

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 - ISBN 0391 4380

Anno XXVIII, numero 107
giugno 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

Un fascicolo
L. 8.000

Abbonamenti annuali

Italia £ 30.000 - Estero £ 35.000, comprensivo di quattro fascicoli 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.

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 RG61HY Gran Bretagna.

Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

Indice

Commenti

- 3 Annibale Rebaudengo, *In margine a una commissione ministeriale*

Ricerche e problemi

- 5 Salvatore Colazzo, *Interrogare il passato per progettare il futuro*
12 Giorgio Franchini, *L'istruzione musicale a Ravenna: indagine sui metodi d'insegnamento*

Strumenti e tecniche

- 19 Alessandra Anceschi, *Un nuovo interesse per la prope-
deutica musicale*

Pratiche educative

- 24 Emilia Venezia, *Indietro nel tempo sulle orme dei nonni*
27 Sestino Macaro, *Suonare il jazz con lo strumentario Orff*
30 Pier Giorgio Oriani, *Suono e musica nella vita quotidiana del nido*

Confronti e dibattiti

- 34 Il liceo musicale: meriti e limiti di una sperimentazione
34 Cecilia Luzzi, *L'importanza di una corretta metodologia*
37 Vincenzo Piani, *Una formazione culturale che stimoli inter-
essi e capacità*
38 Giordano Montecchi, *Sognando la scuola che ancora
non c'è*

Biblioteca

- 42 Franca Mazzoli, *Suoni e significati da scoprire*
[su M. Baroni, *Suoni e significati*, EDT]
43 *Da non perdere* (a cura di Anna Rita Addressi)
44 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)
46 Maria Videsot, *Una musicoterapia dal volto umano*
[su R. O. Benenzon, V. H. de Gainza, G. Wagner, *La nuova
musicoterapia*, Phoenix Editrice]
47 *Schede* (a cura di Beatrice Pallone)

Rubriche

- 11 Parole Chiave: *(Tempo) rubato*, di Francesco Bellomi
17 Musica in bit: *1.2.3. Musica ... con il flauto dolce*, di
Amedeo Gaggiolo
23 Suono e ambiente: *Corpi in cerca di spazio*, di Franca Mazzo-
li
26 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
33 Taccuino di animazione: *Musica d'insieme come anima-
zione*, di Maurizio Vitale
41 *Osservatorio*, di Maurizio Disoteco
45 *Notizie*
48 *Fuoricampo*, di Rinconete Cortadiglio

Hanno collaborato a questo numero:

Annibale Rebraudengo	docente di pianoforte al Conservatorio di Milano
Salvatore Colazzo	docente di Storia della musica per Didattica al Conservatorio di Pescara
Giorgio Franchini	operatore musicale a Ravenna
Alessandra Anceschi	insegnante di scuola media a Reggio Emilia
Emila Venezia	insegnante di scuola media a Ginosa (Taranto)
Sestino Macaro	docente di Elementi di composizione per Didattica al Conservatorio di Benevento
Pier Giorgio Oriani	operatore musicale a Ravenna
Cecilia Luzzi	docente al Liceo musicale di Arezzo
Vincenzo Piani	docente al Liceo musicale del Conservatorio di Venezia
Giordano Montecchi	docente al Liceo musicale del Conservatorio di Parma
Franca Mazzoli	pedagogista a Bologna
Maria Videsot	insegnante di istituto comprensivo a Vigolo Vattaro (Trento)

In margine a una commissione ministeriale

ANNIBALE REBAUDENGO

La dimensione collettiva della lezione di strumento sta raccogliendo sempre più consensi, affermandosi anche in qualche documento ministeriale: la formazione musicale è dunque giunta a una svolta importante.

E da qualche tempo che osservo il cambiamento della didattica strumentale, il ridefinirsi della figura professionale dell'insegnante di strumento e quindi la sua "rifondazione" professionale. L'aver partecipato alla Commissione ministeriale che aveva il compito di stabilire i percorsi d'apprendimento e gli standard minimi alla fine del triennio delle scuole medie a indirizzo musicale, come qui sotto si racconta, ha contribuito a confermarmi tre idee che all'interno della Siem sono spesso circolate, e che nei convegni nostri e di altre associazioni si sono più volte affacciate:

a) la lezione di strumento si sta trasformando da lezione singola in lezione di gruppo;

b) l'insegnante di strumento (almeno a livello di base) si sta trasformando in insegnante unico di musica;

c) le competenze didattiche strumentali sono comuni a tutti gli insegnanti, fatta esclusione di alcuni contenuti legati alle specifiche abilità e ai repertori.

In questo intervento, vorrei chiarire il primo punto, rimandando ad una prossima occasione l'approfondimento sia del secondo e che del terzo punto, magari a quattro mani con Mariateresa Lietti: nella commissione ministeriale di cui anche lei faceva parte, le sue proposte per i violinisti sono state accolte e trasferite agli allievi di tutti gli altri strumenti e così è stato per i tragitti strumentali pro-

posti dal gruppo dei docenti di pianoforte.

Punto uno. La lezione di strumento si sta trasformando in lezione collettiva: non so se questo sia un bene o un male; non sono interessato a dar giudizi morali, né so se è bello o brutto, non dò valutazioni estetiche. So che le metodologie vanno trasformandosi sotto gli occhi e le orecchie di insegnanti non sempre consapevoli ma comunque coinvolti.

Le ragioni sono economiche e didattiche insieme. La seconda ragione isolata non sarebbe stata sufficiente, altrimenti la lezione collettiva si sarebbe diffusa da più tempo e in maniera capillare; infatti sperimentare stanca e se da sempre si sono date lezioni singole, bisognava essere almeno un po' depravati per pensare di cambiare: e allora la specificità della musica dove andava a finire? Eppure sta avvenendo in musica la stessa trasformazione didattica che è avvenuta per altre discipline, lo stesso passaggio dal tutore, che in casa impartiva lezioni singole, ai primi insegnanti della scuola pubblica.

Le scuole di musica, private o sotto l'egida di enti comunali, si vanno diffondendo enormemente e parimenti diminuiscono i contributi economici. La formazione musicale-strumentale con lezione singola ha dei costi proibitivi per la scuola che voglia sorreggersi solo con le rette degli allievi. La soluzione di sotto pagare gli inse-

gnanti è mortificante e demotivante professionalmente.

Anche lo Stato ha intenzione di aumentare il numero degli allievi per classe, sempre per ragioni economiche, e non c'è motivo che non l'aumenti anche per le scuole a indirizzo musicale. Con lo stesso tempo a disposizione e con più allievi è giocoforza cambiare didattica. L'esigenza economica si coniuga così all'esigenza di una didattica innovativa che per altro è stata sperimentata con risultati positivi anche senza l'assillo di bilanci in pareggio.

La prima esperienza di didattica collettiva dello strumento musicale di cui sono venuto a conoscenza una quindicina di anni fa, che non fosse di origine giapponese (metodi Suzuki e Yamaha), riguarda (l'ex) Istituto Magistrale a sperimentazione musicale di Como. Gli studenti imparavano collettivamente al pianoforte ad analizzare, contestualizzare storicamente e stilisticamente la musica, leggendo a prima vista e alternandosi allo strumento.

Intanto nelle scuole medie a indirizzo musicale si andava diffondendo la pratica della musica d'insieme fin dai primi livelli di studio. Non si trattava più di mettere in gioco le abilità strumentali acquisite, ma di acquisire e rinforzare le abilità tramite il suonare insieme: seguire la pulsazione data, intonare, ascoltare e così via. Gli insegnanti di queste scuole hanno ottenuto dal Ministero che la musica d'insieme sia riconosciuta con la sua denominazione e con un orario definito in percentuale sul monte orario totale dell'insegnamento strumentale. Hanno sperimentato sul campo quanto sia motivante e quindi produttivo didatticamente un certo tipo di lezione collettiva. Solo che la chiamano Musica d'insieme.

Altre esperienze di lezione di strumento collettiva si vanno diffondendo in realtà diversificate. Per evitare improvvisazioni e il pericoloso fai da te, comune nei momenti di passaggio, credo che a fianco all'esperienza, si imponga la riflessione. Anche per evitare equivoci. Lezione collettiva di strumento non significa che tutti

debbano suonare contemporaneamente. Non mi risulta che a lezione di italiano o d'inglese gli allievi debbano parlare tutti insieme. Si tratta d'individuare quella metodologia didattica che permetta a un gruppo di allievi d'identificarsi, sul modello di un laboratorio, intorno a progetti comuni. Al laboratorio non è necessario siano presenti allievi dello stesso livello: si può lavorare be-

nissimo intorno a una abilità strumentale o a un autore, con allievi a diversi livelli che imparano gli uni dagli altri.

Per altro, "l'ascolto partecipato", dizione ministeriale per le scuole medie a indirizzo musicale che giustifica il sogno a occhi aperti d'inverno e la "pennica" d'estate, se non è continuamente "partecipato", intervenendo, suonando, commentando, all'interno

di una didattica organizzata per coinvolgere gli allievi, non ha alcuna giustificazione. Se non per chi rimpiange quelle sane scuole di una volta dove si che si forgiavano veri musicisti, e per ore si ascoltavano in devoto silenzio per la ventesima volta, gli Studi del Gradus, ma, mi raccomando, lentamente. E allora a seconda della stagione si sognava o si dormiva.

Una commissione della Siem alle prese con il Ministero

Già nell'anno passato il Ministero della Pubblica Istruzione aveva affidato a una commissione il compito di esaminare le sperimentazioni musicali in atto nella scuola media, per verificare le modalità di organizzazione dell'attività didattica e la loro efficacia nel processo formativo degli alunni.

I risultati del lavoro di quella commissione hanno convinto il Ministero ad «avviare la procedura per la riconduzione dei corsi a indirizzo musicale nell'ordinamento della scuola media»; la sperimentazione musicale nella scuola media dovrebbe così trasformarsi in corso ordinario, stabilmente inserito nell'ordinamento scolastico italiano.

Questo è infatti ciò che si legge in un successivo decreto ministeriale che, in data 13 febbraio 1998, ha costituito un'ulteriore Commissione di studio cui ha affidato il compito di ridefinire i programmi di insegnamento della scuola media a indirizzo musicale, indicando i percorsi didattici e gli obiettivi minimi di competenza strumentale da raggiungere al termine del triennio proprio in vista della "riconduzione a ordinamento" della sperimentazione musicale nella scuola media. Della commissione fanno parte Giorgio Chiosso, ordinario di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero di Torino, Sergio Sablich, musicologo e direttore dell'orchestra sinfonica della Rai, Giuliano Silveri, direttore del Conservatorio di Perugia, Sandro Cappel-

letto, scrittore e critico musicale, M. Caterina Bertimiglia, provveditore agli studi di Torino, Leonardo Tasciera, docente di Lettura della partitura al Conservatorio di Milano, Fiorenza Nastro Lombardi, preside della Scuola media "G. Galilei" di Baranzate (Mi), Carlo Crocé, docente di Educazione musicale e di strumento nei corsi a indirizzo musicale della Scuola media "G. Pascoli" di Torino, Adriana Cavalieri, ispettore tecnico.

Ai nove componenti la Commissione il decreto ha affidato il compito di:

«1. definire il quadro teorico-metodologico di riferimento, con riguardo alle finalità e ai confini della formazione musicale-strumentale arricchita anche dalla pratica della musica d'assieme;

2. predisporre specifici programmi d'insegnamento di strumento con l'indicazione della competenza strumentale minima da raggiungere.»

Il 20 marzo, e «limitatamente alla fase destinata a definire i percorsi dei singoli apprendimenti strumentali e le competenze minime che gli allievi devono raggiungere al termine del triennio», il Ministero ha chiamato a far parte della commissione altre sei persone: Annibale Rebaudengo, Marisella De Carli, Marina Vaccarini, Ugo Fea, Maria Teresa Lietti, Silvia Tujá.

Molti i motivi di soddisfazione per la Siem: la decisione di ricondurre a normalità la situazione della sperimentazione musicale nella

scuola media concede finalmente legittimità e visibilità a un'esperienza per la quale la Siem si è battuta da sempre e nella quale ha investito le proprie competenze e le proprie capacità di riflessione teorica e di progettazione didattica.

Altrettanto importante è la scelta, seppur in seconda battuta, delle persone cui affidare la definizione dei piani di studio musicali: il presidente della Siem e quasi tutti i componenti della Commissione di lavoro della Siem sulla scuola media a orientamento musicale, la quale si è vista improvvisamente trasformare in commissione ministeriale. Per un'associazione che da anni impegna tutte le proprie energie nel tentativo di produrre idee nuove e di diffonderle fra insegnanti, politici e operatori culturali, la nomina, sia pure a titolo personale, di sette suoi membri in una commissione ministeriale è un risultato positivo e incoraggiante.

Questa Commissione ha terminato i suoi lavori e li ha già consegnati nelle mani del Ministro.

Non sappiamo se tutto ciò avrà un seguito: non sappiamo cioè se la scuola media a indirizzo musicale verrà realmente ricondotta a ordinamento né se saranno interamente accolte le indicazioni fornite dalla commissione relativamente agli apprendimenti strumentali e alle competenze da raggiungere al termine del triennio.

È quindi presto per brindare alla nuova scuola media a indirizzo musicale; ma, in attesa delle future mosse del Ministero, possiamo goderci questi ultimi e inaspettati riconoscimenti pubblici della Siem. (R. D.)

Interrogare il passato per progettare il futuro

SALVATORE COLAZZO

A partire dalla lettura dell'ultimo testo di Carlo Delfrati, l'autore riflette sui guasti della formazione musicale italiana, caratterizzata, a suo avviso, dalla totale incomunicabilità fra educazione e istruzione.

L'articolo rappresenta l'occasione per sviluppare il dibattito sulla riforma dei percorsi formativi in musica e non mancherà di suscitare reazioni e ulteriori riflessioni che ospiteremo volentieri su Musica Domani.

Carlo Delfrati pubblica per la collana dei "Quaderni di beQuadro" una interessante riflessione sulla storia dell'educazione musicale in Italia¹. Ci fa piacere sapere di un rinnovato impegno editoriale della rivista "beQuadro" che torna ad affiancare alla rivista dei testi di approfondimento. Ricordiamo i tempi in cui il Centro di Fiesole promuoveva la pubblicazione di una Collana di Studi e Ricerche su argomenti di pedagogia e didattica musicale: la sua sin troppo rapida chiusura fu, tra gli altri, una conseguenza di un crescente disinteresse istituzionale per i destini della pedagogia musicale e contestualmente il segnale del raffreddarsi di certo fervore rinnovatore che, forse un po' ingenuamente, riteneva maturo un reale cambiamento nell'assetto dei contenuti e dell'organizzazione scolastici. Oggi, ormai trascorsi numerosi anni, l'educazione musicale rimane nell'ambito della nostra scuola una presenza tutto sommato pleonastica, quasi - verrebbe da dire - una concessione all'immagine che ci è stata cucita all'estero dell'Italia come Paese della musica.

Uno dei motivi di interesse del libro risiede nella forma che l'autore ha voluto dargli. Contiene numerosi elementi di riflessione diluiti in tracce di proposte di lavoro affidate a quei ricercatori i quali ritengono di sentirsi da esse stimolati. È quindi un elenco di questioni che aspettano risposte o di ipotesi che attendono conferme.

«L'obiettivo di questo scritto - scrive Delfrati - è di offrire, al cultore della didattica musicale che sente il fascino della storia, un aiuto e un incentivo a continuare il lavoro di scavo sul passato della nostra disciplina» (p. 7). E con ciò è dichiarato anche il secondo elemento di curiosità del lavoro. Delfrati avanza la richiesta alla pedagogia musicale di un necessario approfondimento in senso diacronico. Passata la sbornia riformatrice, per cui tutte le ener-

gie erano assorbite nella militanza, oggi viene avvertita la legittima esigenza di comprendere il perché l'azione promossa non ha sviluppato gli effetti auspicati e cercati, e questo perché lo si tenta di individuare nel passato, nei nessi, che a nostra insaputa, talvolta, il presente stringe col passato. La memoria può aiutare a ridare all'azione la spinta perduta; ma nasconde qualche insidia se diventa un alibi per le difficoltà a dar senso al nostro agire. Delfrati appare consapevole di questa duplice possibilità: bisogna ridare - egli dice - alla didattica musicale italiana il gusto per la ricerca storica, altrimenti ci condanniamo all'immobilismo delle istituzioni didattico-musicali: prendere consapevolezza dei precedenti storici di un evento o di una questione significa alimentare il desiderio d'innovazione.

Il dibattito sulla introduzione della musica nel curriculum di studio della scuola non specificamente musicale risale all'indomani del processo di unificazione. Già nel 1861 venne introdotto nel corso di studi della scuola magistrale l'insegnamento della musica e ciò portò alla nascita di una serie di riflessioni sulla portata educativa della musica, sulla metodologia da seguire per insegnarla. La musica usciva dallo stretto alveo dell'insegnamento specialistico, affidato a una consolidata tradizione, e si consegnava alla valutazione della pedagogia, che non poteva non rilevare come i metodi del suo insegnamento non potessero essere quelli dell'avvicinamento alla professione. Emergeva già allora un certo carattere "singolare" dell'insegnamento specialistico della musica, che, a differenza di altri casi, appariva improntato a modelli che la pedagogia corrente reputava superati o inapplicabili nello studio delle altre discipline e quindi neanche trasportabili nel caso di consentita ospitalità della musica nei curricula della scuola generale. Ma da ciò, purtroppo, non discenderà un impegno volto a un rinnova-

mento degli studi dentro la scuola specialistica, che finirà per godere d'una sorta di diritto di extra-territorialità. Questo atteggiamento sarà una sorta di costante storica e con esso ancor oggi noi dobbiamo misurarci.

La musica ai musicisti

Il conservatorio è stato sempre ritenuto una istituzione di esclusiva pertinenza dei musicisti. Nel 1868, ad esempio, il Ministro della Pubblica Istruzione, Emilio Broglio, in una lettera a Rossini, scriveva che, a suo parere, la soluzione degli studi musicali poteva rinvenirsi nel sollevare il Governo da questa incombenza, affidando la materia ai musicisti che, mediante la nascita di una Fondazione costituita sulla base d'un fondo privato creato da duemila sottoscrittori disposti a versare quaranta lire pro-capite l'anno, avrebbero potuto autonomamente "governare" i conservatori.

Oggi, in clima di privatizzazione dei servizi tradizionalmente affidati alla mano pubblica, la proposta di Broglio potrebbe apparirci sinanco lungimirante; in realtà, allora, manifestava un desiderio di liberarsi di una materia ritenuta poco interessante e importante, per consentire la focalizzazione dell'attenzione politica su altri problemi ritenuti, a torto o a ragione, ben più urgenti e importanti.

La proposta di Broglio non divenne mai realtà, ma contribuì a rafforzare sicuramente l'idea, dalla quale peraltro aveva tratto alimento, che la questione della formazione dei musicisti fosse di stretta competenza di costoro. Tale idea portò a una sempre più forte accentuazione della dimensione tecnica dell'eseguire o anche del comporre, a scapito di una formazione culturale più completa, che a quella dimensione fornisse adeguato terreno di ancoraggio.

E così la scuola musicale post-unitaria, rifacendosi al modello napoleonico di scuola musicale pubblica, e che aveva nel Conservatorio di Parigi un concreto riferimento, dimenticò anche quei pochi elementi positivi della prassi didattica degli antichi conservatori italiani, che miravano sì alla formazione del musicista, ma non trascuravano l'esigenza di fornirgli di un certo numero di strumenti culturali. Con l'avvento dell'Unità d'Italia, le condizioni dello studio della musica, quindi, invece che migliorare peggiorarono. Da quel momento la crescita dell'istruzione musicale sarà in termini dell'ampliamento quantitativo dell'offerta e non in direzione del miglioramento della qualità dell'insegnamento: si passerà così dai tre conservatori statali del 1861 (Milano, Palermo, Napoli) ai sei del 1923, ai dodici del 1958, ai venticinque del 1970, ai cinquantasette del 1989, in costante crescita fino a oggi, determinata negli ultimi tempi certamente dalle spinte dei nobilitati del potere politico, senza che mai nel corso di questi passaggi si avvertisse l'esigenza di adeguare l'organizzazione, le metodologie e i contenuti degli studi. L'unica tappa significativa è quella

del 1930 e dei famigerati programmi a cui ancor oggi l'istruzione musicale si attiene. Quel passaggio eterno lo stato presente del conservatorio, mettendo una pietra tombale anche su ogni successiva possibilità di fisiologica evoluzione. La legge del 1930, che parzialmente modifica e rivede i provvedimenti legislativi del 1912 e del 1918, è l'effetto di una perversa scelta politica, il cui meccanismo Delfrati vede e descrive con chiarezza: «anche nella scuola, anche nella scuola musicale, il fascismo applicava la sua caratteristica tattica di confederare a sé i gruppi di potere maggiormente consolidati, che ricevevano in cambio una sorta di concessione monopolistica. Nella vita scolastica i gruppi di potere erano rappresentati dagli autori di successo; coincidevano con le posizioni della maggioranza, le più diffuse perché radicate nella più rassicurante tradizione, quindi più facili da praticare, in grado di non porre problemi all'insegnante, di non disturbare il suo quieto vivere. Invece di tenersi aperta all'innovazione, la scuola si irrigidiva fin nei minimi dettagli metodologici» (pp. 32-33). Era già allora una scelta che tutelava lo status quo, e già allora vi fu chi reputò inappropriate quelle determinazioni. È il caso di Ermenegildo Paccagnella, che, pur a partire da un'impostazione pedagogica ispirata alla filosofia gentiliana, individuava con chiarezza limiti e pericoli dei programmi del 1930. Deleterio appariva e appare il fatto che essi sono asfitticamente concentrati sui contenuti: «non contengono alcuna designazione di scopi o di obiettivi; nessuna indicazione metodologica; nessun orientamento curricolare. Sono, dichiaratamente, semplici programmi d'esame, ridotti per giunta a repertori di musiche da pratica-



re» (p. 35), sicché attraverso essi un gruppo di musicisti a un certo punto della storia fissò il proprio gusto facendolo valere come criterio oggettivo e universale: un vero e proprio lavoro di colonizzazione culturale, una rara prova di chiusura intellettuale, che permane ancora oggi laddove è possibile constatare il permanere di una forte diffidenza dell'ambiente alla ricerca ed alla sperimentazione didattica. Ciò porta Delfrati a sostenere che non vi è da nutrire soverchie speranze sulla possibilità di rinnovamento del conservatorio musicale, che quindi «*di fatto* si riconosce integralmente nei programmi del 1930» (p. 36).

L'educazione musicale come mezzo di elevazione popolare

Se i mali dell'istruzione musicale sono da far risalire all'avvento dello Stato unitario e ai guasti del corporativismo fascista, tuttavia non si può non registrare che proprio agli anni '60 del secolo scorso risalgono i tentativi di introdurre l'educazione musicale nella scuola. Il problema è, però, che proprio i musicisti che al dibattito avrebbero dovuto offrire un loro contributo, e certamente se lo avessero fatto avrebbero potuto riflettere meglio sui presupposti pedagogici dell'insegnamento specialistico della musica e i guasti dei conservatori forse si sarebbero potuti limitare, rimasero chiusi nel loro angusto universo, e lasciarono che fossero "gli altri" a occuparsi del perché e del come insegnare la musica nella scuola generale. Prevalsero, pertanto, inevitabilmente, motivazioni di tipo - diciamo così - eteronomo. Non farà pertanto specie scoprire nella pedagogia musicale dell'epoca un tono moraleggiante, una disponibilità a piegare l'insegnamento della musica a esigenze di natura quasi sempre marcatamente ideologica. Tale tono permarrà fino agli anni '70 del nostro secolo. Un autorevole esegeta dei programmi di educazione musicale della nuova scuola media unificata, Giorgio Colarizi, parla del canto corale in termini che non sarebbero stati male in bocca ai pedagogisti dell'800, e comunque in maniera abbastanza dissimile da come noi oggi pensiamo debba affrontarsi la questione del canto etnico e della sua presenza nell'ambito scolastico.

L'800 vide una grande fioritura di quelli che Ermolao Rubieri chiamava «canti per il popolo», i quali nelle intenzioni dei pedagogisti che ne propugnavano la diffusione aveva una duplice funzione: servivano a diffondere e inculcare i valori della neonata nazione italiana e dovevano contrastare i canti del popolo, quei canti che avrebbero potuto, come ebbe a dire un pubblicista dell'epoca «eccitare lo scandalo e l'indignazione degli onesti», che si avvertivano, cioè, ispirati a modi di concepire il mondo e la vita alternativi rispetto a quelli della cultura ufficiale. Questo la dice lunga sul carattere neanche tanto nascostamente classista della scuola italiana e sulla natura liberale e borghese della rivoluzione nazionale italiana.

Non solo a fine '800 la musica fu ospitata nei curricula scolastici, ma di essa fu fatto un vero e proprio cavallo di battaglia da parte dell'umanitarismo e del filantropismo più o meno socialisteggianti, che favorirono la nascita di un gran numero di scuole civiche di canto corale. Si riteneva che queste scuole potessero assolvere a una vera e propria azione sociale di prevenzione della tendenza del popolo a tralignare, degradarsi, delinquere. L'operaio, finito il lavoro, invece di oziare, bere o giocare, frequenti le Corali, il monello invece di stare per strada si dedichi al canto. Veniva posto un nesso fra canto e pubblica moralità: la musica veniva invocata come strumento di elevazione morale per la plebe, e si riteneva necessario combattere la musica *del* popolo, ritenuta triviale e oscena, col canto *per* il popolo, gentile e decoroso, che rallegra senza abbruttire lo spirito.

Se noi sfogliamo i canzonieri scolastici di fine Ottocento vedremo con quanta cura si eviti di riportare canti popolari, al loro posto troviamo brani più o meno appositamente composti da autori celebri o comunque professionisti su parole di poeti noti, di carattere moraleggiante, che hanno la movenza, abbastanza insopportabile, di voler insegnare al popolo a fare il suo "mestiere". Bisognerà attendere il primo decennio del Novecento per vedere ospitata nelle raccolte di canti la voce popolare. Vi era comunque una ragione pratica e insieme ideologica che consigliava questa scelta. La prima guerra mondiale con gli scambi che favoriva tra genti provenienti da diverse parti d'Italia, chiamate a combattere per ribadire le conquiste risorgimentali, aveva necessità di valorizzare le differenze regionali in modo da farle avvertire come sfaccettature di un comune sentire. Che l'intenzione fosse questa ce lo dice un indizio prezioso: i canti regionali vengono sì ospitati nei canzonieri scolastici e a uso più lato, ma gran parte di essi sono emendati nelle parole e "adomesticati" al rigoroso tonalismo, nella musica.

È piuttosto interessante e significativo scoprire che di tutto questo dibattito sul canto popolare, della necessità di un impegno per creare una sensibilità musicale, attraverso cui veicolare i valori fondamentali del vivere civile, in ambito professionistico non vi è quasi traccia alcuna. Nei conservatori e nella musicologia ufficiale è quasi del tutto inesistente l'interesse per la musica popolare. Ancora oggi non ha alcun diritto di cittadinanza nei nostri conservatori la musica etnica. Solo nel 1921 a un Congresso tenutosi a Torino si levò una voce a favore dell'introduzione dello studio della musica popolare da parte degli studenti di storia della musica: era quella di Giulio Fara che avrebbe voluto che nel programma d'insegnamento di storia fosse previsto lo studio della musica popolare e del variare delle sue manifestazioni nel tempo; ma la sua rimase una proposta del tutto inascoltata. Fino ai giorni nostri.

Neanche negli anni '70 del nostro secolo, quando, sull'onda dell'entusiasmo sessantottesco, vi fu una rinascita degli studi e degli interessi del canto popolare, gramscianamente concepito come mani-

festazione autentica della cultura delle classi subalterne, contenente un progetto di società alternativo rispetto a quello delle élites dominanti - e come tale lo si voleva introdurre in una scuola pensata come agenzia se non della rivoluzione certo del rinnovamento sociale -, il conservatorio si aprì allo studio della musica etnica. L'impermeabilità per questi temi nel conservatorio italiano è stata di una sorprendente tenacia.

Essa è forse l'indizio più chiaro della divaricazione che in Italia c'è tra educazione e istruzione musicale, della indifferenza reciproca, della incomprendibile incomunicabilità tra i due universi.

La separazione fra educazione e istruzione musicale

Sarebbe dovuto apparire sin dai primi tentativi di introdurre l'educazione musicale nella scuola generale che nessun positivo risultato in questa direzione si sarebbe potuto conseguire in assenza di una azione riformatrice in ambito conservatoriale. La contrapposizione educazione musicale/istruzione musicale, che la odierna pedagogia non accenna a mettere in discussione è quanto mai astratta e inibente gli effettivi progressi dell'insegnamento proprio dell'educazione musicale: «... è possibile capire ben poco dell'educazione musicale generale - ammonisce a tal proposito Delfrati - se si chiudono gli occhi sull'istruzione musicale conservatoriale» (p. 8).

È più tollerabile nel campo della musica l'esistenza di due pedagogie, l'una implicita, quella praticata nell'ambito dei conservatori, mai veramente portata alla piena consapevolezza, problematizzata e articolata, in modo da produrre una qualche forma di avanzamento, e un'altra, esplicita, formatasi grazie alla riflessione sulle finalità, gli obiettivi e i contenuti dell'educazione musicale, ma poi in realtà poco e assai malamente praticata nelle aule delle scuole medie inferiori e superiori?

La scelta tattica di concentrare tutte le energie sulla educazione musicale ha finito per lasciare totalmente impermeabili alle ragioni della pedagogia la didattica conservatoriale, con effetti devastanti proprio sulla pratica d'insegnamento nella scuola generale. Perché i docenti di educazione musicale provengono dal conservatorio, a essi si suggerisce una pedagogia e una didattica della loro disciplina, quando si ha opportunità e modo di farlo, che, ove veramente compresa, dovrebbe indurre un processo di complessiva riconsiderazione del come è avvenuto il loro apprendimento della musica, portando al rifiuto dei metodi d'insegnamento praticati in conservatorio, processo che di norma non avviene.

In passato ci si è troppo facilmente dimenticati «che tutto ciò che avviene nell'ora di lezione della scuola di base dipende da quello che si è fatto e si fa nella istruzione superiore (nei conservatori come nell'università)» (p. 9). Le competenze, le strategie didattiche, la concezione stessa della musica che l'insegnante di educazione musicale ha, sono quelle

maturate nell'ambito dell'istruzione musicale conservatoriale. Questo è un dato di fatto da cui è difficile prescindere.

Chi è docente nell'ambito della Scuola di didattica sa benissimo che i propri allievi, anche i più diligenti, da tutti gli apprendimenti di tipo pedagogico-didattico che compiono non ricavano affatto l'esigenza di approcciare in maniera differente lo studio dello strumento. La Scuola di didattica convive accanto agli altri corsi conservatoriali, con un patto implicito di reciproca non ingerenza, la "singolarità" dell'insegnamento specialistico della musica viene assunta come una sorta di implicito presupposto.

Ma forse è giunto il momento di far entrare in corto-circuito questi due mondi paralleli. E lo si potrà fare solo spostando l'interesse della pedagogia musicale sul come si è impostato e si imposta lo studio dello strumento, della composizione, della storia della musica in conservatorio. Ciò consentirà di superare una doppia contraddizione: l'educazione musicale non potrà sottrarsi alle proprie responsabilità disciplinari in ragione di una enfaticizzazione della dimensione educativa della musica, gli insegnamenti conservatoriali non potranno eludere il problema della loro portata educativa. È evidente che nei prossimi anni si dovrà lavorare in maniera da assicurare «una sostanziale omogeneità qualitativa tra educazione e istruzione»: la differenza che deve esservi tra educazione musicale nella scuola media e insegnamento specialistico nel conservatorio può essere solo una *differenza quantitativa*; cioè una differenza «di livelli o gradi di specializzazione» (p. 8). Tra educazione e istruzione bisogna pensare che esista unicamente una differenza di livello. Da conservatorio a scuola generale ciò che cambia è «il grado di approfondimento dell'esperienza musicale, non la sua natura, non la sua qualità» (p. 105). Il conservatorio «si pone traguardi avanzati, professionistici e specializzati; ma che non per questo va riconosciuto libero di ridursi a ineducanti tecnicismi» (p. 105); la scuola generale «si pone traguardi più elementari, ma non per questo liberi di disattendere la disciplina, lo specifico musicale» (p. 105).

E tanto più è indispensabile creare questo inedito, per il nostro Paese, corto-circuito tra educazione e istruzione musicale in quanto sembrano essere maturati i tempi di un ripensamento da parte del mondo politico e sindacale della organizzazione della professione. Allora deve pur essere questa una occasione per cominciare una presa di consapevolezza da parte del mondo conservatoriale del suo specifico modo di essere "scuola", della sua collocazione nell'ambito del sistema scolastico italiano, del come far progredire l'insegnamento musicale, portandolo a confrontarsi seriamente con l'universo delle discipline pedagogiche e musicologiche.

Se si riuscirà a riavvicinare educazione e istruzione verrà anche superata la forbice che attualmente esiste tra l'universo più o meno perfetto dei programmi di educazione musicale e la realtà, su ben altri binari indirizzata, della quotidianità dell'insegnamento, ma anche lo scollamento da più parti



denunciato tra le teorizzazioni pedagogico-didattiche e la pratica docente, scollamento che - a ben riflettere - ha determinato sia un affievolirsi della vivacità riflessiva del mondo pedagogico-musicale, sia una crisi di quelle istituzioni, come la SIEM, che quella vivacità programmaticamente avrebbero dovuto alimentare, assicurando che le teorie elaborate si calassero dall'empireo dell'astrazione alla terzietà della prassi d'insegnamento.

È probabilmente anche necessario passare da una pedagogia prescrittiva a una pedagogia che dalla corretta ed esatta descrizione della realtà sappia trarre concreti elementi di modificazione della stessa: un nuovo modello di razionalità, che abbia disponibilità a valorizzare seriamente il momento pratico, si impone nel campo pedagogico-musicale e alla sua costruzione dovremo nei prossimi anni impegnarci.

Il fallimento dei progetti di innovazione

È indispensabile che cresca dentro i nostri conservatori la consapevolezza della necessità di abbracciare il tentativo di una profonda innovazione. Finora le proposte di riforma dei conservatori sono state formulate più come logica conseguenza di provvedimenti di ristrutturazione di alcuni segmenti del sistema scolastico italiano, che non come avvertita autonoma esigenza. Quando qualche sia pur piccola novità è stata introdotta nei conservatori,

immediatamente sono insorte diffidenze e il conservatorio ha ben badato che tali intrusioni non compromettessero la sua fondamentale logica di funzionamento. È scattato un forte meccanismo di difesa denominato "salvaguardia della specificità dell'insegnamento musicale". Così è stato quando è sorto il problema, a seguito della estensione dell'obbligo scolastico a quattordici anni, di mettere gli studenti del conservatorio nelle condizioni di frequentare la scuola media. Tra tutte le soluzioni possibili si optò per la soluzione della "scuola media annessa": la scuola media fu introdotta nel conservatorio, ma non si consentì che in alcun modo essa intaccasse i modelli organizzativi ed operativi della scuola professionale. Si trattò di un indolore affiancamento.

Un secondo "pericolo" che il conservatorio sventò, o - come da altro punto di vista si sostiene - una seconda opportunità che il conservatorio non seppe cogliere, fu quella della istituzione della scuole medie a orientamento musicale. Accertata la crescita a dismisura della domanda di musica, invece di rivedere il criterio fortemente selettivo e astrattamente meritocratico degli studi conservatoriali, si pensò bene di favorire la nascita sul territorio di scuole medie a orientamento musicale, generalmente concepite né veramente in alternativa né veramente in continuità rispetto al conservatorio. Furono creati strani ibridi, che non furono in grado di mettere neanche minimamente in crisi il conservatorio, che anzi, sgravato dalle pressioni di un'utenza in forte crescita, non fu costretto a una presa di consapevolezza dei suoi limiti e delle sue inadeguatezze. Nelle scuole medie ad indirizzo musicale si sarebbe potuta sviluppare una pedagogia che riflettesse sulla possibilità di intraprendere la via di una autonoma ricerca metodologico-didattica per una pratica dello strumento alternativa a quella conservatoriale, ma anche più orgogliosamente legata allo specifico disciplinare della pedagogia dell'educazione musicale. Ma, pur essendo arrivati ormai a quattrocento di queste scuole, così, purtroppo, non è stato.

Terzo pericolo/opportunità. L'estensione dell'obbligo a sedici anni, di cui da tempo si va discutendo. Nel 1978 quando sembrò che la riforma della scuola media superiore dovesse giungere al traguardo, si sollecitarono i conservatori a rendere possibile che l'indirizzo musicale della scuola secondaria superiore potesse attuarsi nel loro seno. Fu una levata di scudi pressoché unanime; in coro si gridò: "No alla secondarizzazione dei conservatori!".

Lo stato attuale del dibattito sollecita il conservatorio al cambiamento sia per la necessità di un adeguamento agli standard europei, sia per l'esigenza di dare una certa omogeneità di criteri organizzativi agli studi universitari o a essi assimilabili.

La soluzione che sembra si vada concretando trova diversa lettura: molto forte appare chi ancora una volta tende a perpetuare sostanzialmente la logica esistente, sia pure consentendo alcuni indispensabili aggiustamenti; sembra tuttavia assumere qualche consistenza il gruppo di chi sottolinea la necessità di integrare gli studi musicali con la più ge-

nerale formazione culturale. «Può l'esperienza musicale svolgersi in modo sufficientemente ricco se non fa i conti, anche istituzionalmente, anche nei luoghi e nelle persone, con il composito universo delle altre discipline? Non rischia l'isolamento nello studente di musica dai suoi coetanei, di ripercuotersi non solo sulla sua maturità personale, ma anche sul suo modo di vivere la musica stessa? Può ancora, la scuola musicale del ventunesimo secolo rimanere fedele alle sue origini 'conventuali'?» (p. 26).

Vi è un dato storico sul quale conviene riflettere, che indica quanto sia pericoloso il dorato isolamento in cui finora il conservatorio si è in qualche modo rifugiato. Gli studenti del conservatorio sono rimasti esclusi dai movimenti studenteschi che hanno animato in diverse stagioni, con le loro richieste, le loro sollecitazioni, i loro desideri, e anche le loro intenzionalità politiche: l'allievo di conservatorio - constatata con disappunto Delfrati - non conosce le contestazioni: «l'allievo di conservatorio appare sorprendentemente silenzioso, anche là dove sarebbe naturale, per uno studioso di problemi scolastici, aspettarsi riserve o addirittura contestazioni» (p. 91). Una ragione viene ipotizzata: «A differenza che nella scuola generale, in conservatorio il rapporto tra insegnante e allievo è fortemente personalizzato: oggi come sempre la lezione è il più delle volte individuale. Ciò incoraggia un legame affettivo, che ha i suoi innegabili vantaggi. Ma crea anche una dipendenza, al limite una condizione di plagio» (p. 91).

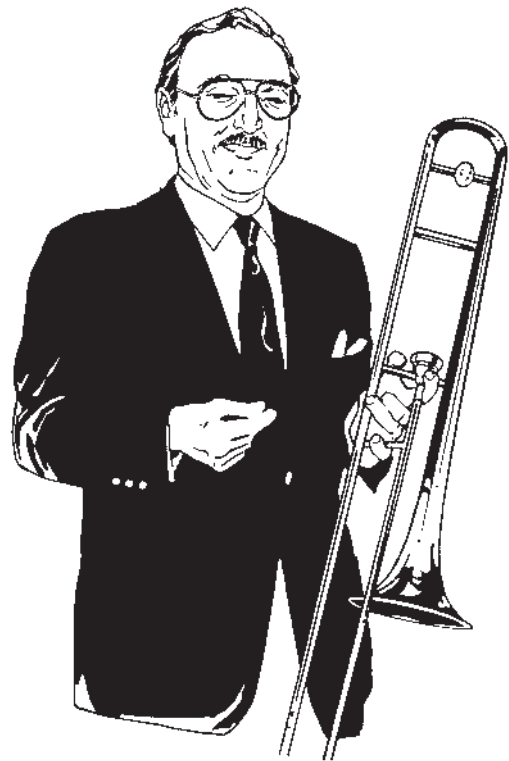
Valorizzare le autonomie

Il conservatorio con la sua pedagogia e i suoi modelli organizzativi ha avuto un forte potere di assimilazione di tutte le esperienze che pure sono nate per iniziativa di enti locali e di privati. Questo è un dato di fatto. Non sono molte le scuole che sono riuscite a sottrarsi al fascino di strutturarsi come dei simil-conservatori.

Un caso "storico", citato da Delfrati, è quello della Civica Scuola di Milano. Essa nacque nel 1862 come Scuola popolare di musica per gli studenti a fiato annesso al Corpo di musica della Guardia Nazionale. Gli allievi provenivano dai ceti inferiori, specialmente artigiani e operai.

Le finalità della scuola erano di tipo politico-morale e contestualmente pratico: scopo degli insegnamenti impartiti doveva essere quello di invogliare il popolo a "sani" passatempi, ma anche, più pragmaticamente, di preparare gli strumentisti per la banda. Dell'intenzione filantropica della Scuola è testimonianza la creazione nel 1865 di una sezione di Canto corale, esplicitamente voluta per elevare il popolo, sottraendolo a pratiche sociali pericolose.

Ma negli anni '30 del nostro secolo la sirena del conservatorio si fa irresistibile. E così nel 1939 Felice Lattuada cambia finalità alla scuola, destinandola a uso professionale. L'opera è completata nel 1962 da Sergio Marzorati, che volle porre la Scuola in di-



retta concorrenza col conservatorio. L'art. 63 del Regolamento della Scuola prevede, infatti, che i corsi della Scuola, sia principali che complementari, siano conformi a quelli vigenti nei conservatori.

Probabilmente fino a quando in Italia non si deterrà valore legale ai titoli di studio sarà difficile rompere il monopolio di certe istituzioni educative e la pervasività di certe pratiche pedagogico-didattiche.

La musica è una costellazione di pratiche sociali, intenzioni e atteggiamenti: è indispensabile che questa varietà non venga ignorata dalla rigidità di modelli d'insegnamento che legittimano solo alcuni di quegli approcci alla musica. La valorizzazione delle autonomie passa anche nel consentire che esperienze nuove e diverse prendano piede e si sviluppino. Ma ciò comporterà evidentemente il problema di individuare meccanismi di legittimazione differenti da quelli in atto oggi nei percorsi di formazione, che sempre più debbono essere affidati alla responsabilità del singolo e alla sua capacità di auto-progettarsi.

(1) Carlo Delfrati, *Interrogare il passato. Introduzione alla ricerca storica dell'insegnamento della musica in Italia*, "Quaderni di beQuadro n.s.", n. 7, Centro di Ricerca e Sperimentazione per la Didattica Musicale, Fiesole, 1997.

Parole chiave

Quando cominci a studiare uno strumento fai una certa fatica ad andare a tempo. La tendenza generale è quella di accelerare dove la musica è tecnicamente più facile e di rallentare dove è più difficile. Se poi un determinato passaggio è troppo impegnativo per le proprie possibilità tecniche ci si ferma.

“Non vai a tempo!” è una osservazione piuttosto frequente nei primi anni di studio. Da quando Mälzel ha inventato il metronomo, gli studenti di musica hanno a disposizione una macchina che sa andare a tempo perfettamente e che può trasformarsi, se usato indebitamente, in un raffinato strumento di tortura. Suonare *a metronomo* è una attività che impegna molte ore della vita di ogni studente di musica. Saper suonare un preludio perfettamente sincronizzati con un impassibile metronomo è una abilità paragonabile a saper tracciare una perfetta circonferenza a mano libera. Nella vita normale, anche di un architetto, non serve quasi mai, ma, se lo sai fare, c'è il rischio di finire su tutti i libri di scuola.

Quando finalmente hai imparato ad andare *a metronomo* scopri che nella musica non si va praticamente quasi mai *a metronomo*. Anzi, se ti azzardi a suonare un valzer di Chopin *a metronomo* ti buttano fuori da qualsiasi concorso. E allora? Allora bisogna suonare *rubato*, cioè rallentare e accelerare in continuazione. Come gli studenti del corso preparatorio? No, non proprio.

Rubato è quando si va *volontariamente* fuori tempo (rallentando o accelerando la pulsazione) pur sapendo andare perfettamente a tempo.

Mozart sapeva fare contemporaneamente tutte e due le cose: «Qui si stupiscono che sappia suonare la melodia con *gusto* [cioè *rubato*] con la mano destra mentre la mano sinistra suona l'accompagnamento perfettamente a tempo» (lettera del 23 ottobre 1777). Allo stesso modo il solista barocco sapeva *rubare* mentre il basso continuo e l'orchestra andavano perfettamente a tempo. La stessa cosa sanno fare quei jazzisti e quei musicisti di musica leggera che qualche incattivito rappresentante della musica classica si diverte a chiamare “leggerotti miliardari”. Thelonius Monk o Francesco de Gregori lo chiamano però suonare *off beat*.

Esiste anche un altro tipo di *rubato*: quello che non convive con la pulsazione metronomica. Caratteristico di un certo modo “ottocentesco” di suonare, è in realtà molto più antico: «Primieramente; che non dee questo modo di sonare stare soggetto à battuta; come veggiamo usarsi nei Madrigali moderni,

(TEMPO) RUBATO

FRANCESCO BELLOMI

i quali quantunque difficili si agevolano per mezzo della battuta portandola hor languida, hor veloce, è sostenendola etiando in aria, secondo i loro affetti, ò il senso delle parole.» (Frescobaldi, 1615)

La metafora di Frescobaldi «*etiando in aria*» è straordinariamente efficace. Perdere la pulsazione regolare dà proprio la sensazione di muoversi in aria quasi senza peso, di galleggiare sospesi nel vuoto. È forse per questo che nell'improvvisazione delle cadenze (vedi n. 100 di *Musica Domani*) questo tipo di *rubato* è pressoché costante. Questa sensazione di volare toccando solo raramente la “linea di terra” della pulsazione regolare ci affascina in molte musiche extraeuropee caratterizzate da un *rubato continuo* perfettamente sincronizzato fra tutti gli esecutori (senza direttore d'orchestra). Una grande orchestra sinfonica per eseguire solo un *semplice rubato*, ha bisogno, per non perdere la sincronizzazione fra gli strumenti, di affidarsi al gesto di un bravo direttore d'orchestra. Quale dei due comportamenti è musicalmente e tecnicamente più raffinato?

Inoltre Frescobaldi parla di madrigali «difficili» che si «agevolano» con il *rubato*. Vuoi vedere che quel furbacchione di Girolamo rallentava nei punti difficili e accelerare nei punti facili come gli studenti di cui sopra?

Giovanni Battista Fasolo scrive su un brano lento del suo *Annuale che contiene tutto quello, che deve fare un organista, per rispondere al Choro tutto l'Anno* (Venezia 1645): «Fatte godere le ligature.» In altre parole: rallenta dove ci sono le dissonanze (*ligature*) per far godere l'ascoltatore. È una rara testimonianza sull'equazione dissonanza uguale godimento, oltre che un altro modo di usare il *rubato* a fini espressivi.

Più vicino a noi un altro musicista, Bartok, ha usato l'indicazione *Parlando*, là dove voleva una esecuzione libera e caratterizzata da un *rubato* costante simile al ritmo libero e fantasioso del parlato.

Un caso di *rubato* molto conosciuto è quello che si verifica quando si suona un valzer “alla viennese”. In questo caso, all'interno di un metro composto da tre pulsazioni, si accelera leggermente sulle prime due pulsazioni e si rallenta subito dopo per arrivare sulla prima pulsazione della battuta successiva perfettamente *on beat*.

Quanti anni dovremmo attendere prima che Carlos Kleiber ci faccia risentire un concerto di capodanno con i valzer degli Strauss eseguiti finalmente “alla viennese” come si deve?

L'istruzione musicale a Ravenna: indagine sui metodi d'insegnamento

GIORGIO FRANCHINI

L'autore illustra e discute i risultati di una ricerca sulle modalità di insegnamento nelle scuole di musica presenti nel territorio ravennate.

La ricerca parte dalla definizione di due modelli didattici diversi, estremi di un ipotetico asse, lungo il quale si collocano le reali pratiche didattiche degli insegnanti.

L'analisi della situazione delinea un quadro contraddittorio nel quale si fronteggiano pratiche tradizionali e atteggiamenti aperti all'innovazione.

Alcuni anni fa decisi di impegnarmi in una ricerca che riguardasse la didattica musicale e le scuole di musica presenti sul territorio del comune di Ravenna, città dove abito.

L'idea era quella di analizzare qualitativamente e quantitativamente i corsi di musica offerti dalle scuole presenti sul territorio, evidenziare eventuali problemi e carenze didattiche e pedagogiche, e rintracciarne le cause, analizzare i rapporti fra le scuole di musica e le Istituzioni ravennate¹ e se queste ultime avessero o meno stimolato un maggior aggiornamento professionale degli insegnanti e favorito la crescita e lo sviluppo della didattica musicale in genere.

Con entusiasmo nel 1995 iniziai il lavoro.

Riguardando oggi, complessivamente, il lavoro svolto, mi sembrano di un qualche interesse non soltanto i risultati finali ma anche il percorso compiuto per ottenerli, in altre parole la metodologia adottata che nel caso specifico è stata cooptata dalle scienze sociologiche.

Volendo fornire un quadro generale di tutta l'attività che la ricerca stessa ha comportato, è possibile schematicamente suddividere il lavoro in quattro fasi:

- "ricerca di sfondo" e delimitazione dell'oggetto di studio;
- formulazione delle ipotesi e preparazione della griglia delle domande;
- raccolta dei dati statistici e delle interviste;
- elaborazione e analisi dei dati raccolti; conclu-

sioni.

La ricerca di sfondo

La prima fase della "ricerca di sfondo" ha comportato un'indagine sul tema della didattica musicale, in particolare su quali fossero le modalità di insegnamento normalmente adottate nelle scuole di musica italiane e quali caratteristiche presentassero. Inoltre sono state raccolte informazioni su eventuali relazioni intercorrenti fra le varie istituzioni pubbliche e l'insegnamento della musica in ambito locale.

Poiché la ricerca prendeva in considerazione il territorio del comune di Ravenna, è stato inoltre necessario compiere una indagine sulle istituzioni (Assessorato alla cultura del Comune di Ravenna, Servizio decentramento del Comune di Ravenna, Assessorato alla cultura della Provincia di Ravenna), sulle associazioni (soprattutto tramite l'Archi) e sulle parrocchie, prima di tutto per poter conoscere con sicurezza tutte le scuole di musica presenti sul territorio preso in esame, e poi per capire quali rapporti intercorressero fra esse e le istituzioni elencate e su quale tipo di aiuti avessero potuto contare. Inoltre tale indagine ha permesso di venire a conoscenza di tutte le iniziative, sostenute e promosse dal Comune e dalla Provincia di Ravenna, in merito all'aggiornamento degli insegnanti, dell'attività concertistica e altro.

La seconda fase della "ricerca di sfondo" ha comportato un lavoro di chiarificazione dei termini tecnici da utilizzare in fase di ricerca e una "messa a

punto" di coppie di concetti contrapposti per caratteristiche e valori. Si sono definiti così due modelli didattici teorici, chiamati "A" e "B". Scopo principale della ricerca era quello di verificare quanto l'insegnamento e la didattica utilizzata da ogni scuola fosse vicina all'uno o all'altro modello didattico.

Ecco definizioni e caratteristiche dei due modelli che, va sottolineato, sono costruiti teorici, cioè gli estremi di un asse su cui si collocano, in punti diversi, tutte le scuole e tutti gli insegnanti.

Modello didattico "A"

Definizione: Insegnamento di tipo tecnico-addestrativo finalizzato al raggiungimento di un insieme di competenze professionistico-artigianali nel campo della cosiddetta "musica classica".

Le *caratteristiche principali* di questo tipo di insegnamento sono:

- educare "alla musica": esclusivo interesse per l'acquisizione delle regole grammatico-musicali e delle abilità tecnico-espressivo-strumentali;
- conformismo culturale e relativo azzeramento della competenza comune e delle identità personali (modello culturale eurocentrico ed eurocolto) («al tuo insegnante non far sapere quanto ti piace suonare il jazz, il rock, ecc.»);
- appiattimento delle singole individualità sotto un unico modello didattico, applicato con qualsiasi persona di qualsiasi età;
- obbedienza, raggiunta con un tecnicismo addestrativo fine a se stesso (ad esempio il solfeggio);
- competitività e individualismo, con conseguente azzeramento di valori solidaristici e aggregativi;
- presunzione della atipicità della propria materia e della non necessità del contributo e dell'apporto proveniente da altre discipline.

Modello didattico "B"

Definizione: Insegnamento di tipo dinamico-creativo, risultante dall'apporto di varie discipline ugualmente interessate ai processi di apprendimento, finalizzato allo sviluppo delle competenze musicali di ogni persona all'interno di un processo di crescita che coinvolga l'individuo nella sua globalità, e mirante al rafforzamento dell'identità (musicale) e della personalità, in cui i valori democratici e solidaristici ricoprono un ruolo fondamentale.

Le *caratteristiche principali* di questo tipo di insegnamento sono:

- educare "con la musica": interesse per la globalità della persona, per lo sviluppo tramite la musica dell'intelligenza, della personalità e del senso critico dell'individuo;
- costruzione di percorsi didattici personalizzati che rispettino le esigenze di ogni individuo;
- approccio solidaristico e non competitivo;
- scoperta e riappropriazione dell'esistente, delle competenze musicali presenti ma inconse;
- sviluppo di rapporti democratici fra le persone;
- pluralismo culturale e relativa esplicitazione del punto di vista musicale dal quale si parte;
- disponibilità a mettersi in discussione e accetta-

zione del contributo che può provenire dall'esterno (da altre persone, da altre discipline, ecc.).

Dalla lettura delle definizioni e caratteristiche dei due modelli emerge abbastanza chiaramente il punto di vista del ricercatore, condizione necessaria per l'onestà dell'intero lavoro.

Formulazione delle ipotesi e preparazione delle domande

Terminata la "ricerca di sfondo" è stata formulata la seguente *ipotesi generale*: l'insegnamento nelle scuole di musica, presenti sul territorio del Comune di Ravenna, è prevalentemente di tipo "A".

Dall'ipotesi generale sono state esemplificate alcune *ipotesi specifiche*, relative a due sezioni distinte e chiamate "Territorio" e "Istituzioni".

Per ognuna delle ipotesi specifiche, tenendo conto anche delle informazioni già raccolte durante la "ricerca di sfondo", sono state formulate varie *ipotesi operative* (64 in tutto) molto dettagliate, semplici proposizioni che tendono a porre specifiche connessioni fra i problemi da analizzare e delle quali è possibile la rilevazione e la misurazione.

Il passo successivo è stato quello di prendere ogni singola ipotesi operativa e trasformarla in uno o più quesiti, domande, ecc. che ne potessero verificare la veridicità.

Al termine di questa fase del lavoro, erano circa 350 le domande da rivolgere a insegnanti, allievi, direttori delle scuole di musica, sotto forma sia di intervista sia di moduli da compilare.

Una verifica effettuata tramite interviste di prova ad un numero limitato di soggetti, al fine di testare la produttività di tutte le domande, ha portato ad alcune modifiche e semplificazioni e all'eliminazione di quasi 100 domande.

A questo punto era chiaro l'elenco delle *fonti* da utilizzare per la ricerca:

Soggettive:

- interviste semi-strutturate a direttori, a insegnanti, ad allievi.

Oggettive:

- dati statistici sulle scuole di musica;
- dati di base dei direttori, di una parte dei docenti e degli allievi delle scuole di musica;
- dati generali sulla spesa degli enti pubblici ravennati nel settore musicale (attività concertistica, contributi alle scuole, aggiornamento degli insegnanti).

Raccolta dei dati statistici e delle interviste

La scelta di interviste di tipo semi-strutturato corrispondeva all'esigenza di poter conoscere in profondità atteggiamenti, opinioni, idee, comportamenti che, ad esempio con un questionario, difficilmente sarebbero potuti emergere.

I dati statistici sulle scuole di musica e i dati di br-

se su direttori, insegnanti e allievi sono stati incrociati con quelli raccolti tramite interviste ed è stato possibile compiere alcune proiezioni statistiche al fine di conoscere, anno per anno, eventuali modifiche nei comportamenti generali, negli atteggiamenti e nelle scelte complessive di insegnanti e allievi, e in quale direzione stiano andando gusti e tendenze, della popolazione ravennate in merito ai temi trattati.

Tutte le risposte sono state catalogate tramite una archiviazione elettronica. Poiché tutte le interviste sono state registrate sul magnetofono, è stato possibile trasferire sull'archivio, sotto forma di audio digitale, un qualsiasi elemento della voce dell'intervistato (l'inflessione della voce, le pause di silenzio, ecc.), se ritenuto importante ai fini della comprensione delle risposte stesse.

In sede di raccolta dati si è riscontrata una disponibilità maggiore da parte delle scuole private rispetto all'Istituto musicale comunale dove, ad esempio, è stato necessario attendere anche undici mesi per le risposte. La collaborazione dimostrata dagli uffici dell'Assessorato alla cultura del Comune e della Provincia di Ravenna è stata buona.

Elaborazione e analisi dei dati raccolti

In fase di elaborazione del materiale raccolto si sono posti in relazione e integrati fra loro i dati oggettivi con quelli soggettivi al fine di ottenere il massimo grado di comprensione dei fenomeni esaminati. Tramite il programma di archiviazione si sono, ad esempio, confrontate le risposte fornite da tutti gli insegnanti a un'unica domanda. Si sono anche potute comparare le risposte date da tutti gli insegnanti della stessa scuola a un determinato gruppo di domande con le risposte fornite dagli allievi degli stessi insegnanti.

Sintetizzare tutto quello che è emerso dalla ricerca è impossibile. Cercherò però di mettere in evidenza i risultati che eventualmente possono essere confrontati ed essere di un qualche interesse per operatori di altre parti d'Italia impegnati nel campo della didattica musicale e della ricerca.

Per quanto riguarda gli insegnanti, un primo elemento da segnalare è il fatto che in molti di loro è dominante il modello culturale eurocentrico ed eurocolto e forte è il discrimine (più o meno esplicito) verso le culture "lontane" (in termini spaziali, ma anche generazionali, sociali, ecc.). Questo li porta, ad esempio, a porre una netta separazione fra quello che amano fare nel tempo libero e quello che suonano o ascoltano per lavoro (attività considerata importante e seria).

Il quadro generale emerso dalle interviste ha visto (nel 60% dei casi) una situazione di scarso rispetto per le competenze e i progetti musicali di ogni allievo. Gli insegnanti sono a conoscenza del fatto che molti dei loro alunni, fuori dalla lezione, suonano e vivono esperienze musicali molto "lontane" da quelle normalmente affrontate nel corso degli studi, ma

allo stesso tempo se ne disinteressano, non ne parlano e "chiudono gli occhi" su un'attività che evidentemente ritengono inutile e forse anche dannosa. In alcuni casi viene accettato il fatto che l'allievo soddisfi i suoi gusti musicali fuori dal corso di musica e dal repertorio che questo propone, purché tali pratiche siano effettuate con un altro tipo di strumento musicale. Talvolta alcuni insegnanti scoraggiano anche esplicitamente i loro allievi intenzionati ad avvicinarsi a generi musicali non classici.

Pochissimi sono i docenti che avvicinano i loro alunni a un ruolo più creativo ed espressivo della musica, ad esempio attraverso l'improvvisazione. Rimane fortemente radicata l'idea che il "fare musica" sia un'attività esclusivamente legata alla lettura.

Gli insegnanti più vicini al modello "A" dedicano durante la lezione molto tempo alla tecnica, anche se meno rispetto a quanto ipotizzato.

Quasi tutti gli insegnanti hanno dichiarato di cercare di evitare che la lezione sia noiosa; alcune interviste hanno però messo in evidenza come, talvolta, una certa sensibilità e "apertura" sia solo di facciata, dettata dalla necessità di non perdere gli allievi². In definitiva sono ancora molti gli insegnanti per i quali lo studio della musica non è e non deve essere semplicemente un gioco o un divertimento, ma un'attività seria in cui l'obiettivo è fare le cose il più "correttamente" possibile.

L'attività musicale risulta essere prevalentemente impostata come "educazione *alla* musica". Pochi



operatori riescono a vedere, nell'attività musicale, un fine che vada oltre l'acquisizione di uno specifico linguaggio. Le scuole di musica sono considerate come luoghi in cui "si fa semplicemente lezione". Vi sono stati, da parte di diverse scuole, tentativi che vanno verso un'idea della musica come fattore socializzante e aggregativo, di comunicazione e relazionante, ma non sono stati ancora raggiunti risultati apprezzabili. Fra gli allievi la competitività è il sentimento prevalente, anche se una delle scuole oggetto della ricerca ha lavorato con impegno per impostare l'attività musicale su altri presupposti.

L'ipotesi generale è stata dunque ampiamente verificata: l'insegnamento, nelle scuole di musica presenti sul territorio del comune di Ravenna, è risultato essere prevalentemente legato al modello didattico di tipo "A", anche se ovviamente e per fortuna in nessuna scuola sono state riscontrate tutte le caratteristiche del modello "A".

Se è vero che la maggioranza delle scuole di musica ha dimostrato di essere molto più vicino al modello "A" che a quello "B", è stato altresì verificato che dal territorio, e in particolare da alcune scuole di musica private, arrivano spinte innovative in contrasto col metodo "A" e ascrivibili al modello didattico di tipo "B".

È in parte stato dimostrato che alcune istituzioni privilegiano il modello didattico-culturale-musicale di tipo "A" (l'Istituto musicale comunale, ad esempio), ma non è stata riscontrata nessuna volontà di diffonderlo coscientemente sul territorio. Esiste però una generalizzata insensibilità verso i problemi dell'educazione musicale e verso l'esigenza di una "crescita" della didattica musicale in genere. Comune e Provincia di Ravenna, da una parte investono ingenti risorse nelle attività didattico-musicali, dall'altra mostrano di non provare alcuna preoccupazione verso il tipo e la qualità del lavoro svolto.

Altro aspetto chiaramente emerso è la scarsa conoscenza di strade "alternative" all'insegnamento di tipo "A". A mio avviso un intervento sociale mirante al cambiamento dovrebbe quindi proprio partire da una sensibilizzazione e una maggiore informazione sui "nuovi temi" della didattica musicale, rivolta non solo agli insegnanti ma anche ai dirigenti e alla classe politica.

Le scuole di musica private, rispetto all'istituto musicale comunale, hanno mostrato una maggiore versatilità nel cogliere le nuove esigenze e i bisogni del territorio. Se da una parte l'atteggiamento delle scuole private può apparire "semplice adattamento al mercato", dall'altra molte di loro hanno mostrato la volontà di ricercare e sperimentare nuove strategie e utilizzare nuove metodologie, accanto a un sincero desiderio di miglioramento.

Nei 5 anni presi in esame dalla ricerca (1991-1995), la domanda di corsi di musica, soprattutto non "tradizionali" e l'esigenza di avvicinarsi a uno strumento, da parte della popolazione ravennate di qualsiasi età, è progressivamente aumentata (complessivamente del 17%) e si è anche leggermente spostata verso strumenti più "moderni". Le scuole

maggiormente premiate da questa crescita sono quelle più vicine al modello di tipo "B".

Ma quali sono state le cause e gli stimoli più importanti che hanno permesso lo sviluppo di alcune scuole private allontanandole dal tradizionale insegnamento di tipo "A" e spingendole verso "nuove strade"?

Gli insegnanti

Il fattore più importante emerso dalla ricerca è risultato essere la preparazione curricolare, in senso didattico e pedagogico, degli insegnanti. Infatti gli operatori intervistati con caratteristiche ascrivibili all'insegnamento "B" (un 15% del totale) e che hanno mostrato una volontà di ricercare nuove e migliori strategie per l'insegnamento musicale, hanno percorsi curricolari comprendenti corsi di aggiornamento in didattica musicale, e/o laurea in Dams (o almeno frequentazione per alcuni anni), e/o contatti con scuole o ambienti (sezioni Siem, ad esempio) che operano a favore di un rinnovamento della didattica musicale.

Purtroppo fra gli insegnanti (e fra i direttori) è ancora veramente poco sentita l'esigenza di una preparazione didattica adeguata per la professione di insegnante, e anche la selezione del personale, sia nella scuola privata che in quella pubblica, in molti casi non tiene particolarmente conto del curricolo e di una preparazione mirata in tal senso.

Si è anche dimostrato come la formazione curricolare degli insegnanti incida non solo sull'insegnamento ma anche sul proprio modo di vivere e sentire la musica. Infatti, ove è stato registrato un tipo di insegnamento vicino al modello "A", l'insegnante ha anche mostrato un rapporto estremamente "serio" con la propria materia di insegnamento: differenza fra musica suonata per lavoro e musica ascoltata nel tempo libero, ricerca di hobby "lontani" dalla musica, esclusione della musica dall'elenco dei propri divertimenti. Risultati completamente opposti sono stati riscontrati negli insegnanti con percorsi curricolari di tipo didattico e vicini al modello "B".

Un altro elemento che ha permesso l'espansione delle scuole private vicine al modello "B" è stato l'immobilismo della scuola pubblica; la crescente richiesta di nuovi corsi di musica, possibilmente non tradizionali, non ha trovato risposte adeguate da parte dell'ente pubblico, mentre è stata immediatamente colta e fatta propria da alcune realtà didattiche private.

Anche fattori legati al libero mercato (concorrenza, possibilità di perdita dei "clienti-allievi" con conseguente riduzione dello stipendio, ecc.) hanno contribuito a una maggior vivacità della scuola privata rispetto a quella pubblica. La paura di perdita degli allievi ha stimolato e spinto a una maggiore apertura anche gli insegnanti meno dotati di sensibilità didattica e pedagogica.

Un fattore di ostacolo al cambiamento è risultato essere l'attaccamento alla tradizione. Molti inse-



gnanti (80-85%) hanno affermato di sentirsi fortemente attaccati a una scuola didattica, in sostanza al proprio "maestro". Per molti, non vi è alcuna differenza sostanziale fra il loro insegnamento e quello indirettamente appreso in gioventù, quando loro stessi erano allievi³; anzi, per alcuni è motivo di orgoglio il sentirsi parte di un certo "albero genealogico".

In questo tipo di rapporti, l'informazione transita prevalentemente in un solo senso, dal "maestro" al "discepolo"⁴; non è abitudine in questi insegnanti fornire spiegazioni o motivare le scelte sull'attività da svolgere; non è neanche necessario compiere delle verifiche sul lavoro svolto perché la responsabilità degli eventuali insuccessi è solitamente riposta sull'allievo (troppe attività sportive, poca voglia di studiare, troppa presunzione, per citare solo alcune frettolose spiegazioni fornite dagli insegnanti)⁵. Non è necessario, come insegnante, sentirsi in dovere di un aggiornamento permanente perché in contesti didattici di questo tipo difficilmente si chiederà un serio confronto e una verifica didattico-pedagogica sul lavoro svolto.

I rapporti fra scuole di musica da una parte e istituzioni dall'altra, non sono sempre stati semplici. Non vi è stato un sostegno per la crescita e lo sviluppo della didattica musicale, un'incentivazione dell'atteggiamento professionale, obiettivi chiari su cui confrontarsi. I criteri con cui sono state attivate collaborazioni e convenzioni sono risultati spesso nebulosi e poco trasparenti.

Un'ultima considerazione riguarda il futuro. Pur esistendo alcune realtà vicine al modello "B" e pur

avendo notato in quasi tutte le scuole, nei cinque anni presi in esame, un lento ma progressivo allontanamento dal modello "A", per un profondo e reale cambiamento della didattica della musica e delle metodologie utilizzate sarà necessario accelerare notevolmente tale fenomeno. Gli operatori preparati e più sensibili ai problemi della didattica dovranno farsi carico di un'intensa opera di sensibilizzazione e informazione sia a livello scolastico che politico. Dall'altra parte poco si potrà realizzare se le istituzioni non mostreranno maggiore disponibilità, trasparenza, lungimiranza, organicità di interventi nei confronti delle tematiche in oggetto.

Dopo la descrizione della realtà ravennate, sarebbe mio interesse l'apertura di un confronto con quanti operano a favore di un rinnovamento della didattica musicale. Mi chiedo perciò: qual'è la situazione nel resto del territorio italiano? Quanto i parametri generali di questa ricerca potrebbero essere applicati altrove? Che tipo di rapporti le tante sezioni Siem hanno saputo costruire con le amministrazioni locali e che tipo di ostacoli hanno incontrato?

(1) Si è ritenuto importante dedicare una parte del lavoro alle "Istituzioni" perché molte scelte compiute da ogni scuola di musica (in merito alle metodologie da utilizzare, al pubblico a cui rivolgersi, alla propria organizzazione interna) possono essere facilmente influenzate dalle varie decisioni o scelte che Circonscrizioni, Comune o Provincia continuamente adottano. Talvolta la stessa sopravvivenza di alcune realtà didattico-musicali dipende fortemente dal tipo di rapporti che negli anni queste hanno saputo costruirsi con le istituzioni.

(2) Riportiamo da esempio una risposta data in una di queste interviste: «Uso dei testi un po' diversi, più semplici, simili al metodo Suzuki: hanno dei disegni, possono colorarli anche se sono scritti in modo tradizionale; poi sono melodie che già conosco. Però, appena posso, li inserisco nei testi tradizionali e cerco anche di avere con loro un metodo tradizionale; non amo tanto il percorso "strumento come gioco": divertimento sì ma non gioco; divertimento a realizzare una cosa ben precisa in modo concreto».

(3) Poiché in tali contesti didattici i modelli educativi e comportamentali appresi, una volta adulti, si tenderà ad applicarli automaticamente e acriticamente nei confronti dei propri allievi.

(4) A differenza di quello che dovrebbe avvenire in un rapporto insegnante/allievo di tipo "B", ed efficacemente descritto da Boris Porena con il nome di "ciclo autogenerativo". In tale ciclo il docente non è il solo detentore dell'informazione, ma qualsiasi tipo di informazione può circolare; inoltre tutta l'informazione circolante viene elaborata dal circuito nella sua interezza e non solo dal docente. Questo tipo di ciclo impedisce qualsiasi cristallizzazione a ideologia di un modello dato che, relativisticamente, dovrebbe sempre essere considerato come uno dei modelli possibili, anche se privilegiato da una scelta chiaramente motivata. Tali considerazioni sono presenti in diversi testi di Boris Porena, ma qui ne verrà consigliato uno in particolare: *Lettera aperta a...*, allegato a B. PORENA, *Musica da ...*, Ricordi, Milano, 1985, pp. 2-4.

(5) Riportiamo per intero una risposta fornita da un insegnante su questo argomento: «Ho avuto esperienza di ragazzi che, una volta messi a confronto con il regime scolastico, si sono squagliati come neve al sole; non hanno voglia di sottoporsi al rito del perfezionare se stessi».

*Musica in bit*1.2.3 MUSICA...
CON IL FLAUTO DOLCE

AMEDEO GAGGILO

Il flauto dolce è abbastanza diffuso nelle scuole italiane; sono parecchi i docenti che puntano sull'insegnamento di questo strumento trasformando, a volte, le lezioni di educazione musicale in un vero e proprio corso di flauto; al di là della correttezza metodologica di questa impostazione, c'è da considerare che l'utilizzo di strumenti rappresenta comunque una carta vincente per strappare l'insegnamento della musica a forme di arido nozionismo e offrire ai bambini piacevoli e proficue esperienze musicali.

Anche nell'ambito delle nuove tecnologie si è dato parecchio spazio a prodotti multimediali per l'insegnamento di strumenti come ad esempio la tastiera elettronica, la chitarra, e anche il flauto dolce, al quale recentemente la casa francese Ubi Soft ha dedicato un interessante metodo.

Si tratta di *1.2.3 Musica*, un corso multimediale su cd-rom per imparare a suonare il flauto dolce che, per quanto a tratti riveli un'impostazione didattica un po' tradizionale, già dalle prime schermate appare particolarmente interessante e adeguato ai bambini sia della scuola elementare (II ciclo) che della scuola media, soprattutto per la chiarezza e la facilità d'uso.

Lanciato il programma, l'utente si trova a intraprendere un viaggio attraverso i continenti dove incontrerà curiosi personaggi che gradatamente, grazie a didascalie vocali, animazioni ed esemplificazioni grafiche, gli forniranno le indicazioni necessarie per imparare a leggere la musica e a suonare il flauto.

Il viaggio inizia dalla camera di Rick, che introduce il piccolo utente alla notazione musicale e al modo di impugnare correttamente il flauto dolce. Cliccando su alcuni quadri appesi alla parete si raggiungono virtualmente alcuni luoghi geografici in cui, con l'aiuto di altri buffi personaggi, si va ad approfondire e ampliare la conoscenza dello strumento e della notazione musicale. Nel Tibet, il monaco Panchen Lama ci insegna a riconoscere alcune note sul pentagramma (dal *sol* al *do*) e a suonarle rispettando semplici valori di durata (semiminima). In Messico, una ragazzina di nome Tika ci istruisce sull'uso della diesis e delle pause; poi è la volta di Bobo nella savana e di Pierrot nel sud della Francia che propongono di leggere ed eseguire col flauto semplici melodie.

Siamo convinti che in breve tempo qualsiasi alunno di scuola media, appassionato e un po' intraprendente possa imparare a eseguire autonomamente gli esercizi e le melodie a video proposte dal programma, senza troppo sforzo e anche senza l'aiuto dell'insegnante.

In *1.2.3 Musica*, colpisce l'impostazione ordinata e la gradualità con cui si susseguono gli argomenti: le parti teoriche non sono eccessive e sono sempre seguite da esemplificazioni ed esercizi su come imparare a leggere la musica ed eseguire melodie; abilità che l'utente acquisisce gradualmente attraversando i vari ambienti.

L'apprendimento è sempre favorito da un'ottima interazione grafica: l'esecuzione delle melodie è accompagnata da animazioni che indicano la posizione delle mani sul flauto passo passo per ogni nota della melodia che il calcolatore esegue; inoltre le note si evidenziano in rosso una dopo l'altra, mentre vengono eseguite in modo che l'utente possa orientarsi facilmente sulla partitura.

L'interazione con il programma è completamente vocale, non ci sono didascalie da leggere: l'utente apprende dalla viva voce dei personaggi, i quali, oltre a fornirgli spiegazioni, lo incoraggiano e lo seguono nei vari esercizi di scrittura segnalandogli gli errori. Ciò rappresenta un requisito importante, tipico dei migliori prodotti multimediali che tendono a evitare il più possibile la scrittura, privilegiando soprattutto la comunicazione grafica e vocale.

Il calcolatore non può, ovviamente, controllare le esecuzioni dell'utente, che può quindi affidarsi solo al suo buon senso o all'aiuto dell'insegnante, per avere un feedback. Dal leggio presente nella schermata principale si accede a una raccolta di brani popolari con base musicale, che l'utente può divertirsi a suonare. Il corso è completato da un semplice e intuitivo *composer*, uno strumento per scrivere e riascoltare melodie di propria invenzione.

È previsto anche il collegamento automatico al sito internet della Ubi Soft, dal quale scaricare altre partiture oppure per lanciare in rete le proprie composizioni.

Il prodotto è interamente in italiano, gira su pc compatibili, windows 95 o 3.1, con almeno 8 mb di ram, lettore cd-rom, scheda sonora.

Per informazioni: Ubi Soft, Via Anfiteatro 5, 20121 Milano, tel. 02-861484, o al sito internet: <http://www.ubisoft.com>.

pubblicità

Un nuovo interesse per la propedeutica musicale

ALESSANDRA ANCeschi

Un'indagine sui corsi di Propedeutica, realizzati in alcuni conservatori e istituti musicali pareggiati del nord Italia, consente di analizzare da vicino questa esperienza tradizionalmente considerata marginale rispetto ai percorsi curricolari veri e propri offerti dal conservatorio. In questo momento i corsi di propedeutica registrano un generale aumento di attenzione: interesse per il rinnovamento delle metodologie didattiche o paura per l'inarrestabile calo degli iscritti?

In un periodo in cui si accende di fervore il dibattito sulla riforma dei conservatori e sull'esigenza di fare rientrare o meno gli studi musicali in ambito universitario, parlare di propedeutica e quindi di corsi riservati alla fascia della scuola primaria può apparire inopportuno e sconveniente.

La realtà dei fatti invece ci costringe a riflettere sui tentativi compiuti dai conservatori per accogliere al loro interno anche allievi di età inferiore agli undici anni, limite minimo stabilito per legge dalle regolamentazioni di ammissione.

Le ragioni di un improvviso interesse

Se si escludono alcune realtà istituzionali che da anni coltivano con particolare attenzione i corsi di Propedeutica¹ (primo fra tutti l'Istituto "A. Peri" di Reggio Emilia, ma anche l'Istituto "O. Vecchi" di Modena e il "Tonelli" di Carpi, non a caso tutti concentrati in territorio emiliano e tutti dipendenti finanziariamente dai propri comuni), da qualche anno a questa parte sta emergendo all'interno dei conservatori una attenzione alla formazione musicale dei bambini.

Non c'è bisogno di pensar male per comprendere che i perché di questa improvvisa attenzione da parte di chi ha più volte seccamente liquidato le attività di propedeutica definendole in modo semplicistico è il preoccupante calo di iscrizioni che su tutta l'area nazionale i conservatori stanno registrando.

Infatti, le cause del generale calo numerico, oltre ad annidarsi nel circolo vizioso e incancrenito di una struttura che non produce nemmeno più se stessa, sono da ricercare anche nella scomparsa dei bacini di utenza interni ai conservatori (ad esempio le scuole medie annesse), dovuta sia ai tagli imposti dai criteri

ministeriali di razionalizzazione ma anche alla volontà di allontanare dai conservatori stessi gli ambiti non "professionalizzanti", nel tentativo di rivendicare posizioni di privilegio. Certo è che attualmente la preoccupazione del contingente ha favorito l'attivazione dei corsi.

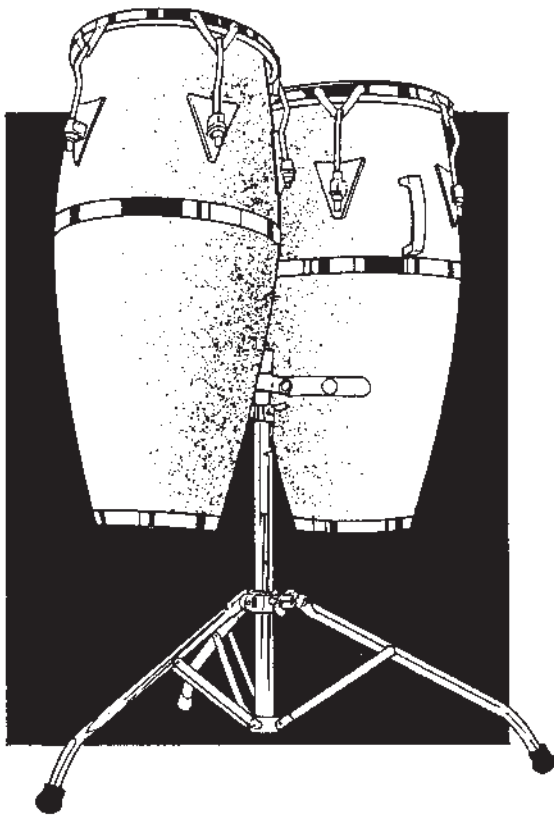
Dietro la pressante azione di alcuni convinti sostenitori della validità di percorsi pedagogici ben congegnati che hanno visto in questo improvviso risveglio di attenzione una opportunità strategica, i corsi di Propedeutica sono divenuti così luogo quanto mai privilegiato per ricostruire all'interno del conservatorio proprio quel bacino di utenza venuto altrimenti a mancare.

Un convegno nazionale tenutosi a Genova nel settembre del 1996 dal titolo *La Formazione musicale del bambino e i Conservatori di musica*², ha tentato di inquadrare dal punto di vista organizzativo e normativo le diverse realtà e di conoscere gli impianti strutturali e metodologici che animano questi percorsi. Successivamente a questo primo incontro, i conservatori riunitisi in quell'occasione hanno tentato un confronto rispondendo a un questionario che ha inteso mettere a fuoco più da vicino la struttura, gli obiettivi e la gestione dei corsi.

I conservatori interpellati sono stati quelli di Alessandria, Firenze, Genova e Mantova e i dati pervenuti sono relativi alle iniziative terminate nell'anno scolastico 1996/97.

Strutture a confronto

Tutti i conservatori citati hanno istituito al loro interno corsi di Propedeutica sia generale che strumentale, a eccezione del Conservatorio di Genova ove



sono presenti solo corsi strumentali. Le possibilità di scelta sono per Alessandria il pianoforte, la chitarra, il violino, il flauto e altri strumenti che variano a seconda della disponibilità degli insegnanti interni.

Al Conservatorio di Genova gli strumenti proposti sono: pianoforte, violino, chitarra e flauto. Firenze propone il violino, la viola, il violoncello, il pianoforte, il flauto dolce e traverso. A Mantova la sola opzione è, al momento, sul violino.

La fascia d'età, per tutti i conservatori, è compresa tra i 7 e i 10/11 anni.

La durata del corso è generalmente di 3/4 anni, a seconda dell'età di ingresso. Il corso strumentale ha durata bi/trimestrale e presuppone almeno un anno di frequenza al corso di Propedeutica generale. Il solo Conservatorio di Genova prevede un unico anno di frequenza.

Per tutti la frequenza è a cadenza settimanale e varia dai 30/60 minuti per le lezioni strumentali e da un'ora all'ora e mezza per le attività di propedeutica generale.

Il numero dei bambini per gruppo è compreso tra i 10 e i 15. Nelle lezioni strumentali si privilegia il piccolo gruppo (3-6 bambini).

L'età dei bambini nei gruppi è omogenea presso tutte le strutture. Il solo Conservatorio di Genova raccoglie insieme bambini dagli 8 ai 10 anni.

La durata dei corsi segue grosso modo il calendario scolastico (ottobre/novembre con termine a maggio/giugno). Il Conservatorio di Genova concentra le

attività nei mesi di gennaio/marzo.

Gli aspetti didattici

Per il corso di Propedeutica generale gli obiettivi si possono riassumere in:

- formazione globale della persona;
- educazione percettiva;
- educazione vocale;
- lettura e scrittura di codici informali e tradizionali;
- pratica di musica d'insieme.

Gli obiettivi del Conservatorio di Firenze si pongono invece in una prospettiva più sperimentale, verso la scoperta del suono al di là della codificazioni tradizionali. Perno delle attività è la musica contemporanea e lo studio dello strumento viene utilizzato come mezzo per perseguire questo obiettivo.

Anche l'esperienza di Genova ha come obiettivo un approccio esplorativo allo strumento che trae stimolo da esperienze e testi del repertorio contemporaneo.

L'esperienza strumentale di Alessandria e Mantova ha un'impronta più convenzionale per consentire agli allievi di impadronirsi di una formazione tecnica di base e di avviarsi alla lettura musicale tradizionale.

Presso tutti i conservatori, il lavoro operativo è preceduto da una programmazione iniziale. La collaborazione tra i docenti del corso generale e quello strumentale non è sempre presente e varia a seconda della disponibilità dei docenti stessi.

Al Conservatorio di Firenze la collaborazione e la programmazione è invece parte integrante del piano di ricerca.

Le sole prospettive di proseguimento degli studi musicali sono fornite dall'iscrizione ai corsi curricolari presso il conservatorio. Non esistono strutture interne che consentano la prosecuzione degli studi con intenti di continuità rispetto al lavoro precedente.

Gli aspetti organizzativi

Tutte le attività hanno luogo presso i locali dei conservatori che non sempre risultano idonei allo svolgimento delle attività, per inadeguatezza degli spazi o deperimento delle strutture.

Gli strumenti e le attrezzature necessarie (strumentario Orff, impianti audio e altri sussidi) sembrano essere sufficienti e vengono forniti dai conservatori. A Firenze e Mantova gli strumenti ad arco sono stati acquistati dalle famiglie. Anche al Conservatorio di Alessandria, l'acquisto degli strumenti tradizionali è a carico delle famiglie.

I corsi dei Conservatori di Genova e Firenze sono gratuiti. Il finanziamento negli altri casi è garantito dalle rette pagate dalle famiglie. La retta annuale per gli allievi del Conservatorio di Alessandria è di £ 187.000. Mantova differenzia le quote per i partecipanti al solo corso di Propedeutica generale (£. 240.000 annuali) e per i partecipanti anche al corso strumentale (£. 340.000 annuali).

In tutti i casi esiste un coordinatore dei corsi (do-

cente di Pedagogia, di Pianoforte, di Solfeggio rispettivamente per Alessandria, Firenze, Mantova).

Ad Alessandria e Genova le attività sono condotte da diplomati o tirocinanti di Didattica della musica. A Firenze sono tenute dal coordinatore e da 5 docenti esterni.

A Mantova i corsi di Propedeutica generale sono condotti da docenti esterni mentre quelli strumentali sono affidati a docenti interni.

A Firenze e a Genova i docenti non sono retribuiti. Mantova si avvale della gestione economica fornita dal Settore Pubblica Istruzione che collabora all'organizzazione dei corsi per quanto riguarda la retribuzione dei docenti di Propedeutica generale, mentre per i docenti di strumento interni al conservatorio è previsto un compenso che attinge al fondo incentivante.

Ad Alessandria gli insegnanti del corso di Propedeutica generale sono retribuiti da una associazione che gestisce le quote pagate dalle famiglie.

Il reperimento degli insegnanti ha avuto luogo, a Firenze, attraverso la costituzione di un gruppo di ricerca. Ad Alessandria si è proceduto tramite graduatoria. A Mantova tramite chiamata del direttore.

Nell'anno scolastico 1996/97 gli allievi iscritti sono stati in numero di:

Alessandria: 26; Firenze: circa 60; Genova: oltre 40; Mantova: 28.

Durante l'anno scolastico oltre al normale svolgimento dei corsi si sono avuti concerti per le scuole e saggi conclusivi.

Le prospettive future che vengono elencate dai Conservatori sono:

Alessandria: avviamento di un corso per bambini di seconda elementare. Saggio finale progettato

fin dall'inizio dell'anno scolastico intorno a un tema conduttore.

Firenze: prosecuzione e incentivazione dei corsi per accogliere i bambini in lista d'attesa. Progettazione e attuazione di un confronto-scambio con il Conservatorio di Mantova.

Genova: attivazione dei corsi di Propedeutica generale, conferma dei corsi strumentali affiancati da attività corale, riorganizzazione dell'assetto economico.

Mantova: attivazione di altri corsi strumentali, collaborazioni interne (con l'orchestra del Conservatorio, allestimento di produzioni musicali di vario genere, concerti per le scuole), progettazione e attuazione di un confronto/scambio con il Conservatorio di Firenze.

Alcune riflessioni

Non è nell'intenzione di questa nota entrare nel merito della tipologia o della qualità dei servizi offerti dai conservatori in esame, ma è forse necessaria una riflessione più generale alla luce dei grandi movimenti che si prospettano in campo musicale.

Una prima riflessione consiste nell'evidenziare un dato che emerge chiaramente dalle esperienze di propedeutica nei conservatori (a differenza degli Istituti Musicali Pareggiati) e cioè la situazione di *non leggibilità* nella quale ogni iniziativa si muove. Privi di strutture gestionali e organizzative tali da garantirne la sopravvivenza, di anno in anno, i corsi di Propedeutica tentano autonomamente di evitare che ogni minimo scossone spazzi via in un solo istante gli sfor-



zi compiuti in anni di lavoro. Inoltre, la precarietà dei corsi è resa maggiore dalla demotivazione sempre in agguato per chi lavora gratuitamente e, laddove le strutture dipendono dalle amministrazioni, dai possibili cambiamenti di gestione che mettano in discussione l'opportunità delle iniziative.

D'altra parte il progetto di riforma dei conservatori non prevede nel complessivo disegno di riordino una ristrutturazione anche in tal senso e perciò ci si domanda secondo quali prospettive possano essere alimentate queste iniziative.

Quale futuro?

Se il futuro riassetto conservatoriale non includerà un orientamento musicale per la fascia della scuola primaria, quali sono le motivazioni che spingono chi opera attorno a tali strutture a sostenerne la permanenza e a prevederne l'espansione?

Legittimamente la presenza, forti della ricaduta immediata che questi possono avere in termini numerici di iscrizioni, sarebbe davvero poca cosa. La rivendicazione, semmai, per chi ci lavora dall'interno, è di ben altro respiro. L'intento, forse pretenzioso, è quello di incidere sull'immobilismo quasi secolare del conservatorio che ci propone inalterati percorsi, programmi e atteggiamenti.

L'introduzione dal basso di nuove conoscenze didattiche, nuove strategie, nuovi saperi che si spingano oltre il tecnicismo strumentale e soprattutto favoriscano nuovi atteggiamenti, è il tentativo di portare una diversa consapevolezza dell'essere docente.

L'orientamento che è per certi versi utopico e tuttavia militante, trova però qualche riscontro nell'attenzione e curiosità che taluni docenti mostrano. Sarebbe però illusorio valutare queste sporadiche manifestazioni come indicative di un sostanziale mutamento in atto. A testimonianza di ciò, basta rivelare che nemmeno laddove la tradizione della propedeutica dura da circa vent'anni la situazione interna è stata modificata. Le inerzie strutturali depositate da tempo non sono state intaccate se non in misura scarsamente determinante e soprattutto in tempi così dilatati da far perdere la significatività del mutamento.

Il problema è aperto

Le esigenze di una più completa formazione musicale di base trovano in queste sedi la loro naturale soddisfazione? O non è piuttosto questo l'ennesimo tentativo di ovviare alle carenze di formazione musicale di base che la scuola dell'obbligo dovrebbe fornire?

Si potrebbe obiettare, in verità, che tali strutture offrono esperienze musicali orientate verso una formazione che privilegia le specificità della disciplina e che in questo senso l'approccio musicale offerto all'interno dei conservatori non è solo un elemento formativo tra gli altri (come accade nella scuola del-

l'obbligo), ma assume una posizione di privilegio. Rimane allora la sede conservatoriale l'ambito preposto a garantire questo servizio o non sarebbe piuttosto auspicabile l'attivazione di scuole da affiancare all'istituzione professionale? Le numerose scuole comunali presenti sul territorio possono integrarsi con convenzioni e collaborazioni nella costituzione di un percorso unitario? Oppure è meglio agire internamente alla scuola elementare (o all'interno del futuro ciclo primario) per impostare linee di formazione musicale più strutturate? E ancora: possono queste strutture precedere le attuali scuole medie ad indirizzo musicale? E quale la collocazione di questo momento formativo nella prospettiva di riordino dei cicli? Non sarebbe forse auspicabile una autonomia di gestione in grado di permettere a ciascun soggetto istituzionale di individuare la propria formula in relazione alle risorse scolastiche presenti così da modellare i percorsi in conformità con le proprie specificità storico-culturali?

Questi pesanti che ripropongono per l'ennesima volta riflessioni e problemi che restano tuttora insoluti, tanto da suggerire di riaprire il dibattito.

È tuttavia importante che, sul piano operativo, tali iniziative continuino a costruire la loro legittimità cercando di instaurare legami con il territorio. In tempi brevi però.

Queste strutture diventano, infatti, insostituibili se si pensa che oltre agli obiettivi formativi da sempre riconosciuti, la disciplina musicale si pone primariamente l'intento di far scoprire a chiunque le si avvicini le proprie attitudini, in modo da non sprecare i propri talenti. Ma ciò richiede che il contatto con la musica avvenga prima possibile.

Il fermento che agita taluni conservatori rimane per il momento una parziale risposta delle istituzioni³, ancora inefficace e senza dubbio non risolutiva, alla richiesta sempre più massiccia di una formazione musicale di base.

(1) Sarebbe auspicabile quanto prima ridefinire la denominazione dei corsi. Da più parti ormai, come fa rilevare anche Penny Ritscher sul n. 105 di *Musica Domani*, si nota insofferenza verso una definizione che fornisce una connotazione di subordinazione rispetto al vero *studio della musica* (come più volte è capitato di sentirsi affermare dai docenti di conservatorio). Si deve rilevare però che altre definizioni suggerite sono apparse altrettanto inadeguate. Dopo di che per immediatezza di significato anche chi più è ostile a questa identificazione continua ad utilizzarla.

(2) Il convegno ha avuto luogo presso l'Auditorium Eugenio Montale del Teatro Carlo Felice di Genova mercoledì 18 settembre 1996 ed ha trattato le seguenti tematiche: *La situazione attuale: resoconto delle esperienze realizzate in alcuni Conservatori. Modalità organizzative e quadro normativo: Le prospettive. La formazione musicale nel Progetto di Riforma dei Conservatori. La Propedeutica strumentale nei Conservatori di Musica.*

(3) Si rammenta che le strutture non istituzionali (scuole di musica comunali e private) da tempo cercano di soddisfare le richieste del territorio, generalmente con garanzie di qualità maggiori rispetto ai conservatori. La definizione dei percorsi di propedeutica sia generale che strumentale, spesso trova una prosecuzione e una analogia di intenti negli anni immediatamente successivi a quelli del ciclo primario. La preparazione dei docenti è mediamente più rispondente alle esigenze che la formazione di base richiede.

Suono e Ambiente

CORPI IN CERCA DI SPAZIO

FRANCA MAZZOLI

A un concerto delle Spice Girls, immerso in un pubblico di mamme e bambini, l'intervistatore chiede a un gruppo di piccole fans (dai sette ai nove anni): "Le conoscete tutte le canzoni delle Spice?" "Certo! e sappiamo anche tutte le loro mosse, perchè quando le ascoltiamo balliamo come loro!" affermano le bambine, improvvisando una breve coreografia dimostrativa.

In una scuola materna viene proposto ai bambini di cinque anni di cercare, muovendosi, un gesto personale per seguire la musica che ascoltano. Ognuno di loro cerca un posto libero nella stanza e poi, a poco a poco, cominciano a muoversi: qualcuno scuote la testa, qualcuno ruota le braccia, altri provano a camminare in modi diversi. Ciascun bambino è concentrato sul proprio corpo, sembra che lo ascolti ascoltando la musica.

Moltissime, diverse e sempre ricche di nuove suggestioni didattiche sono le occasioni in cui i bambini sottolineano l'esigenza e il desiderio di poter vivere la musica attraverso il corpo e il movimento. Come afferma Delalande, «da sempre (ad eccezione forse delle opere elettroacustiche degli ultimi decenni), la musica è stata fatta con le mani e con il fiato e questa origine corporea la segna profondamente. Fare musica è prima di tutto un atto motorio» e, mi sento di aggiungere, non solo quando fare significa produrre suoni, ma anche quando significa ascoltarli e giocare con i loro molteplici significati.

Pur vivendo in contesti abitativi che tendono a ridurre le possibilità di movimento e vedono una crescita esponenziale di sonorità elettroniche, i bambini continuano ad affermare in modo esplicito il desiderio di poter mettere in gioco, almeno nell'esperienza musicale, un corpo pieno di energie e di capacità espressive troppo spesso negate.

Sì, certo, gli stessi bambini stanno seduti per ore alla Tv, davanti alle immagini di cartoni o videoclip che si muovono sempre più velocemente, come a compensare l'immobilità di chi li guarda. Ma è solo una scelta obbligata: è lo spazio e la vita cittadina a vietare di muoversi e fare rumore ormai dappertutto: nelle case, nelle scuole, nei giardini e nelle strade. Nelle rare occasioni in cui, invece, i bambini hanno la possibilità di mettere in gioco il corpo, e quindi attingere a quell'energia positiva che devono continuamente comprimere, la partecipazione diventa decisamente più intensa ed è possibile osservare in ogni bambino un modo originale di rapportarsi allo spazio, ai suoni e alla musica.

Superare la dittatura degli spazi e degli arredi, troppo orientati allo stare seduti, e riuscire a costruire contesti di apprendimento in cui il corpo davvero possa essere giocato come risorsa e non produrre quelle situazioni di sfogo e ri-creazione (di ciò che precedentemente è stato negato!) è oggi un vero problema per molti insegnanti di musica. L'organizzazione scolastica fa ancora fatica a riconoscere le potenzialità cognitive del corpo: forse non siamo più del tutto convinti che per concentrarsi meglio sia necessaria l'immobilità, ma gli spazi che abitiamo con i bambini prevedono i banchi e lo stare seduti come condizione base dell'apprendimento.

E invece sarebbe molto importante, per i bambini e i ragazzi, poter sperimentare le potenzialità di un corpo in relazione con la musica, con lo spazio, con altri corpi, in un contesto protetto e autenticamente educativo. Solo in questo caso, infatti, potrebbero acquisire strumenti critici per rapportarsi in modo più consapevole con la gestualità tanto stereotipata quanto seduttiva che quotidianamente incontrano guardando la tv, e riuscire, forse, a elaborarla in modo originale e più adeguato alla loro corporeità in evoluzione.

Perchè allora non provare a dare più spazio al corpo, partendo da quanto propongono le clip?

Dopo aver individuato le "mosse" delle Spice di turno e analizzato il rapporto tra gesti e suoni, si può provare a variare qualche elemento: sostituire la musica, scegliendola tra quelle che mantengono le caratteristiche ritmiche dell'originale, oppure producendola direttamente, con la voce o con gli oggetti, o anche sonorizzando soltanto alcuni gesti, in modo da creare nuovi effetti di sottolineatura. Ma si può anche lavorare sui singoli gesti e giocare a variarli, sia collegandoli in sequenze diverse da quelle originali, sia modificando la velocità d'esecuzione o la postura in cui vengono eseguiti, facendo dialogare i gesti che prima erano eseguiti simultaneamente...

Ma anche esplorare in classe un oggetto utilizzato nella coreografia di una clip (penso a un cappello o a una sedia, oggetti classici della danza, proposti anche dai Backstreet Boys!) può stimolare i bambini a sperimentare modalità gestuali originali, allargando la visione dei corpi-mito rappresentati in Tv a un'esperienza di corpo-reale in movimento.

E i banchi? Come li avrete accatastati? Ogni modo è giusto quando libera nuovi territori di apprendimento.

Indietro nel tempo sulle orme dei nonni

EMILIA VENEZIA

Una scuola media a indirizzo musicale realizza un progetto interdisciplinare: alla ricerca sulle tradizioni legate al fidanzamento e al matrimonio nei primi anni del secolo segue la ricostruzione di una festa nuziale.

Il progetto intitolato "Il matrimonio dei nonni", realizzato dalla scuola media "G. Carducci" di Ginosa (Taranto), è un esempio di lavoro multidisciplinare condotto a classi aperte, con la interazione di corsi a tempo prolungato e di sperimentazione musicale, che ha saputo adoperare per la sua realizzazione tutte le competenze presenti nella scuola (insegnanti, allievi e genitori) ma anche al di fuori, allargandosi fino a comprendere il tessuto sociale del paese.

Ginosa è un grosso centro di circa ventimila abitanti, prevalentemente agricolo, che assorbe manodopera stagionale locale dalle province limitrofe ed extra-comunitaria.

Modesta è la presenza di piccole industrie, mentre è in ripresa l'attività artigianale dopo che la crisi dell'ILVA, di Taranto, ha ridotto notevolmente le possibilità di occupazione nella grande industria.

Le strutture private, (asili, scuole superiori, palestre ginniche) compensano le strutture pubbliche in buona parte deficitarie.

Non ci sono spazi verdi attrezzati e i centri di aggregazione per i ragazzi sono la "villa", la parrocchia, la sala giochi ed il Centro di Aggregazione Giovanile sorto nell'ultimo anno.

Il progetto elaborato dalla scuola "G. Carducci" è stato articolato in due momenti: il primo di ricerca vera e propria attuata attraverso il reperimento delle fonti fotografiche, vestiti d'epoca, capi di corredo, musiche e balli adoperati e tutto ciò che scaturiva dai racconti degli anziani. Il secondo momento è stato quello della socializzazione del lavoro di ricerca che si è concretizzato in una mostra fotografica, nell'esposizione del corredo, nella realizzazione del corteo nuziale e nello svolgimento della festa con l'esecuzione di musiche e balli.

Esperienze del genere dovrebbero essere più frequenti nelle scuole medie sperimentali ad indirizzo musicale che, introdotte in Italia con il D.M. del 13/8/79 e ridefinite attraverso l'ultimo Decreto del 13/2/96, troppo spesso rischiano di proporre l'insegnamento dello strumento come parte a sé stante rispetto all'intero curriculum di studio, depauperandolo

di gran parte della propria valenza formativa.

Lungi dall'essere un corso di natura professionalizzante e pur conservando il suo carattere orientativo, che è una delle finalità più importanti della scuola media, esso deve risultare parte integrante del progetto metodologico-didattico, delineandosi come offerta formativa con effetti di ricaduta sulla cultura musicale nel contesto sociale.

Compito primario della sperimentazione musicale non sarà allora quello di produrre strumentisti, ma piuttosto di contribuire al processo globale di formazione del preadolescente attraverso l'appropriazione e lo sviluppo di uno dei mezzi essenziali della comunicazione, quello musicale.

Gli obiettivi che la sperimentazione si porrà saranno, dunque, in quest'ottica, analoghi a quelli delle altre discipline, cui apporterà il proprio peculiare contributo:

- arricchire le capacità comunicative generali, sia dal punto di vista interpretativo dei messaggi altrui che espressivo del proprio mondo;
- potenziare lo sviluppo e la maturazione dei processi logici;
- favorire la socializzazione attraverso la partecipazione individuale alla realizzazione di un progetto comune;
- incrementare l'educazione democratica attraverso la conoscenza e l'apprezzamento dei patrimoni delle diverse civiltà nell'ottica della dimensione interculturale;
- sviluppare il senso critico ed estetico attraverso la produzione e la fruizione del linguaggio musicale per i suoi connotati di universalità e comunicabilità;
- ampliare gli orizzonti culturali nell'ottica dell'orientamento e dell'auto-orientamento, che è una delle finalità specifiche della scuola media;
- coltivare i talenti individuali per rafforzare l'autostima;
- guidare alla comprensione consapevole dei fenomeni culturali nelle loro diverse accezioni;
- dare senso all'esperienza per ottimizzare i tra-

guardi conoscitivi, inquadrandoli in uno schema quanto più possibile unitario;

- contribuire, anche attraverso la pratica strumentale, al raggiungimento della autonomia personale.

La felice esperienza condotta presso la nostra scuola dimostra che questo è possibile laddove esista un serio progetto didattico-metodologico in grado di coinvolgere insegnanti di discipline diverse.

Il progetto

La finalità principale del progetto è rappresentata dall'acquisizione della consapevolezza delle proprie origini e dal rispetto del proprio passato, con le sue caratteristiche culturali e valoriali, per maturare, attraverso la percezione dell'evoluzione antropologica, l'apertura verso altre culture.

Gli *obiettivi educativi* possono essere così definiti:

- favorire la conoscenza e il rispetto del proprio passato e apprezzarne le caratteristiche culturali;
- potenziare la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza civile;
- favorire la socializzazione.

Gli *obiettivi didattici* sono stati così formulati:

- percepire, osservare, conoscere, comprendere e analizzare esperienze, fatti, fenomeni collocati nello spazio e nel tempo;
- percepire, osservare, analizzare la realtà oggettuale;
- saper condurre un'indagine;
- sviluppare la creatività nella comunicazione non verbale;
- riconoscere e descrivere i contesti e le diverse situazioni in cui si fa musica;
- esplorare la cultura musicale del proprio paese.
- comprendere un prodotto musicale in relazione alla cultura d'origine;
- riprodurre e trascrivere i brani musicali.

Tutte le classi coinvolte (I, II e III F, III A) hanno collaborato al reperimento di materiale fotografico con indicazioni relative a: soggetto, luogo, datazione, evento (fidanzamento, matrimonio "otto giorni"). Hanno inoltre realizzato le interviste con il registratore e con un questionario a risposta aperta.

Si sono poi occupate del reperimento degli abiti, del corredo, degli accessori e della registrazione di canti e musiche.

La fase della ricerca

Per ciò che attiene il campo strettamente musicale, la ricerca è stata effettuata con gli stessi strumenti e attraverso le medesime modalità adoperate negli altri settori.

Oltre a una attenta ricerca svolta sui pochi libri esistenti in circolazione, scritti da studiosi del luogo, ci si è serviti essenzialmente di questionari e interviste rivolte direttamente "ai nonni", a coloro cioè che pos-

sedevano la memoria storica di quanto avveniva. Le domande rivolte, elaborate dagli stessi ragazzi, tendevano a conoscere quali fossero i momenti del fidanzamento, della cerimonia nuziale o della festa che venivano sottolineati dalla musica, e quale fosse il ruolo ad essa attribuito, se di svago o di solennità. Altri argomenti di ricerca sono stati la presenza o meno di musicisti professionisti, la prevalenza di momenti di musica d'ascolto o da ballo, i balli più usati, l'eventuale differenziazione del repertorio musicale a seconda della posizione sociale dei destinatari.

Le risposte date al questionario hanno fatto scoprire ai ragazzi usanze ormai abbandonate come quella della serenata che il fidanzato usava "portare" alla propria fidanzata facendosi accompagnare da un mandolino o da una chitarra. Ovviamente il reperimento degli spartiti musicali di tali brani era impossibile a causa del carattere di tradizione prettamente orale del repertorio in questione. Ci si è rivolti allora ai nonni pregandoli di cantare le serenate che loro stessi avevano a loro tempo "portato" o ricevuto, registrando l'esecuzione. Analoga ricerca sul campo è stata effettuata per reperire il materiale musicale dei ballabili rivolgendosi a persone anziane facenti parte della banda, che, da bambini, avevano a loro volta appreso i brani da altre persone anziane.

Al riguardo va sottolineato che tale materiale è risultato essere in buona parte già appartenente alla cultura musicale dei ragazzi stessi che hanno dimostrato quindi di possedere una memoria storica sicuramente viva di quanto non sia in altri luoghi.

Ovviamente a tale ricerca del materiale sonoro è seguito un lavoro di riproduzione a orecchio della musica che è stata poi trascritta e adattata agli strumenti presenti nella scuola, lavoro che ha richiesto una intensa collaborazione tra docenti e alunni.

La ricostruzione del corteo nuziale

Nella seconda fase del progetto si è fatto in modo che tutte le conoscenze acquisite in modo teorico venissero vissute in prima persona dai ragazzi che diventavano in tal modo i protagonisti viventi della storia.

Nella sala multimediale della scuola con un grande fare di genitori, alunni e docenti è stata allestita una mostra del corredo, delle fotografie, dei mobili e dei documenti reperiti attraverso la ricerca. Quindi nel giorno e nell'ora stabiliti il corteo nuziale completo di tutti i personaggi (il bracciere, il compare d'anello ecc...) vestiti con autentici abiti d'epoca e acconciati con capigliature a onde secondo le usanze del tempo, si è recato in una chiesetta della città vecchia dove il prete ha illustrato la differenza tra il rito che veniva celebrato prima del 1929 e quello di oggi. Alla cerimonia nuziale è seguita, secondo la tradizione, la festa vera e propria con il classico "azzettamento", ossia il momento in cui gli sposi ricevevano dagli invitati gli auguri con un regalo in soldi, l'offerta delle "cumplemente" (dolci e rosoli che le

mamme avevano preparato secondo le tradizionali ricette reperite dai pasticceri del posto) e i balli (tarantella, quadriglia, valzer, polka e mazurca) che un anziano signore del paese aveva pazientemente insegnato ai ragazzi, accompagnati dall'orchestra della scuola.

Al di là della gioia e dell'entusiasmo dimostrati nella collaborazione alla realizzazione del progetto non solo da parte di coloro che appartenevano alla scuola, ma da parte dell'intera cittadinanza, crediamo di essere riusciti ad offrire una opportunità ricca

di una grande valenza formativa a coloro che erano in definitiva al tempo stesso i destinatari e i protagonisti di tale progetto, i ragazzi. Tale lavoro ha inoltre contribuito a rinsaldare il legame tra le generazioni che troppo spesso si perde, così come risulta dal tema di un'alunna: "Io non credevo che un nonno potesse svelarci tanti misteri e avvenimenti passati. Ora ho imparato ad ascoltare di più mio nonno, quando racconta qualcosa. Ho capito quanto sia importante conoscere il passato per capire il presente".

RUBRICHE

Ascolti
da scoprire

ANGELA CATTELAN

I ragazzi provano sugli strumenti le note (*re, fa, fa diesis, la*) che hanno a disposizione per questa attività di composizione in gruppo; i più "fortunati", ai quali sono toccati gli strumenti a piastre mobili, tolgono le note che non servono; gli altri cercano di fissare le posizioni giuste e c'è chi si aiuta attaccando qualche bollino adesivo come punto di riferimento.

Ognuno ha il compito di inventare brevi motivi musicali dal ritmo incisivo e incalzante e trovare modi diversi per arpeggiare sull'accordo maggiore o su quello minore la cui scelta è stata un po' obbligata dagli strumenti a lamine diatonici, che hanno a disposizione solo alcune alterazioni.

La composizione è pronta: la frase musicale che caratterizza la prima parte del brano viene enunciata più volte da uno strumento poi, su un semplice arpeggio che fa da accompagnamento ostinato, ha inizio l'intreccio strumentale realizzato attraverso il continuo rilancio del motivo di base, via via va-

riato nelle altezze, in un gioco mutevole per alternanze e raggruppamenti timbrici. Nella parte centrale due diversi strumenti, a turno, eseguono uno svolazzante arpeggio muovendosi su una fascia di note ribattute (*re, fa diesis*) suonata pianissimo dagli altri; nel finale ritorna l'intreccio iniziale che si fa via via più stretto (si arriva a eseguire solo la testa del tema) mentre progressivamente gli strumenti scompaiono fino a che, dopo aver ripetuto per alcune volte le prime due note del motivo base anche l'ultimo tace.

È stato un lavoro impegnativo, si è dovuto meditare a lungo sulle scelte da compiere: alternanze e impasti timbrici, combinazioni di arpeggi (quali i più adatti all'accompagnamento e quali agli interventi solistici), la progressiva contrazione del tema nella parte finale, ecc...

Ma i ragazzi potevano contare su un chiaro esempio da seguire perché tutte le idee sulle quali avevano basato la loro attività compositiva, erano state suggerite dall'ascolto di un bra-

no musicale che li aveva affascinati e convinti per la limpidezza della forma, la vivacità e la nitidezza dei dialoghi fra gli strumenti: la prima delle *Sei bagatelle* per quintetto a fiati di Gyorgy Ligeti. Questo brevissimo brano, in forma tripartita (ABA') costruito con le sole note dell'accordo di *Do*, si concretizza attorno ad una idea-base: il dialogo fra timbri e registri diversi nella continua reiterazione di un unico breve elemento tematico per ogni sezione.

Le *Sei bagatelle* traggono origine dall'opera per pianoforte di Ligeti, *Musica ricercata* dove vengono impiegate due sole note nel primo movimento, tre nel secondo e così via fino all'undicesimo pezzo dove compaiono tutte e dodici le note. Ma ciò che più colpisce, all'ascolto di questa nuova impaginazione per fiati, non è tanto la quantità delle note ma la qualità e la distribuzione nello spazio sonoro.

Ciascuna di queste sei sorprendenti e vivide miniature, la cui durata varia da uno a tre minuti, è concepita attorno a un'unica idea-base (una particolare figura ritmica, la contrapposizione lungo/corto legato/ staccato, l'uso dell'ostinato, ecc...) sfruttata dall'autore in modo diretto e inequivocabile. Ecco perché ognuna di esse può diventare uno stimolo di rara efficacia all'azione compositiva.

Gyorgy Ligeti, *Sei bagatelle*
per quintetto a fiati.

Suonare il jazz con lo strumentario Orff

SESTINO MACARO

Nata all'interno del corso di Elementi di composizione della scuola di Didattica della musica, questa proposta utilizza lo strumentario Orff per costruire brani jazz. Si coniugano così le possibilità sonore di un materiale assai diffuso e generalmente presente nelle scuole con repertori più vicini ai gusti e alla sensibilità musicale dei ragazzi.

Analizzeremo in questo articolo il processo di creazione di un accompagnamento jazzistico nella struttura del blues impiegando gli elementi tipici della metodologia Orff: la scala pentatonica, l'ostinato e l'improvvisazione. I motivi di una tale analisi/proposta sono da ricercare nella crescente "richiesta" da parte dei ragazzi di una metodologia didattica che sfrutti pienamente gli elementi del loro vissuto musicale quotidiano. Il jazz, il blues e le forme da essi derivate fanno parte della "competenza musicale di base" di qualsiasi ragazzo; la caratteristica che queste forme hanno di essere basate principalmente sull'improvvisazione, inoltre, ne fanno un ottimo strumento per lo sviluppo della creatività.

Analizzeremo ora i vari elementi ritmici ed armonici che caratterizzano il jazz e cercheremo di riprodurli con gli strumenti più comuni dello strumentario Orff.

La principale differenza ritmica tra il jazz (cultura afro-americana) e la nostra cultura musicale classica è rappresentata dal diverso modo in cui vengono accentuati i diversi tempi della battuta. Nella nostra tradizione musicale, per esempio, nel 4/4 si tende ad accentuare il primo ed il terzo movimento; nel *beat* jazzistico invece gli accenti vengono collocati in levare sul secondo e quarto movimento. È bene quindi iniziare a familiarizzare con questo tipo di accentuazione facendo eseguire con dei legnetti ai nostri ragazzi un ostinato di questo tipo:



Affinché l'intero gruppo possa eseguire in sincronia la successione e abbia anche l'esatta percezione della pausa sul primo e terzo movimento, è opportuno far contare i ragazzi indicando loro i tempi su cui collocare le accentuazioni ed evidenziare le pause con movimenti in fuori delle braccia. L'inse-

gnante potrà far precedere l'ostinato da due battute introduttive di questo tipo:



Nel momento in cui l'accentuazione in levare diventa naturale, un altro gruppo provvisto di strumenti ritmici dal suono abbastanza corto (maracas, sonagliera ecc.) inizia ad eseguire quello che è il vero e proprio motore del ritmo jazz: lo *swing*. La formula ritmica da eseguire in ostinato è la seguente:



Nell'esecuzione di questi valori musicali bisogna comunque tener conto che nel jazz esiste una pratica esecutiva, applicata soprattutto ai tempi lenti e moderati, che porta a pensare il 4/4 con la suddivisione ternaria (come un 12/8) e, di conseguenza, a pensare le crome come terzine. La figurazione precedente, anche se scritta con la croma puntata, andrebbe eseguita come



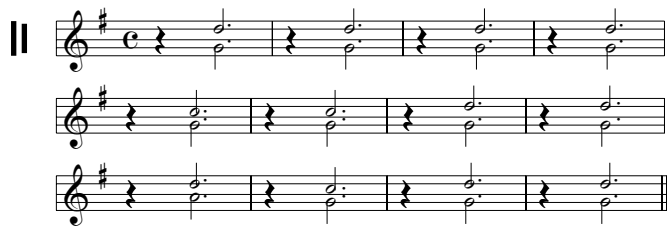
Questa codifica ritmica, che potrebbe sembrare abbastanza difficile, risulta invece naturale se si ha esperienza di ascolto jazzistico e ci si cala nel *beat* di questo tipo di musica.

Quando la parte dell'accompagnamento ritmico scorre con una certa naturalezza, possiamo elaborare con gli strumenti a barre una piccola struttura armonica. Il blues è una delle forme jazzistiche che si presta facilmente al nostro scopo; infatti anche se nel corso degli anni è stato elaborato in forme armoniche più complesse, ha comunque mantenuto inalterati i suoi elementi essenziali: lo schema ritmi-

co di 12 battute e il riferimento armonico alle aree della tonica, sottodominante e dominante. La forma del blues più semplice è la seguente:

I7	/	/	/	/
IV7	/	I7	/	/
V7	IV7	I7	/	/

In base a questa struttura armonica, con gli strumenti a barre può essere realizzato questo semplice accompagnamento caratterizzato da pochi spostamenti di note:



Se si hanno a disposizione altri strumenti, l'accompagnamento precedente può essere completato armonicamente con un altro strumento a barre in cui avremo inserito solo le note *sib, si, do, mi, fa, fa#*:



Solo nel momento in cui le singole sezioni funzionano perfettamente e scorrono con naturalezza si può provare a unirle e a valutare attentamente l'effetto sonoro ricavato. Questa è la partitura completa del nostro accompagnamento:



Per improvvisare su questo accompagnamento, senza addentrarci nei meandri delle raffinate e complicate tecniche dell'improvvisazione jazzistica, useremo un elemento melodico semplice e funzionale, ampiamente utilizzato nella metodologia Orff: la scala pentatonica. In particolare la scala penta-

tonica di *sib*, (*sib, do, re, fa sol*) è quella che più si adatta al nostro accompagnamento blues e può essere impiegata benissimo per improvvisare su tutti e tre i differenti accordi delle 12 battute.



Ci basterà quindi disporre di un ulteriore strumento, sistemarvi sopra le barre di tutte le note appartenenti alla nostra scala pentatonica e iniziare ad improvvisare con *swing* jazzistico, avendo l'accortezza di terminare ogni giro di improvvisazione sulla nota *sol*.



Se la cosa diverte, è anche possibile creare una forma di accompagnamento più complessa (ABA) costituita da tre singole forme di blues di 12 battute. Nell'esecuzione jazzistica la parte B è quasi sempre caratterizzata da un diverso tipo di accompagnamento della batteria e soprattutto della maggiore dinamicità ritmica creata dal dimezzamento dei valori delle note del contrabbasso. Se non si ha a disposizione un contrabbassista (cosa più che probabile), l'insegnante potrà creare lo stesso effetto suonando al pianoforte un trascinante *walking bass*.



Ecco la partitura completa, pronta per la nostra *jam session*:

Es. 11 $\text{♩} = 120$

A

Piano

per finire

B

Ripetere la parte A

The musical score is written for a jam session and includes the following elements:

- Tempo and Key:** Tempo is marked as $\text{♩} = 120$. The key signature has one sharp (F#).
- Section A:** Begins with a piano introduction. The guitar part features a melodic line with chords. The bass and drums provide a steady accompaniment.
- Section B:** Features a piano solo with intricate chordal and melodic patterns. The guitar, bass, and drums continue to support the solo.
- Repetition:** The instruction "Ripetere la parte A" indicates that the first section should be repeated.
- Instrumentation:** The score is for Piano, Guitar (G), Bass (B), and Drums (D).

Suono e musica nella vita quotidiana del nido

PIER GIORGIO ORIANI

In un corso di aggiornamento sulla musica al nido, le educatrici e il personale ausiliario riflettono sui comportamenti sonori che i bambini adottano spontaneamente nelle attività che quotidianamente si svolgono al nido.

Nasce così, negli adulti, una più attenta capacità di osservazione e valorizzazione delle condotte sonore dei bambini e l'assunzione consapevole del ruolo di stimolo all'esplorazione e all'invenzione sonora.

Nel gennaio del 1994 iniziai, come conduttore, un corso di formazione sul suono e la musica per le educatrici e il personale ausiliario degli asili nido di Casola Valsenio, Riolo Terme e Solarolo, poi proseguito l'anno successivo anche al nido di Castel Bolognese (località appartenenti alla provincia di Ravenna). Quello che segue è una parte del materiale raccolto ed elaborato in questi tre anni di esperienza orientata alla valorizzazione dei comportamenti esplorativi dei bambini con oggetti e strumenti.

L'esperienza comune

Obiettivo iniziale del corso era di offrire alle operatrici l'occasione di riflettere sul proprio modo di vivere e usare il suono e la musica con i bambini. Nei primi incontri ho perciò favorito il confronto sull'esperienza comune sottoponendo loro le seguenti domande stimolo.

- In che misura il suono e la musica sono presenti nella tua operatività? In quali momenti e spazi?
- Che tipo di attività generalmente proponi?
- Quali di queste proposte suscitano particolare interesse e/o rispondono maggiormente alle tue aspettative?
- Qual'è il "paesaggio sonoro" del nido? Che tipo di sonorità emergono? Quale la risposta dei bambini rispetto a questo paesaggio?

Ecco la sintesi di alcune delle risposte più rappresentative:

1) *La proposte che suscitano più interesse sono il ballo e il canto.*

2) *Il suono e la musica sono presenti frequentemente: nell'angolo morbido quando giochiamo a rilassarci, quando aspettiamo il pranzo a tavo-*

la, oppure in bagno quando ci cambiamo. I bambini rispondono maggiormente al canto.

3) *I bambini dimostrano molto interesse per i canti mimati.*

4) *Di solito sono loro a chiedere la musica. Ascoltare senza ballare o fare un gioco è molto difficile nella nostra sezione, perché composta da bambini molto piccoli la cui attenzione è minima.*

5) *Per il canto c'è uno spazio particolare: il salottino con una serie di tappeti dove vanno i bimbi quando si canta. La mattina presto, quando i bambini sono pochissimi, propongo un brano di musica classica. Serve a me, molto probabilmente, per aprire la giornata; però ho notato che quando c'è, il distacco dal genitore che lo accompagna è molto più accettato dai bambini. La cosa che suscita meno interesse è l'ascolto passivo, seduti, di qualsiasi tipo di musica.*

6) *Il nostro paesaggio sonoro è così composto: urla, risate, pianti, corse, giocattoli che cadono, musiche di sottofondo, televisione, voci varie, bimbe e dade che cantano, telefono, campanello, porte che sbattono, rumore di stoviglie. Il nostro vissuto nella maggioranza dei casi ci sembra tranquillo, con alcuni momenti però di particolare tensione sia da parte dei bambini che degli educatori.*

7) *Io, di solito, non lo propongo di ascoltare la musica, perché, secondo me, un bambino piccolo non riesce a farlo per molto tempo (...).*

8) *I bambini piccoli ascoltano con attenzione una cassetta che ripropone rumore e suoni: d'aereo, di treno, ecc... Ecco, questa è una cosa che piace da impazzire. Si vede che cercano proprio di capire che cos'è.*

9) *A volte diamo in mano strumenti musicali (...), i bambini li prendono e li suonano non per troppo tempo perché dopo un po' li adoperano li-*

beramente come meglio credono.

Prime considerazioni

a) Il suono e la musica sembrano occupare uno spazio considerevole nell'operatività delle educatrici;

b) la pratica del canto appare la più diffusa. Si canta in attesa di dormire, di mangiare, di iniziare qualche attività, per rilassarsi, per ritrovare tranquillità e attenzione dopo situazioni di caos. Il genere più utilizzato è il canto mimato (gioco simbolico e imitativo). Dalle esperienze non emerge alcun riferimento al canto spontaneo o a condotte vocali spontanee;

c) più variegato è l'ambito dell'ascolto. Qui le esperienze si articolano diversamente fino a delineare (cosa interessante) valutazioni opposte (7 e 8);

d) l'intervento 9 non è stato certo l'unico a fare emergere una pratica manipolativa-produttiva collettiva. È quasi inesistente una attenzione e una valorizzazione verso condotte esplorative ed espressive spontanee.

Approfondimenti

Negli incontri successivi, il corso ha toccato le seguenti tematiche:

- raccolta e analisi dei materiali didattici impliciti alle esperienze descritte dalle educatrici e ciò allo scopo di perfezionare, valorizzare e socializzare le pratiche esistenti;
- approfondimento di alcuni lavori teorici di autori quali: Moog, Michel, Tafuri, Delalande, Lucchetti, Bertolino;
- progettazione e realizzazione di nuove attività da proporre ai bambini.

Attraverso l'approfondimento dei lavori teorici sono state poste al centro della riflessione le seguenti domande:

1. com'è musicale il bambino nell'età del nido?
2. in che modo l'ambiente nido favorisce la naturale attitudine del bambino all'esplorazione sonora con oggetti-strumenti?

3. in che modo viene favorito l'ascolto e il riconoscimento dei propri gesti sonori?
4. come favorire a questa età il passaggio dall'esplorazione all'invenzione musicale senza sostituirsi al bambino nelle scelte espressive e creative?
5. quali oggetti e strumenti proporre al bambino nei suoi giochi musicali individuali?
6. attraverso quali spazi, materiali e metodologie favorire, a piccoli gruppi, il gioco musicale collettivo con i bambini più grandicelli (divezzi)?

Gesti sonori spontanei

Questi interrogativi hanno stimolato le educatrici a ripensare il loro modo di percepire e vedere il bambino nella quotidianità del nido a cominciare dalle produzioni spontanee con gli oggetti. È così che abbiamo provato a individuare quando e come il bambino è, spontaneamente, un reale produttore e potenziale organizzatore di suoni. Quello che segue è un elenco di gesti-suono. Esso non vuole certo rendere conto di tutte le situazioni possibili (chissà quante altre ancora se ne potrebbero individuare); tuttavia possiamo farci una prima idea della frequenza e delle possibili funzioni di queste produzioni.

Ingresso: battere l'anta degli armadietti; sbattere le mani sui vetri; sbattere il portaombrelli; sbattere la gruca.

Salone: stridolio dei tricicli; aprire e chiudere le porte; accendere e spegnere gli interruttori; sbattere le costruzioni; sbattere a terra ripetitivamente i tricicli; battere le costruzioni; scuotere le sponde delle strutture in legno.

Sezione: far cadere le sedie; cigolio dei ripiani dei mobili; battere e strisciare i giochi sul pavimento; cassetti che cadono; sbattere le ante dello specchio; strappare giornali; stridio del gesso sulla lavagna.

Bagno: scroscio dell'acqua dei rubinetti e del water; battito delle mani sul coperchio del cesto dei rifiuti; stridio del coperchio per terra; aprire e chiudere



le ante del fasciatoio; "strap" dei pannolini; srotolare il lenzuolo medico del fasciatoio; "sciaff-sciaff" delle mani sull'acqua corrente dentro il lavandino.

Dormitorio: muovere le sponde dei lettini; grattare le lenzuola.

Giardino: sbattere nello scivolo con i piedi; fare cigolare le molle dei dondolini, scorrere nella ringhiera; sbattere insieme i bacchetti raccolti da terra.

Cucina-sala da pranzo: aprire e chiudere lo sportello del forno; aprire e chiudere porte scorrevoli; sbattere i tegami; soffiare nel bicchiere pieno d'acqua; spostare sedie e tavolo; calci ritmati sul seggiolone.

Le componenti sonore del gioco

Che senso hanno questi gesti-suono? A quali bisogni rispondono e quale la loro funzione? Quali modalità di ascolto il bambino attiva? Quali spunti operativi possono offrire? A una prima analisi molti di essi sembrano rispondere al bisogno di "scarica", di riempire di sé lo spazio, lasciando una traccia sonora.

Molte delle condotte sopra elencate si mimetizzano all'interno di attività più rituali e visibili: giocare nel salone, lavarsi, mangiare ecc... Fin da piccolissimo il bambino sviluppa, relativamente agli ambienti in cui vive e agli oggetti in essi contenuti, un repertorio di condotte produttive sonoro-musicali che attiva spontaneamente. Esse costituiscono un bagaglio di esperienza diretta con cui il bambino struttura oltre al suo rapporto con l'ambiente in senso globale, anche il suo rapporto col suono e il piacere di manipolarlo. È così che in molti giochi apparentemente "non-musicali" la componente sonora può diventare per il bambino quella di maggiore significato (simbolico, senso-motorio, combinatorio e socio-affettiva).

Questo punto di vista ha permesso alle operatrici di rileggere in chiave musicale alcune delle attività presenti al nido.

Uno spazio per ... ritrovarsi

Durante il corso non c'è stato il tempo di approfondire le ipotesi di lavoro emergenti nell'elenco precedente, indagando e osservando meglio tali comportamenti e le possibili implicazioni e sviluppi didattici.

Tuttavia un primo modo di intervenire su questi comportamenti è certamente quello di percepirla e riconoscerli, consentendo così al bambino di agirli, possibilmente nel rispetto dei suoi modi e tempi.

Nella mia esperienza nei nidi mi è capitato frequentemente di osservare bambini attivare spontaneamente condotte esplorative estremamente interessanti, nel frastuono dell'ambiente e nell'indifferenza più totale degli adulti.

Nella nostra esperienza abbiamo cercato di facilitare l'esplorazione sonora e il gioco musicale pro-

ponendo ai bambini, in gruppi di quattro o cinque alla volta, di giocare per 15-20 minuti con oggetti e strumenti in un ambiente diverso dalla sezione, ovviamente più silenzioso e adeguato ovvero uno spazio assolutamente vuoto contenente solo i materiali sonori. Questa è una condizione fondamentale per evitare che l'attenzione dei bambini si disperda su altri oggetti.

Questa fase è stata veramente importante per le operatrici. In un ambiente più adeguato hanno potuto attivare un ascolto molto più efficace e fare nuove scoperte:

"Sono rimasta colpita dal coinvolgimento dei piccoli: non mi aspettavo che esplorassero gli strumenti in quel modo".

"Non mi aspettavo che i piccoli avessero sugli strumenti un'attenzione così lunga; mi ha colpita l'atmosfera tranquilla che si era creata".

Questo "dispositivo" (Delalande, 1993, p. 158) ampiamente sperimentato da tutte le operatrici, è risultato utile per distaccarsi (bambini e operatrici) dalla densità degli stimoli della sezione; un momento di decompressione e rigenerazione dove la principale forma di comunicazione diviene il gesto-suono. Ciò è stato più intensamente sperimentato con i bambini più piccoli i quali, non disponendo di un linguaggio e di una motricità sviluppata come i compagni più grandi, concentravano maggiormente la loro attenzione sull'esplorazione degli oggetti-strumenti.

Ascolto e dialogo

Il ruolo delle operatrici in questo contesto, oltre al porsi in ascolto, era quello di realizzare brevi e discreti interventi sonori, tesi a facilitare i bambini più introversi; fornire spunti per esplorazioni varie o appropriate nel caso di strumenti e oggetti particolarmente complessi come una chitarra o una bottiglia di plastica semipiena di riso.

Fare questo rinunciando a intervenire verbalmente non è stato facile, ma ha permesso alle educatrici e al personale ausiliario di comprendere attivamente la dimensione comunicativa del suono-musica sperimentando così un nuovo modo di entrare in relazione e dialogare col bambino.

Riferimenti bibliografici

- Francois Delalande, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna, 1993.
 Stefania Lucchetti, Stefania Bartolino, *Alle origini dell'esperienza musicale*, Ricordi, Milano, 1992.
 Mauro Scardovelli, *Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna, 1992.
 Johannella Tafuri (a cura di), *Didattica della musica e percezione musicale*, Zanichelli, Bologna, 1988.

Taccuino di animazione

Incontriamo Enrico Strobino con l'intento di mettere a fuoco alcuni tratti della pratica della musica d'insieme nell'animazione musicale e facendoli interagire con un'idea di gioco.

Enrico ci fornisce infatti, come prima sollecitazione, un breve estratto dal saggio di Mario Pollo "L'Animazione attraverso il gioco e lo sport", tratto da *Animazione Sociale*, n. 5-1997, in cui viene data una definizione per cui gioco è «un'attività strutturata mirante a una gratificazione immediata o di gruppo, svincolata da fini immediati di produzione (lavoro) e da necessità immediate di difesa individuale o del gruppo o della specie. (...) Se un'attività viene svolta per conseguire un fine particolare (l'apprendimento, la sperimentazione di dinamiche di gruppo o la produzione di una competizione-spettacolo retribuita, anche se gratificante per chi la pratica), essa, a rigore, non può essere detta gioco. Le manca infatti il requisito della gratuità. Questo requisito è fondamentale per poter definire un'attività "gioco", avendo il gioco come suo fine null'altro che se stesso. Con ciò non si vuole assolutamente negare che il gioco possa avere benefici effetti sulla persona umana (apprendimento, compensazione psicologica, creatività), si vuole solo sottolineare che il gioco offre questi suoi benefici effetti gratuitamente, senza che chi gioca debba proporseli».

Osservando la pratica della musica d'insieme in contesti di animazione musicale, quanto ti sembra compatibile con questa idea di gioco?

Risponde Strobino: *Nell'ottica dell'animazione musicale la musica d'insieme si propone principalmente come "esperienza di gioco" non finalizzata all'apprendimento, né allo spettacolo. In altre parole chi suona non si propone di imparare, né di rappresentare, ma primariamente vuole vivere un'esperienza esteticamente gratificante, penso qui alla dimensione dell'estetico come connotante il "gioco dei sensi". Nella musica d'insieme, come nel gioco, vi è poi un ulteriore fattore, oltre quello della gratuità, che segna la sua appartenenza alle attività umane dette gioco. Questo fattore è legato alla presenza istituzionale del pubblico nel suo schema di svolgimento. Per la musica d'insieme, in contesti di animazione musicale, la presenza del pubblico – e quindi l'evento della rappresentazione/performance - non rappresenta un fattore fondamentale per l'esperienza: in altre parole non fa parte dei fini primari dell'attività. Ciò non significa ovviamente che non vi debbano essere*

MUSICA D'INSIEME COME ANIMAZIONE

MAURIZIO VITALI

spettatori. Significa invece che l'esperienza avrebbe senso anche senza la loro presenza.

Se non è finalizzata all'apprendimento o alla rappresentazione quali sono allora le sue funzioni?

Nella prospettiva dell'animazione musicale, la musica d'insieme svolge le sue funzioni quando propone occasioni per esplorare e sperimentare modelli di comportamento personali e di gruppo e promuove le dimensioni del creativo, del simbolico e del fantastico. Altre funzioni sono sicuramente l'evasione, il divertimento, lo scarico e la compensazione, secondo un'idea di animazione che si fa anche "spazio-tempo di festa".

In questa prospettiva mi sembra acquisti fondamentale importanza la costruzione di un contesto appropriato a questo tipo di musica d'insieme?

Il contesto specifico per l'attuazione di un'attività di musica d'insieme nell'ottica dell'animazione musicale si identifica nell'idea di "laboratorio".

Il laboratorio è un concetto, un'idea, un metodo, perché è insieme uno spazio e un tempo in cui il lavoro convive con, o meglio produce, o, ancora meglio, si identifica con le dimensioni del piacere, del desiderio, del gioco.

Perché è un ambiente ecologico, in cui le dinamiche relazionali e lo star bene sono valori fondamentali, in cui, a partire da una visione unitaria di corpo e mente si attivano percorsi ed esperienze di ricerca, di esplorazione, di tracce, segni, simboli. In gioco c'è una dimensione plurisensoriale della musica e della cultura.

Il piano culturale, dunque, è fondamentale, in quanto questa idea di laboratorio riconosce, accetta e valorizza la compresenza di musiche, punti di vista, progetti, competenze, gusti, vissuti musicali, promuovendo identità e autonomie. Più che sulla programmazione per obiettivi, il laboratorio si fonda su una "progettualità in situazione" che non può non tener conto dei desideri e dei valori quotidiani, locali, gruppal, personali; in esso c'è spazio per la casualità e l'imponderabilità, per il dubbio.

Senza porre in secondo piano i contenuti, esso tenta di aprirli, di trasformarli, ripensarli, riconvertirli, condizionarli alle relazioni, alla quotidianità, alle risorse in gioco.

Il liceo musicale: meriti e limiti di una sperimentazione

I licei musicali sono nati per sopperire al sostanziale vuoto di offerta culturale del conservatorio nella fascia d'età corrispondente alla scuola secondaria, ma hanno anche cercato di fornire una soluzione al problema della doppia scolarità (mattino in un liceo "normale", pomeriggio in conservatorio) che era responsabile non solo di un enorme carico di fatica per gli studenti, ma anche di quell'immagine del tutto frantumata e dispersa della cultura che inevitabilmente così si produceva.

La loro vita non è stata mai molto facile, sia per le inevitabili ragioni burocratiche e per la faticosa gestione dei rapporti con il conservatorio sia per le difficoltà a dar vita a un curriculum organico e coerente.

Nonostante ciò, i licei musicali presenti in Italia presso alcuni conservatori insieme al liceo classico a indirizzo musicale di Arezzo, hanno accumulato in questi anni un ricco patrimonio di esperienze che merita di essere attentamente valutato: la riflessione sull'esistente rappresenta infatti il punto di partenza per progettare la nuova scuola.

Abbiamo coinvolto nel dibattito Cecilia Luzzi, docente di Storia della musica al Liceo classico a indirizzo musicale di Arezzo, Vincenzo Piani, docente di Filosofia al Liceo musicale del Conservatorio di Venezia e Giordano Montecchi, docente di Storia della musica al Liceo musicale del Conservatorio di Parma.

A loro abbiamo rivolto queste domande:

1. Come valuta complessivamente l'esperienza del liceo musicale e il ruolo da esso avuto nella formazione culturale degli studenti di musica?
2. Quali sono i limiti più evidenti dell'attuale sperimentazione, quelli che dovrebbero quindi assolutamente essere evitati nei nuovi licei musicali? E quali gli aspetti positivi che potrebbero essere recuperati?
3. Come dovrebbe essere progettata concretamente la fascia secondaria dell'istruzione per gli studenti di musica? Quali le caratteristiche del futuro "liceo musicale": luoghi, struttura, organizzazione, piani di studio, modalità di reclutamento dei docenti...?

L'importanza di una corretta metodologia

CECILIA LUZZI

L'istituzione di un quinquennio musicale sperimentale annesso al Liceo ginnasio "F. Petrarca" di Arezzo risale all'anno scolastico 1984-85 ed è l'unica sperimentazione in Italia attuata nelle strutture dell'istruzione secondaria di secondo grado piuttosto che nel conservatorio.

Nato per rispondere alla mancanza di strutture pubbliche per gli studi musicali (conservatorio o scuola di musica), che penalizzava soprattutto gli studenti che intendevano affiancare a questi la frequenza di un istituto di secondo grado, si poneva come prosecuzione del percorso iniziato nel-

la scuola media a indirizzo musicale, istituita in Arezzo dal 1977.

La scelta di innestare la sperimentazione musicale nel curriculum formativo degli studi classici dà al progetto sperimentale una connotazione culturale di tipo umanistico piuttosto marcata, evidente sia nel piano orario delle discipline, che nel taglio dei programmi.

Nell'area comune il monte ore degli insegnamenti di Lingua e letteratura italiana, Elementi di lingua latina, Storia e Filosofia è di nove ore settimanali per classe

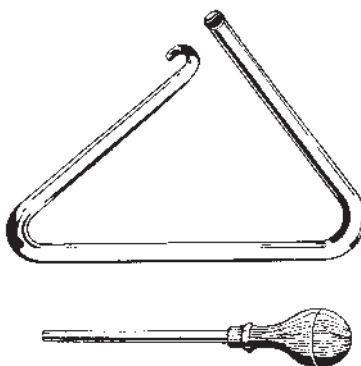
(undici per il quinto anno) mentre quello di Matematica, Elementi di fisica, Scienze naturali è rispettivamente di cinque, quattro, sei, quattro e due ore nel corso del quinquennio, oltre alle due ore per la Lingua straniera. Nell'area d'indirizzo, un'ora settimanale è prevista per Strumento principale (attualmente violino, violoncello, flauto, oboe, clarinetto, tromba, trombone, corno, chitarra e pianoforte), Pianoforte complementare (per tre anni), Musica corale nel triennio (due ore nel biennio) e Musica da camera (nel triennio). Maggior spazio orario è affidato ad Analisi e teoria musicale (quattro ore) e a Storia ed estetica della musica con tre ore (due nel primo anno) alla quale è affidato il non facile ruolo di disciplina-ponte tra area comune e area d'indirizzo.

L'orientamento più ampiamente culturale, proprio delle formazioni globali liceali, è chiaramente delineato nel progetto educativo della sperimentazione: lo studio dello strumento è infatti inserito in un più vasto contesto di esperienze musicali ed è sostenuto dall'«acquisizione di una solida cultura generale» raggiunta attraverso la promozione di capacità di orientamento critico e di rielaborazione delle conoscenze, nella prospettiva di un'armonizzazione tra sapere umanistico-scientifico-artistico e acquisizione di competenze musicali tecnico-professionali. Nel taglio dei programmi appare inoltre privilegiato l'approccio storico-estetico ai diversi linguaggi espressivi, letterario-artistico-musicale, attraverso un'articolazione sincronica dei programmi, che permette di affrontare l'esame delle molteplici espressioni culturali nei diversi momenti storici.

Dalle verifiche in occasione degli esami di maturità svoltisi dal 1989 al 1997, ma anche dai risultati finora conseguiti negli studi musicali post-liceali da questi allievi, dei quali una buona parte ha proseguito o concluso gli studi musicali in conservatorio spesso parallelamente a studi universitari letterari, emerge una valutazione positiva circa la vali-

dità della formazione degli studenti diplomatisi al liceo musicale aretino.

2. Ritengo che, in vista di una riforma degli studi musicali, sia ancora necessario un ripensamento dell'attuale impostazione da entrambe le prospettive, dell'area comune e dell'area d'indirizzo: in direzione di una maggiore specificità professionale musicale (che non significa limitazione del livello culturale) e verso l'elaborazione di nuovi modelli formativi, soprattutto nella didattica strumentale, alternativi a quello conservatoriale tradiziona-



le. Credo, tuttavia, che l'esperienza aretina sia da ritenere preziosa ai fini di una riflessione per un progetto di riforma, negli aspetti positivi e in quelli problematici, forse proprio per la specularità rispetto alle sperimentazioni realizzate nei conservatori.

Un aspetto interessante della sperimentazione aretina riguarda la ricerca di una continuità tra i diversi cicli degli studi musicali, obiettivo che deve necessariamente divenire prioritario nel futuro percorso formativo. Il liceo aretino costituisce, infatti, un referente importante per gli studenti delle scuole medie a indirizzo sperimentale della provincia, la Scuola media "Cesalpino" di Arezzo e le Scuole medie di Sansepolcro e Poppi, con le quali viene mantenuto un collegamento costante: in più occasioni gli insegnanti del liceo hanno potuto incontrare genitori e allievi della

futura prima classe, attualmente trenta, alcuni provenienti da altre scuole medie. Sono da rafforzare invece, i contatti, non sempre positivi, con la struttura del Conservatorio fiorentino, al quale possono accedere di diritto gli allievi che raggiungono alla maturità una votazione di almeno 8/10.

Positivo inoltre l'impegno degli insegnanti, buona parte dei quali ha un'esperienza pluriennale (alcuni addirittura quindicennale) nel mettere a punto una programmazione nelle aree comuni e d'indirizzo il più possibile pensata in una prospettiva interdisciplinare, nella ricerca costante di un non facile equilibrio tra le due componenti del liceo, culturale e professionale.

Nell'articolazione nel curricolo formativo delle due aree e nell'impostazione dei programmi delle singole materie infatti, si evidenzia ancora quella contrapposizione tra "cultura e professione", tra conoscenze culturali e saperi tecnico-pratici, che caratterizza il sistema formativo tradizionale, dovuto al mantenimento, un po' troppo rigido, della struttura di fondo dei due percorsi formativi che nell'esperienza aretina si sono incontrati: gli studi liceali classici e quelli artistici, tecnico-professionali del conservatorio.

Pur valutando positivamente l'attuale impostazione da un punto di vista culturale, nella prospettiva di una riforma degli studi musicali, credo sia necessario ripensarla profondamente, innanzitutto precisando l'offerta formativa e le finalità del liceo musicale in funzione dei profili professionali ai quali si rivolge tale offerta, e inoltre rielaborando il curricolo, il piano orario e l'organizzazione didattica in funzione della centralità degli studi musicali.

3. Passando alla terza risposta, devo confessare la mia non sufficiente elaborazione degli argomenti così specifici richiesti: mi limiterò tuttavia ad alcune considerazioni non sistematiche, frutto di prime riflessioni.

In merito alle scelte relative ai

luoghi, alle strutture e all'organizzazione del nuovo liceo musicale, credo che l'inserimento in un contesto di istruzione secondaria nelle strutture, ovviamente rese idonee, di un liceo artistico, classico, linguistico, scientifico..., debba essere attuato solamente a patto che venga salvaguardata l'autonomia dell'indirizzo musicale: autonomia didattica e organizzativa (prevista dalla legge 15.3.1997, n. 59, il cui regolamento è attualmente in corso di discussione) per rispettare la specificità delle scelte in merito a progettazione didattica e valutazione, formazione e aggiornamento culturale e professionale dei docenti, gestione dei fondi e delle strutture in funzione di esigenze specifiche del corso di studi (allestimento sale prove, dotazione di strumenti musicali, ampliamento biblioteca con saggi, riviste, documenti sonori, video; organizzazione aula multimediale, ecc.).

Dal punto di vista curricolare penso che la progettazione della fascia secondaria dell'istruzione per gli studenti di musica debba innanzitutto confrontarsi con il "documento Berlioz" sul riordino dei cicli, a tutt'oggi, fine marzo 1998, punto di riferimento fondamentale per confrontarsi sulla riforma della scuola, in particolare su due aspetti centrali: la questione del rapporto tra formazione culturale e formazione professionale e la ristrutturazione in due segmenti distinti del ciclo secondario, tenendo presente la necessità di elevazione dell'età della scolarizzazione obbligatoria. Tuttavia, la distinzione fra un biennio, con finalità ancora di orientamento, e un triennio successivo maggiormente professionalizzante (ipotizzato nel documento citato), deve essere attentamente valutata per gli studi musicali, per non penalizzare lo sviluppo di competenze e abilità specifiche che a questa età, negli studi musicali professionali, dovrebbero essere già ben delineate. L'ipotesi più plausibile è l'individualizzazione della programmazione con la definizione di traguardi strumentali diversificati e la previsione di percorsi integrativi in altri

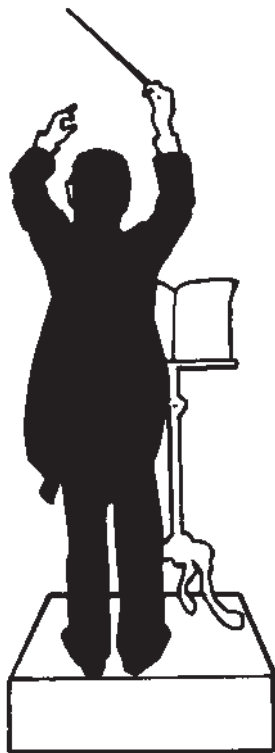
ambienti disciplinari, per quegli alunni per i quali non si preveda una prosecuzione degli studi musicali. Per quanto riguarda il triennio, la progettazione del piano di studi deve tenere conto dei profili professionali previsti dall'offerta formativa, delineando indirizzi differenziati: strumentale, pedagogico-didattico, compositivo-musicologico; ma anche, ad esempio, informatico-musicale per garantire un carattere professionale a questo ciclo scolastico, con l'introduzione di materie opzionali (pedagogia e didattica della musica; seconda lingua e informatica) e soprattutto con una maggior flessibilità per i programmi di strumento, prevedendo traguardi musicali diversificati in base al diverso orientamento professionale e spazi orari diversificati in base all'indirizzo.

Inoltre è necessario rivedere l'impostazione delle singole discipline: nell'ambito dell'area comune, orientandosi verso un alleggerimento dei contenuti disciplinari, privilegiando - in linea con la proposta del riordino dei cicli - la trasmissione-acquisizione

di metodi, un maggiore stimolo verso la ricerca e l'approfondimento di importanti nuclei tematici, piuttosto che la trasmissione di contenuti; nell'ambito degli studi d'indirizzo, tecnico-strumentali, analitici, storico-estetici, ecc., ripensando tutto il curriculum formativo alla luce di nuove prospettive didattiche.

Infine, una breve riflessione sull'annosa questione relativa alle modalità di reclutamento dei docenti: innanzitutto credo sia necessaria una ridefinizione del ruolo, della professionalità e delle competenze degli insegnanti di strumento (e in questo la Siem ha al suo attivo un recente convegno al termine del quale è stato stilato un documento molto interessante), ma in generale dei docenti delle singole discipline - Teoria e analisi, Musica da camera, Esercitazioni orchestrali, Informatica musicale, Didattica della musica, ecc. Ad esempio, nella definizione del profilo professionale del docente di Storia della musica (o, meglio ancora, la forma plurale "delle musiche") ritengo che siano indispensabili una laurea specifica o titolo a essa parificato nei futuri ISDA, attività di ricerca in ambito musicologico, titoli scientifici, ma che d'altro canto essi non siano più sufficienti: non è assolutamente pensabile poter affrontare una qualsiasi attività di insegnamento senza una specifica formazione pedagogico-didattica, senza una riflessione sulla didattica disciplinare (finalità, obiettivi, strategie didattiche, ecc.) per la materia oggetto di insegnamento.

Per quanto riguarda i criteri di reclutamento, la scuola riformata dovrà recepire l'esperienza e gli organici dei licei musicali sperimentali e dei conservatori. Tuttavia, nel reclutamento dei nuovi organici è da auspicarsi che si adotti un meccanismo concorsuale, le cui prove siano pensate per una valutazione oggettiva delle capacità e della preparazione, didattica e disciplinare, dei futuri docenti.



Una formazione culturale che stimoli interessi e capacità

VINCENZO PIANI

1. Se negli ultimi decenni c'è stato nei nostri conservatori qualcosa di innovativo, credo che sia stata l'esperienza dei licei musicali. Distingueri due punti di vista sotto i quali valutare complessivamente questa esperienza; quello della formazione culturale e quello che definirei umano-educativo. Chi ha frequentato il conservatorio una trentina o, più di anni or sono e ha contemporaneamente concluso gli studi universitari, conosce bene qual era il livello culturale medio degli allievi, fatte ovviamente salve le dovute eccezioni. Nonostante qualche tentativo apologetico di chi ricorda con nostalgia gli anni in cui nei conservatori insegnavano i grandi concertisti, schiere di ragazzi hanno ottenuto il diploma senza le più elementari nozioni non dico di italiano o storia dell'arte, ma nemmeno di storia della musica e di armonia! Erano comuni tempi "fortunati", in cui era ancora possibile entrare in qualche complesso orchestrale e facile insegnare nella scuola media.

Dire che peso abbia avuto il liceo musicale nella formazione culturale degli studenti di musica è problema arduo: credo che nei licei musicali le capacità degli studenti siano molto varie, perché la scelta avviene per lo più in base a doti musicali che non sempre combaciano con quelle intellettuali in senso lato. L'esperienza personale mi dice comunque che gli effetti a lungo termine si fanno sentire, se tentiamo di non confondere la cultura con il nozionismo: formazione significa stimolare interessi e capacità di approfondire, cosa che spesso il buon vecchio conservatorio non ha fatto. Parafrasando Heidegger si potrebbe dire che il conservatorio è il luogo del "si suona", in

cui la tradizione viene appunto "conservata", ma in maniera talvolta acritica e comunque imposta all'allievo. Credo che i licei dei conservatori possano ascrivere qualche merito delle crepe che cominciano a vedersi nel blocco dell'istruzione musicale, reso compatto ormai soltanto da privilegi corporativi. Dal punto di vista umano direi poi che chi ha frequentato soltanto una scuola a insegnamento individualizzato come il conservatorio ha perso qualcosa di essenziale per la formazione globale, la dimensione sociale, la cui mancanza si ripercuote anche sul funzionamento della scuola stessa.

2. Credo che parlando di limiti dell'attuale sperimentazione si debbano distinguere varie tipologie: è diverso accennare a limiti strutturali e organizzativi, a limiti nei programmi di insegnamento, oppure nelle procedure di ammissione degli studenti, a limiti di comprensione dell'effettiva presenza del liceo come sperimentazione del conservatorio e non scuola annessa. Per la mia esperienza, il grande limite strutturale dell'attuale quinquennio sperimentale sta nella difficoltà di conciliare le diverse scansioni del curriculum liceale e di quello del conservatorio e quindi di trovare una equipollenza fra titoli di studio diversi come la maturità e il compimento medio di strumento decennale. La circolare ministeriale del 25.7.1990, che avrebbe dovuto risolvere la questione, l'ha in realtà aggravata non rispettando il diritto dell'allievo di conservatorio di ripetere un anno di corso per ogni periodo di studio, e terrorizzando i docenti con lo spettro della secondarizzazione, pretendendo in sostanza di imporre un frammento di riforma

navigante nel vuoto e contraddittoria la convinzione diffusa, palese o latente, che il liceo sia un corpo estraneo all'interno del conservatorio quando invece è, si voglia o no, una sperimentazione del conservatorio stesso. È d'altra parte naturale che ciò accada per la convivenza di livelli anche stipendiali diversi all'interno della stessa istituzione, per cui nella migliore delle ipotesi i due corpi docenti si ignorano. La stessa situazione si presenta poi a livello amministrativo, in cui l'inclusione liceo-conservatorio in linea teorica esiste, ma praticamente viene considerata come una disgrazia, perché "purtroppo" il liceo non è autonomo dal punto di vista amministrativo e non possiede un proprio Consiglio di Istituto. Penso che nei nuovi licei musicali sia da evitare questa mistura: non vedo, ad esempio, il senso di una proposta come quella che vorrebbe "distaccare" le materie "culturali" presso un qualsivoglia liceo per mantenere il conservatorio come sede degli studi musicali. Anche per quanto riguarda gli aspetti positivi direi che non si può fare di ogni erba un fascio: quanto si è detto sopra sulla formazione culturale credo possa valere in generale. Tra i fattori a mio avviso maggiormente positivi citerei la dimensione ridotta della scuola e la possibilità di selezionare docenti motivati per l'insegnamento in un liceo musicale.

3. Innanzitutto bisogna premettere che, se verrà realizzato il liceo musicale in ogni provincia, ad esso dovrà venir riconosciuta l'autonomia di cui alla legge 59/97, nei cui regolamenti applicativi dovrà risultare come caso particolare. Il progetto concreto dipenderà dai mezzi e dalla struttura a disposizione. Penso che le strutture rappresentino una parte molto importante dell'organizzazione di una scuola musicale che, necessariamente, dovrà basarsi in parte sull'insegnamento individuale. Si tratterà quindi di conciliare gli orari delle lezioni collettive e di quelle individuali, e non sarà cosa facile, come non è sta-

to cosa facile negli attuali licei: una scuola di 300 allievi che devono frequentare le lezioni di strumento musicale per un paio d'ore alla settimana deve avere a disposizione un minimo di 15 o 20 aule dotate di pianoforte e insonorizzate, in cui poter svolgere anche le lezioni collettive. Dovrà avere inoltre spazi adeguati per le esercitazioni corali e orchestrali.

Dal punto di vista organizzativo non sarà male mantenere le lezioni collettive al mattino, in modo da avere una presenza contemporanea di tutti gli allievi, e quelle individuali al pomeriggio, con una presenza dei docenti di materie musicali per quattro pomeriggi alla settimana.

Nei piani di studio dovrebbero figurare tutte le materie di base per rendere sensato il conseguimento di una maturità con accesso a tutte le facoltà universitarie. A queste si aggiungono sicuramente, nel biennio, latino ecclesiastico e tedesco, in riferimento alla produzione musicale, mentre nel triennio non dovrà mancare filosofia, con particolare riferimento all'estetica, alla semiotica e alla psicologia della percezione musicale. Un aspetto importante del piano di studi dovrebbe essere costituito dallo sdoppiamento delle classi, già attuato in alcuni licei, durante le lezioni di Teoria musicale e di Armonia, materie per le quali la correzione individuale diretta costituisce il tradizionale metodo di lavoro.

Per quanto riguarda le modalità di reclutamento dei docenti, penso sia auspicabile pensare a normali concorsi per titoli ed esami per i docenti di materie musicali, mentre per quelli di materie cosiddette "culturali" mi piace l'idea di un utilizzo in base a titoli e a una valutazione della programmazione e dei criteri didattici adeguati al tipo di scuola.

Sognando la scuola che ancora non c'è

GIORDANO MONTECCHI

1. Una risposta univoca è impossibile. Complessivamente la valutazione dell'esperienza del liceo musicale è negativa se rapportata alle possibilità non sfruttate e agli handicap di vario genere che affliggono il liceo come istituzione scolastica. Inevitabilmente positiva è invece la valutazione se confrontata all'alternativa, ossia al conservatorio.

A mio avviso in base all'esperienza maturata (dieci anni ormai), rispetto al conservatorio, il liceo rappresenta un guadagno indubbio sotto molti aspetti, ivi incluso, forse, l'apprendistato musicale in senso stretto, nonostante le miopie e gli equivoci che vi scorgono un impedimento alla formazione strumentale. Ma è una consolazione che non consola: il livello culturale globale entro cui si svolge *mediamente* il curriculum degli allievi di conservatorio è infatti così avvilente che qualunque altra ipotesi, anche il liceo più disastrosato, non può che rappresentare un miglioramento. Dicendo *mediamente*, intendo dire che se un allievo di conservatorio ha la fortuna di incontrare docenti che si preoccupino davvero della sua formazione musicale (che in sostanza abbiano personalità e intelligenza bastanti per trasgredire a ragion veduta i programmi ministeriali) e se, inoltre, affianca agli studi di conservatorio studi superiori e universitari, il nostro allievo potrà dirsi soddisfatto della propria esperienza. Ma questo scenario rappresenta l'eccezione.

Così com'è rispetto al conservatorio, un liceo musicale sperimentale fornisce - *almeno in potenza* - una più ampia preparazione storica (storia della musica svolta in un arco di cinque anni). Quanto alla preparazione teorica (materie musicali di base per due anni, armonia e analisi per tre anni) l'incremento è più opinabile (tre anni di solfeggio e due di armonia fanno cinque, come so-

pra). Il liceo fornisce inoltre una preparazione culturale generale di livello secondario propedeutica agli studi universitari. Prescindendo dalla casistica specifica, sono tutti elementi indiscutibilmente a favore del liceo, poiché è risaputa l'inadeguatezza, anzi, l'improponibilità *tout court* di un conservatorio che non contempla alcun correttivo alla sua scheletrica complessione culturale (32 tesine di storia della musica per due anni, armonia complementare per due anni e stop). Si può essere convinti o meno che un musicista necessiti di un corredo culturale più ampio. Molti non ne sono affatto convinti, ed è questa la ragione del degrado musicale del nostro paese, una responsabilità che grava sulle spalle di un'ignoranza istituzionalizzata.

2. Facciamo un'ipotesi. Un conservatorio che, lasciando così come sta il curriculum della materia principale, offrisse cinque anni di teoria (lettura, armonia, analisi, magari elementi di contrappunto), cinque anni di storia della musica e che, inoltre, rendesse obbligatoria la contemporanea frequenza a una scuola secondaria superiore, condizionando il rilascio del diploma al preventivo conseguimento di maturità; ebbene, questo conservatorio+liceo, a mio avviso, costituirebbe una soluzione di gran lunga più soddisfacente di un attuale liceo sperimentale. Naturalmente questa ipotesi si fonda sul superamento degli attuali programmi ministeriali.

I limiti attuali del liceo sono contenuti in questa ipotesi: c'è una dicotomia profonda fra la mentalità della scuola secondaria (la scuola come servizio sociale, la maturità per tutti, insegnamento di tipo collettivo) e quella del conservatorio (selezione severa, impegno quotidiano obbligato, insegnamento individuale).

Il liceo, con la convivenza forzata di due modelli fortemente disomogenei, anziché favorire il comporsi di questa dicotomia, l'acuisce. A parte questo, i limiti del liceo risiedono in due ordini di motivi (parlo, naturalmente, in base a un'esperienza limitata all'unico liceo musicale nel quale ho insegnato e insegno).

Per prima cosa si tratta di una sperimentazione che non sperimenta. Al momento dell'esame di maturità i parametri di valutazione per quanto riguarda le materie musicali vengono rapportati al conservatorio. Vigete infatti la faticosa e insormontabile equipollenza: sperimentare va bene, ma poiché occorre terminare gli studi di conservatorio e conseguire un diploma standard, la sperimentazione è condizionata e vincolata all'ossequio dei programmi ordinari. Per le materie culturali il problema è diverso e insieme analogo: i programmi di studio e di esame sono in buona sostanza tali e quali quelli di un qualsiasi liceo e senza nessuna - nessuna - interazione con l'area musicale. Naturalmente è possibile che altrove, in altri licei sperimentali, le cose funzionino diversamente e che, anziché la storia di questo e di quell'altro, si affrontino gli studi di prosodia, retorica, linguistica, estetica, storia materiale, filologia, antropologia, teoria della comunicazione, ecc. Ma un progetto del genere richiede competenze e profili professionali inesistenti nell'attuale scuola secondaria.

Proprio questo è il secondo limite: una scuola secondaria non riformata, incardinata a una narrazione diacronica e storicistica che ignora un diverso taglio metodologico e una diversa partizione di saperi, viene incollata a un pezzo di conservatorio. Il risultato è che l'allievo, in luogo di un solo rudere, ha a che fare con due ruderi, incapaci di dialogare fra loro.

Il problema dei docenti e della loro riqualificazione è altrettanto se non più grave dei programmi: programmi nuovi affidati a docenti vecchi sono programmi impotenti. Prima di riformare la scuola occorre riformare i docenti,

o almeno fare insieme entrambe le cose. Rispetto agli altri ordini di scuole, la scuola musicale del futuro ha semplicemente un doppio compito da affrontare. Ben poco, mi pare, potrà essere recuperato della presente esperienza nei futuri licei.

3. Ossia rispondere in trenta righe a una domanda alla quale non hanno saputo rispondere generazioni di ministri, parlamentari, progetti di legge.

A questo punto tanto vale osare. Innanzitutto scuole laboratorio, costosissime per lo stato (almeno rispetto a oggi), con spazi adeguati, attrezzature all'avanguardia, biblioteche, discoteche, personale tecnico specializzato, un computer per ogni studente: ovvero quello che capita abbastanza spesso in molti paesi.

Tempo pieno per docenti pagati profumatamente dalla scuola stessa e addestrati all'insegnamento specifico in appositi corsi organizzati da istituti convenzionati e specializzati in formazione. Agli stessi istituti compete l'aggiornamento periodico obbligatorio dei docenti. Verifiche costanti e regolari per appurare chi fa bene il proprio lavoro e chi no, con le relative conseguenze anche economiche e di carriera. Anche gli allievi devono avere voce nel giudicare l'operato dei docenti. Istituzione della sabbaticità.

Reclutamento dei docenti: concorsi per titoli (solo artistici e scientifici, con riserva di posti - non punteggio aggiuntivo - per portatori di handicap, eccetera) ed esami (prova pratica di insegnamento). Tempo pieno anche per gli allievi i quali è auspicabile svolgano la propria attività di studio all'interno della scuola.

Calendario scolastico: dal primo settembre al trenta giugno con sessione estiva di esami estesa fino al 31 luglio. Eliminazione del valore legale del titolo di studio e autonomia totale in materia di didattica, gestione e finanza.

Il conservatorio non sparirà: ristrutturato completamente (anche con sostanziali interventi di natura edilizia), diventerà un dipartimento di musica applicata

articolato su più livelli, che opera cioè in rapporto organico sia con la fascia primaria e dell'obbligo, sia con le nuove scuole politecniche (livello secondario superiore) e con le università.

Le scuole politecniche potranno eventualmente avere più di una sede, in tal caso dovranno essere vicine fra loro e raggiungibili in pochi minuti. Queste scuole ospiteranno più indirizzi di studi e all'interno di esse si studierà seguendo pochi corsi obbligatori inclusi in piani di studio più ampi e individuali. Chi vuole seguire l'indirizzo musicale avrà un piano di studio con un ventaglio di discipline tra le quale effettuare la scelta. Frequenterà al conservatorio i corsi previsti e gli altri alla scuola politecnica. Ogni corso, di durata anche inferiore all'annualità, si concluderà con un esame (da cinque ai dieci esami all'anno?). A ciò si aggiungeranno i crediti didattici con possibilità di corsi frequentati in altre scuole e all'estero.

Durata: indicativa sei anni, ma indipendentemente da ciò il diploma si consegnerà una volta raggiunto il punteggio previsto. Requisiti d'accesso: di norma si arriverà al liceo musicale con una preparazione già avviata in precedenza, ma occorrerà un sistema molto elastico a riguardo.

Cosa si studierà? Lettura musicale per lo più intonata, con la voce o lo strumento (questo corso potrebbe essere già stato completato in anni precedenti). Addestramento dell'orecchio per tutto il corso di studi, anche con laboratori. Pratiche d'assieme, orchestrali e cameristica, tecnica dello strumento, prassi esecutiva, elementi di armonia e contrappunto, analisi musicale, storia della musica preclassica, moderna e contemporanea, sociologia della musica, geografia umana, letteratura e istituzioni di poesia per musica, storia del teatro e dello spettacolo musicale, didattica e pedagogia della musica, linguistica e teoria del linguaggio, estetica, acustica e applicazioni di laboratorio, informatica musicale.

Sicuramente ho dimenticato qualcosa.

pubblicità

Ossevatorio

MAURIZIO DISOTEO

L'Associazione Harmonices Mundi di Orvieto organizza ogni estate, dal 1995, il festival *I poteri del suono*, manifestazione che ha avuto, per il suo livello artistico e culturale, diversi importanti riconoscimenti, tra cui quello di essere inserito nel programma *Caleidoscopio* dell'Unione Europea.

Il festival *I poteri del suono-Ecomusica* dedica quest'anno uno spazio di approfondimento a un modo di fare musica che, superando la concezione del mondo imperniata esclusivamente su valori antropocentrici, pone come suo fondamento valori *ecocentrici* (basati sulla Terra). La proposta si articola in tre giornate di lavoro (3, 4 e 5 settembre) alla ricerca di una corrispondenza tra l'interno e l'esterno delle cose, tra l'operato dell'uomo e il mondo che lo circonda.

Una ricerca avanzata, che rientrando nella più generale problematica uomo-ambiente, propone la musica come modello ecosistemico ideale anche per lo studio di altri sistemi complessi caratterizzanti il mondo in cui viviamo. *I poteri del suono '98* è la prima manifestazione di un progetto più ampio e multidisciplinare di ecologia acustica, che vede Orvieto come città pilota per lo studio, il controllo e il miglioramento del paesaggio sonoro.

Nel corso della manifestazione sarà possibile partecipare a seminari, conversazioni ed eventi musicali.

Interverranno studiosi come Ervin Laszlo, curatore della rivista *World Futures* e della collana *System Science and World Order Library*, R. Murray Schafer autore del libro *Il Paesaggio sonoro*, Eugenio Giordani professore al Conservatorio "Rossini" di Pesaro, autore di molti testi

su musica e tecnologia e, come compositore di residenza, una figura di particolare rilievo nel settore della musica e dell'ecologia: il compositore canadese Barry Truax.

Gli argomenti trattati spazieranno nei diversi campi della musicologia, dell'ecologia, della scienza e della tecnologia elettronica. I seminari saranno riservati a studenti regolarmente iscritti, mentre le conversazioni e gli eventi musicali saranno aperti al pubblico. In preparazione della manifestazione si sono tenuti, nel corso della primavera, a Orvieto, sei conferenze quindicinali su "Musica ed ecologia" e più in generale sull'ecologia acustica, curate da diversi esperti. La buona risonanza che la manifestazione *I poteri del suono* ha ottenuto in campo nazionale e internazionale è stata in gran parte determinata dall'originalità dei temi proposti e dall'importanza e dalla qualità degli studiosi e musicisti intervenuti.

La manifestazione si avvale della collaborazione del Comune di Orvieto, della Cassa di Risparmio di Orvieto, della sezione culturale dell'Ambasciata del Canada, di Legambiente, del WWF Italia, del Centro ricerche Fiat (applicazioni di acustica sistemi elettronici).

Inoltre, dal prossimo anno scolastico, il lavoro di riflessione sul paesaggio sonoro e sull'ecologia acustica sviluppato nel corso della manifestazione *I poteri del suono* troverà un riscontro anche nelle scuole di Orvieto, attraverso un progetto che comprenderà una formazione per gli insegnanti, la realizzazione di attività nelle scuole elementari, medie e superiori e itinerari acustici ambientali che potranno essere vissuti dalle diverse scuole.

Informazioni su *I poteri del suono*

possono essere richieste a Walter Branchi, via Malabranca, 28, 05018 Orvieto (Terni), tel. 0763/344321, fax 0763/304154.

È frequente, nel mondo dell'educazione musicale, ascoltare critiche, in gran parte motivate, sull'incapacità dei conservatori di porsi in relazione con la scuola dell'obbligo e più in generale con le istituzioni che si occupano di educazione musicale di base. Un segnale opposto a questa tendenza giunge dal Conservatorio "Vivaldi" di Alessandria, che da diversi anni ha attivato un'interessante serie di attività rivolte alle scuole elementari, medie inferiori e superiori e alla formazione degli insegnanti.

Tra queste, in particolare, la rassegna "Entriamo nella casa della musica" giunta ormai alla sesta edizione, che, dopo avere coinvolto le scuole elementari e medie si rivolge da quest'anno anche alle scuole medie superiori. La rassegna propone un ciclo di rappresentazioni di opere musicali che coinvolgono tutte le classi di strumento e di Didattica della musica; ci piace segnalare tra l'altro che alcune delle opere rappresentate sono di autori contemporanei.

L'attenzione per la musica del nostro secolo è peraltro confermata dalla realizzazione del ciclo "Intorno al '900" che si pone in collegamento con le iniziative già citate e che ospita interventi e seminari di diversi e prestigiosi autori. Il Conservatorio di Alessandria propone anche un corso di aggiornamento interdisciplinare dal titolo "Orfeo e le muse" che propone riflessioni interdisciplinari sul rapporto tra la musica e le altre arti, in collaborazione con il Provveditorato e l'IRRSAE Piemonte. Infine, viene proposto anche un laboratorio teatrale per le scuole elementari finalizzato alla messa in scena dell'opera *Geneviève de Brabant* di Satie.

Informazioni più dettagliate possono essere richieste al Conservatorio "Vivaldi", Via Parma, 1, Alessandria, tel. 0131-231528, 231253, prof. Angela Colombo.

Suoni e significati da scoprire

FRANCA MAZZOLI

Così, come nel famoso romanzo di Dumas, il sopravvissuto esce dai luoghi della sua prigione e si riaffaccia al mondo. Indossa magari un abbigliamento un po' fuori moda e vede intorno a sé abitudini cambiate e facce diverse. Forse la sua immagine fa lo stesso effetto di quando si vede circolare una vecchia Topolino in mezzo al traffico cittadino di oggi».

In questo modo, nella prefazione della ristampa, Mario Baroni presenta il suo *Suoni e significati*, testo da troppi anni introvabile, se non nelle citazioni di chi l'ha letto e apprezzato alla sua prima pubblicazione, avvenuta appunto venti anni fa, e ora felicemente tornato nelle librerie.

Chi scrive, ma credo anche molti altri colleghi, ha avuto modo di constatare negli anni la lungimiranza di questo testo che, pur essendo profondamente legato al periodo in cui è stato scritto (erano gli anni d'oro dell'animazione e dell'interdisciplinarietà come elemento di rinnovamento della scuola), riesce ancor oggi a tracciare in modo chiaro e stimolante i motivi e i modi di un'educazione musicale che riesce a essere realmente innovativa per gli adulti e i bambini, perché solidamente orientata alla possibilità di elaborare modi personali per vivere i prodotti musicali del proprio tempo.

Non a caso il libro nasce anche come memoria di un'esperienza di animazione realizzata a Bologna, dal '73 al '77, dal Collettivo Intermusica, costituito da studenti (del conservatorio, delle facoltà di pedagogia e del DAMS), insegnanti di scuola materna ed elementare e alcuni professori d'orchestra del Teatro Comunale, coordinati da Mario Baroni e Rossana Dalmonte.

Forse proprio perché nato dall'incontro di persone con forma-

zione diversa, anche se accomunate da una preparazione musicale di base, il gruppo Intermusica nei suoi anni di attività ha sempre affiancato al lavoro musicale con i bambini e all'aggiornamento degli insegnanti delle scuole coinvolte, un attento approfondimento teorico e metodologico al suo interno, grazie al contributo specifico dei suoi componenti, chiamati a turno a mettere in campo le proprie competenze e il proprio punto di vista per allargare i riferimenti di tutto il gruppo.

In *Suoni e significati*, teoria, metodologia e pratica si intrecciano in modo armonico e stimolante, permettendo al lettore di affrontare i vari temi trattati da più angolazioni, integrando gli elementi che fondano l'ipotesi metodologica con una riflessione più approfondita inerente ai presupposti pedagogici e musicali che la sorreggono.

Il gioco è l'elemento centrale su cui Baroni basa la propria ipotesi di intervento musicale nella scuola, perché:

«1. nel gioco infantile si possono identificare in forma embrionale tutte le componenti fondamentali che caratterizzano anche l'attività espressiva adulta;

2. è possibile ipotizzare un intervento didattico che favorisca la trasformazione del gioco spontaneo in comunicazione consapevolmente orientata;

3. il gioco e le attività espressive non solo stimolano le capacità creative individuali, ma rivelano i rapporti di valore che legano l'individuo al mondo e al proprio contesto culturale».

Al gioco simbolico e alle attività espressive viene dunque dato largo spazio nel primo capitolo della prima parte del libro che, partendo dall'analisi di alcuni giochi sperimentati con i bambini, giunge a una definizione delle

attività espressive a tutt'oggi ancor valida. L'autore auspica infatti una scuola che riesca a integrare l'intervento didattico inteso come stimolo a una consapevole maturazione individuale con l'insegnamento di conoscenze e capacità operative. Non si enfatizza dunque una presunta creatività infantile, ma si cerca di favorirla attraverso un'equilibrata alternanza tra momenti più legati al gioco esplorativo, in cui può emergere lo stile cognitivo di ciascun bambino, ed altri, guidati dall'insegnante, nei quali venga stimolato il confronto con il contesto culturale di riferimento.

Un secondo capitolo è dedicato ai linguaggi espressivi e alla dimensione simbolica ed emotiva della comunicazione, fino ad affrontare i problemi inerenti alle operazioni di interpretazione, dalla decodifica "intuitiva" a quella "consapevole". I temi trattati risultano di cruciale importanza nell'ottica di un'educazione che vuole favorire la ricerca e la discussione nei confronti dei modelli di cultura che la società propone al bambino. «Le attività espressive non possono per loro natura sviluppare in tutti i suoi aspetti un discorso compiuto di consapevolezza critica nei confronti dell'esistente, ma possono porre tuttavia i presupposti di questo discorso puntando sulla natura specifica dei loro linguaggi, che è diversa da quella dei linguaggi concettuali, ma che riguarda un aspetto dell'esistenza altrettanto ricco e altrettanto importante».

Un terzo capitolo sulla didattica dei linguaggi espressivi, che raccoglie numerosi giochi e percorsi realizzati nella scuola materna ed elementare, completa la prima parte del volume, con interessanti riflessioni sul processo di stilizzazione, che si presenta sensibilmente diverso nei due diversi gradi scolastici. Nella scuola materna, «quando parliamo di "stilizzazione" intendiamo riferirci appunto alla capacità di affrontare il problema non più a partire dai contenuti della finzione e dalle immagini spontanee del gioco simbolico, ma dall'analisi dei mezzi con cui questi contenuti

possono trasformarsi in oggetti concreti e dei rapporti "metaforici" che la relazione dei mezzi sui contenuti può produrre. (...) Per stilizzare non intendiamo solo, com'è naturale, il procedimento di trasposizione timbrica; oltre che all'uso di materiali sonori, ci riferiamo anche alle modalità di strutturazione degli oggetti che entrano a far parte del gioco». Nella scuola materna i suggerimenti che l'animatore propone ai bambini, in analogia espressiva con quanto vogliono rappresentare, attingono ai tipici procedimenti retorici del linguaggio musicale. Al contrario, nella scuola elementare «il compito che ci si propone è quello di passare da una stilizzazione eterodiretta a una stilizzazione autodiretta, cioè di rendere gradualmente consapevoli i bambini del fatto che l'attività espressiva implica l'uso di un linguaggio e che questo linguaggio va costruito volta per volta secondo modalità particolari. Solo questa consapevolezza potrà portare progressivamente al superamento del concetto di stilizzazione, e al distacco dagli schemi infantili dell'imitazione del reale, cioè di quella finzione di verità che è propria del gioco simbolico».

La seconda parte del libro, che si occupa in specifico dei problemi del suono, si apre con un capitolo dedicato all'analisi della teoria di Schaeffer e Moles e alle modifiche nell'intervento musicale con i bambini che essa implica, fino a tracciare una vera e propria "teoria critica" che è possibile sintetizzare in tre punti essenziali:

«Primo aspetto è la distinzione tra pensiero simbolico e prassi compositiva, intesa come capacità di costruire materialmente immagini sonore; (...) secondo aspetto: mentre il contenuto della teoria tradizionale si identifica quasi totalmente con la descrizione di "regole per comporre" (...) la teoria che proponiamo non fornisce alcuna indicazione di questo tipo, anzi si astiene dal farlo per vere e proprie ragioni di principio: essa riguarda esclusivamente le condizioni d'esistenza gene-

DA NON PERDERE

ANNARITA ADDESSI – LUCA MARCONI

Nel 1997 è nata una nuova rivista dedicata alla psicologia della musica, *Musicae Scientiae*, organo ufficiale dell'ESCOM (European Society for the Cognitive Sciences of Music).

L'ESCOM, che alcuni lettori già conosceranno, è una società che si occupa della ricerca e degli studi relativi al vasto campo delle scienze cognitive musicali. Tra le sue attività principali: l'organizzazione di convegni europei o internazionali, di scuole estive, la pubblicazione di un *Bulletin*, di atti di convegni e saggi. La rivista, che viene pubblicata in due numeri annuali, rappresenta i molteplici interessi coltivati finora dalla società: dalla psicologia, all'analisi, alla pedagogia, all'etnomusicologia. Gli articoli compaiono in lingua originale accompagnati da *abstract* in inglese, francese, spagnolo e italiano.

Sui primi due numeri sono apparsi contributi di autori in parte noti al lettore italiano (Imberty, Sloboda, Arom, Hargreaves), e altri di autori ugualmente interessanti, anche se meno conosciuti. Tra questi vorrei citare l'articolo di François Laurent, l'unico di argomento pedagogico, dedicato al rapporto tra attitudini musicali e motivazioni all'apprendimento (vol. 1, n. 2, pp. 183-204). Laurent mette in evidenza come, in molti contesti educativi, esista la tendenza a considerare naturali le capacità tecnico-musicali che sono state, invece, acquisite e sviluppate in un determinato contesto culturale. Questa mancanza di prospettiva culturale tende a creare nell'allievo una serie di aspettative (legate alle sue presupposte "attitudini") che non sempre trovano riscontro nei risultati reali. In tale contesto educativo, il non raggiungimento degli obiettivi viene a volte spiegato come assenza delle attitudini previste e non, per esempio, come mancanza di un impegno corretto e adeguato. Tutto ciò contribuisce in molti casi a una perdita delle motivazioni ad apprendere, soprattutto, mette in guardia Laurent, in quegli allievi che, ritenuti particolarmente dotati, vedono venir meno proprio la loro motivazione principale e cioè la presenza di queste "attitudini". L'Autore conclude, quindi, che una ricerca sui fattori che motivano l'allievo ad apprendere deve tener conto delle specificità epistemologiche dell'ambiente all'interno del quale si sviluppano determinate pratiche educative. L'articolo risulta particolarmente illuminante grazie all'ampia nonché puntuale presentazione delle problematiche pedagogiche affrontate.

Dal 1998, uno dei due numeri annuali di *Musicae Scientiae* sarà monografico. Quest'anno sarà dedicato al "solo" del compositore inglese del *Tristano e Isotta* di Wagner e conterrà interventi di A. Forte, F. Lerdhai, I. Deliège, J.-J. Nattiez, M. Imberty, I. Cross: analisi formalizzate e analisi percettive, dunque, a confronto con il repertorio musicale del secondo Ottocento.

La rivista è inviata gratuitamente ai soci ESCOM. Per altre informazioni:

- indirizzo ESCOM: Centre de Recherches et de Formation Musicales de Wallonie, 16, place du Vingt Août, B - 4000 Liège (Belgium);
- sito web: <http://www.mus.cam.ac.uk/ESCOM/>

(A. A.)

Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Liegi, ESCOM, 1997.

rali di qualsiasi linguaggio storicamente e concretamente determinato, cioè la presenza di uno spettro sonoro che si modifica nel tempo e che viene percepito in particolari forme, e la necessità di strutturare queste percezioni in unità gerarchicamente ordinate. Il terzo aspetto della "teoria critica" che proponiamo si riferisce al suo apprendimento: ancora una volta non si tratta di apprendere regole particolari, ma di acquisire piuttosto particolari abilità che permettano agli allievi di costruire il proprio linguaggio e di entrare a in contatto con i linguaggi codificati».

Gli esempi di intervento che vengono esposti negli ultimi due capitoli del libro vengono dunque narrati e analizzati in riferimento a questo quadro teorico e metodologico: negli atteggiamenti degli adulti è possibile rintracciare una finalità educativa globale, che privilegia l'espressività dei bambini e la dimensione comunicativa dell'attività, senza tuttavia rinunciare a una specificità musicale.

In particolare mi sembra ancora di grande interesse la parte inerente alle diverse organizzazioni degli schemi compositivi da utilizzare con i bambini: schemi narrativi, simmetrici, retorici, ordine/disordine vengono enunciati in relazione ad esempi specifici, ma in modo tale da poter diventare spunti operativi in occasioni e situazioni diverse.

È questo, forse, il segreto dell'immutata attualità di *Suoni e significati*. Se infatti possiamo notare una trasformazione dell'immaginario ludico dei bambini (l'argomento di molti dei giochi proposti non è più così vicino agli interessi dei bambini), il percorso di sviluppo di ogni tema può dare vita ancor oggi a progetti stimolanti e coinvolgenti, quando si trae dagli esempi l'insegnamento metodologico essenziale e non ci si accontenta di riproporre le attività come sono state realizzate venti anni fa.

Dobbiamo dunque cercare di individuare il motore della vecchia Topolino, che è ancora vivo e scattante e che può aiutarci a

scoprire ed esplorare i nuovi territori di ricerca definiti dai desideri e dalle curiosità dei bambini di oggi. La ri-lettura di questo libro, profondo e complesso nella sua apparente semplicità, al quale tutti noi che lavoriamo con i bambini dobbiamo molto, può infatti ispirare ancora molti viaggi interessanti alla scoperta del-

l'espressività infantile: cara, vecchia Topolino, bentornata in libreria!

Mario Baroni, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino, 1997, lire 25.000

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Il volumetto che segnaliamo all'attenzione dei lettori reca il sottotitolo: *Letterature e intercultura*, ed è edito dal "Centro ricerca educazione allo sviluppo" di Mani Tese (Cres), organismo non governativo che opera a livello nazionale e internazionale per favorire l'instaurazione di nuovi rapporti tra i popoli, le persone e le culture.

L'obiettivo fondamentale del Cres è quello di coniugare proposte di aggiornamento e di formazione degli insegnanti con tematiche quali l'educazione allo sviluppo, alla mondialità, alla pace e all'ambiente.

Più volte, in questa rassegna, si è fatto riferimento alle cosiddette tematiche trasversali alle discipline: in questo caso si tratta di stimoli alla riflessione e di proposte operative, intorno alla una categoria interculturale 'lo straniero', che possono essere indirizzate, con gli opportuni accorgimenti del caso, sia ai bambini del secondo ciclo della scuola elementare, che ai ragazzi della scuola media e delle superiori.

È possibile, si afferma (p. 8), avviare una modifica del modo di sentirsi parte di una storia e di una cultura (quella occidentale) fornendo alle nuove generazioni la consapevolezza:

- della presenza di altre eredità, accanto a quella greco-latina, nella formazione della cultura europea;
- della necessità di una lettura critica della documentazione storica;
- della molteplicità etnica e degli esiti dell'incontro/scontro tra gruppi etnici in momenti storici e in aree geo-politiche diverse;
- della presenza di altre fonti, sia scritte che affidate a forme di codificazione diverse dalla scrittura;
- della impossibilità di considerare una cultura in modo assoluto, visti i rapporti che si stabiliscono tra sistemi culturali differenti.

I percorsi, scanditi da alcune premesse che si pongono come obiettivi, da indicazioni sui metodi e gli strumenti, da modalità operative e consigli sul come utilizzare le fonti, si incentrano su sei nuclei tematici:

- 1) la figura dello straniero tra mondo classico ed attualità, con una parte riservata al lessico e alle definizioni di "straniero";
- 2) le modalità dell'incontro/scontro tra culture, evidenziando tale problematica nel territorio europeo, africano e nel contesto latino-americano;
- 3) il rapporto colonizzato/colonizzatore, alla luce dei processi di assimilazione, integrazione, perdita e recupero della identità delle culture indigene, considerate come "altro" dall'immaginario europeo;
- 4) il viaggio dell'occidentale, tra scoperta, esplorazione e mito, con particolare attenzione ai riflessi che esso ha avuto sulla coscienza storica del nostro continente;

- 5) il viaggio come emigrazione, esilio, fuga e miraggio dell'Occidente e la conseguente ricerca della propria identità nel mondo contemporaneo;
- 6) l'incontro con l'altro e la mediazione linguistica: quali implicazioni a livello linguistico nel processo coloniale, quale significato assumono oggi le stratificazioni linguistiche e termini come bilinguismo e plurilinguismo?

Il tutto è corredato da una articolata e interessante bibliografia, che può servire da materiale di riflessione e di aggiornamento per l'insegnante, ma anche da risorsa cui attingere per la realizzazione didattica dei percorsi tematici.

Si tratta, alla fin fine, di un pregevole e concreto contributo alla formazione di quel processo denominato "differenziazione comunicativa" (v. *Musica Domani*, n. 101, p. 46) nei rapporti interpersonali e tra i gruppi, che si pone in antitesi sia all'"assimilazione" (in pratica l'occidentalizzazione *tout court*), sia all'ipotesi della "omogeneizzazione" (il cui risultato è una cultura artificiale e virtuale, più illusoria che reale, un *melting pot* affine all'omologazione), sia quella della "separatezza" (caratterizzata dal rifiuto del dialogo e fomentatrice di tensioni e xenofobie).

La pedagogia interculturale ha infatti un arduo compito: quello di educare all'alterità, permettendo ai ragazzi di esplorare e cogliere linguaggi e codici di altri universi (a cominciare dalla storia e dalle forme espressive, dai modi di pensare, alla simbologia e alla sfera dei valori) per poi far vivere a ciascuno le proprie appartenenze, far assumere diversi punti di vista e visuali, con rinnovata consapevolezza dei propri limiti e delle ricchezze risultanti dallo scambio interculturale. L'obiettivo non è quello di promuovere una generica tolleranza, talvolta "autosufficiente" e bastevole a se stessa, ma una società, sempre più mondializzata, fondata su rapporti più ecologici (in senso ampio) tra le creature viventi, e su relazioni meno violente sia a livello interculturale che interpersonale.

L. Grossi, R. Rossi, *Lo straniero*, Cres, Ediz. lavoro, Roma 1997, pp. 158, € 15.000.

NOTIZIE

A Gorizia un convegno sul ritmo

Proseguendo una tradizione ormai decennale, la corale "Seghizzi" di Gorizia organizza anche quest'anno un Convegno sui temi dell'educazione musicale il 6, 7 e 8 luglio; titolo del convegno "A tutto ritmo: la dimensione ritmica del linguaggio musicale nei suoi aspetti musicologici, psicologici, pedagogici e didattici con specifico riferimento all'educazione musicale di base".

Parallelamente al convegno si svolgerà un laboratorio di educazione musicale tenuto da Margarida Amaral.

Per informazioni: segreteria del convegno "Seghizzi", piazza Vittoria 44, ca-

sella postale 7, 34170 Gorizia. Tel. 0481/530288.

Scuola estiva di animazione musicale

Si terrà a Lecco, dal 19 al 29 agosto, la Scuola estiva di animazione musicale. Giunta al suo terzo anno di attività, la Scuola propone un corso di tre anni per complessive 350 ore di lezione con l'obiettivo di formare operatori in grado di progettare e realizzare interventi di animazione musicale in diversi contesti e situazioni sociali.

Per informazioni: segreteria della scuola c/o cooperativa sociale "La linea dell'arco" via Cattaneo 62, 23900 Lecco. Tel. 0341/285012.

Corsi di formazione

musicale a Terni

Nel periodo compreso fra aprile e settembre si terrà a Terni un nutrito calendario di corsi di formazione musicale organizzati dall'associazione *Amici di Mousiké*.

Questi i titoli: *Danza - Movimento - Terapia* (docente Lidia Bertelli); *Lo strumento musicale come occasione interdisciplinare* (docente Stefania Civitarese); *Progetto di animazione musicale* (docente Maurizio Spaccacozchi); *Vocalità come mezzo di espressione delle emozioni* (docente Gianluigi di Franco); *L'uomo, la voce che ascolta* (docente Alberto Conrado); *Tecnica Alexander* (docente Daniele Bottaro); *Improvvisazione musicale e dialogo sonoro* (docente Andrea Masotti); *Sinestesie in musicoterapia* (docente Stefania Gueralisi); *Corpo musica teatro* (docente Maurizio Spaccacozchi); *Condotte musicali ed educazione* (docente Maurizio Disoto); *Suoni dal mondo in un bosco* (docente Paolo Cerlati); *Educare l'intelligenza musicale* (docente Johannella Tafuri); *Stati modificati di coscienza e "musicoterapia popolare"* (docente Maurizio Disoto).

Per informazioni: *Amici di Mousiké*, piazza Europa 5, 05100 Terni. Tel. e fax 0744/409332.

La musica come luogo di incontro: corso di aggiornamento per insegnanti a Verona

La Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk - SIMEOS dal 2 al 10 luglio, presso il Centro "Carraro" di Verona, organizza un corso di aggiornamento (con approvazione ministeriale) dal titolo "La musica a scuola, luogo di incontro tra culture e discipline". Gli incontri sono rivolti a insegnanti di scuola materna, elementare, media, studenti di conservatorio e educatori. Si articolerà in lezioni base e laboratori.

Lezioni base: *Danza terapia* (Elena Cerruto); *Gli strumenti Orff e le loro possibilità di impiego* (Wolfgang Hartmann); *La danza popolare a scuola* (Paola Della Camera); *Le porte della musica - Didattica dell'ascolto* (Fernando Placios).

Laboratori: *Danzare il proprio disegno, danzare la propria musica* (Elena Cerruto); *Modelli di improvvisazione elementare* (Wolfgang Hartmann); *Danze popolari di cerchio* (Paola Della Camera); *La danza degli elementi* (Elena Cerruto); *Piccole azioni sceniche* (Wolfgang Hartmann); *Creazione e improvvisazione: una ricerca di equilibrio* (Fernando Placios).

Per informazioni: SIMEOS, Via Biondella, 1a, Verona; tel.: 045/525894-7820837-525307-7950786.

Una musicoterapia dal volto umano

MARIA VIDESOT

Il volume *La nuova musicoterapia* amplia, approfondisce e spiega con continui riferimenti all'esperienza clinica e didattica il *Manuale di musicoterapia* (edito da Borla nel 1980) scritto da Rolando O. Benenzon, musicista, medico e psichiatra argentino, caposcuola della musicoterapia latino-americana, membro onorario della World Federation of Music Therapy e apprezzato formatore e supervisore in Italia e tutta Europa.

Nel presentare il lavoro, ora tradotto in italiano, Benenzon mette in guardia dal pericolo che la musicoterapia nell'immediato futuro possa essere utilizzata come «tecnica ricettiva per la stimolazione auditiva» e possa ridursi a strumento di «una società consumistica, robotizzata» armentando l'allontanamento dell'uomo dalla realtà, il suo isolamento in una dimensione solitaria e virtuale.

Contro questi rischi, legati ad una visione "funzionalistica" della musicoterapia, l'autore propone la propria visione umanistica della disciplina: non un uso artificiale della musica che spezza le relazioni, ma un uso umano teso a rafforzare i vincoli e la comunicazione: «La Musicoterapia come tecnica creatrice di vincoli permetterà agli uomini di stringere migliori legami affettivi e comunicativi fra di loro e favorirà la creazione di piccole comunità e la loro integrazione» (p. 7).

Nella prima parte del testo, l'autore articola il suo contributo in quattro sezioni dedicate rispettivamente alla teoria, alle tecniche, alla ricerca e alla formazione in musicoterapia. Sul piano teorico la sua posizione affonda le proprie radici nelle analisi di Freud, Jung e Winnicott. E' da Winnicott, in particolare, che Benenzon riprende, sviluppandolo in modo personale, il concetto di "spazio", che egli definisce come

"spazio vincolare". Con tale espressione si vuole indicare lo spazio dinamico che si forma tra due persone in virtù della relazione e della comunicazione che si instaura tra di loro. Quando in tale spazio la relazione e la comunicazione si esprimono e si arricchiscono di forme artistiche, esso si rivela come «spazio creativo» in cui "le energie si scaricano, si caricano e si ricaricano simultaneamente, rialimentandosi costantemente» (p. 51).

È questo spazio, caratterizzato da una predominanza dell'elemento non-verbale, che viene utilizzato dalla musicoterapia, definita, secondo la nuova formulazione di Benenzon, come «una psicoterapia che utilizza il suono, la musica, il movimento e gli strumenti corporeo-sonoro-musicali, per sviluppare, elaborare e analizzare un vincolo o una relazione fra musicoterapeuta e paziente (o gruppo di pazienti) con l'obiettivo di migliorarne la qualità di vita e riabilitarlo e recuperarlo per l'inserimento sociale» (p. 141).

Il rapporto tra musicoterapia e contesto non-verbale viene fortemente sottolineato da Benenzon, il quale definisce tale contesto come il "paradigma" della musicoterapia e individua la "spina dorsale" della formazione del musicoterapeuta proprio nell'elaborazione, nello sviluppo, nell'interpretazione e nel riconoscimento di tale contesto. Luogo originario della relazione non-verbale è per Benenzon la comunicazione prenatale: una comunicazione analogica, fatta di gesti, posizioni, espressioni, inflessioni della voce, ritmi e cadenze della parola.

In questa comunicazione primaria si trasmette dalla madre al bambino - in una relazione dinamica - l'"identità sonora" (ISO), ossia «l'insieme infinito delle energie sonore, acustiche e di movimento, che appartengono ad un

individuo e che lo caratterizzano. Questo flusso interno di energie è formato dalla eredità sonora: dalle esperienze sonore intrauterine ... e dalle esperienze sonore fatte dalla nascita fino al presente» (p. 67). Come si vede, la formazione dell'ISO avviene in modo determinante già nella vita intrauterina: in questa comunicazione originaria un ruolo fondamentale è svolto non solo dai ritmi, suoni e movimenti, ma anche dai silenzi, nei quali si fa strada la capacità di ascolto di sé e dell'altro. Per questo Benenzon può dire che, come la musica è l'arte di combinare i suoni, così la musicoterapia è l'arte di "armonizzare i silenzi".

Altro concetto di impronta psicodinamica che riveste una notevole importanza nell'approccio di questo autore è quello di *regressione*, ossia il ritorno del comportamento a un antico modo di appagamento. La regressione viene stimolata dal contesto non verbale che porta a sperimentare situazioni materno-infantili o paterno-infantili spesso gratificanti. Benenzon considera suoni regressivo-genetici quelli che possono produrre negli esseri umani maggiori effetti regressivi: il battito cardiaco, il rumore dell'acqua, i suoni dell'espiazione e dell'inspirazione. Con soggetti autistici, o psicotici gravi o con pazienti in stato di coma, la regressione consente al musicoterapeuta di porsi al loro stesso livello in modo attivo per permettere di modificare le strutture dell'Io e di progredire. In questo, la formazione del musicoterapeuta è fondamentale: deve aver sperimentato esperienze personali di regressione e di recupero per poter accompagnare i suoi pazienti in simili percorsi (p. 70).

Per quanto riguarda gli aspetti tecnici suggeriti dall'autore, oltre all'ampio spazio dedicato alla classificazione degli strumenti musicali e al loro utilizzo in musicoterapia, nel testo si trovano indicazioni precise da seguire durante le sedute: 1. *osservazione*: saper aspettare, astenersi dall'agire, dal produrre o dall'esprimersi per ascoltare, ricevere, com-

prendere; 2. associazioni corporee sonoro-musicali, sul modello delle associazioni libere che il paziente effettua nelle psicoterapie verbali; 3. isolamento riflessivo attivo: il musicoterapeuta smette la fase attiva e pone l'attenzione su ciò che sta succedendo nella relazione e ciò che sta succedendo in se stesso; è una sorta di metacognizione per distinguere ciò che proviene dal paziente e ciò che proviene dalle proprie sensazioni.

Per realizzare questo, Benenzon consiglia sempre nella pratica clinica la "coppia terapeutica" formata da due musicoterapeuti, oppure da uno psichiatra o psicologo e da un musicoterapeuta. Il lavoro in coppia riduce l'effetto di "burn out" dei terapeuti, permette un incontro di riflessione tra i due dopo le sedute, costituisce una cornice di contenimento più sicura e forte per il paziente. Altra indicazione, relativa alle tecniche, riguarda i protocolli delle sedute di musicoterapia che permettono di riflettere su molti aspetti e che, nel testo, sono schematizzati in tabelle di immediata lettura.

La parte relativa alla ricerca si limita a illustrare un progetto di applicazione della musicoterapia a pazienti in stato di coma, tuttora in corso di realizzazione in centri specializzati argentini, brasiliani e italiani. Vengono riportati gli obiettivi e le metodologie del lavoro.

Infine, per quanto riguarda la formazione in musicoterapia, Benenzon suggerisce un percorso individuale di studio entro istituzioni qualificate; esperienze di tirocinio d'osservazione (almeno per un anno); la pratica di una psicoterapia verbale personale e la partecipazione a un gruppo di musicoterapia didattica (almeno due anni).

La trattazione di Benenzon è affiancata da due saggi. Il primo, di Gabriela Wagner, docente di Musicoterapia presso la Facoltà di Medicina dell'Università del Salvador, presenta alcune realtà della pratica clinica musicoterapeutica con particolare riferimento a pazienti afasici, mentre il secondo, di Violeta Hemsy de Gain-

za, esperta in pedagogia e didattica della musica e Presidente del Forum Latino-americano di Educazione musicale, si sofferma sulla relazione tra musicoterapia e pedagogia musicale.

A proposito della ricerca della propria identità sonora, osserva che «non esiste nessuna differenza tra l'effetto profondo della terapia e quello dell'educazione, poiché entrambe implicano una musicalizzazione, cioè un processo di sviluppo dell'identità o del nucleo sonoro di un individuo, delle sue capacità e potenzialità» (p. 233).

Questa sottolineatura della

valenza pedagogica - e non solo terapeutica - della ricerca dell'identità sonoro-musicale ci pare particolarmente importante e in sintonia con le riflessioni e il dibattito che sul tema dell'identità musicale si è sviluppato tra gli esperti di pedagogia e di didattica della musica nel nostro paese.

R. O. Benenzon,
V. H. de Gainza, G. Wagner,
La nuova musicoterapia,
Phoenix Editrice, Roma 1997,
pp. 264 - L. 38.000

SCHEDE

BEATRICE PALLONE

Il metodo, unico nel panorama musicale italiano, imposta l'approccio pianistico in una dimensione collettiva: i 15 percorsi proposti vengono svolti da piccoli gruppi di bambini fra i 7 e i 12 anni che maturano insieme un'esperienza musicale completa. Come sottolineano le autrici nella Guida per l'insegnante contenuta all'interno del volume, il lavoro a più mani stimola costantemente un atteggiamento musicale creativo attraverso l'improvvisazione, l'elaborazione, la composizione, l'interpretazione, l'esecuzione.

Il pianoforte diventa uno strumento per un'educazione e una formazione musicale ricca, che non si ferma all'esecuzione di brani preconfezionati, ma va alla ricerca del suono in tutte le sue dimensioni: si parte dalla cassa armonica per percepire le vibrazioni con il corpo; si esplora la cordiera per sperimentare effetti molteplici con la voce, le mani, oggetti o battenti vari; si continua la ricerca sulla tastiera con *cluster* eseguiti con il palmo, il pugno, l'avambraccio, le dita; si cominciano a comporre le prime partiture con simboli che indicano almeno due parametri musicali; si inventano poi melodie sui tasti neri, sempre tenendo presente intensità e agogica. Progressivamente si arriva al concetto di pulsazione e di durata con *cluster* e note singole; infine la scoperta della scrittura diastematica sul rigo, l'esecuzione di brani già pronti e la libera elaborazione dei brani (variazione della dinamica, variazione dell'agogica, inversione del movimento, spostamento delle battute, trasporto in altra tonalità, esecuzione staccato o legato, cambiamento del carattere, ...). In appendice alla Guida per l'insegnante si trova un'ampia bibliografia di raccolte e brani d'autore per 2, 4 e 6 mani, utilizzabili nei primi anni di studio.

Stefania Civitarese e Olivia Colombini, *Pianoforte insieme*, Casa musicale ECO, Monza, 1997, pp.48, senza indicazione di prezzo.

Fuoricampo

RINCONETE
CORTADIGLIO



Uno dei fiori all'occhiello del progettato riordino dei cicli scolastici è l'introduzione, accanto alle "tradizionali" materie linguistiche e artistiche, dei cosiddetti "linguaggi non verbali e multimediali". Pare che sia questo l'asso di briscola che farà la differenza fra vecchio e nuovo sistema formativo, visto che su sollecitazione del ministero sono state avviate, in vari istituti secondari, sperimentazioni relative, appunto, alla nuova disciplina.

Debbo riconoscere che la lettura di alcuni dei progetti sperimentali, giunti fortunatamente sul mio tavolo, è stata per vari aspetti illuminante. Pensavo infatti che la formula adottata per definire il nuovo soggetto curricolare fosse nebulosa e imprecisa, e che occorresse un grosso lavoro di chiarimento e di decantazione per darle una fisionomia culturale e pedagogica sensata. Ma i miei dubbi erano frutto di strabismo intellettuale, ora corretto dalle proposte limpide e costruttive dei docenti impegnati nella sperimentazione.

Non è affatto vero, per cominciare, che quella di "linguaggi non verbali" sia un'etichetta onnicomprensiva, che può riferirsi a tutto e al contrario di tutto. Lo chiarisce questa bella definizione, che troviamo nel progetto di un Liceo Scientifico: *Per linguaggi non verbali intendiamo quei linguaggi la cui forma cade sotto i sensi della vista, dell'udito e del tatto (realtà virtuale), divenendo così figura percepita.* Definizione, oltretutto, creativa, visto che esclude dai canali auditivo e visivo la trasmissione della parola, mettendo così fuori gioco tutte le comuni e banali credenze in fatto di comunicazione.

Anche sui concetti di "medium" e di "multimedialità", che mi parevano usati in modo un po' disinvolto, mi si sono aperti gli occhi. Credevo che il medium fosse un mezzo (come la scrittura, la televisione, il telefono) attraverso il quale prendono corpo e si trasmettono i messaggi, verbali e non? Eccomi servito: *col termine multimedia si intende un sistema globale di elementi collegati tra loro che utilizza diverse teorie di comunicazione, dette appunto media.*

Ma, al di là di questi dettagli, il contributo più importante dei progetti è il chiarimento degli ambiti e della natura della (meta, trans, super, iper?) disciplina, che raggiunge, come in questo caso, una trasparenza davvero anglosassone: *La disciplina è stata pensata come sistema complesso, in particolare come una costellazione di discipline all'interno della quale valgono i principi della specificità endodisciplinare e delle suggestioni transdisciplinari, il tutto in una prospettiva di interdisciplinarietà funzionale ad eventuali obiettivi progettuali. Il sistema più semplice (...) è quello di operare su un piano cartesiano dove le ordinate esprimono la visione temporale relativa al modulo e le ascisse la sequenza modulare.*

È nella individuazione degli obiettivi e delle attività, comunque, che molti dei progetti di sperimentazione ci fanno toccare con mano l'altra faccia del pianeta istruzione. Buona parte degli obiettivi riguarda l'analisi (quando mai si è fatta prima nella scuola?) di segni, codici e comunicazione; altri hanno a che fare con l'uso pratico (c'è chi lo chiama smanettamento) del computer; altri riguardano espe-

rienze ricche di fantasia, come la realizzazione di album sonori attraverso la raccolta e il riversamento su computer di suoni di vario genere prodotti nel corso della attività scolastica. Pensate alla eccitazione degli studenti, impegnati durante le lezioni a catturare, microfono in pugno, una battuta dell'insegnante, lo sbattere della porta, una parolaccia, o magari rumori corporali compromettenti che si vorrebbe far dimenticare. E' così che si costruisce il senso della memoria storica.

E la musica? Nei casi (pochi) in cui essa è coinvolta nelle sperimentazioni, si nota lo sforzo di uscire dai triti binari del disciplinarismo, per aprirsi a dimensioni multiple e trasversali. Valgano, per tutti, gli obiettivi formulati in un Istituto Magistrale: *conoscere il linguaggio musicale, leggere uno spartito, ascoltare un semplice brano seguendo uno spartito, produrre un semplice spartito rispettando le partizioni del tempo.* Un quadro innovativo che si fa ancora più pregnante nella successiva formulazione dei contenuti: *il pentagramma e le note, il tempo, il tono e il mezzotono, diesis e bemolle, gli accordi, la melodia.*