propedeutica strumentale) sia l'uso dello strumento stesso all'interno di progetti didattici più generali.

A tal fine si ritiene utile strutturare il corso in modo tale che la Propedeutica Strumentale sia svolta a due livelli. Nel primo livello il docente lavora con classi di pianisti fornendo agli allievi gli strumenti operativi di base (propedeutica del pianoforte). Al secondo livello gli stessi alunni pianisti, tirocinano, internamente al corso stesso, sugli allievi che provengono da altre aree strumentali. In questo modo ciascun alunno pianista si troverà ad affrontare la fase dell'approccio allo strumento in una doppia veste: come docente nei confronti degli allievi non pianisti e come allievo per quanto riguarda l'acquisizione di abilità didattiche inerenti l'insegnamento del pianoforte.

Per gli allievi pianisti la situazione potrà essere rovesciata nelle ore di Pedagogia e Didattica di indirizzo là dove gli strumentisti non pianisti tirocinano su allievi pianisti interessati alla propedeutica di altri strumenti.

A tal fine sarà vagliata la possibilità di svolgere tirocini sia con docenti di strumento del Conservatorio di Milano disponibili a partecipare alla sperimentazione, sia nelle classi di strumento per quanto riguarda tirocini da svolgere con alunni dei primi corsi.

Per quanto riguarda la pratica strumentale vera e propria essa si articolerà secondo tre momenti fondamentali:

- pratica dell'accompagnamento estemporaneo a spunti e materiali dati;
- pratica dell'improvvisazione strumentale;
- lettura e analisi del repertorio didattico strumentale per il proprio strumento di appartenenza.

Condizioni organizzative e strumenti di lavoro

Attività di programmazione per i docenti

Nel mese immediatamente precedente l'inizio dell'attività didattica, il collegio dei docenti del Corso Sperimentale di Didattica si riunirà al fine di mettere a punto, in forma collegiale e con decisioni prese a maggioranza, i seguenti argomenti:

- definizione dell'orario di insegnamento;
- progettazione di eventuali laboratori interdisciplinari;
- progettazione dei tirocini;
- messa a punto delle schede di valutazione e di autovalutazione per gli allievi e per i docenti;
- definizione del quadro delle didattiche di indirizzo attivate e, per gli anni successivi al primo, di quelle eventualmente soppresse.

Partecipazione degli alunni alle attività di programmazione

Gli alunni potranno partecipare alle attività di programmazione e a tutte le decisioni illustrate nei successivi paragrafi (fino a "Elezione del coordinatore del Corso Sperimentale di Didattica" escluso). Nelle decisioni per votazione, gli alunni presenti potranno esprimersi attraverso un voto. Tale voto sarà quel-



lo espresso dalla maggioranza degli alunni presenti e avrà lo stesso peso del voto di uno qualsiasi dei docenti.

- Definizione dell'orario di insegnamento. L'articolazione oraria delle lezioni sarà decisa dal collegio dei docenti del corso con decisione a maggioranza sulla base delle reali e concrete esigenze del corso stesso.

- Progettazione dei laboratori interdisciplinari. Ogni laboratorio interdisciplinare dovrà essere brevemente descritto nei suoi contenuti e nelle sue finalità. Le sintetiche schede descrittive dei laboratori dovranno essere affisse all'albo.

- Progettazione dei tirocini. Come al punto precedente.

- Messa a punto delle schede di valutazione e di autovalutazione per gli allievi e per i docenti. La struttura e l'articolazione interna delle schede di valutazione e di quelle di autovalutazione sarà decisa a maggioranza.

- Approvazione dei piani di studio individuali. Il collegio dei docenti del Corso Sperimentale di Didattica esaminerà i piani di studio e ne deciderà a maggioranza l'approvazione o la modifica entro il 30 gennaio di ciascun anno scolastico.

- Elezione del coordinatore del Corso Sperimentale di Didattica.

Annualmente il collegio dei docenti del Corso Sperimentale di Didattica eleggerà a maggioranza il proprio coordinatore. Il coordinatore rimane in carica un anno scolastico, dopo di che sarà necessario ripetere l'elezione. La rielezione dello stesso coordinatore è possibile.

Personale direttivo e docente

Tutte le discipline musicali saranno insegnate da docenti del Conservatorio già in servizio.

Esami di ammissione

Gli esami di ammissione si svolgono di regola nel mese di settembre. Nel giugno precedente i candidati sono invitati a un colloquio in cui vengono orientati, anche con indicazioni bibliografiche, alla preparazione delle prove d'esame. Il programma dell'esame di ammissione dovrà essere esposto all'albo entro il 30 maggio di ciascun anno scolastico.

Preventivo di spesa

Non è previsto alcun aggravio di spesa.

Aspettando una risposta

Il progetto è partito alla volta del Ministero. È noto che, di notte, nei corridoi di quel ministero, un perfido folletto si diverte a far sparire nel nulla interi pacchi di telegrammi di accettazione della nomina

in ruolo, interi plichi con verbali e progetti di sperimentazione, ecc. Abbiamo buttato in acqua il nostro seme e ci auguriamo che le correnti marine lo portino alla giusta destinazione: "Arriva una grossa onda e solleva un paio di semi; questi galleggiano sospinti dall'acqua. Cinque minuti dopo, uno di essi è stato gettato sulla spiaggia, ma l'altro ancora galleggia a qualche metro dalla riva. Dove andrà? Sopravviverà, sarà ributtato qui, a Rota, oppure sarà portato su un'altra isola del Pacifico, a centinaia o migliaia di chilometri da qui? Altri dieci minuti e lo perdo di vista: è salpato, piccola nave, per il suo viaggio in mare aperto."¹⁹

(1) C.M. 710 del 20.11.1996, prot. 8425.

(2) Il progetto è stato approvato dal Collegio dei Docenti del Conservatorio di Milano in data 13.9.1997.

(3) La data di nascita del corso straordinario di Didattica risale alla Circolare Ministeriale del 5.7.1969, prot. 9545 dell'Ispettorato Istruzione Artistica.

(4) Direttiva 331 del 28.5.1997: Attività amministrativa centrale e periferica - anno 1997, art. 1.

(5) Ibidem.

(6) Ibidem.

(7) Ibidem.

(8) "Fino al riordino delle Accademie di Belle Arti, dei Conservatori di Musica, degli istituti musicali pareggiati, degli Istituti Superiori di Educazione Fisica, i diplomi conseguiti presso le predette istituzioni costituiscono titolo valido per l'ammissione alla scuola di specializzazione di cui all'art. 4, c. 2, della legge 19.11.1990, n. 341, per gli indirizzi corrispondenti alle classi di abilitazione all'insegnamento cui gli stessi danno accesso in base alla normativa vigente. Nell'organizzazione delle corrispondenti attività didattiche, le Università potranno stipulare apposite convenzioni con le predette istituzioni e, per quanto riguarda in particolare l'Educazione Musicale, con le scuole di Didattica della musica." Legge n. 127 del 15.5.1997, art. 17, c. 117.

(9) C.M. 729 del 4.12.1996, prot. 2648. Accordo successivo al C.C.N.L. concernente il personale delle Accademie e dei Conservatori (G.U. 19.9.1996, n. 212).

(10) Ibidem.

(11) Ibidem, art. 1.

(12) Ibidem, art. 1.

(13) Ibidem, art. 3.

(14) Per lezione teorica si intendono tutte le lezioni che non rientrano nei laboratori interdisciplinari programmati all'inizio dell'anno scolastico e che non possono nemmeno considerarsi attività di tirocinio. Nella maggioranza dei casi si tratta della classica lezione verbale frontale.

(15) Non potranno quindi essere considerati laboratori le lezioni individuali.

(16) Le modifiche introdotte nei piani di studio dovranno essere motivate per iscritto all'interessato. Così pure per i piani di studio rifiutati. Accanto alla motivazione del rifiuto il collegio dei docenti del corso dovrà fornire per iscritto all'interessato un piano di studio alternativo.

(17) Soprattutto in Istituti di altri paesi ma anche all'interno del sistema scolastico italiano; ad esempio all'Università Statale di Trento.

Musica in bit

Da alcuni mesi, presso il Laboratorio Multimediale dell'Istituto per i Circuiti Elettronici del C.N.R. di Genova, si è dato il via a un progetto pilota per lo studio di un quaderno multimediale e telematico dedicato all'educazione al suono e alla musica, denominato "MyBook" (Multimedia Young Book). Il progetto, rivolto ad alunni e insegnanti della scuola elementare, si propone di creare, sperimentare e diffondere un modello di utilizzo delle nuove tecnologie applicate all'educazione al suono e alla musica. L'idea è quella di incominciare a pensare ad una produzione editoriale di sussidi didattici telematici per bambini, fondati su un largo impiego del computer e delle reti, da affiancare ai comuni supporti cartacei, ma che in futuro potranno diventare un'alternativa ai libri di testo, quando sarà maggiore la presenza della telematica e dei calcolatori sia a scuola che nelle famiglie. L'indirizzo Internet è: [«http://www.ge.cnr.it/ICE/Italiano/mibook»](http://www.ge.cnr.it/ICE/Italiano/mibook).

Per informazioni inviare una e-mail a:
«musica@csb-ing.unige.it».

Come è organizzato

Il sito MyBook, è organizzato in due sezioni, una per l'insegnante e una per i bambini. Nella sezione dedicata agli insegnanti si troveranno:

- materiali per l'aggiornamento in pedagogia e didattica musicale (articoli, bibliografie, recensione di libri e riviste, segnalazione di convegni...);
- unità didattiche e giochi musicali da utilizzare in classe;
- raccolta ragionata di risorse multimediali da utilizzare per la preparazione delle lezioni;
- bacheca, per condividere con altri insegnanti le proprie esperienze; gli insegnanti tecnologicamente più preparati potranno inviare anche le loro creazioni multimediali che (opportunamente selezionate dal gestore del sito) saranno messe a disposizione di chi si collega.

Nella sezione dedicata agli alunni troveremo una serie di giochi e attività musicali, multimediali e interattive, per soddisfare le esigenze del primo ciclo (classi I e II) e del secondo ciclo (classi III, IV, V) della scuola elementare.

Ogni attività è accompagnata da brevi didascalie vocali e scritte, di estensione diversa in base al livello di difficoltà prescelto, che introducono l'argomento, e forniscono i prerequisiti necessari allo svolgimento e alla comprensione delle attività. Questi giochi, benché fruibili liberamente dal bambino, possono essere utilizzati dall'insegnante a supporto delle lezioni, in quanto sono strettamente collegati ai temi trattati nelle unità didattiche.

MYBOOK: VERSO L'EDITORIA SCOLASTICA TELEMATICA

AMEDEO GAGGIOLO

I temi che si affrontano nel MyBook sono quelli classici, presenti nei Programmi Ministeriali, e vanno dalla realtà sonora ambientale alla musica, ad esempio:

- "I suoni della natura" (riconoscere il verso degli animali, ambienti sonori...);
 - "I suoni delle cose" (suoni naturali e artificiali, oggetti/meccanismi...);
 - "Cantare per..." (il karaoke, il cantastorie elettronico...);
 - "Musica e immagini" (immagini da sonorizzare, cartoline sonore);
 - "Lento/veloce" (confrontare musiche lente e veloci, trasformare la velocità di una musica, capire il significato della musica veloce e lenta, come si indica la velocità sulle partiture, il metronomo...)
- e molte altre sul ritmo, la melodia, l'intensità, etc.

Completano il tutto alcuni accessori on-line sempre disponibili per il bambino: tastierina musicale a video, per suonare liberamente; dizionarietto con sintetiche note biografiche dei musicisti menzionati, descrizione dei più diffusi strumenti musicali e dei termini musicali che ricorrono nelle unità didattiche.

Come si usa

Il MyBook si presenta come uno strumento nuovo e flessibile utilizzabile a più livelli:

- l'insegnante può navigare nel sito solo per aggiornarsi, per trarre spunti, come si fa comunemente con i testi e le guide didattiche cartacee;
- l'insegnante può prelevare materiali e risorse da utilizzare in classe nello svolgimento di attività anche indipendenti da quelle proposte (ad esempio prelevare dal sito basi MIDI su cui far cantare i bambini, spartiti, immagini...);
- l'insegnante potrà programmare le lezioni di educazione musicale basandosi e attingendo direttamente alle unità didattiche del MyBook; se la scuola dispone di un'aula informatizzata sarà facile stampare ogni volta i testi e le immagini da distribuire agli alunni per la creazione di un quaderno su cui lavorare e studiare, mentre le risorse audio, i video e gli esercizi potranno essere fruiti direttamente sul computer.

Il MyBook nel prossimo anno scolastico verrà sperimentato con docenti e alunni in alcune scuole elementari già informatizzate di Genova e della Liguria; si prevede inoltre il coinvolgimento di alcune istituzioni scolastiche, quali il Provveditorato agli Studi di Genova e l'IRRSAE Liguria, per quanto riguarda il piano di iniziative sulla diffusione del progetto e l'aggiornamento degli insegnanti elementari su queste tematiche.

Riflessioni e proposte didattiche per la formazione degli adulti

ANNA RITA ADDESSI

Anche le esperienze di animazione musicale degli adulti debbono basarsi su ipotesi pedagogiche e di programmazione in grado di fondare e orientare l'attività. In questa ottica si muove un progetto della SIEM di Bologna, che si propone obiettivi ben definiti, utilizzando un esteso ventaglio di approcci formativi.

La formazione degli adulti è già da molti anni problema su cui riflette la pedagogia generale¹. In ambito musicale alcune esperienze sono già conosciute²: mi sembra importante quindi che, insieme alle attività svolte, venga portata avanti una riflessione specificamente pedagogica e formativa che pur partendo da esperienze di volontariato con obiettivi soprattutto assistenziali, possa orientarsi verso una definizione più sistematica della formazione degli adulti anche in ambito musicale, arrivando alla formulazione di percorsi e progetti articolati su obiettivi, metodi, verifiche, secondo ipotesi pedagogiche e di programmazione anche diverse, ma che sostengano e diano fondamento alle esperienze svolte: una riflessione cioè che permetta di far entrare anche l'educazione musicale in un progetto di formazione degli adulti.

Sull'idea di "età adulta", e sul territorio di esperienze su cui questa idea si regge, rimando agli scritti di Duccio Demetrio, particolarmente acuti nella trattazione di questo argomento: "La condizione di adulto, - scrive Demetrio - non esiste in sé; esistono piuttosto condizioni capaci di stimolare reazioni tali da metter in luce atti specifici" (1991, p. 16). Ciò che mi sembra importante sottolineare in questa sede è come alcune di queste condizioni, anche sociali ed economiche, che determinano l'esistenza di una età definita "adulta", come per esempio l'entrata nel mondo del lavoro, il costruirsi di un nucleo familiare, ecc., e infine, il presunto arresto di questa progressione vitale con l'accesso ad una pensione, siano poi tali da condizionare e orientare la formazione di questi adulti verso il lavoro o, nel caso di pensionamento, verso attività assistenziali e ricreative, come spesso avviene per le attività musicali.

Benché queste esperienze restino importanti, penso sia necessario sostenere anche la validità di una formazione finalizzata all'acquisizione di nuove capa-

oltà e strumenti che interessino l'intera persona e che incidano e persistano anche al di fuori dei momenti di incontro e di attività propriamente didattica o ricreativa.

Su questa linea si sta muovendo il gruppo della sezione bolognese della SIEM che da quattro anni porta avanti un progetto di formazione musicale degli adulti in collaborazione con l'Università per la terza età ed il tempo libero "Primo Levi", di Bologna³. Inizialmente la collaborazione si è realizzata attraverso un laboratorio di canto corale e un corso di ascolto di base dal titolo "Ascoltare per conoscere e capire il linguaggio musicale": negli anni successivi il progetto si è articolato secondo diverse prospettive fino alla proposta presentata per l'anno scolastico 1997-1998 comprendente un corso di ascolto di base, un corso di alfabetizzazione attraverso l'ascolto, un percorso sul jazz, un percorso sulla melodia, un corso storico, un corso interdisciplinare sui rapporti fra musica e pittura e il laboratorio di canto corale.

Nelle pagine seguenti presenterò le linee generali del corso attivo da due anni col titolo "Musica a 360 gradi" e in dettaglio il progetto monografico realizzato all'interno di questo corso nell'anno scolastico 1996-1997⁴.

Musica a 360 gradi

"Musica a 360 gradi" è un corso di ascolto di base rivolto a tutti coloro che vogliono approfondire le proprie conoscenze musicali, anche senza conoscere "la grammatica".

I "corsisti" dell'Università Primo Levi. Innanzitutto chi sono le persone che si iscrivono ai corsi organizzati dalla "Primo Levi"? Persone "adulte", naturalmente, ma di diversa cultura, esperienza, età, che hanno in

comune alcune volte soltanto una intensa esperienza di ascolto, vissuta attraverso i concerti, la radio, i dischi, la televisione e che spazia tra i generi di musica più diversi, anche se la maggior parte di loro resta fondamentalmente legata ai repertori maggiormente (o unicamente) diffusi e cioè il repertorio tonale e, nell'ambito colto, al periodo che va dalla fine del seicento all'inizio del nostro secolo. Non mancano tuttavia eccezioni degne di nota: il primo anno una corsista, pensionata, chiese esplicitamente di poter ascoltare musiche di Luigi Nono perché le era rimasta in mente *La fabbrica illuminata* ascoltata quando era operaia.

La quasi totalità dei corsisti è "analfabeta" dal punto di vista musicale, cioè non sa "leggere" e "scrivere" la musica: in compenso, la loro competenza musicale di base è estremamente profonda e articolata, perché sviluppatasi attraverso una lunga esperienza di ascolto appassionato.

Quali sono le aspettative di questi "ascoltatori": conoscere e capire meglio ciò che ascoltano, acquisire elementi, teorici, linguistici, storici e stilistici per orientarsi tra gli autori e le forme musicali e per seguire più consapevolmente i concerti.

Obiettivi, attività e contenuti, metodologie. Gli obiettivi principali, quindi, che ci siamo proposti di raggiungere attraverso questo corso sono:

1. "Nutrire" e soddisfare il più possibile la voglia di ascolto manifestata dai corsisti in diverse occasioni;
2. Formare ascoltatori consapevoli che:
 - sappiano riflettere sui propri e altrui modi di ascoltare;
 - sappiano confrontarsi con tipi, generi e repertori musicali diversi;
 - possiedano una alfabetizzazione di base;
 - possiedano alcuni strumenti storici, stilistici, interpretativi per seguire più consapevolmente le musiche ascoltate, anche in occasione di musiche dal vivo;
 - abbiano un rapporto attivo con la vita concertistica locale.

E quindi:

3. Rispondere agli interrogativi che gli stessi frequentanti hanno posto rispetto a termini "musicali" incontrati nella loro esperienza di ascoltatori e di frequentatori assidui di concerti (per es. "contrappunto", "dissonanza", "cadenza"); e cioè dare un "nome" a quegli elementi del linguaggio musicale che ogni ascoltatore della nostra cultura percepisce e comprende, pur senza conoscerne le regole grammaticali;
4. Rispondere alla esigenza espressa dai frequentanti di inquadrare storicamente lo sviluppo di questi elementi, perlustrando anche zone e repertori poco presenti nei programmi concertistici, come le avanguardie del '900, la polifonia cinquecentesca e il canto gregoriano.
5. Far prendere coscienza della molteplicità di approcci culturali e percettivi attraverso cui può essere ascoltato un brano musicale.

Dal punto di vista delle attività e dei contenuti, es-

si variano di anno in anno, in base ai progetti formulati annualmente. Resta costante la scelta di utilizzare diversi repertori e generi musicali; dal colto al rock al popolare. Questa scelta non è stata fatta con l'intenzione di "equiparare" tutti i linguaggi musicali, stili, generi sotto un globalizzante (quanto inesistente) linguaggio musicale universale, ma per una serie di motivi culturali e più propriamente didattici: innanzi tutto perché l'uso di diversi repertori e generi ci permette di far conoscere musiche che generalmente restano ai margini delle stagioni concertistiche; ci permette di utilizzare al momento opportuno musiche *ad hoc* per percorsi strutturali-linguistici o di riflessione sui diversi modi di ascoltare la musica; ci permette di far emergere come la nostra esperienza di ascoltatori sia più ampia nonostante il concentramento dei grossi mezzi di produzione su repertori più commerciali; infine ci permette di "stupire", "meravigliare" e cioè di offrire ai corsisti esperienze di ascolto nuove, per stimolare domande, porre problemi, conflitti e quindi trasformare la loro visione del pianeta musicale.

Resta costante l'attività di ascolto, proposta secondo diverse modalità: riflessione sulle proprie "condotte" di ascolto⁵, e scambio/confronto con le condotte degli altri; definizione di concetti, teorie, regole grammaticali a partire dall'esperienza di ascolto; confronto tra l'esperienza degli ascoltatori e il discorso degli esperti; discussione collettiva su singoli temi e argomenti; lezione frontale; percorsi storici o tematici su particolari argomenti; lettura di schede di ascolto e compilazione di schede-verifica; lettura e distribuzione di bibliografie specifiche. Il corso prevede ogni anno una o più verifiche relative ai progetti sviluppati.

La melodia nella storia e nell'anima

Uno dei progetti svolti nell'ambito dei corsi di base è stato un percorso monografico sulla melodia, il cui titolo prende spunto dalla celebre aria cantata da Don Ottavio nel I atto del *Don Giovanni* di Mozart: *"Dalla sua pace, la mia dipende": la melodia nella storia dell'anima...*

Il filo conduttore di questo ciclo di incontri è stato un viaggio nella musica per costruire il significato della melodia e del canto, articolato nel seguente modo:

- *La melodia nel tempo*: un doppio percorso nella storia, da Mozart alla melopea greca e da Mozart ai nostri giorni, per ascoltare come si è trasformata la melodia durante il corso del tempo, quali sono state le sue caratteristiche nei differenti stili e generi musicali;
- *La melodia nella nostra esperienza*: qual è la nostra esperienza della melodia? Cosa vogliamo indicare con questa parola? Ci sono melodie che ci emozionano più di altre e perché? Un viaggio, quindi, all'ascolto della melodia che ogni partecipante al corso vorrà proporre. La competenza di base posseduta dai partecipanti, anche non tecnica ma sempre molto profonda e coinvolgente dal punto di vista dell'ascolto, ha rappresentato il punto di partenza di ogni incontro.

Gli ascolti e le discussioni collettive hanno cercato di mettere in evidenza il significato che ciascuno di noi dà a questa parola, il significato che essa ha avuto durante i secoli, le forme e gli stili melodici con i quali ogni cultura si è espressa; ha permesso inoltre di comprendere e confrontare differenti melodie per capire quali emozioni queste ci provocano e perché. Il titolo stesso del corso, infatti, è un'allusione alle capacità attribuite alla musica, e in particolare alla melodia, di suscitare affetti ed emozioni: "Dalla sua pace, la mia dipende", appunto.

La prospettiva emotiva e percettiva

Siamo partiti ascoltando un tipo di melodia più familiare: l'aria di Don Ottavio di Mozart e l'inizio di una Sonata per violino e pianoforte di Beethoven (tabella sottostante, brani 1 e 2).

Dall'ascolto di questi due brani abbiamo ricavato alcuni tratti che sono sembrati indispensabili per l'esistenza di una melodia: presenza di una linea dominante, successione di altezze, senso compiuto (che si ripete, che conclude, che non rimane sospeso), continuità, articolazione legata, timbri armoniosi e dolci, cantabilità, orecchiabilità⁶. Questi tratti sono stati confrontati con le definizioni date da alcuni dizionari di musica: anche tra gli "esperti", infatti, la definizione di melodia non è del tutto unanime e suscita spesso delle grosse divergenze.

Partendo da questi elementi di base, abbiamo iniziato un percorso nella "storia della melodia" un po' particolare: verso il passato, e cioè dal 1700 al Medio Evo e verso il futuro, e cioè dal 1700 al 1900, come appare nella tabella (consegnata ai corsisti e contenente sinteticamente gli aspetti emersi durante il corso) dove i brani ascoltati sono stati collocati su una ipo-

tetica linea del tempo. Dopo ogni ascolto abbiamo cercato di verificare se erano sempre presenti gli stessi elementi e, nel caso contrario, ci siamo resi conto che alcuni di questi elementi potevano cambiare di epoca in epoca e che, anche tra noi ascoltatori, il concetto di melodia non ha sempre una definizione univoca.

La prospettiva storica

Puntualmente, questi stessi elementi e il nostro modo di percepirli sono stati confrontati con le condizioni storiche, sociali ed estetiche che hanno determinato modi diversi di fare melodia: per esempio la presenza del "cantante virtuoso" come elemento fondamentale dell'aria barocca, o gli aspetti mistico-religiosi nella sillabicità del canto gregoriano. Questa prospettiva mi è sembrata particolarmente importante per due motivi: la riflessione storica, intesa non come successione di date e avvenimenti ma come ricostruzione e comprensione di fenomeni complessi articolati, è una delle attività preferite dai corsisti, che li motiva maggiormente e che soddisfa il loro sincero interesse culturale, un interesse che li rende straordinariamente disponibili a immedesimarsi e quindi a comprendere dimensioni storiche e culturali anche molto diverse dalla nostra; il secondo motivo, relativo ai contenuti del corso, è che mi sembra necessario che i risultati di una riflessione personale sui significati che ogni brano comunica all'ascolto vengano confrontati puntualmente con le condizioni che hanno visto nascere questo brano.

Durante gli incontri, quindi, sono stati privilegiati i due tipi di approccio che in questi anni di esperienza con l'Università "Primo Levi" sono emersi come quelli maggiormente preferiti: l'approccio "personale", e

Alto Medio Evo	1335 ca - 1397	pub. 1587	pub. 1623	1741	pub. 1788
7) Pange lingua	6) F. Landino <i>Quella fanciull' amor</i>	5) A. Gabrieli <i>O passi sparsi</i>	4) C. Monteverdi <i>Lamento di Arianna</i>	3) G. Handel <i>"Rejoice..." da Il Messiah</i>	1) W. A. Mozart <i>"Dalla sua pace..." da Don Giovanni</i>
Canto melodico, sillabico, lineare, memorizzabile, cantabile, un po' statico. Inno responsoriale cantato per il Venerdì Santo: si alternano voce solista e coro. Canto gregoriano.	Tre linee melodiche sovrapposte, due vocali, una strumentale: cantabile, vocalità popolare. Il testo è sufficientemente comprensibile. Ballata polifonica profana.	Molte linee melodiche sovrapposte, testo incomprensibile, effetto molto armonioso. Madrigale polifonico a 12 voci, per due cori e strumenti. Imitazione e contrappunto.	Il canto emerge sugli strumenti. Linea melodica vicina al parlato, cantabile nella prima parte e nella ripresa finale; note ripetute; testo comprensibile. Monodia accompagnata <i>Recitar cantando</i> .	La prima parte più cantabile e allegra. Molti "gorgheggi". L'orchestra dialoga con la cantante. Aria strofica tripartita (ABA). Stile vocale melismatico, virtuosistico, barocco.	Lineare cantabile, dolce, memorizzabile, sale e scende, armoniosa, regolare, senza grandi salti. Il canto emerge sull'orchestra che lo accompagna discretamente. Aria strofica tripartita (ABA). Classicismo.

cioè di descrizione e comprensione del proprio rapporto con la musica e l'ascolto; l'approccio "storico", e cioè di conoscenza e comprensione delle forme e degli stili musicali attraverso gli avvenimenti storici e culturali che ne hanno permesso lo sviluppo.

A ciò si è aggiunto un approccio "analitico" che, derivato dai primi due, ha permesso di evidenziare alcuni tratti del linguaggio musicale, dar loro un nome per una prima alfabetizzazione di base, rispondendo così alle incalzanti richieste "grammaticali" dei corsisti.

Queste attività hanno permesso quindi di perseguire una serie di obiettivi raggruppabili in tre aree:

- area della ricezione: riflessione sui diversi modi di ascoltare melodie stilisticamente differenti;
- area analitico-linguistica: acquisizione e comprensione di alcuni termini relativi al lessico e alla grammatica musicale (melodia, accento, intervallo, imitazione, contrappunto, melisma, canto sillabico, aria, recitativo);
- area storico-stilistica: conoscenza e comprensione di alcune tra le principali trasformazioni subite dalla musica occidentale e delle condizioni estetiche e storiche sottostanti a queste trasformazioni; acquisizione di strumenti analitici e storici per l'orientamento e lo sviluppo della competenza stilistica.

La melodia sulla linea del tempo

Il progetto ha previsto un momento di verifica relativa alle aree linguistica e storico stilistica⁷ che permettesse di rendere visibili le modificazioni che il percorso nella melodia aveva apportato alla alfabetizzazione musicale dei corsisti e alle loro capacità di ascolto, di comprensione e di analisi. Sono stati ascoltati quattro brani⁸, nei diversi stili melodici incontrati e

analizzati durante il corso, ed è stato chiesto ai corsisti, senza nessun'altra indicazione, di collocarli su di una nuova linea del tempo, con gli stessi criteri utilizzati durante il corso, e di motivare la scelta. In tal modo i corsisti hanno potuto verificare come non solo le loro coordinate storico-musicali ma anche il loro grado di alfabetizzazione e quindi le loro capacità di ascoltare e di "parlare" della musica, si erano modificate e arricchite lungo il percorso svolto.

(1) Sono molti i testi pubblicati in questo campo: per una riflessione aggiornata e innovativa cfr. D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini e Associati, Milano, 1991.

(2) Cfr. C. Bonanomi - D. Gajani - M. Vitali, *Il giallo e il grigio, animazione musicale e pensionati*, CLUEB, Bologna, 1992; M. Marti, "Musica con anziani a domicilio", PUM, n. 1, 1992. F. Delicati "Gli anziani e le campane", PUM, n. 3, 1993; Id., "Musica e anziani: un incontro fecondo", *Musica Domani*, n. 96, p. 16, 1995.

(3) Al progetto hanno partecipato Cecilia Luzzi (1994), Luca Marconi (1995-1997), Roberto Agostini (1996-1997) e la sottoscritta (1994-1997), nonché Claudia Cesari in qualità di conduttrice del laboratorio di canto corale (1994-1997) ed Elena Rossoni in qualità di docente di storia dell'arte nel corso interdisciplinare musica/pittura (1997).

(4) La conduzione del corso è stata così suddivisa: prima parte generale, Roberto Agostini, seconda parte monografica, Anna Rita Adessi.

(5) Cfr. F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1992.

(6) Per questa specifica esperienza cfr. L. Marconi-G. Stefani, *La melodia*, Bompiani, 1992.

(7) Una verifica finale relativa all'area della ricezione e della riflessione sui modi e sulle tipologie di ascolto era già stata fatta nella parte precedente e generale del corso.

(8) I brani sono i seguenti: K. Weill, *Bilbao Song*, dall'opera *Happy End*, anno di composizione 1929, O. Di Lasso, *Trionfo del tempo*, Madrigale a dieci voci per due cori, anno di pubblicazione 1584; C. Debussy, *La Flûte de Pan*, melodia per voce e pianoforte, 1897; L. Berio, *Sequenza III*, per voce sola, 1966.

1801	1900	1902	1912	1923	1927	1982
2) L. van Beethoven <i>Sonata per vl. e pf.</i> "La Primavera"	8) G. Puccini "E lucean le stelle" da <i>La Tosca</i>	9) C. Debussy duo dal <i>Pelléas et Mélisande</i>	10) A. Schönberg "Gebet an Pierrot" <i>Il Pierrot Lunaire</i>	11) I. Stravinskij <i>Les noces</i> , Quadro I	12) B. Brecht <i>Mahagonny</i>	13) L. Nono <i>Diario polacco</i> n. 2
Melodia strumentale. Lineare cantabile, continua, legata, armoniosa, con senso compiuto.	Inizialmente frammentata, poi catabile, con intervalli espressivi e tragici. L'orchestra anticipa e "duplica" il canto. Melodramma italiano.	Melodia quasi recitativo, declamato; note ribattute; sospesa senza una fine. Orchestra discreta.	Molti salti, assenti i caratteri di linearità, senso compiuto, armonia, equilibrio, cantabilità. Espressiva, anche un po' ironica. Voce recitante (<i>sprechstimme</i>).	Voce solista gridata, non cantabile, registro molto acuto. Ritmo ostinato, marcato. Imitazione e contrappunto. Uso coloristico degli strumenti, effetti "orientali". Canto popolare russo, solistico e polifonico.	Melodia cantabile, lineare, memorizzabile. Vocalità popolare, da cabaret, anche jazz. Musica di consumo (<i>Gebrauchsmusik</i>) come mezzo di protezione politica.	Elaborato anche elettronicamente (<i>live electronic</i>), il canto in Nono chiede all'ascoltatore un tipo di ascolto radicalmente diverso. ("Tragedia dell'ascolto").

Suono e Ambiente

È buio in sala, e c'è quel silenzio punteggiato dai mille piccoli suoni che fa un pubblico bambino quando cerca di frenare la sua rumorosità per potersi mettere in ascolto di una storia che sta iniziando.

Sono al Teatro Storchi di Modena, in una mattina di novembre così grigia, fredda e nebbiosa che potrebbe inghiottire tutto nella noia, se non ci fosse questa possibilità di entrare ancora una volta del buio luminoso di un teatro e partire per *Wonderland*, in compagnia di Alice. Il teatro è gremito di bambini, soprattutto delle scuole elementari, che come me hanno lasciato fuori il grigiore del tempo reale, e sono già completamente immersi in ciò che accadrà sul palcoscenico: in sala si respira emozione e attesa.

Mi piace andare agli spettacoli teatrali per le scuole, perché il pubblico bambino è capace di mettere in moto un'energia che spiega meglio di molti libri il rapporto che lega la musica alle parole, alle immagini, all'azione scenica. Mi sembra poi che a teatro i bambini possano ascoltare la musica in modo sostanzialmente diverso da quello abitualmente previsto dalla tv, dallo stereo o dal walkman, anche se non è facile definire a parole questa differenza che invece risulta così chiara nel buio della sala.

Credo comunque che abbia a che fare con il corpo, o meglio con il rapporto che si costruisce sempre tra la musica e il corpo di chi ascolta, che a teatro viene amplificato dalla presenza scenica degli attori, che in un certo senso autorizza gli spettatori a utilizzare il proprio corpo per entrare in sintonia con la narrazione. In questo contesto anche la musica, soprattutto quando è stata espressamente composta per l'azione teatrale (nel caso di "Alice" da Roberto Neulichedl), sembra prendere corpo e respirare dello stesso respiro del pubblico. Sono stati, del resto, i bambini a spiegarmi come è differente ascoltare a teatro delle musiche note, ritrovate nello spettacolo con nuovi significati, o invece del tutto inedite.

Nel primo caso, mi hanno spiegato, l'ascolto si struttura su un atteggiamento razionale: al riconoscimento del brano (che può già avere significati particolari) viene associata una nuova attribuzione di significato legata alla storia, ma è difficile modificare la propria percezione originale; nel secondo invece, l'impatto emotivo domina l'ascolto e porta a identificare la propria emozione con le caratteristiche dominanti del brano musicale, a entrare in un contatto più profondo e originale con la musica.

A teatro la musica può potenziare, attenuare, capovolgere o stravolgere le situazioni messe in scena,

SULLE TRACCE DI ALICE

FRANCA MAZZOLI

e quando chi compone conosce non soltanto il testo della storia, ma anche i tempi e i modi della sua narrazione, può creare una trama sonora capace di narrare a sua volta ciò che le voci, le scene e le azioni non possono esprimere.

Ed è interessante notare che questo modo di raccontare con i suoni a poco a poco modifica la partecipazione dei bambini, rende più rarefatti gli applausi che all'inizio dello spettacolo sembrano l'unico modo possibile per interagire (forse perché così ci abitua la televisione?) per lasciare il posto a un ondeggiare dei corpi che seguendo un ritmo ne crea un altro, all'immobilità dell'attesa quando la musica annuncia un nuovo evento, o anche a risate fragorose che cercano subito di smorzarsi, per poter nuovamente ascoltare: il pubblico a poco a poco si sintonizza con i tempi e i modi della narrazione.

Guardando i bambini che vicino a me ascoltano lo storia di Alice immersi nel buio, nelle luci e nei suoni, mi domando se tutto ciò che hanno scoperto o solo intuito durante lo spettacolo potrà trovare in seguito, a scuola, strumenti di analisi e comunicazione differenti da quelli noiosamente riproposti da una didattica che ha paura dell'emozione. Mi chiedo cosa scriverei o disegnerei io, non più bambina, sul mio foglio bianco.

Innanzitutto credo che mi piacerebbe poter avere un foglio nero, come il buio che regnava in sala e faceva da sfondo alle ombre colorate, e poi avrei bisogno di una plastica trasparente e un po' lucida per ritagliare almeno un po' di quelle lacrime di Alice che all'inizio scendevano lentamente, poi sempre più veloci. Però avrei bisogno anche di ricordare la musica. E dunque avrei bisogno di uscire dal foglio e di qualche nota per esprimere davvero il mio ricordo. Potrebbero bastare dei bicchieri pieni d'acqua, un metallofono anche un po' scassato: sarebbe importante soprattutto avere la possibilità di mantenere uniti forma, colore e suono, strettamente integrati nella mia memoria.

E dunque provo un senso di sollievo nel pensare che non dovrò raccontare, solo con le parole o i penarelli, una sintesi dello spettacolo a cui ho appena assistito, e che nessuno valuterà l'importanza di un'esperienza così complessa sulla base di ciò che sono riuscita a scrivere o disegnare su un foglio. Per fortuna posso limitarmi a suggerire l'opportunità di portare a teatro i bambini e provare in seguito a condividere questa esperienza a scuola, sotto forma di conversazione e di gioco. Non potrebbe essere l'inizio di una nuova *Wonderland*?

Una musica alla portata di tutti

MIRCO BESUTTI

Bambini e adulti disabili frequentano una scuola di musica con l'obiettivo di apprendere una tecnica strumentale e potersi poi inserire nei gruppi vocali e strumentali già operanti nella scuola. L'esperienza qui raccontata, condotta in collaborazione con i servizi socio-sanitari del territorio, rappresenta un esempio significativo di come l'educazione musicale possa utilmente coinvolgere anche i soggetti portatori di handicap.

L'inizio dell'esperienza che qui raccontiamo risale al gennaio 1996, a Mantova, fra i banchi di uno stage dal titolo *Musica e handicap*. Si parla di risveglio musicale e a farlo è il professor Alain Carré, conosciuto ricercatore nel campo della pedagogia musicale. Inteso come ritrovamento e sviluppo delle facoltà musicali proprie dell'individuo, il risveglio non è un'iniziazione, ma un percorso pedagogico nel quale ogni individuo, bambino o adulto, scopre la propria vita musicale. La pratica musicale, ovvero l'imparare a suonare uno strumento, non rappresenta l'obiettivo finale, ma un corollario logico del risveglio musicale. Si capisce come un tale approccio alla musica possa adattarsi benissimo alle caratteristiche e alle esigenze delle persone con disabilità e handicap; è infatti a queste che il professor Carré si è rivolto nella sua attività di insegnamento e ricerca.

Interessata a questi temi e alla possibilità di costruire sul campo interventi concreti, la Scuola comunale di musica di Mirandola ha partecipato al convegno di Mantova. Cercavamo infatti supporti di riferimento, teorici e operativi, al nostro progetto di aprire la Scuola comunale di musica a ragazzi disabili, senza pretese di tipo terapeutico, che non rientrano nelle finalità della scuola, ma con l'intento di permettere ai ragazzi disabili di sperimentare un reale approccio alla musica attraverso la pratica strumentale e vocale e di inserirsi poi nei gruppi musicali già operanti nella scuola, scoprendo così la dimensione collettiva dell'esperienza musicale, una dimensione certamente molto ricca e gratificante.

Poche settimane dopo l'incontro con il professor Carré abbiamo attivato un corso sperimentale per portatori di handicap all'interno della Scuola comunale di musica. Proprio da questa esperienza è emersa l'esigenza di fornire agli insegnanti coinvol-

ti nel progetto gli indispensabili strumenti teorici e operativi per lavorare con ragazzi disabili e quindi, nel settembre 1996, abbiamo organizzato un corso con il professor Carré, specificamente rivolto a loro.

Sin dal primo anno di sperimentazione del progetto (1996-97) è stata compiuta la scelta di coinvolgere nell'iniziativa i servizi territoriali dell'USL di Modena, il Servizio di Neuropsichiatria Infantile, i servizi sociali del distretto di Mirandola: con loro infatti sono stati concordati gli inserimenti nella scuola di musica dei primi otto allievi.

Le collaborazioni, che abbiamo sempre ritenuto indispensabili alla corretta gestione del progetto, hanno garantito la necessaria supervisione degli interventi, verificandone l'adeguatezza alle esigenze specifiche e ai problemi di ciascun ragazzo, ma hanno anche svolto una preziosa e competente azione di filtro rispetto alle domande provenienti dal territorio. Con il passare del tempo è cresciuto un rapporto organico e strutturato che, dopo la prima fase sperimentale, è stato definito da una convenzione, stipulata fra l'AUSL di Modena e il Comune di Mirandola, che stabilisce le funzioni dei vari soggetti coinvolti del progetto.

Percorsi e strategie

La nostra scelta è stata quella di proporre ai ragazzi delle lezioni all'interno delle quali fosse possibile sperimentare un rapporto attivo con la musica, ascoltandola ma anche producendola in prima persona, con la voce, con il corpo, con l'utilizzo di strumenti musicali. Siamo partiti dunque dall'analisi delle disabilità di ogni ragazzo, o meglio dall'analisi delle potenzialità comunque presenti, e per ciascuno di loro abbiamo cercato le strategie più op-

portune per consentire l'apprendimento di una tecnica strumentale; in questa ricerca abbiamo fatto ricorso anche a tutti gli espedienti tecnici in grado di facilitare l'approccio allo strumento.

P., 9 anni, è affetto da artrogriposi multipla congenita, una malattia che gli impedisce l'uso funzionale degli arti superiori e inferiori e che non comporta deficit intellettivo. Per lui si è pensato di utilizzare l'armonica a bocca con supporto appoggiato alle spalle, consentendogli così di utilizzare la sola parte del corpo che ha mobilità. A pochi mesi dall'inizio della frequenza alla scuola di musica, P. è in grado di riprodurre brevi melodie.

T., 10 anni, è affetto da un disturbo dell'apprendimento e del comportamento. Le regole insite nella disciplina musicale (scansione ritmica, uso del corpo, della voce ecc.) hanno permesso un rinforzo delle sue capacità attentive e un maggior controllo delle proprie emozioni, permettendogli di affrontare lo studio del pianoforte.

A., 11 anni, è affetto da sindrome di Down. Dopo un anno di studio è riuscito ad imparare la tecnica del flauto dolce attraverso strategie formulate in base alla valutazione delle sue capacità cognitive: let-



tura della notazione tramite l'alfabeto, utilizzo dei colori, linee lunghe e brevi, e successivo passaggio alla notazione musicale. Inoltre, è stato condotto con lui un lavoro sul rafforzamento del senso ritmico e dell'uso della voce.

G., 20 anni, è affetto da sindrome autistica. In una fase iniziale l'insegnante ha proposto a G. cellule ritmiche con strumenti a percussione ottenendo la riproduzione di tali sequenze. Successivamente G. ha iniziato gradualmente a proporre ritmi diversi aspettando la risposta dell'insegnante con il chiaro intento di dare un significato di comunicazione alle sue proposte. Tale apertura ha permesso poi all'insegnante di proporre nuovi strumenti, tra cui il pianoforte, sul quale G. esegue brevi melodie, e di lavorare sull'uso della voce attraverso il canto.

Una musica da "fare"

È dunque evidente che in questa esperienza intendiamo per musica una pluralità di situazioni e di fenomeni acustici e fonici, anche semplicissimi, che consentano al soggetto di "fare" partecipando in prima persona, da solo o con altri, alla manipolazione del materiale acustico, utilizzando strumenti di vario genere e vivendo quindi la proposta sonora come

uno stimolo alla promozione, alla partecipazione, all'invenzione.

Il "fare musica" pone qualsiasi individuo in una situazione che sicuramente facilita le relazioni e sollecita la comprensione, riuscendo spesso a sbloccare emozioni e contrasti, a far emergere idee e scoprire i piaceri propri dell'attività musicale.

Infatti con la musica ci si appropria di un linguaggio espressivo che permette di dialogare, scambiare emozioni, dire cose che non sono possibili con le parole.

L'obiettivo finale del nostro percorso vuole essere l'inserimento dei ragazzi disabili in gruppi strumentali e vocali già operanti nella nostra scuola di musica contribuendo così a eliminare le troppe barriere culturali che ancora si frappongono fra la realtà della musica e quella dell'handicap.

Durante lo svolgimento del primo anno di attività ci siamo accorti di aver iniziato un'esperienza dalle grandi potenzialità. Si è così deciso di sviluppare ulteriormente questo progetto promuovendo un corso, nel settembre del 1997, tenuto dal Servizio di Neuropsichiatria Infantile di Mirandola, che permettesse ai nostri operatori di avere alcune basilari conoscenze delle patologie più comuni.

Contemporaneamente è stata creata una figura nuova, quella del coordinatore, le cui funzioni ora sono quelle di mantenere contatti costanti tra gli insegnanti e AUSL. Le lezioni vengono videoregistrate e, durante gli incontri bimestrali tra insegnanti e operatori del servizio di neuropsichiatria, sottoposte a discussione e verifica.

Aumentando il numero degli allievi, ora giunti a quota 13, si è pensato di prendere contatto con le famiglie coinvolgendole direttamente nella stipulazione del cosiddetto "contratto d'ingresso", vero e proprio protocollo di intenti con il quale si fissano gli obiettivi da raggiungere nel breve e medio periodo.

Per continuare il percorso

Giunti ormai al termine del secondo anno di sperimentazione del progetto "Musica e handicap" - che desideriamo far diventare una struttura solida all'interno della nostra scuola di musica - ci è parso utile verificare la validità del lavoro svolto, promuovendo un convegno che si terrà a Mirandola il 12-13-14 maggio 1998 e durante il quale ci confronteremo nuovamente con il professor Carré. Tre giorni impegnativi con un obiettivo ben preciso: presentare i percorsi didattici che abbiamo realizzato in questi due anni, con l'intento di portare un contributo originale e sperimentato al dibattito sullo sviluppo e la qualificazione della didattica musicale rivolta all'handicap oltre che per avviare un confronto di merito fra gli operatori musicali e socio sanitari interessati.

Per informazioni sul Convegno ci si può rivolgere alla Scuola Comunale di musica "Andreoli" Via Fermi, 5 - Mirandola (MO) - Tel. 0535/21102.

Percorsi creativi con la chitarra

DAVIDE DONELLI

L'esplorazione dello strumento rappresenta il punto di partenza di ogni attività creativa: in seguito la riflessione sulla gestualità implicata nella manipolazione e l'adozione di spunti simbolici consentono di dar forma alle idee sonore trovate dai ragazzi sulla chitarra.

Solo in mezzo al palco, la chitarra a tracolla e in testa un cappello provvisto di microfono senza fili. Addosso una canottiera e un paio di jeans con sopra dei calzoncini sportivi. Sulla scena sembra un folletto nei boschi: salta e balla senza sosta, si inginocchia, si siede sulle caviglie, poi si rialza e comincia a roteare su se stesso come una trottola. La sua tecnica è originalissima e spettacolare allo stesso tempo: inconsueti incroci di mani e inaspettati colpi ora sulla cassa ora sulla tastiera hanno un suono incisivo ed energico, le corde metalliche producono intense risonanze raramente ascoltabili su una chitarra acustica appena appena amplificata. Improvvisi sbalzi dinamici e complesse sovrapposizioni metriche si accompagnano a un uso "sovversivo" dello strumento: tutti i parametri ortodossi della chitarra acustica sono contraddetti. Ma le acrobazie e i virtuosismi non sono mai fini a se stessi, la spettacolarità del gesto non oltrepassa mai le intenzioni espressive.

Il videoregistratore viene spento, i ragazzi che in classe hanno assistito al concerto rimangono in silenzio stupiti¹. Qualcuno rompe gli indugi dicendo di non conoscere questo chitarrista, tanto meno di averlo mai visto suonare, gli altri condividono. Un veloce giro di opinioni permette di appurare come questa musica non piaccia a tutti, ma ciò non è importante: tutti sono d'accordo nel dire che Michael Hedges, questo il suo nome, esplora la chitarra seguendo una strada che nessuno ha mai percorso prima di lui. Dopo una breve panoramica per inquadrare il personaggio e conoscerne la formazione musicale², l'attenzione si sposta sui gesti che sono stati compiuti: strappare, percuotere, sfregare, stoppare, spingere, sfiorare, vibrare, premere, pizzicare, raschiare, scivolare. Queste azioni del resto sono compiute un po' da tutti i chitarristi: premere la tastiera con la mano sinistra, e pizzicare e sfregare con la destra, sfiorare per produrre suoni armonici,

strappare e percuotere per fare legati discendenti e ascendenti. Ma ciò che distingue Hedges da altri chitarristi è come queste semplici azioni siano state sviluppate, variate e concatenate in modo creativo ed espressivo.

Gesti, oggetti e suoni

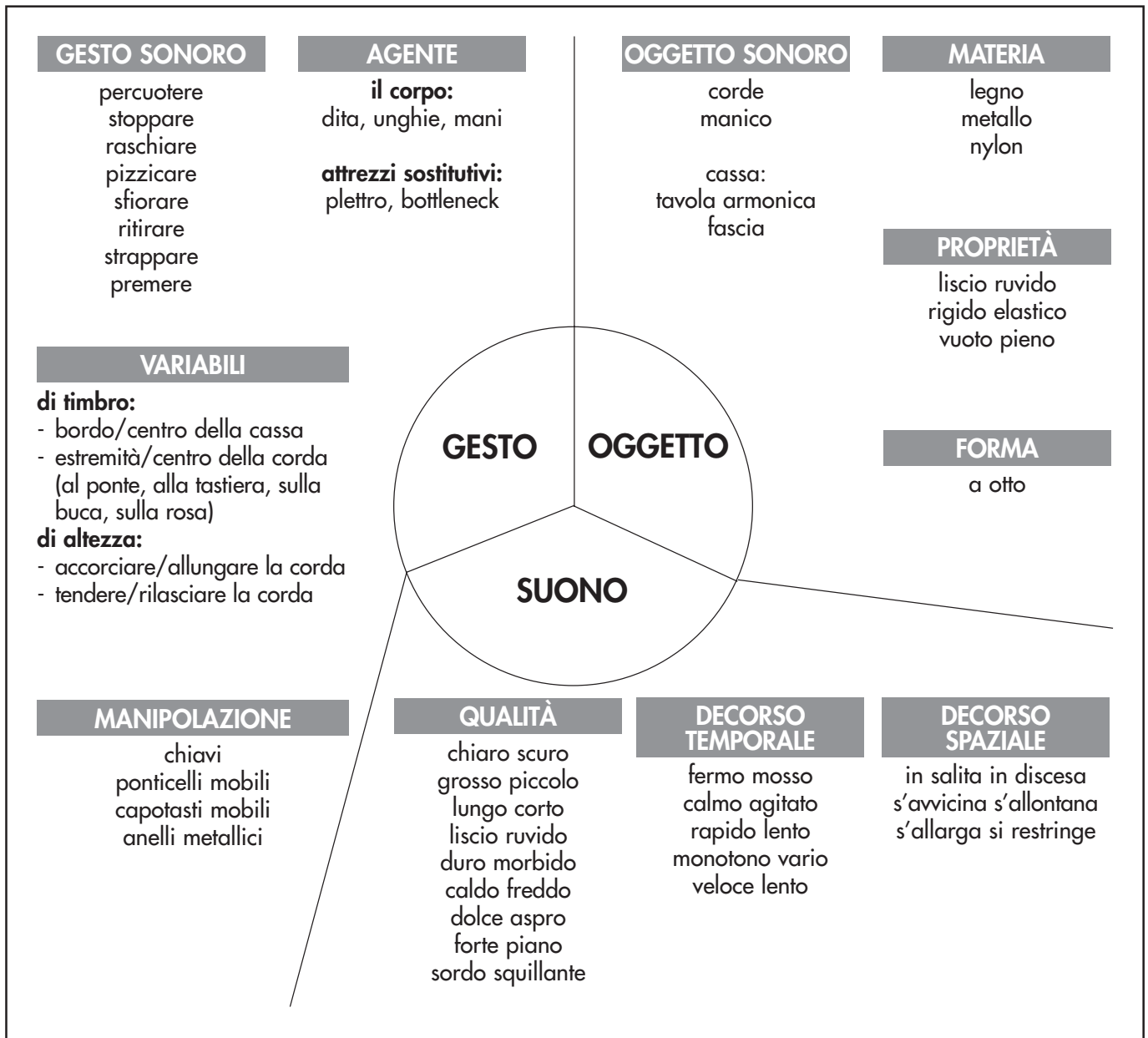
D'accordo con i ragazzi decidiamo di analizzare il gesto "percuotere" e scoprire in quanti modi è possibile realizzarlo:

- percuoto con la mano destra e/o con la sinistra,
- percuoto le corde (in diversi punti), la cassa armonica (le fasce e/o la tavola), il manico,
- percuoto tenendo premute le corde,
- percuoto lasciando vibrare le corde,
- percuoto stoppando la vibrazione.

Ci limitiamo a questi esempi e verificiamo noi stessi sulla chitarra come è possibile combinare fra loro queste variabili. I suoni che ne derivano possono essere più o meno interessanti: sta all'esecutore (meglio sarebbe chiamarlo improvvisatore o compositore) scegliere quelli più adatti al suo fine espressivo. Per compiere un'indagine più precisa, e soprattutto per raggiungere una maggiore consapevolezza, abbiamo utilizzato la mappa concettuale di classificazione dell'esplorazione sonora che Giovanni Mocchi ha elaborato riferendosi all'esperienza musicale dei bambini da tre a sei anni, ma a tutti gli effetti valida per qualsiasi fascia di età³. Questo schema è stato da noi rivisto in chiave chitarristica, lasciando inalterate le caratteristiche del Suono, tutto sommato esaurienti per la nostra indagine, e riscrivendo quelle del Gesto e dell'Oggetto (schema a pagina seguente).

L'Oggetto sonoro, cioè il materiale utilizzato per produrre il suono, è scomponibile in corde, tavola armonica, fasce e manico; presenta forme, dimensioni, materie e proprietà differenti a seconda dello stile musicale per il quale è stato costruito.

SCHEMA



È importante sottolineare come la nostra classificazione si limita a chitarre che producono il suono acusticamente; con strumenti elettrici o amplificati muterebbero radicalmente i parametri gestuali e sonori. Per quanto riguarda i gesti essi possono essere compiuti con parti del corpo (dita, unghie, mano) ma anche con attrezzi sostitutivi come il plettro o il *bottleneck*. L'impiego di tali agenti influenzerà non poco le variabili timbriche e di altezza: basti pensare all'uso dello *slide*, per realizzare i glissandi che rende addirittura inutile la presenza dei tasti.

In sintesi è importante che ciascuna azione venga considerata in funzione dell'agente utilizzato, dell'oggetto su cui è compiuta e infine del suono ottenuto.

Un'ultima annotazione riguarda la manipolazione, ossia quella fase preparatoria nella quale si maneggia l'oggetto affinché sia predisposto al gesto. Essa, quando è compiuta sulle chiavi, permette di

accordare lo strumento in svariati modi, così come è solito fare Michael Hedges in molti suoi brani; purtroppo uno studio sistematico sulle accordature alternative non è stato ancora compiuto⁴.

Variazioni e sviluppi

Fino a questo momento abbiamo preso in considerazione aspetti riconducibili al gioco sensomotorio; occorre ora organizzare i gesti e i suoni fin qui raccolti utilizzando diverse strategie compositive e/o improvvisative.

Il primo punto da chiarire è da quale idea vogliamo partire per realizzare il nostro discorso musicale: possiamo scegliere un gesto da variare e sviluppare, un ambiente da descrivere, ma anche un'esperienza da raccontare o un'emozione da esprimere⁵.

La nostra scelta è caduta sul gesto di percuotere e così, disposti in cerchio, abbiamo fatto scorrere da un esecutore all'altro una modalità di percussione che tutti dovevano ripetere in successione. È utile che a turno tutti provino a essere il primo anello della catena, ideando un gesto da far imitare in quanto questo rappresenta un primo tentativo di alternare al puro e semplice momento riproduttivo quello creativo.

Inevitabilmente la ripetizione di un dato gesto non verrà compiuta con precisione: non tutti possiedono le medesime abilità tecniche, molti non osservano con attenzione lo stimolo guida lasciandosi sfuggire qualche variabile, non tutte le chitarre sono uguali. Fortunatamente tali errori danno il via a una serie di considerazioni che portano a verificare, comprendere meglio e assimilare la mappa concettuale di cui sopra: se una ripetizione non è precisa si tramuta in una variazione, se è molto imprecisa ma ne conserva alcuni tratti distintivi diviene uno sviluppo, se è completamente diversa produce contrasto e quindi aggiunge qualcosa di nuovo al discorso.

L'uso di un registratore è molto utile in questi casi per risentire le successioni e per far capire ai ragazzi quand'è che accidentalmente compiono variazioni, sviluppi o aggiunte. Diviene così possibile elaborare con gradualità diverse sequenze basate su questi tre principi fondamentali, sostituendo agli errori e alla casualità consapevolezza e intenzionalità.

Valenze simboliche

Una volta raggiunto un grado di elaborazione sufficiente, abbiamo spostato l'attenzione degli allievi su un aspetto finora trascurato: quello espressivo. Non è da escludere che già in queste prime fasi vi sia una intenzione espressiva: ciascun gesto infatti porta con sé determinati significati; basti pensare a come è differente una sequenza costruita su percuotere rispetto a una basata su sfiorare. Che tipo di correlazioni semantiche è possibile fare? Per quale motivo? E se cambiassimo in questo punto e in questo modo diremmo la stessa cosa?

La porta sul gioco simbolico è ormai aperta, si tratta solo di scegliere un tema da cui partire, magari lo stesso emerso dalle risposte dei ragazzi, selezionare i gesti più appropriati e cominciare l'improvvisazione.

Improvvisando

Per condurre il lavoro di improvvisazione ci siamo avvalsi di un recente contributo di Francesco Villa, cui abbiamo fatto riferimento soprattutto per alcune variabili presenti nelle consegne di improvvisazione⁶.

La consegna proposta prevedeva che si sonorizzasse una situazione di questo tipo: "è notte, in un

bosco alcuni animali dialogano, poi...". Si tratta di uno stimolo aperto per i criteri organizzativi da impiegare, chiuso per la scelta dei materiali e per la forma, infatti si potevano utilizzare e/o manipolare solamente chitarre e nella traccia era implicito il suggerimento di costruire un brano quanto meno a due parti.

Il contesto stilistico di riferimento era rappresentato da musica da film, informale, mentre il coordinamento temporale si basava su ritmo libero, portando l'attenzione sull'aspetto timbrico-gestuale e sui criteri organizzativi scelti, alternanza-simultaneità e figura-sfondo.

La consegna era stata formulata col preciso intento di stimolare un elevato grado di collaborazione compositiva fra gli allievi, sia prima che durante l'esecuzione.

I ragazzi hanno stabilito di utilizzare suoni lunghi e forti come figura, corti e piano come sfondo con l'intento di rappresentare il dialogo di animali di diverse dimensioni in primo piano e i rumori naturali come sottofondo. I gesti scelti erano i più vari (sfiorare, tamburellare, sfregare), fra gli agenti anche matite, penne e gomme. La presenza di un ragazzo con buone competenze compositive ha favorito l'elaborazione di un percorso che, improvvisazione dopo improvvisazione, perdeva i riferimenti simbolici di partenza per valorizzare le proprietà puramente gestuali e sonore. La configurazione di figura sfondo si veniva a creare con gradualità, dapprima alternando brevi interventi, poi aumentando la loro densità e durata finché essi si sovrapponevano distinguendosi per il ruolo di figura e di sfondo.

Conclusioni

È mio convincimento che siano importanti tanto il risultato a cui si perviene quanto il processo che si compie. Si potrebbe anche inventare un brano più semplice di quello appena descritto; ciò che conta è imparare a gestire un lavoro di questo tipo: aggiungere, togliere, rivedere e perfezionare sono le azioni con cui si esplora e si costruisce.

Purtroppo molto spesso attività di improvvisazione e di composizione sono bandite dalla didattica strumentale; grazie a pubblicazioni e corsi di aggiornamento si sta cercando di sanare questa carenza tipica del panorama didattico italiano.

In questo progetto didattico, prendere le mosse dallo studio del gesto strumentale significa innanzitutto valorizzare anche altri aspetti spesso trascurati: l'intenzionalità con cui deve essere compiuto ciascun gesto, la presa di coscienza delle valenze espressive di ciascun movimento. Alla base di tutto ciò sta l'idea che la tecnica strumentale, poggiandosi su esperienze già compiute in passato, sia un *work in progress* sempre aperto a nuove acquisizioni. Molto spesso invece si insegnano codici gestuali senza far comprendere come e perché sono nati, da quali azioni fondamentali derivano e quanta parte essi hanno nella formazione del significato.

Forse è proprio questo il cuore del problema: mettere in relazione la pratica strumentale con le valenze simboliche del fare musica. Il progetto esposto non si propone tanto come modello da imitare; rappresenta piuttosto un tentativo di rendere l'esplorazione sonora non solo un mezzo per capire il funzionamento della chitarra, ma anche un modo per riunire il gioco sensomotorio, simbolico e di regole in un'unica esperienza, proprio come avviene quando si fa musica.

(1) L'esperienza che stiamo descrivendo è stata svolta nell'a.s. 1995-96 all'interno dei corsi di specializzazione professionale in Animazione e Didattica della musica organizzati dal CEMB di Milano.

(2) Michael Hedges comincia a suonare il pianoforte a quattro anni, durante il liceo studia clarinetto e violoncello finché tro-

va i suoi strumenti ideali nel flauto e nella chitarra. La sua preparazione teorica si approfondisce alla Philips University dell'Oklahoma, dove studia anche composizione. Al Conservatorio Peabody di Baltimora segue corsi di chitarra classica e musica elettronica, oltre a diplomarsi in composizione. Nel 1980 approda in California per un seminario di computer music alla Stanford University; qui incontra William Ackerman che lo scrittura per la sua nuova etichetta *Windham Hill*.

(3) Si veda: "L'esplorazione musicale" di G. Mocchi, in A. Tallmelli (a cura di), *Tre-sei anni: l'esperienza musicale*, Ricordi, Milano, 1990.

(4) Interessanti esempi di manipolazione realizzabili in campo didattico sono reperibili in M. Storti, "Dalla chitarra preparata in poi", contenuto in P. Faccidomo e E. Ferrara (a cura di), *Strumenti e oggetti sonori*, Ricordi, Milano, 1993.

(5) Si veda il cap. 10 di M. Della Casa, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna, 1985.

(6) Si veda F. Villa, "L'improvvisazione nella pratica educativa", in G. Guardabasso e M. Lietti (a cura di), *Suoni e idee per improvvisare*, Ricordi, Milano, 1995.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

"Maestra, metti su il *disco delle ragazze* che balliamo?". È in questo modo che i miei allievi più piccoli definiscono e reclamano, utilizzando termini a loro sicuramente più congeniali, il CD *Aitara* del quartetto vocale femminile finlandese Varttina: un disco ricco di ritmi e sonorità insolite e accattivanti.

Le canzoni originali contenute in questo compact disk, composte in gran parte da Sari Kaasinen una delle cantanti e fondatrice del gruppo, prendono ispirazione dalla musica folklorica finlandese proponendone una riscrittura in chiave popular. Gli arrangiamenti offrono una strumentazione molto varia avvalendosi dell'uso di: kantele (un tipo di cetra diffusissimo in Finlandia), violino, buzuki, tambura, flauti, ance, chitarra acustica, chitarra e chitarra basso elettrici, organo hammond, fisarmoni-

ca, batteria e varie percussioni.

Fin dal primo ascolto è possibile cogliere la preponderante presenza dei ritmi e dei fraseggi delle danze tradizionali, spesso sottolineati e rafforzati dagli agili giochi ritmico-verbali eseguiti dalle quattro *vocalist* Varttina. Un repertorio, quindi, molto prezioso per affrontare attività didattiche rivolte all'affinamento delle capacità ritmiche e di coordinazione motoria, da utilizzare in classe per invenzioni di coreografie, giochi ritmici con movimenti e gesti-suono, elaborazione di accompagnamenti. Ma la vera ricchezza di queste musiche sta nella grande varietà di combinazioni e alternanze fra ritmi binari e ternari che molti dei brani di questo CD presentano: dal semplice avvicendamento di due melodie, una in tempo ternario e l'altra in tempo binario di *Yotulet*; alle diverse accentua-

zioni del metro in cinque di *Niin mie mieltynen* che anche in questo caso vengono rese facilmente riconoscibili dal ritmo verbale di due diversi andamenti melodici; alle più complicate e inusuali alternanze metriche di *Maamo*, *Mie tahon*, *tanssia*, *Tammi* e della strumentale *Pirsta*. Molte le canzoni costruite sul più elementare metro in quattro che, anche con gli allievi più piccoli o principianti, è possibile utilizzare sfruttando le più semplici successioni di fraseggio: strofa e ritornello, melodie diverse, parti cantate e parti strumentali. Inoltre il coro delle Varttina gioca con la sonorità e il ritmo delle parole in uno stile che a tratti ricorda le filastrocche infantili. Ripetitività, velocità, rime, curiosi versi dalle valenze puramente foniche come: "Tumalà tumalà tumalà ko kolenà, tumalà tumalà kolènà", sono proposti e utilizzati in modo talmente efficace da rendere facilmente memorizzabili e riproducibili anche per noi alcune parti del testo di queste canzoni in finlandese, fornendo così altri materiali utili ad attività di apprendimento ritmico e reinvenzione linguistica.

Varttina, *Aitara*, Xenophile Records, 1995, xeno 4026

Un laboratorio per diventare insegnanti di musica

ALICE GATTI

Gli allievi del Corso di Didattica del Conservatorio sperimentano la loro formazione progettando e realizzando alcuni percorsi didattici per la scuola elementare.

Già da alcuni anni, in diverse Scuole di Didattica della Musica, gli insegnanti organizzano attività interdisciplinari; anche il corso di Didattica attivo all'interno del Conservatorio "G. B. Martini" di Bologna ha visto concretizzarsi, nell'anno scolastico 1996-97, un'iniziativa di questo tipo. Delle cinque materie che compongono il corso, tre di queste – Pedagogia della musica, Elementi di composizione per la didattica e Direzione di coro – hanno voluto ritagliarsi uno spazio all'interno delle lezioni settimanali: il laboratorio.

Il laboratorio può essere considerato, quindi, un nuovo contesto per l'apprendimento in cui le discipline cercano di interagire e di convergere verso un fine comune.

L'obiettivo conclusivo di quest'anno riguardava la stesura, da parte di ogni allievo del corso, di un progetto didattico da attuarsi in un'ora di lezione in diverse classi di una scuola elementare della città.

Progetti per la scuola elementare

Ma in che modo le tre materie hanno cooperato nella elaborazione dei progetti didattici?

All'inizio dell'anno scolastico è stata la Pedagogia della musica ad essere in primo piano; in sede di laboratorio ogni allievo ha proposto alla docente Johannella Tafuri un'idea su cui basare il proprio progetto.

Ogni allievo ha quindi elaborato autonomamente un obiettivo didattico da raggiungere, ovvero una capacità musicale da far conseguire ai bambini nell'arco di tempo di una lezione; tale obiettivo è stato poi discusso collettivamente, in modo da raccogliere anche i suggerimenti da parte dei colleghi di corso, e sono state delineate le fasi operative per concretizzare l'obiettivo stesso. In questo modo si sono confrontati i vari propositi, creando un ventaglio di proposte didattiche ricche e composte.

Il progetto didattico di quest'anno prevedeva

l'impiego di una composizione musicale scritta ex novo per la realizzazione dell'obiettivo didattico. Tale compito – guidato dal docente di Composizione Riccardo Bellotti – ha avuto la finalità di sviluppare la capacità, da parte degli allievi, di comporre musica in funzione degli obiettivi prescelti. È importante sottolineare che la composizione di musiche ad hoc per un progetto in particolare è solo una delle possibili soluzioni: parimenti è auspicabile l'uso di materiali musicali tratti dal repertorio già esistente – anche quello più vicino all'esperienza musicale quotidiana dei bambini – che può essere eventualmente confrontato con quello composto per l'occasione. Naturalmente entrambi gli aspetti sono opportuni e uno non esclude l'altro; gli allievi di Bologna hanno approfondito quello compositivo, che forse troppo spesso passa in secondo piano rispetto all'uso di musiche già esistenti; si sostiene infatti che al repertorio, già così vasto e variegato, non occorrono necessariamente integrazioni con materiali di nuova fattura.

Gli obiettivi scelti per i progetti sono stati di vari tipi: un gruppo ha scelto di insegnare una canzone, altri hanno preferito il campo dell'ascolto e dell'interpretazione, oppure il riconoscimento degli strumenti, delle qualità sonore, delle funzioni della musica. Non sono mancati progetti di tipo produttivo, come inventare una storia o una danza.

Partire dalle competenze dei bambini

Nella strutturazione del progetto ognuno si è preoccupato di programmare una situazione che gli permettesse di conoscere il gruppo classe facendo emergere la competenza dei bambini sull'argomento principale della lezione. Per fare alcuni esempi: si è chiesto ai bambini di cantare le ninne-nanne che conoscevano per il progetto mirato all'individuazione della funzione della ninna-nanna; oppure si è chiesto ai bambini di fare liberamente dei movimenti a specchio sul *Bolero* di Ravel per il progetto mirato all'invenzione di una danza da farsi collettivamente.

vamente. La valorizzazione della competenza è, quindi, il punto di partenza di un progetto didattico; a maggior ragione diventa uno strumento utilissimo quando si lavora con bambini che non si conoscono.

A questo punto del percorso ognuno ha inserito il nuovo apprendimento, che poteva essere una breve canzone da intercalare durante il racconto di una storia, oppure la consapevolezza dei rapporti fra significati e strutture di un brano musicale dopo l'interpretazione, o ancora l'interpretazione verbale o grafico-pittorica di un brano musicale. Un nuovo apprendimento poteva essere anche la riproduzione di ostinati ritmici presenti in un brano musicale o il riconoscimento delle qualità del suono di alcuni strumenti o degli strumenti stessi, dopo aver fatto attività di esplorazione o averne ascoltato sonorità diverse. Ogni progetto si completava con musiche tratte da altri repertori (colto, etnico, etc.), e viceversa; il progetto che prevedeva all'inizio i movimenti a specchio sul *Bolero* di Ravel si è concluso con l'invenzione di una danza su un brano appositamente composto, mentre il progetto che partiva dall'ascolto e interpretazione di tre brani ispirati a tre animali diversi, appositamente composti all'interno del laboratorio, si concludeva con l'ascolto del Carnevale degli animali di Saint-Saëns.

I progetti che prevedevano l'apprendimento di una canzone, terminavano con attività di strumentazione, drammatizzazione, produzione di disegni, oppure l'invenzione di nuove parole sulla stessa musica. Ancora, chi ha proposto ai bambini di inventare una musica per una storia, ha concluso la lezione facendo ascoltare e commentare la sonorizzazione precedentemente e appositamente realizzata.

Tutti questi esempi, tratti dai progetti realizzati dagli allievi mostrano in quanti modi si possa impiegare una nuova composizione musicale, arricchendo il progetto di un confronto con musiche già esistenti aventi le stesse funzioni, e anche - perché no - di un confronto con le musiche proposte e prodotte dai bambini.

Una volta impostato il progetto nella sua interezza, si è proceduto alla registrazione dei brani musicali composti; gli esecutori sono stati gli stessi allievi di Didattica che, essendo anche musicisti, si sono prestati a suonare, o a cantare, le musiche composte dai compagni.

Le registrazioni sono avvenute nella sala di musica elettronica del Conservatorio, e l'aspetto della concertazione è stato curato dalla docente di Direzione di coro Silvia Rossi.

L'esperienza di tirocinio

Tutto il materiale è stato raccolto in una dispensa, corredata da un'audiocassetta, in cui sono stati registrati tutti i brani composti per l'occasione; il materiale raccolto è il risultato di un anno di lavoro di ogni allievo, che ha avuto anche la preziosa opportunità di attuare concretamente il proprio progetto con alcune classi all'interno della Scuola elementare "Zam-

boni" di Bologna.

Ogni allievo ha avuto la possibilità di mettere in pratica ciò che aveva progettato solamente in via teorica e, di conseguenza, ha potuto anche misurare e valutare le proprie capacità in un contatto diretto con il mondo dei bambini.

La realizzazione di un progetto didattico come quello effettuato dai ragazzi del Conservatorio di Bologna ripercorre quella che dovrebbe essere la preparazione delle lezioni di un buon insegnante di educazione musicale, di qualsiasi ambito scolastico; gli allievi sono stati invitati a percorrere un iter progettuale che potrà essere loro di esempio e guida per un futuro lavoro come insegnanti. Pensare ad un obiettivo didattico da raggiungere e conseguentemente ideare e organizzare i mezzi ritenuti opportuni per conseguirlo - come ad esempio comporre una musica o una storia e, in definitiva, inventarsi di volta in volta gli strumenti di lavoro - è stato il percorso che, per quest'anno, i docenti di Didattica hanno scelto per i propri allievi, pensandoli già come futuri insegnanti.

In realtà le finalità del laboratorio sono state ben più ampie. Grazie a questo momento collettivo tutti gli allievi di Didattica, di ogni anno di corso, hanno avuto l'opportunità di fare lezione insieme.

Ciò ha consentito uno scambio vicendevole di esperienze e di problematiche inerenti alla didattica della musica in generale, oltre alla possibilità di lavorare insieme; ad esempio, lo spazio del laboratorio è stato utilizzato sovente per eseguire i brani composti dagli allievi di terzo e quarto corso, che prevedevano l'impiego di un coro a due o tre voci e dello strumentario Orff.

Così facendo i "compositori" hanno avuto modo di constatare l'effetto reale delle loro composizioni e di esercitarsi nella direzione delle stesse, e gli "esecutori" hanno fatto pratica di coro e hanno visto da vicino lo strumentario e le possibilità da esso offerte - così da farne buon uso per le future composizioni.



Publicità

(18) Reperiti ad esempio nei programmi di insegnamento delle varie realtà educative.

(19) Oliver Sachs, *L'isola dei senza colore*, Adelphi, 1997, pag. 230.

Le «altre» musiche: un'opportunità per l'educazione musicale

Le musiche "altre", cioè quelle non appartenenti al repertorio europeo e colto, risuonano sempre più spesso nelle aule scolastiche. Ma quali sono le motivazioni che spingono un insegnante di educazione musicale a usare repertori diversi da quelli su cui si è formato? E quali le proposte didattiche che è possibile costruire intorno a tali musiche?

Abbiamo coinvolto nel nostro dibattito Enrico Strobino, docente di scuola media, Maria Antonietta Lamanna, docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bari e Claudio Dina, operatore musicale.

Queste le domande che abbiamo rivolto loro:

1. Quali sono le ragioni pedagogiche e quali le occasioni che ti spingono a utilizzare musiche appartenenti a repertori diversi da quello europeo colto? Puoi fare degli esempi? Puoi provare a definire percentualmente il posto da te attribuito a queste musiche rispetto al complesso dei repertori usati durante tutte le attività di educazione musicale sia per l'ascolto sia per l'esecuzione?
2. Puoi citare gli ultimi due brani usati e raccontare il percorso didattico che ne è scaturito?
3. Qual è, nella tua personale esperienza, la risposta immediata dei ragazzi alla proposta di musiche "altre"? E quali sono le acquisizioni formative di più lungo periodo che hai potuto osservare nei tuoi allievi?

Conoscere ed esprimere: due termini inseparabili

CLAUDIO DINA

L Negli ultimi anni ho utilizzato le musiche di tradizione orale in differenti contesti e per ragioni leggermente differenti: nella scuola media, nei corsi strumentali e in una scuola di musica.

All'interno del contesto scolastico, dove opero in un progetto sull'interculturalità, le musiche popolari sono preponderanti, nei corsi strumentali sono quasi la metà del repertorio utilizzato di cui rappresentano l'aspetto maggiormente innovativo e qualificante.

La scelta di inserire i brani della tradizione orale nei corsi di musica nasce dalla volontà di ricercare un possibile curriculum di formazione strumentale all'interno del quale queste musiche diventino parte integrante della formazione di base di un giovane musicista per offrire la possibilità di orientare le proprie scelte musicali con maggiore libertà e conoscenza.

In questo senso l'utilizzo di brani pentatonici e modali di varia provenienza (statunitense, scoto-

irlandese, francese, yiddish) ci ha consentito di allargare le esperienze musicali e porre un collegamento tra i brani colti antichi e brani odierni.

2. Ho ritenuto interessante indirizzare le classi della scuola media verso percorsi differenti: ad esempio, l'esplorazione di una specifica tradizione (Statunitense, Scoto-Irlandese, della etnia *Are Are* delle Isole Salomone), la ricerca sulle caratteristiche di un territorio vicino, come l'area francese nella quale sono presenti tradizioni differenti (Bretone, Basca, Occitana oltre a quelle di alcune regioni particolarmente conservative, come l'*Auvergne* o il *Bourbonnais*), o ancora confrontare i diversi modelli e le modalità d'uso di uno strumento ca-

ratteristico del continente africano, come la *Sanza*, in alcune differenti tradizioni presenti in Africa.

In tutti i casi ho privilegiato l'oralità nel percorso di apprendimento anche se con modalità differenti.

Tra i brani che ho utilizzato vi è una danza di tradizione basca, *Buhameak*. Questa semplice danza in cerchio ha rappresentato l'occasione per un approccio a una tradizione e al tempo stesso per chiedere ai ragazzi di mettere alla prova le loro capacità di ballerini e di esecutori.

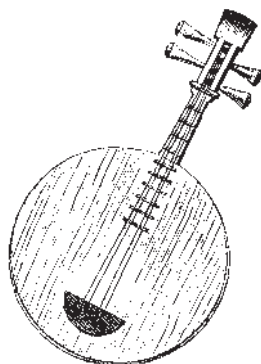
La danza è stata loro proposta prima con un semplice ascolto, successivamente sono stati loro insegnati i passi. I ragazzi hanno dimostrato subito, grazie all'attenzione imposta loro dalla necessità di ballare, di aver compreso sia le note-segnale poste all'inizio del brano sia la stretta correlazione esistente tra le due parti principali della danza e le due frasi musicali. Sono stati invitati ad "accompagnarsi" con il canto durante le loro prove di ballo, dato che la velocità di esecuzione richiesta dalla versione registrata era al di sopra delle loro immediate capacità. Successivamente è stato proposto loro di "trovare" le note del brano, a partire da una nota data. Suddivisi in coppie hanno ritrovato, utilizzando degli xilofoni, tutte le note del brano in meno di mezz'ora. Questa inaspettata capacità ha sorpreso loro stessi molto positivamente e li ha invogliati a esercitarsi sul flauto per imparare a eseguire il brano.

Parallelamente ho condotto una esperienza diversa operando con una canzone tradizionale, *Do You Love an Apple*.

Dopo aver effettuato un primo ascolto in classe, contestualizzato da alcune spiegazioni generali sull'oralità nella musica irlandese e dopo aver presentato il *Tin Whistle*, il flauto tradizionale, è stata consegnata agli allievi una registrazione della stessa invitandoli a riascoltare il brano. Allo stesso tempo è stata data indicazione di due possibili note di partenza per eseguire la ballata sul

flauto irlandese che gli allievi, entusiasti all'idea di verificare le proprie capacità su un flauto diverso da quello dolce, si erano nel frattempo procurati.

Molti allievi sono giunti alla lezione successiva avendo ricostruito buona parte del brano, anche se su un'altra tonalità rispetto alla versione registrata nella cassetta. Si è affrontato il problema di cantare il brano su una tonalità adatta alla loro estensione vocale e si sono evidenziate le possibilità dei flauti irlandesi costruiti per eseguire altre scale. Di conseguenza è stata avviata la trascrizione del brano annotando sia le note sia la diteggiatura per sfruttare la caratteristica organologica che consente di trasportare la medesima diteggiatura su altri flauti.



All'interno dei corsi di musica abbiamo operato, anche se in misura più contenuta, con spunti tratti da riflessioni sull'oralità. Sono stati introdotti molti brani sia attraverso la notazione che attraverso l'imitazione, e in alcuni casi agli allievi è stata lasciata la libertà di scegliere le note da eseguire, all'interno di diverse possibilità. In uno di questi, l'inno religioso *Amazing Grace*, è stato chiesto a tutti i ragazzi che partecipano all'esperienza orchestrale di scegliere, in una sorta di breve introduzione, tra le note *sol-si-re*, una sequenza di tre note. Ai chitarristi è stato anche proposto di utilizzare i suoni armonici da eseguirsi al dodicesimo tasto. Alcuni hanno scoperto che era possibile realizzare tutta la linea melodica con i soli suoni armonici. È nata così una nuova introduzione uti-

lizzata nell'orchestrazione eseguita in una vicina esibizione.

Naturalmente è molto complesso invitare ad un intervento creativo gli allievi, poiché debbono aver acquisito in maniera adeguata sia il brano su cui si intende operare sia le competenze tecniche sufficienti ad agire creativamente. Ma questa attività rappresenta comunque una fase importante e necessaria della loro formazione musicale.

3. I ragazzi a scuola dimostrano in generale abbastanza interesse alle musiche di tradizione orale. I brani che risultano loro particolarmente estranei suscitano a un primo ascolto ilarità. Spesso, però, invitati a una riflessione su alcuni elementi e mettendo in luce negli ascolti le "regole" che governano l'organizzazione dei brani, nasce la curiosità ed anche la disponibilità a mettersi in gioco in tentativi di imitazione o rielaborazione.

Scegliere, tra i brani da proporre, alcuni a carattere virtuosistico può rendere più agevole il percorso di riconoscimento della "musicalità" di una esecuzione proveniente da una cultura distante da noi.

In generale non posso affermare che tali percorsi portino all'accettazione del diverso, delle culture *altre*. I ragazzi che hanno mostrato nel lungo periodo una crescita in questo senso hanno parallelamente vissuto altre esperienze. La formazione musicale da sola non è certo sufficiente. Questa ha aperto spiragli in alcuni di essi e ha dato maggior respiro a un percorso più globale che hanno avuto modo di intraprendere.

All'interno dei corsi di musica, invece, ritengo che il riscontro maggiormente positivo sia la disponibilità con la quale gli allievi affrontano i brani delle più varie provenienze e l'interesse che dimostrano verso tutti i generi musicali, musica colta compresa, vissuta non con sacrale rispetto, ma come espressione dell'uomo a cui attingere e con cui confrontarsi per arricchire la propria formazione e creatività.

Proposte musicali per una convivenza pacifica

MARIA ANTONIETTA LAMANNA

LTra la fine del 1990 e il marzo 1992 i cambiamenti epocali in Albania e l'imponente esodo di cittadini albanesi verso la Puglia misero le istituzioni e la popolazione di quella regione di fronte ai problemi di "integrazione" socio-ambientale, scolarizzazione, acculturazione, inserimento nel mondo del lavoro e della produzione, anche musicale, di persone appartenenti ad "altre" etnie e ad "altre" culture. Il corso di Pedagogia per la Didattica della Musica di Bari, città nella quale vivo e lavoro, non poteva rimanere estraneo a questi movimenti. In realtà contatti tra il Conservatorio di Bari e l'Accademia musicale di Tirana c'erano già stati, con scambi di allievi e docenti, gruppi strumentali e corali, sempre però legati a una comune *Koiné* culturale accademica, colta, "europea".

Fin dal 1988, anno d'avvio del corso di Pedagogia Musicale a Bari, nei modelli di programmazione educativo-didattica proposti agli allievi, sono stati presenti gli obiettivi formativi relativi all'educazione pluralistica del "cittadino dell'Europa e del mondo" mediante l'educazione all'ascolto e quindi l'uso allargato dei repertori non colti, etnici, popolari, extra-europei; ma il contatto diretto con la miscela esplosiva dell'immigrazione albanese ha innescato in me una riflessione ben più complessa sul tema oggi definito dell'"interculturale", in campo musicale.

Dalla scoperta-conoscenza-comprensione delle musiche "altre" (a questo dedicai un ciclo di 12 conferenze concerto e una breve pubblicazione) cristallizzate in prodotti musicali finiti e in contenuti disciplinari rigidi (multiculturalità) sono passata al confronto costante e dialettico tra identità musicali in mutevole reciproco scambio nello spazio e

nel tempo reali della comunicazione diretta. In questa fase di elaborazione mi sono stati vicini colleghi e amici come il musicista Pino Minafra e l'etnomusicologo Pietro Sassu grazie anche a progetti di ricerca-azione finanziati dall'IRRSAE Puglia e dalla Comunità Europea.

Le prime musiche autoctone che potei proporre in quei primi anni furono musiche registrate artigianalmente da albanesi nelle loro terre d'origine: feste, riti, giochi infantili, ninne-nanne, circolanti all'interno della cospicua comunità albanese intanto creatasi a Bari.

Dall'anno scolastico 1995/96 diversi allievi del III e IV anno di corso hanno condotto la loro attività di tirocinio nella scuola elementare e media programmando e realizzando unità didattiche a carattere inter-culturale per cui potremmo dire che il 50% del programma del corso di Pedagogia Musicale è orientato all'uso di "repertori diversi da quello europeo colto". Questa è però una maniera un po' semplicistica di affrontare il problema: "fare interculturale" è a mio avviso prendere coscienza dell'alterità, diversità e stratificazione culturale della nostra stessa "identità" musicale che si rivela molto meno "monolitica" di come generalmente si definisce e appare. Allora piuttosto che rigettare i repertori eurocolti si tratta di riconoscere l'"ibridazione" presente alle radici stesse del linguaggio musicale europeo per re-immetterlo nel circuito dello scambio e avere anche "noi" *pariteticamente* qualcosa da offrire alla perenne transazione simbolica dell'adattamento culturale divenuto ormai planetario.

2. Fermo restando che il programma degli ultimi due anni del corso di Pedagogia Musicale, secondo la mia impostazione, è

di tipo professionalizzante cioè finalizzato alla messa a punto di percorsi didattici *personali* da parte degli allievi, il mio obiettivo è quello di sviluppare in tal senso una *loro* ricerca di brani musicali di diversa provenienza da inserire nella programmazione dei loro interventi di tirocinio. Sono nate così diverse unità didattiche che appariranno nel Quaderno di Pedagogia Musicale, edito dal nostro Conservatorio, di prossima pubblicazione. La loro realizzazione ha portato gli alunni delle classi coinvolte nel tirocinio a confrontare la propria "identità musicale" con quella altrui (quella balcanica, medio-orientale e magrebina, dell'Africa nera e dell'America Latina, degli Indiani d'America e degli aborigeni australiani) e a produrre materiali originali di "ispirazione interculturale". Il più delle volte si è trattato di "centoni" musicali in cui ritmi, melodie, armonie, timbri strumentali e vocali erano variamente contaminati ed interpolati.

Un esempio per me tipico di operazioni di tal genere "a livello alto" che propongo ai miei allievi è *Lambarena*, un CD dedicato alla figura di Albert Schweitzer e frutto del lavoro di musicisti occidentali e africani, straordinaria "ibridazione" di musiche africane con la *Cantata* di J. S. Bach. Altro interessante materiale etnomusicale è quello della colonna sonora di un film prodotto in Francia: *Latcho Drom* (*Buon viaggio*, o piuttosto *Buon cammino*) documento della vita migrante degli zingari che, dal Rajasthan all'Andalusia, passando per i Balcani e l'Asia Minore, hanno impregnato le sonorità mediterranee del loro accorato sound.

Altro filone di ricerca sono state le danze: lo studio, la comparazione, la riproduzione, la rielaborazione delle figure coreutiche (di gruppo, di coppie, individuali); della disposizione nello spazio (per file, a catena aperta o chiusa, in cerchio...); dei movimenti dei vari segmenti del corpo come braccia, mani, dita sguardo (specialmente nelle danze del Sud-est asiatico), bacino, ginocchia pie-

gate, piedi aderenti al suolo (nelle danze africane), fianchi, ventre, spalle, braccia (nelle danze di provenienza araba). Tali elementi sono stati riconosciuti come potenziali espressivi del corpo umano, in stretta relazione con i vari ritmi musicali, i timbri strumentali e le funzioni mimico-propietarie e figurativo-rituali delle danze etniche.

3. Le risposte comportamentali degli allievi di scuola media coinvolti in queste attività, che in genere non superavano le 5 - 6 ore di lezione, sono state un atteggiamento più critico di fronte ai pregiudizi e agli stereotipi che vogliono l'immigrato extra-europeo straccione, ignorante e pericoloso; tale atteggiamento, rilevato attraverso questionari di partenza e finali, risulta acquisito grazie a un più razionale trattamento delle informazioni relative alla cultura di origine degli immigrati. Gli ascolti erano inizialmente accompagnati da risatine, ironici commenti e valutazioni negative; dopo le operazioni di smontaggio e rimontaggio creativo, cui sono stati sottoposti i materiali, e di confronto dialettico con la nostra tradizione etnicopopolare più "genuina", le sue funzioni e la nostra tradizione colta, gli stessi ascolti, riproposti come verifica, davano vita a una produzione simbolica ben più rispettosa del pluralismo estetico, culturale e anche critico-religioso dei singoli e dei gruppi.

Gli allievi del corso di Pedagogia Musicale hanno a loro volta appreso a "fare educazione musicale" *tout court* (perseguendo cioè tutti gli obiettivi didattici dei Programmi Ministeriali: educazione dell'orecchio, all'ascolto, vocale, strumentale, all'uso dei codici di notazione, alla creatività musicale) maneggiando questi "diversi" contenuti materiali e concettuali, scoprendo la stessa comune matrice linguistica in tanta "nostra" musica più o meno "di consumo": vedi la produzione di gruppi come "I neri per caso", "Gli Enigma", o di cantanti e cantautori come Jovanotti, Battiato, ecc.

Hanno inoltre compreso che dietro i suoni organizzati esistono processi cognitivi sui quali i gruppi umani, variamente strutturati, proiettano diversi sistemi simbolici etno-antropologicamente determinati. Senza la conoscenza di questi, la *comprensione* dei prodotti musicali sarebbe impossibile.

Infine giochi di simulazione, di ruolo e domande del tipo *Come*

potrebbe percepire un aborigeno australiano la nostra musica e come una danzatrice tailandese il nostro balletto classico o un bambino cinese della Mancuria la nostra musica sinfonica? hanno aiutato i ragazzi a porsi da altri punti di ascolto e a usare schemi di rappresentazione simbolica di quanto ascoltato e manipolato diversi da quelli abituali.

Tra consuetudine e meraviglia

ENRICO STROBINO

Utilizzo spesso queste due parole per tentare di descrivere i paesaggi musicali del mio fare scuola. L'idea di *consuetudine* rimanda al contesto quotidiano, a tutto ciò che più frequentemente popola un ambiente, un territorio, un'età, una cultura; tutto ciò che è abituale, familiare. L'idea di *meraviglia* rimanda invece all'esperienza dell'insolito, della sorpresa, dello spaesamento, del mistero. Mi piace muovermi tra i mondi musicali che queste due parole richiamano, tra attese e imprevisti, tra conosciuto e sconosciuto, tra vicino e lontano, inseguendo la molteplicità delle musiche e la polifonia dei punti di vista. L'utilizzo delle musiche extraeuropee si situa all'interno di questo discorso, in una proporzione difficile da quantificare, ma - in modo molto astratto e schematico - occupando circa la metà delle mie proposte in classe.

Le occasioni che mi portano a utilizzare musiche di altre culture sono innanzitutto mie esperienze di meraviglia, di stupore, di straniamento, d'innamoramento: propongo le musiche che amo. Allo stesso modo, quando mi muovo all'interno di paesaggi più consuetudinari per i ragazzi e le ragazze con cui lavoro, cerco materiali che loro amano. E certamente esistono mu-

siche/esperienze/eventi/mode in cui non mi riconosco, che mi mettono a disagio, che sono in dissonanza, che contrastano con le mie predilezioni, con i miei valori. Spesso proprio per questo mi stupisco. Allo stesso modo succede a ragazzi e ragazze. Come ha ben scritto Peticari "nello stupore sono più facili gli incontri. Un momento di stupore contiene già tutto quello che serve all'insegnamento/apprendimento per poter avvenire. In gioco c'è la possibilità di insegnare e apprendere attraverso spiazamenti reciproci". (Peticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, 1996). Ogni esperienza estetica è esperienza di *spaesamento*: da qui nasce l'emozione, il brivido capace di trasportare al di là dell'analisi, verso un'appropriazione fisica, sensoriale, verso il vissuto.

Stupore e spaesamento non sono sempre piacevoli: possono anche provocare repulsione, dissonanza, divergenza, contrasto, conflitto. Ma sempre producono senso, confronto, sempre instaurano campi energetici. Allora le mille musiche possibili possono diventare occasioni per incontrare quella pluralità di valori, di pulsioni, di desideri che talvolta i nostri ruoli dentro alla classe tendono a camuffare: i miei valori estetici, politici, tecnici...di insegnante, incon-

trano i loro desideri comunicativi, rituali, erotici...di adolescenti. Si tratta di fare *esercizi di approssimazione* (F. Cassano, *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, Il Mulino): solo così entrambi possiamo imparare a far attenzione ad altro che non sia il nostro dio e la musica a lui collegata. È l'idea di dialogo, di *polifonia*, che mi sembra essere oggi l'unico contenuto di cui sono veramente convinto.

2. Un disco che ultimamente mi ha regalato intense esperienze di stupore, di meraviglia, di emozione e sorpresa è *Lambarena. Bach to Africa. An ommage to Albert Schweitzer* (Sony, 1995). Le musiche che costituirono il mondo sonoro di Schweitzer, quella di Bach e quella dei ritmi e delle melodie del Gabon, s'incontrano qui nel lavoro di due musicisti, il compositore francese Hughes De Courson e il musicista gabonese Pierre Aken-dengue. Di questo disco ho utilizzato soprattutto il brano n. 6, *Bombè*, in cui un ritmo rituale per mani si integra perfettamente con un tema della *Passione Secondo S. Giovanni BWV 245 n. 39* di Bach.

Ho usato il pezzo in varie direzioni. L'ascolto in classe ha dato lo spunto per una discussione su come due mondi (musicali) possono incontrarsi, mantenendo ben riconoscibili le proprie identità, e generando tuttavia un *terzo mondo* ricco, creativo, appassionante, sorprendente.

Ho poi trascritto per intero il ritmo per mani, utilizzandolo sia per un'attività di esecuzione - suonando sul disco, con obiettivi di lettura ritmica e di ascolto/sincronia - che come materiale di partenza per composizioni per piccoli strumenti a percussione che, a loro volta, abbiamo poi trasformato in sonorizzazioni di gruppo su playback, alla maniera indicata da G. Piazza (G. Piazza, *Suoniamoci su*, Ricordi).

Un altro materiale utilizzato di recente proviene dal CD *Voices of Africa*, contenuto nel libro multimediale *Africa. Folk Music Atlas*, (Centro Flog, Amharsi, Firenze, 1996). Si tratta del brano n. 6, *Ibi Kelena*, del Burkina Faso.

Il brano, come tutti quelli contenuti nei CD allegati al libro, non contiene (purtroppo!) alcuna indicazione contestuale, così come non è riportato né il testo originale né la traduzione.

A casa, per conto mio, ho quindi giocato a cercare di *capire* le prime quattro misure del brano, trascrivendolo come una melodia pentatonica, con un testo in *gramelot*, il più possibile vicino a quello originale. Ho poi inserito la melodia come *riff* di una canzoncina che in quel periodo stavo costruendo, su un testo di Gianni Rodari, intitolata *L'orecchio acerbo*. Visto che non avevo informazioni, tanto valeva decontestualizzare del tutto! Ho proposto la canzone in classe: il tema africano è quello che ha coinvolto di più, facendomi quasi ingelosire; pur essendo più complesso melodicamente e ritmicamente della strofa e del ritornello, i ragazzi si sono sicuramente più affezionati a *Ibi kelena*, tanto che l'hanno imparato a cantare prima e meglio. Nel frattempo, per tappe successive, ho svelato l'origine del *riff*: dapprima ammettendo che non era farina del mio sacco, poi chiedendo loro di ipotizzarne provenienza, lingua, genere musicale, per finire incontrando il brano originale, ascoltato con molta curiosità e interesse, identificando similarità e differenze con la nostra *indebita* appropriazione, modi esecutivi, qualità vocali, funzioni possibili e così via. Un nuovo testo, questa volta in italiano, ha poi rivestito la melodia africana.

3. Mi piace l'idea di *apprendere per confidenza*, cercando cioè un apprendimento per vicinanza, per frequentazione, *abitando accanto* alle musiche che si incontrano. Ciò si traduce in un atteggiamento pratico: il cantare e il suonare come modalità di appropriazione dominanti, in cerca di emozioni sensoriali, fisiche, motorie, tipiche di tutte le esperienze di musiche d'insieme. Questo mi porta a prediligere l'uso degli strumenti a percussione, soprattutto i membranofoni, in cui il *battere* coinvolge più di altri strumenti il corpo. In questo senso ho sempre

notato una differenza sostanziale tra le proposte che si fermano all'ascolto di musiche poco familiari, con esperienze che si fondano invece sulla pratica musicale diretta. Spesso un ritmo africano soltanto ascoltato produce indifferenza, torpore invece che stupore; lo stesso ritmo proposto a un ensemble che ha a disposizione venti tamburi accende, coinvolge, emoziona. La stessa cosa accade danzando. Non credo comunque che le risposte di ragazzi e ragazze siano strettamente dipendenti dai tipi di musica proposta: è il tipo di esperienza che deve in qualche modo catturare, spiazzare, emozionare, *sedurre*. Credo che si possano avere risposte totalmente apatiche o al contrario entusiastiche lavorando con musiche degli 883, di Bach o dell'Africa Centrale. Certo le musiche non sono neutre, ma in ambito didattico circostanze, contesti e metodi trasformano l'incontro con qualsiasi musica.

Non mi importa molto che i ragazzi e le ragazze con cui lavoro conoscano in profondità le musiche africane o balinesi. Mi importa più che in queste musiche *strane* si possano cogliere occasioni per andare al di là delle *musiche-esempio*, delle *musiche-esercizio*, delle *musiche-informazione*: semplicemente prelevandone un certo numero di tratti, in qualche parte del mondo, laggiù, e con quelli formando deliberatamente un sistema. Un sistema da cantare, suonare, ascoltare, discutere, danzare, disegnare, ricordare, confrontare. Mi piace pensare allora che i ragazzi e le ragazze che hanno incontrato non tanto delle musiche ma delle esperienze musicali di questo tipo, abbiano un orecchio aperto alle sorprese, agli imprevisti, alle diversità, al piacere della curiosità, non solo musicale. Sinceramente non mi sentirei di affermare che a lungo termine il mio lavoro davvero contribuisca in modo significativo alla formazione di uomini e donne. Ultimamente però ho incontrato un mio 'vecchio' alunno, ormai oltre i vent'anni, che mi parlava di Dollar Brand, di Biko e del Sudafrica. Mi ha fatto piacere.

Taccuino di animazione

ALLA RICERCA DI UNA CORNICE

MAURIZIO VITALI

Un taccuino è un piccolo libretto che sta in una mano, in una tasca di giacca, in una borsa, su cui annotare appunti, schizzi o riflessioni in forma breve. Un registratore della realtà guidato dalla curiosità, dal gusto, dalla creatività. Un oggetto che può diventare prezioso, nella sua praticità e rapidità, quanto più riesce ad aiutare nel lavoro e nel ragionamento di ogni giorno.

Dai segni più piccoli e dalle forme più semplici possono nascere poi anche grandi idee e grandi progetti. Ecco allora l'Animazione Musicale. Fare dell'animazione musicale un'idea da discutere, un progetto da realizzare attraverso operatività e riflessioni significative, una professionalità da rigiocare nel mercato del lavoro e nella scuola.

Sono molti i segni che dicono di una crescita lenta e graduale, di un lavoro di batteri che fa presumere una potenziale fertilità di questo campo. Anche il momento di incontro periodico su Musica Domani può contribuire a dare un po' di forza a questo movimento, a gettare luce su alcuni eventi o parole o concetti chiave, a stimolare un dibattito, a giocare continuamente con il tempo dell'informazione che si trasforma mutevole negli intrecci e nelle contaminazioni di campi, pratiche e saperi. In particolare interessa qui provare a creare un ponte con quanto avviene nel mondo dell'animazione sociale e dei servizi alla persona, senza naturalmente perdere troppo di vista la scuola.

La rivista "Animazione Sociale", il più autorevole strumento di informazione e approfondimento sul tema, sta promuovendo, proprio in questi mesi, un seminario di lavoro finalizzato alla stesura di un documento sull'animazione, da presentare poi attraverso convegni regionali in tutta Italia.

Anche all'interno della Scuola Estiva di Animazione Musicale di Lecco si è formato un gruppo di lavoro che ha cominciato a confrontarsi su questo tema; il gruppo è formato da Rosi Granata, Giuseppe Colombo, Betty Lazzarotto, Claudio Bonanomi, Mario Piatti, Enrico Strobino e da chi scrive. In particolare sono state prese in considerazione tre diverse definizioni di animazione.

La prima, "la storica", fornita da Guido Contessa già nel 1983 afferma che "L'animazione è una pratica sociale finalizzata alla presa di coscienza ed allo sviluppo del patrimonio represso, rimosso e latente di individui, piccoli gruppi e comunità". Questa definizione, molto conosciuta e diffusa, è un importante punto di riferimento culturale per chi si occupa di animazione, anche se evidenzia un carat-

tere ideologico che oggi può apparire un po' limitante. Il concetto di patrimonio represso, rimosso e latente identifica un campo troppo riduttivo per le potenziali finalità del lavoro in animazione.

La seconda definizione di Don Aldo Ellena (1997), fornita proprio all'interno del seminario di "Animazione Sociale", sviluppa la precedente affermando che: "L'animazione è una pratica sociale finalizzata al cambiamento attraverso la partecipazione, con due funzioni: la presa di coscienza dei dinamismi interiori del nostro agire e il potenziamento del tessuto connettivo sociale". Questa idea di animazione può essere condivisa per l'orizzonte valoriale che si dà, ma qui forse sta anche il suo limite maggiore: un'ampiezza di orizzonti indispensabile, ma che fatica a coniugarsi con lo specifico di un'esperienza che, per molti, è, prima di tutto, un lavoro professionale quotidiano. È poi da notare l'assenza, anche in questa definizione, di qualsiasi riferimento alla dimensione del piacere, che per noi resta un presupposto irrinunciabile in qualunque intervento di animazione.

La terza definizione riporta il punto di vista di Luigi Regoliosi (1997) per cui "L'animazione è un metodo, una modalità di intervento", i cui punti qualificanti sono: l'approccio attivo e maieutico (alla persona/comunità), il gruppo come strumento e ambito privilegiato di lavoro, l'accento posto sull'esperienza concreta, fisica, soprattutto non verbale, l'attenzione alle dimensioni creative, espressive, comunicative, lo stimolo alla partecipazione e al protagonismo, l'attenzione al processo - esperienza che si compie, relazioni che si sviluppano, cambiamenti che si costruiscono — più che al prodotto. Ci troviamo qui in una posizione diametralmente opposta alla precedente e forse troppo sbilanciata sul piano funzionale, anche se condivisibile nell'accentuazione metodologica data al lavoro dell'animatore.

Ma perché tutto questo interrogarsi su delle definizioni? In fondo non è sempre problematico cercare di dare dei confini alle idee, restringere a poche parole campi esperienziale e operativi come quello dell'animazione? Certo. Sono obiezioni che ci si è posti prima di iniziare il lavoro, ma, in fondo, ha prevalso l'altrettanto forte necessità di ricercare uno sfondo condiviso e convincente da cui far emergere la nostra idea di animazione musicale, un'idea che, probabilmente può disegnarci proprio nella dialettica tra le definizioni presentate e quella dimensione più ludico-creativa in cui rientra storicamente l'esperienza di animazione musicale.

Le tradizioni popolari ed etniche a scuola

ANNA RITA ADESSI

Il modo in cui l'Occidente "colto" ha guardato i repertori musicali "etnici" ha influito molto sulla loro collocazione nelle scuole e nei libri di testo: dal *couleur locale*, al canto patriottico, alle stilizzazioni folkloristiche, ecc. Negli ultimi anni il problema sempre più drammatico del confronto-conflitto interetnico ha orientato l'uso di questi materiali musicali in percorsi di educazione multiculturale o interculturale, con una serie di "nuovi" obiettivi educativi quali l'educazione al confronto, alla condivisione e alla conoscenza più profonda delle altre culture, anche da un punto di vista musicale.

Il libro di Serena Facci, Annarita Colaianni ed Erasmo Treglia, da molti anni impegnati nello studio di repertori etnici o di "confine" e nell'educazione musicale, rappresenta uno dei contributi più sistematici sull'argomento, nonché un invito a riflettere su alcuni punti problematici.

Il libro apre con un'interessante analisi critica della letteratura: le antologie, con i problemi a esse legati, quali la trascrizione di brani nati non per la notazione occidentale e il pericolo di impoverimenti e di stereotipie; gli "atlanti" musicali, che descrivono i repertori tradizionali prodotti nel mondo, molte volte con pretese di esaustività, mentre «la costruzione di un atlante musicale dovrebbe onestamente tener conto dei suoi limiti. Insegnanti e studenti dovrebbero sapere che la musica del mondo offrirebbe materiali non per uno, ma per mille atlanti diversi» (p. 11). Altri aspetti rendono il libro stimolante: le proposte didattiche di ascolto e operative, che hanno il vantaggio di familiarizzare gli allievi con linguaggi musicali sconosciuti attraverso un'esperienza più o meno diretta (importante, infatti, è essere consapevoli che comunque

l'esperienza fatta in classe rappresenta pur sempre un'altra cosa rispetto al repertorio studiato); le riflessioni sul concetto di musica che queste esperienze suscitano; l'importanza della contestualizzazione nell'approccio antropologico, soprattutto quando questo permette di mettere in evidenza, più che i tratti comuni a differenti culture, la varietà presente anche all'interno della stessa cultura: «La comprensione di questa universalità della varietà, tale da far sì che anche all'interno di una singola cultura possano esserci sfumature nel modo di sentire, vivere e quindi ritualizzare un avvenimento luttuoso [...] è, a mio parere, molto più preziosa della semplice acquisizione, per assunto, di una tolleranza relativistica, in base alla quale tutti muoiono, tutti celebrano i funerali per la stessa ragione, e se i riti sono così diversi... pazienza» (p. 25).

Un altro aspetto importante sottolineato nel testo è la necessità di familiarizzare i ragazzi con i repertori etnici. Quest'ultimo aspetto mi sembra particolarmente nevralgico e vale la pena soffermarvisi. Leggendo i contributi comparsi negli ultimi anni sul problema della multiculturalità nell'educazione musicale, la domanda che più spesso mi sono posta, oltre a una serie di dubbi sulla foresta di parole e concetti utilizzati,² è stata la seguente: perché l'educazione multiculturale è spesso accompagnata da obiettivi di condivisione e familiarizzazione con culture altre (musicali e non)? Perché sembra impossibile imparare a rispettare gli altri anche senza conoscerne le abitudini, i valori ecc., imparare cioè il rispetto "di per sé"? Certo, la pratica didattica richiede dei percorsi concreti e non solo delle affermazioni "teoriche": se i ragazzi hanno la possibilità di condivi-

dere e conoscere, hanno più elementi per superare la paura dell'ignoto, che spesso genera atteggiamenti di rifiuto; hanno inoltre la possibilità di accorgersi, per esempio, che molte cose che si pensano lontane e diverse, fanno invece parte della nostra esperienza. Mi chiedo, però, se questo atteggiamento educativo non rischi di ottenere risultati opposti (ricordate i "curricoli nascosti"?) e cioè il rinforzo di comportamenti di accettazione solo di ciò che è conosciuto, condiviso, familiare; cosa facciamo, invece, quando ci troviamo di fronte a culture, persone, fatti, che vivono valori diversi dai nostri e non condivisibili? Una volta ho sentito alla radio un uomo che diceva che i valori di noi italiani sono troppo diversi da quelli di alcune popolazioni arabe (affermazione vera per molti aspetti) e che quindi non possiamo accettare gli stranieri arabi nel nostro paese: non è questa la prima, ingenua quanto pericolosa, espressione di razzismo? Il problema, quindi, è più a monte della conoscenza e condivisione, e cioè imparare a non negare la differenza: come afferma l'etnomusicologo Netti: «L'idea non è insegnare la musica di queste culture, e per gli studenti conoscere queste musiche, ma insegnare qualcosa di esse e, per gli studenti, sapere che esistono e che meritano rispetto» (cit. a pag. 10).

E la diversità, come ben sappiamo, non è solo questione di razza: diverso è tutto ciò che pensiamo di non conoscere, tutto ciò che non conosciamo, degli altri, del mondo e di noi stessi, perché i confini tra l'io e l'altro sono invisibili.³ Diverse sono anche tutte le musiche (infinite) che non ascoltiamo o che pensiamo di non ascoltare: solo dopo aver imparato a rispettare ciò che si presenta come diverso si può passare, e non obbligatoriamente, alla conoscenza, alla familiarizzazione e infine alla condivisione, quando questa è possibile e desiderata.

Un altro argomento su cui è importante riflettere è il seguente: i conflitti interetnici a cui assistiamo affondano le radici in par-

ticolari sistemi economici basati sullo sfruttamento di intere zone della terra: è importante dunque che anche nei percorsi educativi si faccia spazio alla consapevolezza che la differenza non sta nel colore della pelle o nelle diverse tradizioni musicali, che è pur importante conoscere, ma nella condizione di subalternità nella quale vivono da secoli intere etnie.⁴ Ed è questa, penso, la prima differenza che bisognerebbe imparare a non negare: senza la consapevolezza di questa differenza, qualunque conoscenza o condivisione di linguaggi, costumi, idee, rischia di essere fagocitata dai "discorsi" e dalle parole di moda.

Infine, vorrei sottolineare un'ultima cosa: la musica etnica non ha, in ambito educativo, solo le valenze multiculturali che le vengono esaltate in questi ultimi anni. Le proposte didattiche suggerite e presentate in *Capre, flauti e re* possono essere considerate, quindi, interessanti "di per sé", perché portano in classe repertori belli, problematici, importanti e percorsi di apprendimento stimolanti.

Serena Facci, *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, in collaborazione con Annarita Colaianni e Erasmo Treglia, EDT, Torino, 1997, pp. XII + 183, L. 23.000.

(1) Cfr. R. Leydi, *L'altra musica. Etnomusicologia. Come abbiamo incontrato e creduto di conoscere le musiche delle tradizioni popolari ed etniche*, Ricordi-Giunti, Milano, 1991.

(2) Cfr. M. Baroni, "Identità musicali? Perplessità, dubbi, precisazioni, divagazioni e altro", in M. Piatti (cur.), *Io-tu-noi in musica: identità e diversità*, Pro Civitate Christiana, Assisi, 1995, pp. 93-101.

(3) Penso sia importante sottolineare ancora una volta come il problema del rapporto con l'Altro non è "solo" un problema educativo o sociale: esso caratterizza profondamente tutto il pensiero moderno: cfr. M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano, 1994^o (orig. 1966).

(4) Cfr. N. Chomsky, *Anno 501, la conquista continua*, Gamberetti Editrice, Roma, 1993 (orig. 1993).

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Questo è un testo prezioso per qualsiasi operatore scolastico ed extrascolastico in quanto fa il punto sulle figure professionali (ma non solo, da qui il termine di "volti") che intervengono e interagiscono nei processi di formazione dell'attuale società, denominata "complessa".

Il paradigma della complessità, che qui solo accenniamo, è entrato prepotentemente sulla scena contemporanea in quanto interprete di molteplici ambiti di conoscenza, di ricerca, di comportamento e di pratiche sociali. Esso ci avverte che non valgono più le spiegazioni lineari, le immagini semplificate, le ipostatizzazioni metodologiche, gli approcci "molar" alle discipline e ai vari aspetti della realtà; ora si deve fare attenzione alle asimmetrie, alle varietà, alla polivalenza, alle antinomie e ai loro intrecci, cercando di mettere in luce le ricche connessioni tra saperi ed eventi diversi, rifiutando riduzionismi e accentrando intorno ai caratteri di pluralismo, di dinamismo, di costruzione articolata.

Risulta più difficile fare delle scelte e c'è sempre il rischio, soprattutto per i più sprovveduti, di un certo disorientamento, che può sfociare talvolta in atteggiamenti, prese di posizione e giudizi facilmente sommari, sbrigativi e generalizzanti.

Perché allora il termine "volti dell'educazione"? Ce lo spiega lucidamente Cesare Scurati nella Introduzione al volume: si parla di volti con un "distinguo" nei confronti di altre denominazioni, quali facce, profili, identikit. I volti caratterizzano la dinamicità, la polifonia, la multiformità delle competenze, come richiesto dalla complessità del vivere, ma anche il richiamo a determinate opzioni di valore. «Un volto, infatti, vuol dire un'identità personale, il segno di un passaggio significativo, l'equivalente di una necessità, l'insostituibilità di una presenza. L'idea del volto e quella della presenza, infatti, camminano insieme ed entrambe non si accontentano di tratti e colori, ma esigono lineamenti» (p. 7). Questi lineamenti, cioè i punti fermi del volto e delle scelte, sono:

- *la verosimiglianza-realtà, nel senso che l'operatore pedagogico si pone a guardare e a lavorare direttamente alle cose del mondo superando «simulacri» e mere parvenze, andando a imboccare la strada della ricerca personale di senso;*
- *l'analisi-sintesi, che significa rapportarsi ai molteplici aspetti della realtà senza perdersi nella frammentazione, sforzandosi di arrivare a elementi o elaborazioni di sintesi educativa;*
- *il servizio-forza, nel senso che l'educazione è servizio ma che essa non implica per la sua natura debolezza o imprecisione, ma coinvolge preparazione, competenza, sensibilità;*
- *la differenza-accompagnamento, cioè il fatto che l'educatore non si pone allo stesso livello dell'altro ma deve saper utilizzare al meglio questa asimmetria, questo squilibrio, dal quale pervenire a più rinnovati equilibri;*
- *il rispetto-possesso, nel senso che l'educare non tende mai a possedere, bensì cerca di delimitare zone di condivisione e di partecipazione caratterizzate dal rispetto per l'altro.*

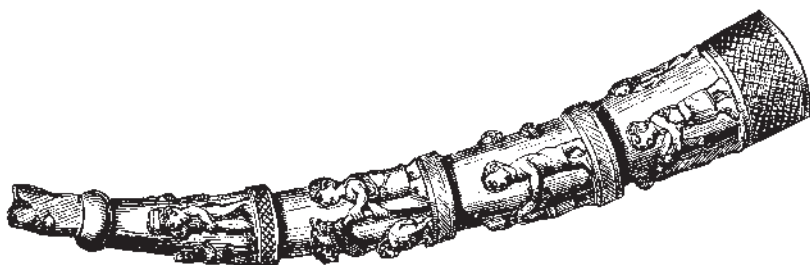
Incontriamo quindi otto volti di forte pregnanza educativa: il genitore, l'insegnante, l'animatore, il formatore, il consigliere, il volontario, il dirigente, la guida spirituale.

Se la responsabilità educativa del genitore viene esplorata non solo nei confronti dei figli ma anche nei confronti di se stesso e della rete di rapporti partecipativi sollecitati e richiesti dalla società e la figura dell'insegnante viene sviluppata attraverso un excursus dei

modelli formativi e delle tipologie esistenti, affrontandone i nodi cruciali per la sua identità professionale (formazione e autoformazione, occupazione, produttività, trend professionalizzanti e non, demotivazione, stratificazione gerarchica, stress e percezione di sé), più in evoluzione risultano i tratti dell'animatore, del formatore, del consigliere.

L'animatore si caratterizza per essere una profession ouverte, cioè un non preciso profilo professionale specifico. Lo troviamo sia nella scuola che nell'extrascuola, ha diversificati campi di applicazione e assolve a numerose funzioni educative che vanno dal sociologico al pedagogico: interpretare i bisogni del contesto, sviluppare il senso della soggettività cosciente, stimolare la partecipazione, coltivare la creatività culturale, aprire alla differenza verso l'interculturalità.

Per il formatore si sottolinea la necessità di una ridefinizione del ruolo e delle abilità-competenze, tenendo conto delle modalità con cui si esplica la formazione nei due tradizionali versanti: quello della organizzazione e quello più specificamente attinente al percorso formativo personale (autobiografia, costruzione di sé, "romanzo individuale") per arrivare a delineare la figura di un «professionista riflessivo».



Il capitolo successivo si sofferma sui significati e le funzioni del "consigliare" e del consigliere, o consulente, evidenziandone gli spazi e gli ambiti di professionalità: il tribunale dei minorenni, il consultorio familiare, il consigliere pedagogico e scolastico, il consigliere di orientamento, il mediatore familiare, il pedagogo nelle strutture socio-sanitarie di base.

Volontario e volontariato costituiscono due fra i vocaboli maggiormente impiegati per indicare nuove forme di impegno sociale e educativo. Si cerca di delineare una identità per il volontariato ripercorrendone le tappe storiche ed accompagnandosi al sorgere di una "cultura" che «fa perno sulla esigenza "psicoetica" di giustizia» (p. 195), per arrivare ad inserire la dimensione professionale del volontario nel contesto della educazione permanente.

Per ciò che attiene il dirigente si esplorano le parole-chiave che stanno alla base di tale figura: l'organizzazione del lavoro, la leadership, l'atteggiamento verso il cambiamento e l'innovazione, la collegialità, l'assertività, la riflessività, la capacità comunicativa, la supervisione pedagogica, la formazione professionale (formatori o manager?) riportando fonti a livello europeo e uno studio dell'Unesco in proposito.

Infine non ci si deve stupire che anche la guida spirituale faccia parte dei "volti" dell'educazione: essa assolve ai bisogni di orientamento, di interpretazione, di accompagnamento, al fine di poter elaborare «risposte interiori non facili da prendere in sé e per sé e specialmente da soli» (p. 268), puntando sulla qualità della relazione che ha come centro la vita del soggetto e la sua interiorità personale. Questo capitolo offre poi una accurata e ragionata bibliografia di approfondimento.

Cesare Scurati (a cura di), *Volti dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1996, pp. 297, £. 38.000.

NOTIZIE

Cambio di direzione al Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale - Fiesole

Dal novembre dello scorso anno, il Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale di Fiesole ha un nuovo direttore, Sergio Miceli, che succede a Michele Ignelsi. Miceli, docente di storia della musica, è noto ai lettori di *Musica Domani* per i suoi interessi nel campo dell'informatica e, soprattutto, per i suoi contributi allo studio della musica per film. A lui gli auguri di *Musica Domani* perché il Centro possa operare proficuamente.

L'opera per le scuole

L'As.Li.Co. (Associazione Lirica e Concertistica Italiana di Milano), insieme alla Regione Lombardia e alla Sovrintendenza Scolastica Regionale, è promotrice dell'iniziativa *Opera domani... progetto per la produzione di opere introdotte da percorsi didattici destinate agli alunni delle scuole elementari e medie delle scuole della Lombardia*. Gli spettacoli saranno allestiti nel primo semestre del 1998; nello stesso periodo si terrà un ciclo di quattro incontri, curati da Carlo Delfrati e rivolti agli insegnanti, che avranno lo scopo di illustrare lo spettacolo e offrire suggerimenti operativi per preparare gli alunni alla fruizione dell'opera. Per informazioni è possibile contattare l'As.Li.Co., corso di Porta Nuova 46, 23121 Milano tel. 02/6551501 - fax 02/6555963.

LIBRI RICEVUTI:

Paolo Jachia, *La canzone d'autore italiana 1958-1997*, Feltrinelli, Milano, 1998, pp.231, £ 14.000.
Volkmar Brauenbehrens, *Salieri: un musicista all'ombra di Mozart*, La Nuova Italia, 1997, pp. 281, £ 35.000 (ed. or. 1989).

Sinestesie: una didattica della comunicazione

ANNACHIARA SCAPINI

"Dare un senso ai comportamenti insensati" è l'impegno che Stefania Guerra Lisi ha assunto da ormai trent'anni, quando iniziò a elaborare il metodo della globalità dei linguaggi, "trascinata" dalla necessità di trovare forme di comunicazione che andassero oltre lo specifico dei vari codici comunicativi (verbali e non verbali o, più propriamente, vocale, sonoro e musicale, visivo, gestuale e motorio, tattile e olfattivo...).

Con *Sinestesiarti nella Globalità dei Linguaggi* l'approccio al metodo ideato dalla Guerra Lisi si avvale, oltreché dei numerosi riscontri terapeutici che già caratterizzano i precedenti testi della stessa autrice, di importanti riferimenti ad altri autori, che testimoniano il sostegno di un'ampia letteratura, sia di carattere scientifico che artistico, alla teoria della globalità dei linguaggi.

Dei venticinque capitoli in cui è strutturato il testo, i primi quattro sono riservati a una chiara esposizione dell'impianto teorico-metodologico della globalità dei linguaggi: un sistema scaturito da una lunga esperienza di "ricerca-azione" su casi di handicappati anche gravi, finalizzata a conoscere, e "ancor più ad assaporare con il corpo, dei vissuti che consentano lo 'sviluppo dell'avviluppo' dei potenziali umani".

Infatti: "il Bambino, l'Handicappato, l'Artista sono le tre realtà umane che permettono l'attraversamento, nel gesto creativo, della soglia fra conscio e inconscio, fra soggettività e universalità, fra microcosmo e macrocosmo, in virtù di una primigenia spontaneità libera da condizionamenti culturali e freni inibitori".

Da questa constatazione, l'autrice formula alcuni concetti-chiave su cui si regge la filosofia della globalità dei linguaggi: in-

nanzitutto "l'innata sapienza del corpo: una coscienza di ciò che può servire per vivere non solo a tutti i costi, ma ... al meglio, con incredibili risorse autoteliche, immaginative, capaci di consolazione, vicarietà, comunque di creativa 'arte di vivere"; poi l'affermazione del diritto al piacere e del principio di piacere quale impulso motivazionale primario di scelte, fino alla scoperta di un'estetica sensoriale, soggettiva, e dei valori avocativi e simbolici, universali e interculturali, della sinestesia. E ancora: la priorità della comunicazione ed espressione della persona sia nell'ambito educativo (preventivo) che in quello rieducativo o riabilitativo, in un'ottica evolutiva ed antropologica, "ricercando lo sviluppo della specie umana (filogenesi) nel singolo uomo (ontogenesi)" per riconquistare consapevolmente le "memorie ancestrali del corpo-storia, attraverso rivissuti sensomotori simbolici".

"... In principio era il corpo..." intitola il terzo capitolo, parafrasando la genesi biblica, per affermare la priorità della memoria sensoriale, radicata nelle forme archetipe da cui trae origine tutta la potenzialità simbolica del processo immaginativo-rappresentativo, che attraverso il codice emo-ono-fonico, esprime il proprio diritto a vivere, che è diritto a comunicare. Il corpo-traccia, dunque, il corpo-f...orma, alla base della comunicazione e di ogni processo creativo: anche del gioco e dell'arte, come zona di vita simbolica.

Muovendo dal concetto di "corpo sentito e da far sentire, per recuperare e sviluppare l'ascolto di sé e del mondo attraverso le reazioni emotoniche", la globalità dei linguaggi propone, dunque, una sorta di rivoluzione copernicana nell'ambito delle artiterapie: se in altri percorsi l'arte, la

musica, il gioco costituiscono un ponte tra handicap e normalità, per consentire all'handicappato di partecipare alla comunicazione dei "normali", di sciogliere le tensioni causate dall'assenza di codici comuni, qui il ponte comunicativo che si crea consente ai "normali" di accedere al mondo dell'handicappato non più visto, tout court, come "bisognoso di cure", ma come "portatore di cultura".

Ed è, quella dell'handicappato, non meno di quella del bambino e dell'artista, una cultura del corpo (materia simbolica per eccellenza) che sa trovare strategie inconse di sopravvivenza e di elaborazione ludico-simbolica dei vissuti. In quest'ottica anche il linguaggio verbale si riappropria del "corpo perduto".

La "corporeità onomatopeica", che caratterizza il linguaggio poetico come i linguaggi primordiali, costituisce, nella globalità dei linguaggi, il nucleo centrale di una concezione linguistica secondo la quale la pronuncia, "pre-annuncia il senso": "la visione linguistica tono-fonosimbolica è più vicina alle origini evocative del linguaggio e, quindi al prelinguaggio del Bambino o dell'Handicappato, che plurisensorialmente trovano corrispondenza tra suono e senso".

È la stessa concezione che sta alla base del sistema immaginativo su cui si fonda il pensiero visivo: "Il sistema grafico, come il prelinguaggio, non è convenzionale; si fonda su forme che il Bambino impara ad impiegare in funzione delle sue capacità percettive e motorie, come pure delle immagini sonoro-grafiche, che impara a identificare (...). Il disegno, anche come sistema di immagini, non è il riflesso della realtà sensibile: ne è solo la trasposizione analogica in un ordine di segni, in un sistema semiotico".

Con questo passaggio la Guerra Lisi si addentra nella lettura del disegno infantile, della sua genesi, della genesi dell'arte stessa e dell'immaginazione come traccia della "azione dell'immagine", affermando il primato del tatto, unico senso vicariante ma

non vicariabile, che consente anche al nato cieco di formarsi un mondo interiore di immagini sinestesiche.

Le citazioni di numerosi autori, forniscono uno stimolante orientamento bibliografico, a conforto delle indicazioni teoriche e metodologiche esposte nei cinque capitoli dedicati prevalentemente all'arte infantile e all'operare per immagini, che, dopo un capitolo specifico sulla terapia con l'arte, si concludono con la lettura di un'esperienza sullo spazio.

L'affermazione della "coincidenza fra traccia propriocettiva interiore del gesto e traccia sonoro-grafica esternata" ad altri espliciti richiami alla sinestesia suggeriscono il passaggio dall'espressione grafica-pittorica-plastica al linguaggio sonoro, attraverso una significativa antologia di esperienze pratiche, condotte anche a livello scolastico. Il percorso (quattro capitoli) parte dal "compiacimento delle tracce", che si manifesta anche nelle scritture grafico-cromatiche dei suoni, per giungere a pregnanti riflessioni su ritmo e melodia e, soprattutto, su "musica/corpo/emozioni" (dove viene riportata, in sintesi, un'esperienza fatta al DAMS di Bologna in collaborazione con Gino Stefani).

Seguono due capitoli prevalentemente dedicati al movimento e alla materia e tre capitoli sul colore, a iniziare dal rapporto buio/luce fino alla simbologia del colore.

Viene, quindi, riportata un'esperienza interdisciplinare sull'handicap condotta con i ragazzi di un terzo ciclo di scuola speciale, prima di passare ai capitoli più specifici sul linguaggio verbale: "Parole tattili" (la voce come innato strumento musicale corporeo), "Emo-tono-fonosimbolismo" (parola, suono, senso, musica, emozione ed intenzione), e "consonanza" dei quattro elementi (aria, fuoco, acqua e terra). L'esperienza riportata all'interno di questo capitolo, pur presentando un'impostazione ben strutturata sul piano interdisciplinare, appare un po' debole nella

DA NON PERDERE

ANNARITA ADDESSI – LUCA MARCONI

Nel 1997 è nata una nuova rivista di carattere pedagogico, *Encyclopaideia*; ne è promotore il "Gruppo Encyclopaideia", che, come viene indicato nell'editoriale del primo numero, firmato dall'autorevole Piero Bertolini, persegue "una riflessione sull'esperienza educativa volta a costituirne e a comprenderne, insieme, le strutture originarie, i significati e gli esiti delle sue contingenti realizzazioni storiche". Nel comitato di redazione troviamo così alcuni nomi assai noti nell'ambito della riflessione pedagogica, tra i quali Marco Dallari, Antonio Erbetta, Vanna Iori, Duccio Demetrio e Roberto Farnè. Nel primo numero, oltre all'editoriale, nel quale vengono esposti gli intenti generali della rivista, Bertolini firma anche il saggio "La fenomenologia fra formazione e deformazione tra pedagogia e anti-pedagogia", che illustra come la fenomenologia possa aiutare chi si occupa di formazione e di pedagogia a "non allontanarsi o contraddire il senso originario dell'esperienza educativa".

Ma che cos'è la "fenomenologia"? È, più che una disciplina o un tipo di scienza, un "paradigma", un modo di pensare e agire, che, come afferma Bertolini, consiste nel "problematizzare, per comprenderla nella sua autenticità e successivamente o conseguentemente per orientarla, l'esperienza dell'uomo (come singolo e come società)" (*Encyclopaideia*, n. 1, p. 12). In particolare, la fenomenologia intende far (ri)prendere coscienza a ciascun soggetto umano delle proprie responsabilità nelle esperienze da lui vissute. Applicando tale approccio alla riflessione sulle esperienze educative, Bertolini mostra in che modo la pedagogia possa realizzarsi come scienza senza essere irresponsabilmente "oggettivistica", raggiungendo invece una certa "rigorosità".

Nello stesso numero, l'articolo di Gabriele Boselli "Del Progettare" affronta con analogo sguardo fenomenologico l'attuale situazione scolastica italiana, criticando alcune tendenze oggi in atto "attraverso pratiche tecnoburocratiche come le varie carte dei servizi, programmazioni etc" e presentando alcuni suggerimenti per opporsi a tali tendenze, centrati sui concetti del "progettare" e del "riorientarsi in viaggio", senza avere obiettivi predefiniti e punti di orientamento assoluti. La riflessione su questi temi, che, dal punto di vista musicale, sono stati affrontati recentemente dal quaderno della Siem 11 *Musica per gioco*, ritorna nel secondo numero soprattutto nei saggi "La didattica a più dimensioni" di Milena Manini e "Uno sguardo fenomenologico su musica e didattica" di Enrico Bottero, che affrontano la concezione tradizionale della didattica criticandone, l'uno, l'idea della trasmissione di sapere unidirezionale e, l'altro, lo sbilanciamento sulla "riflessione di secondo livello" e sul "categoriale"; vengono allora suggerite alcune attività didattiche in cui tutti i partners della relazione educativa partecipino attivamente e nelle quali abbiano spazio adeguato la sensibilità corporea e "precategoriale". Rispetto poi ai problemi concernenti il binomio "programmazione/progettazione", viene sostenuto che tali problemi non si risolvono certo adottando un termine piuttosto che l'altro, ma cercando un buon equilibrio tra l'esigenza dell'educatore di organizzare con rigore i propri interventi di condizionamento dei soggetti da educare e l'importanza che ci sia comunque un margine di libertà di tali soggetti, che li porti a realizzare comportamenti imprevedibili da parte dell'educatore. Per coloro che fossero interessati, la rivista è edita da Il Segnalibro Editore: abbonamento annuo L. 45.000, un numero singolo L. 28.000; c/c postale n. 28369106 intestato a Facoltà Umanistiche S.R.L., via Verdi n. 20 - 10124 Torino. (L.M.).

Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione, anno 1, numero 1 e anno 1 numero 2, 1997.

SCHEDE

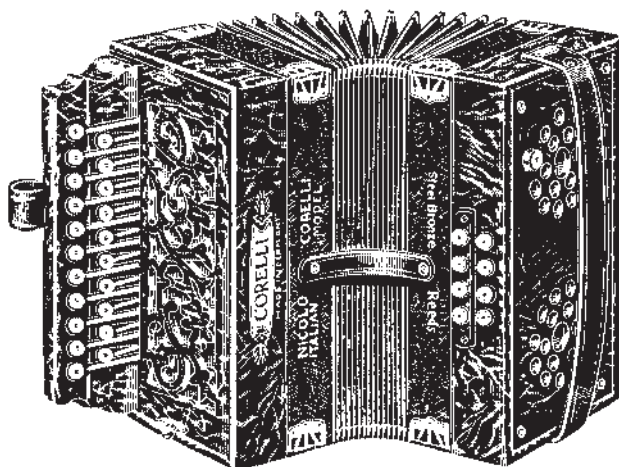
BEATRICE PALLONE

In collaborazione con il Comune di Seregno, terra natale di Pozzoli, la Ricordi pubblica una biografia del famoso didatta, opera di Riccardo Allorto, Giulio Confalonieri, Piero Rattalino, Marina Vaccarini Gallarani, Maria Grazia Sità. Lo studio, caratterizzato da intenti più celebrativi che critici, ripercorre la vita e l'opera didattico-compositiva del maestro, con particolare riferimento alla formazione e all'insegnamento presso il Conservatorio di musica di Milano. L'attività di Pozzoli si inserisce in una fase di transizione, tra il 1880 e il 1930, in cui la vita musicale italiana assiste al tramonto del melodramma e al conseguente sviluppo della musica strumentale, mentre all'interno delle accademie comincia ad emergere un'annosa (e tuttora irrisolta) *querelle* sulla funzione dell'insegnamento del solfeggio. In appendice il Catalogo completo delle opere edite e inedite e le schede sulle diciannove edizioni del Concorso pianistico internazionale Pozzoli.

Riccardo Allorto (a cura di), *Ettore Pozzoli musicista e didatta*, Ricordi, Milano, 1997, pp. 126, L. 35.000

Musicaprima, Associazione per la didattica della musica, la ricerca e la sperimentazione, in collaborazione con l'Istituto di Studi Psicosociali di Cagliari, pubblica i risultati di una ricerca sulla realtà scolastica di quattro province sarde: Cagliari, Sassari, Nuoro, Oristano. I dati, ottenuti tramite questionario inviato per posta, si riferiscono alla Scuola Elementare e alla Scuola Media Inferiore e contengono notizie riguardanti *le strutture, i locali ed il loro uso* e informazioni circa *la condizione professionale degli Insegnanti*. Al termine di ogni sezione del volumetto, Madau e Pitzus analizzano e commentano i dati, con particolare attenzione a quelli che riguardano l'aggiornamento e la formazione; infatti documentare la realtà sarda è l'impegno che si è posta l'Associazione per confrontarsi con il resto del territorio nazionale con l'obiettivo di promuovere *la diffusione di una corretta educazione e cultura musicale*.

Fabio Madau e Efsio Pitzus (a cura di), *Ricerca osservativa sullo stato dell'educazione musicale in Sardegna*, Edizioni Gallizzi (079/276767), Sassari, 1996, pp. 101, senza indicazioni di prezzo.



scelta dei testi poetici, troppo legati all'aspetto semantico. Non dobbiamo, però, dimenticare che si tratta di esperienze di laboratorio espressivo, nelle quali la metodologia e le forme di conduzione dell'attività sono determinanti.

Segue un'altra esperienza a carattere interdisciplinare e di integrazione "handicap-scuola", seguita da una proposta di laboratorio sulla "reintegrazione primaria", che si conclude in una serie di attività multisensoriali per una "ricapitolazione filogenetica dell'espressione psico-sensomotoria umana".

L'autrice propone, infine, un percorso didattico di lettura dell'opera d'arte, muovendo da una frase di Goethe che sembra sintetizzare il senso della globalità dei linguaggi: "come tutto s'intesse in un intero, / ogni cosa nell'altra opera vive".

La ricchezza di apporti di carattere didattico, metodologico ed interdisciplinare, affiancati da accurate documentazioni e da una videocassetta abbinata al testo (riprese e montaggio di Renzo Barbetti), fa di quest'opera un supporto teorico-operativo per chi già conosce il metodo della globalità dei linguaggi, oltreché un efficace strumento per chiunque, in ogni contesto sociale, individuale o pedagogico, intenda avvicinarsi a esso, senza trascurare, ovviamente, l'importanza dell'immersione totale nell'attività di laboratorio per una sperimentazione diretta, sul proprio corpo, di quei "potenziali umani" che questo approccio metodologico intende recuperare, valorizzare e sviluppare.

Stefania Guerra Lisi, *Sinestesiarti nella Globalità dei Linguaggi*, Edizioni fuori Thema, Bologna, 1996, pp.192, £ 26.000 (con videocassetta, £ 41.000).

Osservatorio

MAURIZIO DISOTEO

Tra le segnalazioni proposte in Osservatorio, hanno riscosso particolare interesse tra i lettori quelle dedicate alle offerte formative nel campo della musicoterapia. Di alcuni di tali corsi e dei centri che li propongono abbiamo già riferito in passato; ci sembra tuttavia utile offrire un quadro completo dei corsi sino a oggi attivati in Italia, censiti dalla commissione formazione della Confiam (Confederazione Italiana Associazioni Musicoterapia), coordinata dal dott. Gerardo Manarolo. Questa commissione ha elaborato sin dal 1995 un protocollo relativo alle attività formative e informative nel campo della musicoterapia e ha approfondito i criteri per la formazione dei musicoterapisti. Questo protocollo indica i criteri per l'ammissione ai corsi, il monte ore minimo di frequenza (lezioni e laboratori), i criteri e le modalità di valutazione, le materie d'insegnamento. Dei sedici corsi attualmente censiti dalla Confiam, undici hanno adeguato il loro progetto al protocollo della Confederazione che prevede:

- requisiti per l'ammissione: diploma di scuola media superiore e compimento medio per gli strumenti musicali con iter di studio di almeno otto anni e diploma per quelli con curriculum inferiore agli otto anni oppure competenze musicali verificabili equipollenti, è inoltre previsto un test d'ingresso;
- un monte ore minimo comprensivo di lezioni e laboratori di almeno 400 ore da attuare in tre anni, da adeguare progressivamente agli standard previsti per le lauree brevi;
- tirocinio di 150 ore da effettuare in strutture pubbliche o convenzionate, che può essere avviato da metà corso;
- supervisione di 60 ore;
- una valutazione scritta, orale e

pratico-musicale al termine di ciascun anno di corso, una tesi di studi e la presentazione dell'attività di tirocinio svolta al termine del corso.

Per quanto riguarda le discipline d'insegnamento il protocollo Confiam prevede quattro aree: musicale, musicoterapica, psicologica e medica.

Riportiamo anzitutto sede e recapito telefonico degli undici corsi che si sono impegnati a uniformarsi al protocollo Confiam, di cui abbiamo riferito i tratti essenziali:

- 1) Corso quadriennale di Musicoterapia del Centro Educazione Permanente di Assisi, Pro Civitate Christiana, 06081 Assisi, tel. 075/812308;
- 2) Cooperativa la Linea dell'Arco-APIM, Via ai Poggi, 14, Lecco, tel. 0341/362281;
- 3) Associazione Anni Verdi, Via Colautti, 28, Roma, tel. 06/5839341;
- 4) Centro Emiliano formazione insegnanti e genitori, Via Guinizelli, 13, Bologna, tel. 051/344162 (corso riconosciuto dalla Regione Emilia Romagna);
- 5) Centro Toscano di Musicoterapia, Via del Bargeo, 4, Firenze, tel. 055/6540282;
- 6) Comunità La Torre, Anffas-Apim, Viale Indipendenza, 126, Rivarolo Canavese, tel. 0124-424846;
- 7) Centro Educazione Musicale di Base-CEMB, Via Porporra, 11, Milano, tel. 02/26111938 (corso riconosciuto dalla Regione Lombardia);
- 8) ANFFAS sezione di Genova-Apim, Via Corsica, 21/3, Genova, tel. 010/5762518;
- 9) Associazione Maieutica Antico-Esistenziale, Via U. Giordano, 22/a, Bari, tel. 080/5342468;
- 10) Istituto Formazione Musicoterapisti-Isfom, Via R. Morghen, 36, Napoli, tel. 081/5788330;

11) Associazione Italiana per l'Assistenza agli Spastici-Aias, Via Nazionale, 51, Vadue di Carolei (Cosenza).

Inoltre vengono proposti corsi di formazione triennali o quadriennali anche da:

- 1) Accademia Musicale Pescarese, Via dei Peligni, 152, Pescara, tel. 085/4510504, corso quadriennale che prevede 1.000 ore di lezioni e laboratorio e 320 di tirocinio;
- 2) Scuola Europea di Musicoterapia, Via Corinaldese, 26, Corinaldo, (Ancona), tel. 071/7975583 corso quadriennale con 640 ore di lezione;
- 3) Associazione La Musica Interna, Via Altabella, 11, Bologna, tel. 051/266959, corso triennale di complessive 650 ore divise tra lezione e tirocinio collegato all'Università di Bristol.

Inoltre segnaliamo che corsi di formazione per musicoterapisti sono tenuti anche presso l'Associazione Italiana Studi di Musicoterapia di Genova e l'Istituto di Musica e Musicoterapia di Bari.

Riceviamo e volentieri pubblichiamo
Vorremmo fare una precisazione in riferimento alla rubrica "Osservatorio" pubblicata sul n. 102. Laddove si afferma che a Milano non vi sia "una scuola che si ponga come obiettivo la formazione musicale degli adulti" si afferma un'inesattezza. I Centri Educazione Permanente del comune di Milano svolgono precipuamente questa funzione da oltre 10 anni. In particolare il CEP di Via Ciriè, da cui viene la presente comunicazione, è abbonato alla Vs. rivista da molti anni. Vi saremmo grati se volesse rettificare quanto precisato sul prossimo numero della rivista.

Rosita Pelliccia

L'attività del Centro Educazione Permanente del Comune di Milano mi è ben nota, ed era mia intenzione affiancare all'intervista al prof. Di Staso sui corsi serali del Conservatorio anche un'adeguata informazione sulla realtà del CEP; purtroppo, nonostante i tentativi di contattare la sede centrale dell'ente, non mi è stata mai data l'opportunità di parlare con un responsabile. Rimediamo ora grazie ai dati riferiti direttamente dalla dott. Pelliccia, responsabile della sede di Via Ciriè.

Il CEP di Milano propone dal 1982 corsi musicali per adulti (oltre i 14 anni); la maggior parte degli iscritti frequentano corsi di strumento che in genere prevedono un'ora settimanale di lezione individuale. Viene fortemente consigliata, per chi può, la partecipazione a gruppi di musica d'insieme formati all'interno della scuola. Oltre ai corsi di strumento il CEP propone anche corsi di ascolto e cultura musicale e cicli di conferenze aperte al pubblico che propongono prospettive a approcci alla musica meno abituali. I corsi, che contano diverse centinaia di allievi, hanno costi assolutamente popolari. (m. d.)

Lettere e documenti

Sul riordino dei cicli

I progetti di riforma della scuola avanzati dal ministro Berlinguer hanno dato il via a molteplici iniziative di studio e ricerca sull'articolazione e sui contenuti della nuova scuola. Alcune associazioni didattiche disciplinari, fra cui la Siem, hanno deciso di incontrarsi per discutere i progetti e per offrire al Ministero il contributo delle proprie esperienze e competenze.

Al termine del primo incontro, avvenuto l'11 ottobre a Bologna, è stato stilato un documento, firmato da 12 associazioni, fra cui la Siem. Si è inoltre deciso di proseguire l'iniziativa con alcune giornate di studio su quattro temi specifici, definiti sinteticamente da quattro parole-chiave: modularità, sperimentazione, formazione, trasversalità. In preparazione delle giornate di studio ogni associazione è stata invitata a produrre le proprie osservazioni sui quattro temi.

Pubblichiamo di seguito sia il documento delle associazioni disciplinari sia il contributo della Siem alla discussione.

Il documento della Siem è stato redatto da Maria Teresa Lietti, Claudia Galli, Johannela Tafuri e Rosalba Deriu.

Le associazioni disciplinari della scuola al Ministro della Pubblica Istruzione

Il progetto di riordino dei cicli scolastici presentato dal ministro Berlinguer potrebbe rappresentare un'occasione storica per la scuola italiana, in vista non solo della ristrutturazione

dei percorsi scolastici, ma di un ripensamento degli apprendimenti che li renda più motivanti per gli allievi, più funzionali al loro inserimento nella società civile e nel mondo del lavoro, più adeguati alla complessità della cultura contemporanea.

Nel presentare la prima bozza del progetto, il ministro ha fatto più volte appello al contributo di discussione del mondo della scuola e al patrimonio di esperienze e competenze che è maturato in essa, e ha sottolineato l'esigenza di individuare i "nuclei fondanti" dei saperi disciplinari per modulare opportunamente i curricoli del nuovo ordinamento.

Nell'affrontare questo compito non si parte da zero. Si può e si deve valorizzare il patrimonio accumulato in questi anni nelle sperimentazioni, nelle innovazioni parziali, nella ricerca didattica che hanno animato e trasformato una parte significativa delle scuole.

Le associazioni disciplinari della scuola, firmatarie della presente lettera, sono consapevoli di rappresentare quella parte del mondo della scuola che si è impegnata con maggiore continuità e rigore nell'innovazione didattica, nella diffusione di esperienze, conoscenze e competenze metodologiche, insieme a quella parte del mondo universitario che ha saputo impegnare le proprie competenze scientifiche nella ricerca didattica, in uno sforzo comune con gli insegnanti.

Esse intendono offrire alla riforma proposta il contributo delle proprie esperienze e competenze, non solo ciascuna nei campi disciplinari di propria competenza, ma anche nei punti

di snodo fra l'architettura del sistema scolastico e l'articolazione dei curricoli, impegnandosi in una ricerca comune su temi quali:

- una formulazione dei contenuti e dei traguardi formativi che sia coerente con le prospettive di autonomia degli istituti scolastici e insieme garantisca standard di riferimento verificabili;

- le articolazioni modulari dei saperi che permettano di realizzare quella flessibilità dei percorsi formativi individuali che è prefigurata nel documento programmatico del ministro;

- l'individuazione di strutture epistemologiche e metodologiche comuni alle diverse discipline, tali da garantire una maggiore unità alle esperienze di insegnamento e apprendimento;

- un'articolazione verticale coerente e non ripetitiva dei percorsi disciplinari;

- il contributo delle competenze presenti nella scuola e nel mondo accademico ad essa più vicino alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, sulla quale si gioca in buona parte il successo della riforma.

In vista di questi obiettivi le associazioni firmatarie si impegnano a proseguire nella discussione e nella ricerca volta a formulare proposte specifiche, e chiedono fin d'ora di aprire un confronto con gli organi politici e ministeriali responsabili della riforma.

A.E.E.E. Italia (Associazione Europea per l'Educazione Economica); A.I.C. (Associazione Insegnanti di Chimica); A.I.F. (Associazione per l'insegnamento della Fisica); A.I.I.G. (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia); A.N.I.A.T. (Associazione Nazionale Insegnanti dell'Area Tecnologica); A.N.I.S.A. (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte); A.N.I.S.N. (Associazione Nazionale Insegnanti delle Scienze Naturali); Associazione Italiana Operatori Tecnici; C.I.I.M. (Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica); LANDIS (Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia); LEND (Lingua e Nuova Didattica); SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale)

Contributo della Siem alla preparazione delle giornate di studio delle associazioni disciplinari sulla riforma della scuola

Modularità

Il modulo è un elemento autonomo, compiuto e significativo in sé, ma capace di agganci e relazioni; non isolato quindi, ma in relazione con altro. È evidente come questo concetto ben si adatti a un'idea di scuola che preveda cicli di studi significativi e compiuti, ma anche propedeutici a una eventuale prosecuzione o a un inserimento nel mondo del lavoro. Appare quindi positiva l'introduzione del termine «modulo» nel documento del Ministero della Pubblica Istruzione sul riordino dei cicli. In particolare si fa riferimento a questo concetto per quanto riguarda i tre anni della scuola dell'orientamento in cui è prevista, accanto alla frequenza di materie fondamentali, l'opzione tra percorsi differenziati che permettano di sperimentare ambiti diversi e di orientarsi quindi consapevolmente al futuro studio o lavoro.

Qualche perplessità sorge però a proposito dell'uso di tale concetto che appare a volte riduttivo o confuso. Parlando delle diverse possibilità si accomunano le lettere al giardinaggio, le scienze ai trasporti, l'arte allo sport. Questi ci paiono invece appartenere ad ambiti molto differenti e se per il giardinaggio (attività che prevede l'utilizzo pratico di concetti appartenenti a diversi settori di studio) può anche essere significativo un percorso di uno o due mesi, non può certo esserlo per le scienze o per l'arte che sono campi disciplinari vasti.

Così anche i moduli della durata limitata di un quadrimestre (o anche meno), previsti nel secondo e terzo anno della scuola dell'orientamento, rischiano di dare un'istruzione frammentaria e insufficiente. È certo interessante il collegamento con il «fare» e con il mondo delle professioni, ma perché il modulo abbia efficacia deve

prevedere un adeguato sviluppo e approfondimento che porti a realizzare un approccio soddisfacente.

In particolare per quanto riguarda la musica, appare improbabile che un percorso quadrimestrale, realizzato all'età di 13 o 14 anni, possa essere sufficiente a permettere una eventuale prosecuzione degli studi in questa direzione. Positiva ci sembra invece, in questo ambito, l'esperienza delle scuole medie sperimentali a indirizzo musicale, anche se più opportuno sarebbe anticipare questa esperienza in una fascia di età più precoce. Queste scuole infatti realizzano un'esperienza del tutto coerente con il concetto di modularità, in quanto prevedono, per la durata di tre anni, lo studio di uno strumento musicale in modo significativo e utile per tutti e, nello stesso tempo, propedeutico a una eventuale prosecuzione a livello professionale negli attuali Conservatori di musica.

Tutta l'impostazione della scuola dovrebbe seguire il concetto di modularità tra i diversi cicli, senza incorrere nell'errore di intendere il modulo come un segmento troppo piccolo e quindi di frammentare l'istruzione rendendola troppo superficiale.

Sperimentazione

• Nel progetto governativo di riordino dei cicli scolastici deve essere salvaguardata la possibilità di attuare sperimentazioni di ordinamenti e strutture nonché sperimentazioni metodologico-didattiche, invertendo la linea scelta dal Ministro negli ultimi anni (linea che ha condotto, nell'istruzione secondaria di secondo grado coordinata alla Direzione Classica, alla soppressione «di principio» delle sperimentazioni, prescindendo dall'applicazione di criteri valutativi inerenti la qualità dei curricula).

• L'autonomia scolastica e le opportunità di «flessibilità didattica» ad essa connesse non sostituiscono né implicano l'elaborazione e l'attuazione di itinerari sperimentali; questi ultimi

esigono infatti un impiego teorico e pratico che trascende il pur necessario adattamento di indirizzi e programmi alla specificità della singola istituzione scolastica. Sperimentare significa progettare e realizzare «ciò che non c'è ancora», sollecitando il mondo della scuola a un confronto continuo e dinamico con i mutamenti dei saperi, delle tecnologie, delle professioni, delle identità sociali ecc.

È dunque necessario:

- stabilire a livello normativo la possibilità di attuare progetti sperimentali;

- istituire presso gli IRRSAE regionali dei comitati tecnico-scientifici con funzioni decisionali, idonei a valutare le proposte di sperimentazione e a verificarne gli esiti;

- creare una banca dati nazionale che consenta: la comunicabilità delle esperienze; l'assunzione dei risultati positivi e il loro trasferimento (totale o parziale) negli ordinamenti «normali».

Formazione degli insegnanti

I recenti decreti che istituiscono il corso di laurea in Scienze della formazione primaria e le Scuole di specializzazione per gli insegnanti della secondaria hanno finalmente sancito la necessità della formazione didattica degli insegnanti: non basta il sapere e il saper fare, ci vuole anche il saper far fare, cioè una competenza relativa sia agli aspetti comuni a qualunque relazione di insegnamento/apprendimento (scienze dell'educazione) sia agli aspetti specifici che questa relazione assume quando si concretizza intorno a precisi contenuti (didattica disciplinare).

Il primo versante riguarda una serie di capacità generali quali, ad esempio, capacità di relazione e dialogo, di senso critico, di scoperta, rispetto e valorizzazione delle differenze e delle ricchezze di ciascuno (fondamentale soprattutto in campo artistico e quindi musicale). Capacità radicate nella convinzione che l'azione educativa parta dalle persone e non dai campi del sapere,

che non c'è insegnamento senza apprendimento, che insegnare non vuol dire trasferire conoscenze ma creare le condizioni perché vi sia produzione e costruzione di cultura: di ricerca, scoperta e invenzione musicale; di interpretazione dei prodotti musicali antichi, moderni e di altre culture, ecc.

Per affrontare questa formazione didattica i futuri insegnanti dovranno possedere già il "sapere" e "saper fare", cioè i contenuti, gli strumenti d'indagine, in una parola le competenze proprie della disciplina che sono interessati a insegnare. Anche il Decreto ministeriale sulle scuole di specializzazione dice chiaramente (D. 470, art. 3) che si deve fare un "approfondimento metodologico e didattico nelle aree disciplinari interessate" che quindi devono essere già possedute. Ciò pone dunque il problema della formazione precedente a quella didattica.

Perché un insegnante di educazione musicale possa impegnarsi a fornire ai propri allievi le occasioni necessarie per:

- stabilire un rapporto positivo con la musica a partire dalla propria identità;
- comprendere e usare il linguaggio musicale per capire le diverse realtà culturali, conoscerne le motivazioni sociali e le radici storiche e orientarsi criticamente nei loro confronti;
- entrare in dialogo con culture musicali diverse per la comprensione e il confronto costruttivo;
- acquisire gli strumenti necessari per interagire dialetticamente e criticamente con il sistema delle comunicazioni di massa, deve aver fatto lui stesso questo percorso ma non è sufficiente che l'abbia fatto solo nella scuola dell'obbligo. È necessario che nel triennio professionalizzante di almeno uno degli indirizzi della secondaria vi siano dei moduli musicali che costituiscano requisito indispensabile per scegliere successivamente, nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria, la didattica musicale che altrimenti non tro-

verebbe terreno in cui radicarsi.

Anche i futuri insegnanti della secondaria, al momento dell'iscrizione alla scuola di specializzazione, dovranno possedere dei requisiti che non potranno essere troppo settoriali: né solo "saperi" musicologici, come hanno in genere i laureati DAMS, né solo "saper fare" come hanno in genere i diplomati in strumento in Conservatorio. Dovranno quindi essere richiesti loro dei completamenti disciplinari quando nel curriculum precedente vengano ravvisate delle carenze in discipline rilevanti ai fini dell'abilitazione da conseguire (D. 470, art. 4) o si dovranno riconoscere loro dei criteri formativi nel caso abbiano già acquistato le competenze di didattica disciplinare richieste.

Trasversalità

Il confronto con l'attuale dibattito pedagogico-didattico ha avviato, anche per l'educazione musicale, una riflessione sui modi di attuare nel proprio insegnamento disciplinare alcune indicazioni metodologiche generali quali l'operatività, la creatività, la valorizzazione del vissuto, la sollecitazione di modalità di lavoro cooperative, lo sviluppo di un atteggiamento aperto al confronto con la diversità.

Altre riflessioni, che potrebbero facilmente rappresentare un terreno comune di confronto e di lavoro fra insegnamenti diversi, emergono inoltre soffermandosi su alcune caratteristiche specifiche della disciplina, quali la sua dimensione di esplicazione propriamente non verbale e il particolare rapporto fra tecnica e cultura che qui, come in altri ambiti disciplinari, si attua.

Per punti e assai sinteticamente.

- *Operatività*: le nuove acquisizioni devono partire dalla sperimentazione concreta dei dati del problema: la discussione collettiva, la messa in comune delle interpretazioni suscitate dalla musica, la scoperta diretta delle tecniche di esecuzione e composizione con gli strumenti ancor prima di conoscere

la "tecnica giusta", la traduzione corporea del dato musicale, l'indagine e la socializzazione delle diverse condotte musicali, la formulazione e la verifica di ipotesi ecc., rappresentano il necessario punto di partenza di ogni apprendimento.

- *Partire dalla competenza comune*: la musica rappresenta un campo di esperienze con cui chiunque, per il solo fatto di appartenere a questa cultura, si confronta dalla nascita. Nell'educazione musicale l'apprendimento si realizza a partire dalla riflessione sulle esperienze compiute ed è compito dell'insegnante far emergere - e successivamente sviluppare - le competenze pratiche e concettuali presenti ma non sempre esplicite.

- *Lavoro di gruppo*: la dimensione collettiva facilita il confronto e la messa in discussione delle proprie idee, dei propri gusti, dei propri comportamenti e delle proprie motivazioni musicali; permette la valorizzazione delle diverse capacità musicali di ciascuno; rende più ricco e interessante il prodotto musicale cui si dà vita attraverso l'apporto di tutti; facilita l'acquisizione dei comportamenti necessari alle pratiche di musica d'insieme; sviluppa un atteggiamento cooperativo e non competitivo.

- *Creatività*: gli aspetti inventivi (improvvisazione, composizione, arrangiamento) rappresentano il momento dell'appropriazione della cultura musicale; essi facilitano l'apprendimento attraverso la possibilità di sperimentare in prima persona gli elementi del linguaggio musicale, e contemporaneamente, permettono di dar forma ai contenuti emozionali del proprio mondo interiore.

- *Apertura ai repertori non europei e a quelli non colti* significa conoscere culture musicali «lontane» e, contemporaneamente, anche già «vicine» (si pensi a tutte le contaminazioni presenti nella musica cosiddetta di consumo): significa comunque relativizzare la cultura propria (propria del docente, così come propria del discen-

te, giacché in ambito musicale le culture di cui insegnante e allievo sono portatori sono spesso diverse), collocandola all'interno di un sistema musicale che è sempre più ampio di quello che pratichiamo.

• *Attenzione ai linguaggi non verbali*: l'esperienza musicale utilizza in primo luogo il linguaggio verbale come veicolo di comunicazione ma non solo: vivere la musica attraverso il movimento e il linguaggio grafico pittorico, oltre a rappresentare un momento altrettanto importante nell'esperienza musicale (le acquisizioni relative al senso ritmico sono strettamente legate all'esperienza corporea così come quelle relative alla capacità di comprensione della musica si giovano del rapporto col linguaggio delle immagini) permettono la sperimentazione, la valorizzazione e il potenziamento di modalità espressive e comunicative troppo spesso sottovalutate. In ultimo, ma solo in ordine di esposizione, va ricor-

dato che l'uso di diversi linguaggi e la sperimentazione e lo studio delle loro relazioni permettono di cogliere e capire alcuni aspetti della cultura contemporanea che intrecciano strettamente diversi linguaggi (cinema, pubblicità, teatro, danza...).

• *Attenzione agli aspetti culturali e non esclusivamente tecnici della disciplina*: tradizionalmente considerata un insieme di tecniche (esecutive e compositive) particolarmente complesse e scarsamente accessibili a chi non possiede l'attrezzatura concettuale specifica, la musica deve essere considerata invece come un fatto culturale, partorito da un contesto umano di cui porta tutti i segni, e che va analizzato nella specificità del suo particolare linguaggio e, contemporaneamente, nelle relazioni con quel contesto umano da cui prende vita; la comprensione della musica deve dunque avvenire a due livelli: la percezione e l'analisi delle strutture musicali insieme alla ricerca di quegli

aspetti dell'esperienza umana e culturale che l'opera musicale porta necessariamente con sé. Su questo punto il confronto con altri ambiti disciplinari potrebbe essere assai produttivo, proprio perché il rapporto fra tecniche e strumenti concettuali specifici e la più generale esperienza umana accomuna tutte le discipline e l'analisi di questo rapporto rappresenta il modo forse più efficace e significativo per comunicare davvero ai discenti che le discipline non sono altro che prospettive particolari da cui osservare e analizzare la realtà.

Poiché le ultime indicazioni ministeriali sulla sperimentazione mettono seriamente in dubbio la presenza della musica nella secondaria, ci piace infine ricordare che la trasversalità, e più in generale la collaborazione fra discipline diverse, è possibile solo se le discipline sono effettivamente presenti, con docenti in possesso di competenze specifiche. Affermazione forse banale, ma non per questo meno vera.