

# 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 108**  
settembre 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  
Tel. e Fax 045/8346104  
E-mail: zambelli@easynet.it

**Grafica copertina**  
Raffaello Repossi

**Preparazione pellicole**  
Cierre Grafica  
Caselle di Sommacampagna - Verona  
Tel. 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 - 20121 Milano  
Tel. 02/8881.2204 - Fax 02/8881.2212  
E-mail: Laura.Strada@Bertelsmann.de

**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

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  
Socio individuale 75\$ - Istituzioni 150\$  
Organizzazioni 150\$ - Biblioteche 75\$, per il biennio 1998-99. 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.

## Indice

### Speciale Convegno

- 3 Irene Bonfrisco, *La musica nella scuola riformata*
- 5 Maurizio Della Casa, *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*
- 15 Anna Maria Freschi, *La valutazione fra opportunità e tabù*

### Strumenti e tecniche

- 22 Manuela Grandi, *Per una didattica dell'espressività musicale*

### Pratiche educative

- 28 Cinzia Romeo, *Il ritmo del rap nella scuola elementare*

### Confronti e dibattiti

- 32 La nuova parola d'ordine: tutti a scuola di multimedialità
- 32 Sabrina Ceccarelli, *Rivalutare la dimensione ludica dell'apprendimento*
- 35 Roberto Neulicherl, *Tra ricchezza multimediale e mediocri banalità*
- 37 Amedeo Gaggiolo, *Uno strumento prezioso per conoscere e creare*
- 39 Claudio Dalla Riva, *Il computer? Un oggetto freddo e tecnico*

### Biblioteca

- 43 Luca Marconi, *Progettare l'educazione musicale* [su AA.VV., *Musica per gioco*, E.D.T.]
- 44 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
- 45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

### Rubriche

- 14 Parole Chiave: *Fraseggio*, di Francesco Bellomi
- 21 Musica in bit: *Computer guitar*, di Amedeo Gaggiolo
- 27 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 31 Suono e ambiente: *Si può*, di Franca Mazzoli
- 42 Taccuino di animazione: *Navigare nella animazione musicale*, di Maurizio Vitali
- 47 *Osservatorio*, di Maurizio Disoteco
- 48 *Fuoricampo*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato a questo numero:**

|                     |   |
|---------------------|---|
| Irene Bonfrisco     | docente all'Istituto Magistrale di Suzzara (MN)               |
| Sabrina Ceccarelli  | docente di scuola elementare a Roma                           |
| Claudio Dalla Riva  | docente di scuola media a Montebelluna (TV)                   |
| Maurizio Della Casa | pedagogista di Mantova  |
| Anna Maria Freschi  | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Perugia     |
| Amedeo Gaggiolo     | collaboratore IRSSAE Liguria                                  |
| Manuela Grandi      | operatrice musicale di San Donà di Piave (VE)                 |
| Luca Marconi        | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di R. Calabria |
| Roberto Neulichedl  | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bolzano     |
| Cinzia Romeo        | operatrice musicale di Bologna                                |

# La musica nella scuola riformata

IRENE BONFRISCO

In un momento di grande ripensamento di tutto il sistema scolastico, si è svolto a Paestum il convegno nazionale della SIEM che ha avuto come tema centrale il ruolo della musica nell'intero curriculum formativo.

Un'occasione preziosa per riflettere sulle nuove prospettive aperte dalle autonomie scolastiche in ambito musicale.

**È** stato opportuno e tempestivo interrogarsi sul ruolo dell'educazione musicale all'interno di un sistema educativo che intende rinnovarsi, adeguando i saperi ai bisogni di una società moderna, sempre più aperta e integrata, sulla spinta di una riforma che potrebbe modificare nei prossimi anni la professionalità degli insegnanti e la qualità dell'istruzione scolastica.

E ancor più opportuno è stato interrogare chi sta progettando le linee teoriche dei percorsi educativi e chi già sperimenta la possibilità di adattare gli aspetti più validi e vari del sentire la musica all'interno di un diverso approccio culturale, offrendo alla riflessione contributi qualificati e stimolanti.

Attualmente la musica è compresa nei programmi della scuola elementare con la definizione di "Educazione al suono e alla musica" e nella scuola media come "Educazione musicale". Nella scuola superiore, invece, compare solo tra le discipline del curriculum scolastico dell'Istituto Magistrale, ormai abolito per decreto lo scorso anno.

La riforma sembrava auspicare una nuova scuola in cui la musica avrebbe fatto parte di tutti i piani di studio, ma le più recenti informazioni non sembrano più così rassicuranti rispetto a questa prospettiva. Il problema, infatti, rimane aperto soprattutto per la scuola superiore: conseguentemente all'abolizione dell'Istituto Magistrale, è scomparsa la musica dagli istituti superiori e non è affatto chiaro come essa possa rientrare nella disciplina recentemente introdotta che porta il titolo fumoso di "Linguaggi non verbali e multimediali".

Il convegno di Paestum ha rappresentato un'importante occasione di riflessione e di dibattito che ha portato a ridefinire l'insostituibile valore formativo della musica, alla luce delle idee e delle esperienze significative maturate in questi anni, sia dentro la SIEM che altrove.

Il convegno ha voluto essere l'occasione per ragionare sulle modalità di introduzione della musica nei cicli scolastici riformati; sull'articolazione dei nuovi

curricoli e sul sistema di valutazione; sugli obiettivi generali e specifici; sulle nuove prospettive, in ambito musicale, aperte dall'autonomia scolastica; sulla funzione delle scuole a indirizzo musicale e del conservatorio. Questi e altri argomenti sono stati affrontati nelle relazioni degli esperti invitati al convegno, poi approfonditi nel corso dei dibattiti e nella tavola rotonda finale.

## La musica nella formazione di base

Tutti gli interventi hanno ruotato attorno alla prospettiva della completa ristrutturazione dei diversi ordini scolastici, secondo le ipotesi da tempo presentate dal ministro Berlinguer.

Cristina Loglio ha riepilogato la scansione della possibile riforma, che prevede l'inizio del curriculum a cinque anni (attualmente ultimo segmento della scuola materna), seguito dai sei anni dell'istruzione di base, divisa in tre bienni (e comprensiva dell'attuale ordine elementare e della prima classe della scuola media), fino a culminare in un triennio d'orientamento che prolunga di fatto l'obbligo scolastico fino al quindicesimo anno d'età, al quale fa seguito un triennio superiore, suddiviso in diversi indirizzi.

La relazione di Roberto Maragliano, coordinatore della commissione dei saggi che, in ambito ministeriale, ha proposto le caratteristiche dei saperi irrinunciabili nella scuola del futuro, ha puntualizzato il ruolo della musica nella scuola riformata.

Non potendo pubblicare per esteso la relazione, ci sembra opportuno sintetizzare le linee portanti della comunicazione di Maragliano: da un lato la necessità di rimuovere la condizione di marginalità in cui sono relegate nella scuola italiana le arti sonore e visive e tutto ciò che le integra (come il cinema e il teatro); e dall'altro l'urgenza di legittimare anche nella scuola le forme di sapere proprie degli spazi acustici, in primo luogo l'ascolto, inteso come modalità diretta e partecipata di entrare in relazione con la realtà.

La scuola, secondo Maragliano, non deve diventare luogo di informazione sulla musica, ma piuttosto sede di esperienze acustiche e musicali: praticare e realizzare musica significa infatti riconoscere, gustare e inventare strutture di suoni e di silenzi, anche attraverso forme di riflessione che nascono dall'agire e quindi dall'intelligenza del corpo. Riferimenti storici e ambientali alle diverse espressioni musicali acquisite senso e diventeranno patrimonio dei giovani solo se a essi non verrà negata questa possibilità di intendere le arti sonore come "luogo del saper essere e del saper fare".

Maragliano si è espresso anche in favore di una logica multimediale, indicando alcune possibili soluzioni evidenziate dai saggi che possiamo sintetizzare in: una riduzione drastica dei contenuti da proporre a scuola; una valorizzazione della manualità e dell'operatività, ottenibile dando maggiori spazi ai saperi procedurali; la legittimazione di nuove aree di ricerca che determinano nuovi modi di apprendere e nuovi rapporti tra chi insegna e chi apprende; un doveroso ammodernamento dell'apparato strumentale e culturale delle metodologie di insegnamento che valorizzino e incrementino le conoscenze già acquisite dai ragazzi.

Per Maragliano dunque uno dei possibili scenari per la scuola del futuro riguarderebbe il superamento delle discipline in senso stretto, che devono essere intese come agglomerati aperti, in continua trasformazione, secondo una visione reticolare del sapere, basato su criteri mobili e flessibili di aggregazione delle conoscenze.

Interessante, per quanto riguarda lo specifico musicale, il recupero del melodramma in un'ottica multimediale, che Maragliano riterrebbe giusto porre al centro della formazione musicale di base, perché potrebbe consentire di acquisire una chiave di lettura adeguata per accostarci alla teatralizzazione del suono, della scrittura, della performance, del movimento proposta oggi dalla multimedialità, con in più l'elemento dell'interattività.

Ricordando i forti investimenti che la società contemporanea sta facendo sul suono e sulla musica, Maragliano ha affermato la necessità di non perdere questo momento favorevole, che potrebbe restituire al suono e alla musica una nuova dignità e nuovo valore formativo. La nuova oralità consente di fare musica senza conoscere la scrittura, anche a livelli molto sofisticati, e permette di esplorare dimensioni che la scrittura non riesce a coprire, se non marginalmente: la musica contemporanea, colta o di consumo, è, infatti, difficilmente scrivibile perché non si riesce a dar conto completamente del sound, dei ritmi o dei microintervalli.

La multimedialità non deve quindi diventare strumento dell'insegnamento, ma paradigma, indicazione di contesto entro il quale bisogna comunque collocarsi e con il quale l'educazione musicale deve misurarsi inventando legami, contenuti, metodi.

Caterina Gammaldi, intervenendo sul tema dell'autonomia scolastica e del riordino dei cicli, ha affermato la necessità di tenere conto del dibattito che

avviene nelle scuole tra gli insegnanti, a torto spesso trascurato o addirittura ignorato. Se gli strumenti previsti dal decreto ministeriale 765 possono davvero contribuire a creare una maggiore flessibilità e una migliore organizzazione di un sistema scolastico più efficiente, in cui introdurre le nuove tecnologie, esistono infatti preoccupazioni legate alle rigidità dell'attuale sistema scolastico, che mal si sposano con le esigenze di una scuola dell'autonomia, capace di darsi delle norme e di garantire un progetto condiviso.

Maria Corda Costa ha invece affrontato il tema della valutazione, presentando il progetto di un Archivio Docimologico che intende valorizzare le capacità di autovalutazione delle scuole. In prospettiva, l'archivio dovrebbe contenere un gran numero di elementi di prova, accompagnati da tre serie di marcatori (la prima riferita alle caratteristiche docimologiche dell'elemento, la seconda a quelle didattiche, la terza alle indicazioni di contesto), ed essere consultabile in rete, dalle scuole, tramite una chiave di accesso.

Le altre relazioni della prima giornata, di Maurizio Della Casa e di Anna Maria Freschi, potranno essere direttamente analizzate dai lettori.

## Il curriculum musicale

La seconda giornata del convegno ha proposto ai partecipanti di dividersi in tre sessioni ristrette, ciascuna finalizzata a discutere delle caratteristiche del curriculum musicale in riferimento a gradi di istruzione differenti: il ciclo primario, secondario e medie a indirizzo musicale.

Il lavoro di ogni sessione era introdotto da una relazione, a cura del presidente che avrebbe in seguito coordinato il lavoro del gruppo: Angela Cattelan per il ciclo primario, Claudia Galli per il ciclo secondario e Maria Teresa Lietti per le scuole medie a indirizzo musicale.

Nella sua relazione introduttiva, Angela Cattelan ha sottolineato come nel disegno di legge si rinunci alla quantità dei contenuti per innalzare la qualità ed evitare inutili ripetizioni in spazi temporali ristretti. Forse non sarà sufficiente la revisione dei programmi a garantire tutto ciò, ma occorrerà dare corpo a una reale continuità attraverso progetti comuni, dove sia possibile lavorare in compresenza e soprattutto avere la disponibilità di spazi e strumenti adeguati. Va inoltre considerato il problema della preparazione degli insegnanti: ne sono prova i nuovi ordinamenti del corso di laurea della formazione primaria i cui insegnamenti relativi all'area della musica e della comunicazione sonora risultano inadeguati alle esigenze professionali dei futuri insegnanti della scuola di base.

Il lavoro del gruppo coordinato da Claudia Galli ha focalizzato l'attenzione sul segmento della scuola secondaria superiore. Claudia Galli ha illustrato la situazione attuale in cui, a partire dall'anno scolastico 1998/99, la scuola e l'istituto magistrale scompariranno dal sistema formativo italiano. Ne consegue l'eliminazione della disciplina musicale dalla scuola me-

dia superiore. La materia "Linguaggi non verbali e multimediali" che è presente nei recenti bienni dell'autonomia e nel liceo delle scienze sociali (indirizzo che sostituirà l'attuale istituto magistrale) è di taglio prevalentemente tecnologico; la musica risulta al momento privata di denominazione e destinata eventualmente a un ruolo ancillare rispetto al sapere informatico. Claudia Galli ha ribadito la fondamentale incidenza dell'esperienza musicale nel vissuto individuale e collettivo dei giovani, chiedendo al convegno di impegnarsi affinché la scuola italiana riconosca la necessità di inserire il linguaggio sonoro nei curricula della secondaria superiore.

Maria Teresa Lietti ha presentato l'attuale situazione delle scuole medie a indirizzo musicale, attraversata da due ambiti di discussione: la riforma dei cicli

e la riforma degli studi musicali, dalla cui armonizzazione dovrà risultare il nuovo assetto della formazione musicale, nella fascia di età compresa tra gli undici e i quattordici anni. Infatti la legge di riforma dei conservatori attualmente in discussione al Senato prevede la loro trasformazione in ISDA, cioè in istituti superiori di grado universitario, ma non entra nel merito della riorganizzazione dell'istruzione musicale nelle fasce corrispondenti alla scuola media e al liceo, rimandando la questione alla più generale riforma dei cicli scolastici.

Ci troviamo quindi di fronte a una situazione complessa nella quale, ha affermato Maria Teresa Lietti, è importante intervenire valorizzando ciò che di positivo esiste, per determinare un curriculum di studi musicali organico, coerente ed efficace.

## Riflessioni e proposte per un curriculum musicale

MAURIZIO DELLA CASA

Intendo svolgere, in questo intervento, alcune riflessioni sulla elaborazione di un curriculum continuo di educazione musicale, nella prospettiva della riforma dei cicli scolastici. Quanto andrò dicendo ha come presupposto due condizioni:

1. *Che l'educazione musicale faccia parte del curriculum formativo comune, sia al livello della scuola di base, sia ai livelli successivi.* Le ragioni che supportano questa affermazione sono state enunciate più volte, in articoli e convegni, e ne riprenderò più avanti qualcuna. Per il momento mi limito a sottolineare che gli stessi documenti di fonte ministeriale relativi alla riforma<sup>1</sup> riconoscono l'importanza formativa della musica, lasciando intravedere (anche se in modi che si prestano a letture ambigue) l'opportunità che essa abbia uno spazio riconosciuto nei piani di studio dei diversi cicli.

2. *Che la musica sia presente come disciplina specifica, che ha una propria consistenza e propri statuti, al pari della matematica, dell'italiano o della storia.* Non concordo perciò con chi ritie-

ne che essa dovrebbe essere inserita, almeno nella scuola secondaria, solo per via surrettizia e indiretta, quale componente occasionale di progetti pluri o interdisciplinari (relativi, per esempio, a temi come le dimensioni antropologiche dell'ambiente, il recupero dell'identità culturale italiana, l'immaginario sociale e simili). La musica, come le altre discipline, potrà e dovrà prendere parte a percorsi tematici del genere, in cui cooperano diverse aree del sapere e più prospettive d'indagine, sulla base però di una riconosciuta identità linguistica e culturale che solo un insegnamento specifico può assicurare. L'interdisciplinarietà, del resto, si realizza a mio parere attraverso l'incontro, la collaborazione e l'integrazione di competenze disciplinari che debbono essersi in precedenza costituite: vi è il rischio, diversamente, di cadere in un bricolage superficiale da cui la nuova scuola dovrebbe guardarsi<sup>2</sup>.

### Musica e educazione alle arti

Si può pensare di delineare un

curriculum di educazione musicale che si snodi senza fratture attraverso i diversi livelli scolastici, dalla scuola di base alla secondaria superiore, a patto che si assumano premesse unitarie, tali da garantire la continuità e la coerenza del percorso d'insieme.

Queste premesse riguardano, in primo luogo, il concetto di educazione musicale, il ruolo formativo che si riconosce a questa disciplina e le finalità di ordine più generale che ci si propone di perseguire per suo mezzo, pur nella differenziazione dei diversi stadi.

Su questi aspetti si sono spesi fiumi d'inchiostro, ma non sarà inutile un tentativo, anche se sommario, di puntualizzazione.

Anzitutto, credo che si debba partire dalla considerazione di un contesto più ampio, quello della educazione alle arti (o alle discipline linguistico-espressive, come spesso si dice) in cui la musica trova la propria collocazione naturale. In questa "area del sapere", la musica non è isolata, ma concorre con altre materie, come le arti visive o il teatro (ma non dimenticherei l'educazione letteraria) a sviluppare un insieme significativo di attitudini, saperi, abilità.

Se ci si chiede qual è l'apporto formativo che le arti possono dare alla crescita dei giovani, la prima risposta che viene in mente è che le arti hanno un valore intrinseco. Attraverso l'esperienza artistica, sia di tipo produttivo che ricettivo,



il soggetto affronta difatti esperienze estetiche ed emotive insostituibili, che ne allargano l'orizzonte umano, aggiungendo profondità e significato alla sua vita. Ma vi sono molti altri aspetti da tenere presenti. Mi limiterò a sottolinearne alcuni<sup>3</sup>:

1. Attraverso le arti gli studenti imparano a esprimere se stessi e a comunicare pensieri e sentimenti in una varietà di modi, con un ampliamento del repertorio dell'auto-espressione.

2. Le arti sono un modo di conoscere e rappresentarsi l'esperienza di tipo soggettivo, immaginativo, emozionale, che è il necessario complemento della conoscenza oggettiva e impersonale promossa dalle scienze. Ciascuna arte ci consente di guardare il mondo attraverso un particolare filtro sensoriale e interpretativo, così da offrirne visioni innovative.

3. Le arti sviluppano modalità di percezione e di pensiero che si differenziano da quelle di altre discipline, e che sono altrettanto necessarie a un pieno e equilibrato sviluppo della mente: un pensiero non lineare, non astratto, non concatenato logicamente, ma flessibile, intuitivo, legato ai sensi e all'immaginazione.

4. Poiché l'arte è caratterizzata dalla ambiguità, dalla pluralità dei significati, dal cambiamento continuo, attraverso la pratica artistica i giovani acquisiscono la capacità di confrontarsi con ciò che è differente, mutevole, inatteso. Accettano l'idea che non tutto ha risposte certe e standardizzate, e che spesso si debbono considerare più prospettive. Un atteggiamento del genere è prezioso nella vita di ogni giorno, ma appare utile anche in altre discipline, in cui può aiutarci a illuminare situazioni che richiedono soluzioni creative.

5. Le discipline artistiche rafforzano le abilità a percepire, interpretare, capire e valutare stimoli sensoriali. Ciò appare essenziale in un mondo tecnologico sovraccarico di dati sensoriali, saturo di simboli, suoni e immagini. Attraverso le capacità e gli strumenti acquisiti attraverso l'apprendi-

mento delle arti, gli studenti possono difatti capire meglio l'ambiente in cui vivono e trovare delle rotte di navigazione fra le pressioni multiple cui sono sottoposti.

6. Le arti sono componenti fondamentali della nostra cultura e della nostra storia. Contribuiscono alla costruzione di quell'universo di significati che sono alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita, dei valori ai quali facciamo riferimento. Attraverso lo studio delle realizzazioni artistiche del presente come del passato, delle loro trasformazioni e dei loro rapporti intrinseci ed estrinseci, possiamo comprendere più a fondo noi stessi e l'universo in cui siamo immersi, acquisire una consapevolezza storica che affina le capacità di orientamento e di giudizio, passare da una visione monoculare della realtà, appiattita sull'*hic et nunc*, a una visione binoculare e prospettica che ci restituisce il senso della profondità, della memoria, della continuità e del cambiamento<sup>4</sup>.

### Componenti fondamentali del curriculum musicale

Se si ritiene che l'orizzonte in cui si muove l'educazione alle arti, e quindi l'educazione alla musica che ne è parte, debba essere quello che ho sommariamente illustrato, ne consegue che un approccio corretto all'insegnamento della musica dovrà tener conto di tre assi fondamentali:

- *un asse produttivo*, ossia di elaborazione e espressione musicale. Gli studenti sono qui impegnati nella esplorazione, nello sviluppo e nella espressione di idee attraverso lo specifico linguaggio dei suoni;

- *un asse critico-comprensivo*. Gli studenti si confrontano con le opere musicali, in un processo interattivo di ascolto, osservazione e interpretazione;

- *un asse storico-contestuale*. La musica viene considerata nei suoi rapporti con il contesto, come parte integrante e significativa della cultura e delle sue trasformazioni nel tempo.

Che la presenza e l'integrazione reciproca di queste tre componenti sia essenziale in un curriculum di educazione musicale è oggi generalmente condiviso a livello internazionale. Se diamo uno sguardo, difatti, ai programmi e ai progetti curriculari di paesi come l'Inghilterra, la Francia, gli USA, il Canada, per non dire di altri ancora, vediamo che in tutti i casi si respinge l'idea che l'insegnamento musicale debba limitarsi al solo approccio auditivo o storico o creativo. Non diversamente da quanto avviene per la lingua o per le scienze, gli studenti debbono essere invece attivamente impegnati in programmi integrati, che includono la pratica operativa come la riflessione, la produzione come l'analisi.

È in questa ottica, d'altra parte, che si muove attualmente, anche nel nostro paese, l'insegnamento della musica nelle scuole elementari e medie. E si può dire per scontato che i programmi della scuola "di base", nel futuro assetto delle nostre istituzioni scolastiche, si atterranno alla medesima logica.

Le cose non sono così semplici, invece, per i livelli successivi, ossia il triennio di completamento dell'obbligo e la secondaria superiore. Vi è una opinione diffusa, infatti, che vorrebbe limitare l'insegnamento musicale alla sola componente storico-critica, opinione che trova giustificazione nella oggettiva difficoltà di attivare esperienze musicali di tipo pratico a questi stadi, a causa soprattutto dei prevedibili limiti d'orario che sembrano stroncare sul nascere ogni velleità in questa direzione. Non si deve dimenticare in proposito che un curriculum musicale esteso e a più dimensioni è possibile in paesi come gli Stati Uniti, in quanto nelle *high schools* solo poche materie sono obbligatorie: tutte le altre vengono scelte liberamente dagli studenti, seguendo i loro interessi e i consigli degli insegnanti. Gran parte dell'orario è riempita, appunto, da queste materie, fra le quali la musica. Non sappiamo ancora come sarà strutturata, da questo punto di vista, la scuola italiana del futuro. In

ogni caso, riflettendo sul problema, mi sono convinto che se la musica deve far parte del programma di studi delle superiori, non potrà figurarvi a mezzo servizio. La logica educativa che presiede ai livelli precedenti dovrà rimanere, nelle sue linee portanti, la stessa, perché è questo il modo migliore per assicurare la continuità e la coerenza del percorso formativo d'insieme. Enunciato questo principio, occorre però studiarne la fattibilità, trovando soluzioni convincenti e realistiche che tengano conto dei problemi ai quali ho accennato. Tenterò, di seguito, di avanzare qualche ipotesi.

### Obiettivi generali e continuità

Se si assume che l'impianto curricolare della educazione musicale, nei vari stadi in cui si articola, debba essere coerente e unitario, e che ciò comporti che alla base di tutto il percorso vi sia una stessa concezione della educazione musicale e delle sue finalità, ne consegue che debbono essere perseguiti di livello in livello, anche se in modi e con profondità differenti, i medesimi obiettivi generali.

Nell'attuale dibattito pedagogico, specie in paesi come gli USA, si preferisce oggi parlare di *standard*. Gli standard, come gli obiettivi, definiscono che cosa gli studenti dovrebbero sapere ed essere capaci di fare, al termine di un ciclo di insegnamento. Utilizzando il termine standard, si vuole però mettere in rilievo il loro valore di riferimento unitario per le varie realtà scolastiche, di traguardo comune al di là delle specificità territoriali e dell'autonomia progettuale che nei paesi anglosassoni, come sappiamo, è stata sin qui (e continua a essere, anche se con qualche ripensamento) molto marcata.

Gli obiettivi, o standard che dir si voglia, si ramificano in modo gerarchico. In alto stanno gli obiettivi più generali, che dovrebbero applicarsi a tutti i livelli scolastici. Più sotto vi sono gli obietti-

vi più particolari in cui i primi si articolano, e che variano di ciclo in ciclo così da risultare opportunamente calibrati.

Un primo passo per elaborare un percorso curricolare unitario è dunque quello di definire una mappa essenziale di obiettivi generali che possano costituire l'intelaiatura di base sulla quale si potrà poi intessere la trama più fine degli obiettivi specifici di ciascun stadio. Alla luce di quanto è stato detto più sopra, e guardando ai suggerimenti che possono venirci dalle esperienze e dai progetti di altri paesi, credo che un quadro ragionevole da cui partire possa essere il seguente:

1. Esplora, riconosce, discute e manipola materiali sonori di vario tipo.
2. Esegue, da solo e in gruppo, un repertorio variato di brani vocali e strumentali.
3. Improvvisa, arrangia e compone musica, in modi e con scopi differenziati, esprimendo idee, immagini e sentimenti.
4. Riflette sul linguaggio musicale e possiede un syllabus essenziale e calibrato di concetti e di procedure osservative e operative che gli consentono di cogliere, spiegare e usare strutture e funzioni fondamentali della musica.
5. Ascolta, analizza e interpreta i messaggi musicali, nella varietà delle loro forme e delle loro funzioni.
6. Sa orientarsi nella sovrabbondante offerta musicale della civiltà odierna e sceglie e controlla le proprie strategie fruitive in relazione alle diverse situazioni.
7. Valuta la musica e le performances musicali, e supporta le proprie opinioni con motivazioni criticamente ragionate.
8. Coglie e spiega le relazioni, sull'asse sincronico e diacronico, fra i diversi elementi (opere, generi, stili, autori, poetiche, tecnologie...) dell'universo musicale, e fra la musica e gli altri fattori del contesto socio-culturale (arti, saperi, mentalità, strutture sociali...).
9. Conosce un repertorio di opere esemplari di diversi periodi storici, appartenenti anche a tradizioni non occidentali, e ha una

conoscenza di base dello sviluppo storico della musica.

Come si vede, i primi tre obiettivi si riferiscono all'asse produttivo, gli obiettivi 5, 6 e 7 all'asse della fruizione-comprensione, gli obiettivi 8 e 9 all'asse storico-contestuale. L'obiettivo 4 riguarda invece una competenza linguistica trasversale che è ingranata con tutti gli assi.

### La modulazione degli obiettivi in relazione ai cicli

Ho parlato sin qui di obiettivi generali, sottesi all'intero percorso educativo. Occorre ora vedere come è possibile passare alla elaborazione dei curricoli specifici dei vari cicli, attraverso una modulazione degli obiettivi che risulti adeguata a ciascun livello.

Prima di affrontare questo problema, è opportuno premettere una distinzione fra il curricolo di base, al quale sin qui mi sono riferito, e i curricoli, invece, in senso più stretto.

Per *curricolo di base* intendo un impianto di carattere generale, che definisce i traguardi comuni alle diverse realtà scolastiche, e trova la propria collocazione più ovvia in un programma ufficiale. Esso riporta, in forma essenziale, gli obiettivi fondamentali da raggiungere, suggerisce alcune linee metodologiche orientative, fornisce indicazioni circa le aree tematiche in cui operare.

I *curricoli* sono invece piani articolati e concreti che vengono elaborati dalle singole scuole a partire dal precedente, tenuto conto delle specifiche situazioni ambientali e culturali, degli alunni ai quali ci si rivolge, degli strumenti e delle risorse disponibili. Va da sé che nel passaggio dal primo al secondo viene attivato un processo di elaborazione, adattamento, mediazione e messa a punto operativa in cui si esprimono le capacità progettuali dell'insegnante.

Le mie riflessioni riguardano evidentemente un curricolo musicale del primo tipo, dunque un impianto generale di riferimento,

che possa costituire l'ossatura intorno alla quale andranno costruiti i curricoli di fatto dei diversi istituti.

Ho detto sopra che alla base dell'intero percorso formativo vi sono degli obiettivi generali, ma che un curriculum di base, per quanto essenziale, deve entrare nel merito dei diversi cicli, così da mettere a punto indicazioni che siano tarate, in modo differenziale, su ciascun segmento del percorso scolastico.

Nella costruzione di curricoli mirati ai singoli livelli, peraltro, non sempre si guarda ai soli obiettivi. Vi è chi preferisce occuparsi, difatti, di altri aspetti, che ritiene maggiormente significativi. Avviene così che l'interesse possa focalizzarsi, in modo preferenziale, su una delle seguenti componenti:

a) gli obiettivi specifici, ossia elementi discreti di conoscenza e abilità che gli studenti debbono acquisire al termine del ciclo scolastico. Per esempio: *analizza la struttura di un brano musicale di media difficoltà; conosce forma e funzionamento degli strumenti dell'orchestra;*

b) i tipi di attività, le tecniche didattiche, i metodi operativi che gli insegnanti dovrebbero utilizzare. Si fornisce dunque una guida circa il modo in cui la classe deve operare. Per esempio, si invita a *far costruire agli studenti grafici e diagrammi durante le attività di ascolto, o a promuovere esperienze compositive seguendo un certo itinerario operativo.*

c) le aree di contenuto, o tematiche, di cui si dovrebbe trattare. Per esempio, si propone di affrontare *certi autori o periodi storici, o di promuovere la ricerca su determinati argomenti.*

Dando la priorità agli obiettivi, si indicano all'insegnante i traguardi ai quali mirare, lasciando gli però la libertà di scegliere e organizzare, in rapporto alla situazione in cui si trova, le modalità operative e gli ambiti di contenuto. Privilegiando le attività o le tematiche, si suggerisce una prassi didattica ritenuta ottimale o si cerca di indirizzare le scelte culturali. È facile osservare, però, che se

non vi è a monte una chiara definizione dei risultati da raggiungere, la proposta di metodi che aiutino gli studenti a conseguirli o di aree di contenuto su cui impegnarsi rimane ambigua e poco efficace. Vi è il rischio, inoltre, che si lasci ai docenti uno spazio ridotto per diversificare l'insegnamento, in relazione ai bisogni di caso in caso riscontrati.

Credo che la soluzione più corretta, pertanto, sia quella di puntare anzitutto a una chiara esplicitazione degli obiettivi, almeno di quelli più significativi. Essi saranno integrati dal suggerimento di alcuni esempi di attività e di orizzonti tematici che possano orientare, senza però vincolarlo, il lavoro dell'insegnante. Nella sostanza, penso che *un curriculum di base debba fissare i traguardi fondamentali e irrinunciabili per ciascun ciclo, ma non proporre percorsi rigidi e precostituiti*: sarà la programmazione dei singoli istituti a definire, in termini più operativi e concreti, le esperienze da promuovere e le modalità da utilizzare.

### Obiettivi di contenuto o di prestazione?

Quando si parla di obiettivi (o, se si vuole, di standard) si possono intendere peraltro due cose diverse:

a) *obiettivi di contenuto*, che indicano conoscenze e abilità che ci si propone di far acquisire;

b) *obiettivi di prestazione*, che indicano compiti che gli studenti dovrebbero realizzare per dimostrare che si sono impadroniti di una certa conoscenza. Si tratta dunque della descrizione di usi specifici o applicazioni della competenza, tali da costituire prove evidenti dell'apprendimento. Per esempio: *posto di fronte a una sequenza di note che non eccedono il pentagramma, scrive sotto ognuna di esse il nome corretto.*

Sappiamo che è soprattutto sul secondo tipo di obiettivi che si è focalizzata, in un recente passato, l'attenzione degli studiosi<sup>5</sup>. Non ritengo opportuno, però, che in un

curricolo di base ci si debba occupare di questo genere di obiettivi, che oltre a portare facilmente a quegli eccessi programmatori che tutti conosciamo, possono risultare, se presi a sè, fuorvianti: non sempre, difatti, una certa prestazione è in grado di attestare in modo sicuro e trasparente il possesso delle conoscenze e delle abilità che si suppongono necessarie per il suo successo.

Ciò che mi sembra importante, invece, è definire ciclo per ciclo gli obiettivi di contenuto, sia di tipo *dichiarativo*, ossia relativi alla conoscenza di concetti (ad esempio: *sa come è strutturato un accordo*), sia di tipo *procedurale*, ossia relativi a abilità e capacità operative (ad esempio: *sa eseguire i principali accordi su una tastiera*). Si potranno indicare, inoltre, obiettivi di sintesi, che alcuni studiosi definiscono *contestuali*, e che sono combinazione di conoscenze e procedure in funzione di un certo contesto applicativo (per esempio: *sceglie la musica adatta ad accompagnare le diverse fasi di un racconto filmico*).

È agli insegnanti, invece, che va lasciato il compito di individuare, nella situazione in cui operano, i tipi di prestazione da richiedere per accertare quanto è stato acquisito, anche se non è escluso che si possano fornire nel curriculum di base, a questo proposito, alcuni suggerimenti.

### Criteri per modulare gli obiettivi

Partendo dagli obiettivi più generali che ho indicato sopra, occorre dunque modularli e articolarli in obiettivi più particolari, in relazione ai diversi cicli. Dato, per esempio, l'obiettivo *Improvvisa, arrangia e compone musica, in modi e con scopi differenziati, esprimendo idee, immagini e sentimenti*, si tratta di precisare che cosa ci si aspetta che gli studenti siano in grado di fare in questo ambito al termine della scuola di base, del triennio orientativo e della secondaria superiore.

I criteri fondamentali per mo-



dulare e differenziare gli obiettivi sono, a mio parere, i seguenti:

1. *Variare il livello di difficoltà delle operazioni e dei concetti usati.* Lo stesso obiettivo generale viene dunque riproposto in modo più approfondito, passando da un approccio di tipo essenzialmente intuitivo e legato alle occasioni d'uso (come dovrebbe avvenire nella scuola di base) a attività più caratterizzate in senso critico, con la richiesta di una maggiore consapevolezza dei processi e dei concetti e un ampliamento della gamma degli strumenti e dei procedimenti.

2. *Variare il livello di complessità dei brani prodotti, eseguiti o esaminati, con cambiamenti,*

anche, del repertorio.

3. *Estendere l'approccio cognitivo.* Per esempio, nell'ascolto, si va da una lettura prevalentemente sincronica delle opere a una lettura più mirata alla dimensione diacronica.

4. *Variare la focalizzazione,* nel senso che a seconda del ciclo l'attenzione viene concentrata maggiormente su alcuni obiettivi, che risultano perciò in primo piano.

Un esempio, certo molto sommario, di come possono essere modulati gli obiettivi in relazione ai primi due criteri è riportato nella tabella 1. In tutti i cicli, come si vede, gli studenti debbono saper eseguire dei brani strumentali, co-

me previsto nell'obiettivo generale<sup>6</sup>. Ma varia, ad ogni stadio, l'estensione del repertorio affrontato e la difficoltà del compito esecutivo.

Nella tabella 2 si mostra, invece, come potrebbe essere applicato il criterio della focalizzazione. Un quadratino nero segnala gli obiettivi che potrebbero assumere, in ciascun stadio, una importanza centrale (senza che gli altri, peraltro, restino esclusi).

Criteri come quelli proposti vanno naturalmente applicati tenendo conto delle caratteristiche d'insieme del progetto scolastico, degli interessi e dei bisogni degli allievi ai diversi stadi, del loro grado di maturazione psicologica e

tabella 1

| OBIETTIVO GENERALE  | OBIETTIVI SPECIFICI  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | ciclo di base  | triennio orientativo   | triennio superiore  |
| Esegue, da solo e in gruppo, un repertorio variato di brani vocali e strumentali. | Esegue, su strumenti didattici, semplici modelli ritmici, melodici e armonici, e brani della letteratura strumentale con un livello di difficoltà 2. (altri) | Esegue, su almeno uno strumento, un repertorio abbastanza ampio e variato di letteratura strumentale con un livello di difficoltà 3. (altri) | Esegue, su almeno uno strumento, un repertorio esteso, e variato per generi e stili, di letteratura strumentale con un livello di difficoltà 4. (altri) |

tabella 2

| Obiettivi   | scuola di base | triennio orientativo | triennio superiore |
|---|----------------|----------------------|--------------------|
| 1. Esplora, riconosce, manipola materiali sonori  | ■              |                      |                    |
| 2. Esegue, da solo e in gruppo, un repertorio variato di brani vocali e strumentali.                              | ■              | ■                    |                    |
| 3. Improvvisa, arrangia e compone musica  | ■              | ■                    |                    |
| 4. Riflette sul linguaggio musicale e possiede un syllabus essenziale e calibrato di concetti e di procedure      | ■              | ■                    |                    |
| 5. Ascolta, analizza e interpreta i messaggi musicali   | ■              | ■                    | ■                  |
| 6. Sa orientarsi nella offerta musicale della civiltà odierna e sceglie e controlla le proprie strategie fruibili |                | ■                    | ■                  |
| 7. Valuta la musica e le performances musicali  |                | ■                    | ■                  |
| 8. Coglie e spiega le relazioni, sull'asse sincronico e diacronico, fra musica e contesto                         |                | ■                    | ■                  |
| 9. Conosce un repertorio di opere esemplari e ha una conoscenza di base dello sviluppo storico della musica.      |                |                      | ■                  |

culturale. Richiedono, inoltre, che si chiariscano a monte problemi, secondari solo in apparenza, che spesso vengono trascurati.

Per esempio, se accettiamo l'idea che la variazione del grado di difficoltà dei compiti sia un elemento essenziale per articolare in modo continuo e progressivo il curriculum (lo si è visto nella prima delle due tabelle sopra riportate), è necessario che possiamo fare riferimento a *scale di difficoltà*, che distinguono diversi livelli (molto facile, facile, moderatamente difficile, difficile, ecc.) associati, ciascuno, a parametri riconoscibili. Una prima scala dovrebbe riguardare attività e operazioni, una seconda scala la complessità dei brani musicali. Potremo ragionevolmente decidere, su questa base, quali compiti sono più adatti ai diversi cicli, e quali tipi di opere e di repertori è conveniente di volta in volta utilizzare. Purtroppo, a quanto ne so, assai poco è stato fatto in questa direzione: e le rare proposte esistenti (come la scala elaborata dalla New York State School Music Association, ripresa in appendice al documento americano sui *National Standards for Arts Education*<sup>7</sup> e ivi utilizzata nella formulazione degli standard) appaiono a mio parere generiche e poco convincenti. Anche su piani del genere, dunque, vi è ancora parecchio da fare.

### Di ciclo in ciclo: alcune ipotesi

Non è certo scopo di questa relazione formulare un progetto compiuto di curriculum-base, scandito nei suoi diversi gradini. Ciò che mi propongo è affrontare la questione nei suoi termini generali, sollevare dei problemi, indicare delle possibili direzioni di lavoro.

Mi limiterò pertanto, tenuto conto delle premesse sopra illustrate, a indicare alcune caratteristiche essenziali che potrebbero contraddistinguere i diversi cicli, tenendo fermi da un lato i principi della continuità e della coerenza del percorso complessivo, dall'al-

tro quelli dello sviluppo e della progressività, che debbono assicurare, ciclo dopo ciclo, una estensione e un approfondimento delle acquisizioni precedenti.

Nella scuola di base dovrebbero essere preminenti soprattutto gli obiettivi della scoperta e manipolazione del suono, del fare musica e dell'ascoltarla, nei modi e ai livelli compatibili con l'età dei ragazzi, con una attenzione crescente, nell'ultimo biennio, anche per la riflessione sul linguaggio e la messa a punto di strumenti operativi e descrittivi.

Nel triennio orientativo potrebbero essere in primo piano gli obiettivi dell'ascolto e della riflessione sul linguaggio, con un rafforzamento delle capacità interpretative, l'acquisizione di nuove strategie d'osservazione e d'analisi, l'allargamento e la diversificazione dei repertori presi in considerazione, una maggior attenzione per la specificità dei generi e per le relazioni fra musica e società-cultura, lo sviluppo delle capacità di giudizio. I brani su cui lavorare dovrebbero essere scelti (come si suggeriva nei programmi della commissione Brocca<sup>8</sup>) in base a criteri di natura tematica e antologica, partendo anche, quando è il caso, dalle esperienze degli studenti. Per quanto concerne in particolare la riflessione sul linguaggio musicale, credo che si debba procedere alla sistemazione e all'approfondimento, in termini di maggiore organicità e consapevolezza, della "attrezzatura" acquisita nel ciclo precedente.

A livello, infine, del triennio superiore, l'attenzione dovrebbe centrarsi soprattutto sull'ascolto-interpretazione e sulla ricostruzione di relazioni, sia sul piano sincronico che diacronico, fra gli oggetti musicali, e fra la musica e la società-cultura di cui essa è componente ed espressione. Credo che ci debba anche preoccupare, in questo stadio, di accostare gli studenti a un repertorio, per quanto orientativo, di opere ritenute esemplari, favorendo altresì l'acquisizione di quadri di riferimento circa lo sviluppo storico della musica.

Sia nel triennio orientativo che

nella secondaria superiore, tuttavia, non dovrebbero essere dimenticati gli obiettivi relativi alla esecuzione e alla produzione musicale, che restano indispensabili a una formazione musicale integrata, quale ho prospettato sin dall'inizio. Se nella scuola di base le diverse attività coesistono e si intrecciano all'interno degli stessi contenitori orari "ufficiali", sarà molto difficile, tuttavia, che la stessa cosa possa ripetersi ai livelli successivi. Principalmente, come ho avuto già modo di evidenziare, perchè i tempi su cui contare saranno inevitabilmente più ristretti. La pratica musicale potrà trovare peraltro la propria collocazione in "laboratori" extracurricolari che la scuola dovrebbe attivare per tutti, o quanto meno per gli studenti interessati che ne faranno opzione. Già oggi, nella attuale secondaria, vi è la possibilità di svolgere esperienze del genere, che si affiancano al percorso strettamente curricolare consentendo agli studenti di esplorare ulteriori territori e di soddisfare esigenze e curiosità culturali che non trovano spazio adeguato nell'orario d'obbligo. Penso che nella scuola del futuro simili iniziative avranno una diffusione e una incidenza generalizzate, con l'associazione, anche, della musica ad arti confinanti come il teatro, il cinema, la poesia. Non andrebbero poi dimenticate le altre agenzie di formazione musicale che operano sul territorio, quali le scuole, largamente diffuse, di pratica amatoriale. Con esse possono essere allacciate utili collaborazioni, nella cornice di quella "autonomia" didattica e organizzativa di cui già oggi possono godere le istituzioni scolastiche.

### Quale storia nel ciclo superiore?

La secondaria superiore è certo il livello che pone maggiori problemi alla elaborazione curricolare, dal momento che la sperata introduzione della musica costituisce qui una novità assoluta (fatta eccezione per gli istituti magistrali, ove ha peraltro connotazioni

particolari e in generale poco confortanti, e alcune esperienze sperimentali). Voglio dedicare perciò qualche riflessione conclusiva al tema specifico dell'insegnamento storico in questo ciclo scolastico, insegnamento che investe gli ultimi due obiettivi generali che ho più sopra indicati e che è da qualche anno al centro di un intenso dibattito.

Che l'insegnamento della musica nella secondaria superiore, così come avviene per le altre discipline artistiche, debba aprirsi a un approccio orientato in senso storico (anche se questa dimensione non esaurisce gli obiettivi formativi da perseguire), pare oggi abbastanza condiviso. Una discriminante fondamentale, da questo punto di vista, fra il triennio orientativo e il livello successivo dovrebbe essere il fatto che *nel primo l'incontro con la musica si svolge principalmente sul piano della contemporaneità*, nel senso che anche se si utilizzano musiche del passato o di culture lontane, queste vengono collocate nell'orizzonte dell'esperienza interpretativa dell'allunno, nel suo *hic et nunc*, e dunque considerate per quella presenza e attualità di significato che ce le rende vicine. La considerazione degli elementi contestuali, che certo interviene in qualche misura anche in questo stadio, serve a rafforzare e ad arricchire la comprensione, senza però implicare un distanziamento storico e, tantomeno, senza mirare alla ricostruzione di percorsi scanditi nel tempo.

Nella secondaria superiore, invece, *il patrimonio musicale del passato è affrontato anche nei suoi aspetti di distanza temporale e culturale*. Da un ascolto centrato sul presente si passa a un ascolto storico-antropologico, in cui lo studente si confronta con l'autore e le attese della comunità per cui le opere sono state realizzate. Al centro di questo confronto sono domande come: *che cosa ha significato per gli ascoltatori del suo tempo? a quali bisogni e aspettative ha risposto? di quali concezioni della vita è espressione? che cosa ci fa ca-*

*pire di quell'ambiente e di quella società? come è giunto sino a noi? per quali aspetti risponde ancora alle aspettative dell'ascoltatore moderno?*<sup>9</sup>

Ciò premesso, l'elaborazione di un itinerario di insegnamento della musica orientato in senso storico (formulazione che preferisco a quella più accademicamente chiusa di "storia della musica") richiede che si chiariscano alcune questioni cruciali, che possiamo riassumere nei seguenti interrogativi: *perché la storia, quale storia insegnare, come insegnarla*.

Per quanto riguarda il primo interrogativo, è abbastanza scontato riconoscere che l'insegnamento storico sarebbe poca cosa se tutto quanto lo giustifica si riducesse all'apprendimento, da parte degli studenti, di un disegno storico della musica, inteso come componente non rinunciabile di una cultura di base. Debbono esservi altre ragioni, più forti, che vanno oltre il piano della informazione. A me sembra (ma la riflessione, certo, meriterebbe di essere più ampia), che si debba evidenziare soprattutto che un insegnamento orientato in senso storico:

- permette ai giovani di accedere, in modo critico e consapevole, a un patrimonio musicale che è parte integrante delle loro radici culturali: e va detto a voce alta che di queste radici, e quindi della loro identità profonda, le nuove generazioni hanno il *diritto* di potersi riappropriare;

- rafforza e accresce gli strumenti per una comprensione più piena delle opere, visto che queste ultime assumono la completezza dei propri sensi in una trama di rapporti che si intrecciano nello spazio e nel tempo: rapporti con altri testi, con tecniche e convenzioni, con l'immaginario di epoche e di ambienti, con mentalità, con condizioni materiali, con tutti quegli aspetti, appunto, ai quali l'indagine storica presta attenzione;

- aiuta i giovani a superare un approccio fruitivo intemporale, piatto e omologante (quello favorito dai mass media, per i quali ogni musica è uguale all'altra)

per acquisire il senso delle distanze, della polivalenza, della diversità. Gli studenti diventano consapevoli del fatto che ogni opera ha un proprio spessore e ci parla da un certo orizzonte, e possono comprendere che solo se riconosciamo questo orizzonte, e lo facciamo interagire con il nostro<sup>10</sup>, possiamo vivere una reale esperienza di crescita;

- consente di acquisire le competenze necessarie per colmare la distanza fra i propri codici "naturali", formati nella esperienza quotidiana, e i codici di opere che da questo universo si discostano. Pare inutile ricordare, a questo proposito, che le aspettative e i quadri culturali con cui ci avviciniamo a un'opera sono determinanti per la sua comprensione e accettazione, e che di fronte a musiche che appartengono al passato o ad altre tradizioni le lacune possono essere tanto estese da impedire ogni forma di accesso. Attraverso un approccio storico, i giovani sono stimolati a riformulare e arricchire le proprie aspettative e a individuare nuovi canali di dialogo e di incontro, oltre le barriere dello spazio e del tempo.

Per quanto riguarda la seconda domanda (quale storia), è oggi evidente a tutti che il concetto di storia musicale è assai più problematico e frastagliato di quanto non fosse in passato. L'idea di una storia musicale unitaria, che si snoda lungo un unico binario rettilineo, ha ceduto il posto all'idea di più storie che si intersecano, procedono in parallelo o addirittura si divaricano. Si sono moltiplicati i modi, inoltre, di fare storia della musica, così come, più in generale, di fare storia letteraria o storia dell'arte. In linea approssimativa possiamo distinguere due grandi classi di storie:

α) *Le storie che in vario modo concepiscono l'opera musicale come un documento, e non come un monumento, e si interessano soprattutto al contesto*.

Per esempio:

- storie delle istituzioni musicali, ossia di tutto ciò che fa da supporto e da sistema istituzionale

di riferimento (ambienti di produzione, luoghi di incontro, gruppi e movimenti, manifesti...);

- storie della musica come storia della circolazione e della ricezione delle opere (committenti, editoria, mercato, pubblico, luoghi, effetti sociali, ecc.);

- storie della musica come storie del linguaggio musicale e delle tecniche;

b) *storie che considerano le opere come monumenti.*

Ad esempio:

- storie di opere e di autori;
- storie delle forme musicali, che avrebbero una loro vita materiale, un'evoluzione nel tempo, una propria linea di sviluppo;

- storie di contenuti tematici e di modi retorico-espressivi (il religioso, gli affetti, il pastorale, il demoniaco, la celebrazione e la propaganda, ecc.).

Risulta evidente, da questi pochi cenni, che affrontando l'insegnamento della musica con un orientamento storico si ha di fronte un problema di scelta di punti di vista e di prospettiva. In linea di principio, si può affermare che l'orientamento più produttivo dovrebbe essere quello che tiene conto di più punti di vista, adottando una prospettiva multipla capace di combinare aspetti testuali e contestuali.

Passando infine alla terza domanda, relativa al come, cominceremmo riprendendo e precisando l'ultima affermazione del punto precedente: che in linea di massima, cioè, si dovrebbero utilizzare più approcci conoscitivi. Bisogna riconoscere, a questo proposito, che se la didattica dovesse tener conto di tutte le prospettive aperte dalla ricerca teorica recente, non basterebbero alcuni decenni per esaurire anche un numero ristretto di tematiche. Se va dunque superato il punto di vista unico della storiografia tradizionale, occorre comunque procedere a delle scelte, utilizzando quelle dimensioni e quelle angolature d'indagine che siano effettivamente funzionali ai bisogni degli studenti e possano comporsi in un disegno unitario. Diversamente, ci si perderebbe nello sparpagliamento confusivo delle teorie musicali,

delle estetiche, della storia delle corti e delle accademie, della fortuna critica, delle condizioni sociologiche di produzione e ricezione, delle istituzioni musicali, delle culture subalterne, e via dicendo. Non è necessario, inoltre, utilizzare più approcci contemporaneamente: essi possono essere distribuiti, invece, sui diversi temi e autori affrontati via via nel corso del triennio.

Come ci si deve aprire a diversi approcci in modo oculato, così si deve far fronte in maniera selettiva alla vastità del campo d'indagine. Si lavorerà, più precisamente, su una serie delimitata di "campioni" o di *moduli* significativi, che riguarderanno, di caso in caso, temi (ad esempio, musica e natura nel 700), generi, autori, opere, tecniche, ecc. Per questa via si potrebbe mirare a indagare e ricostruire, più organicamente, alcuni dei *sistemi e sottosistemi* in cui si struttura, nel tempo e nello spazio, la cultura musicale (pensiamo al microcosmo di un autore, a "scuole" e tradizioni, a repertori, a forme, a prassi esecutive...) e alcuni dei *quadri socio-storici* in cui oggetti e eventi musicali si producono, svolgendovi le proprie funzioni. Si apriranno facilmente, in questa ottica, prospettive di raccordo e di convergenza con altre materie, in una logica multi o interdisciplinare.

I moduli affrontati, dunque, non potranno in alcun modo coprire l'estensione della cultura musicale, ma offriranno alcuni punti d'accesso, illumineranno degli snodi e dei fenomeni rappresentativi. Va da sé che tali moduli non dovranno restare reciprocamente isolati, ma si connetteranno in una rete di relazioni, così che ne risulti un disegno coerente.

Pare ovvio, da quanto detto, che le attività didattiche dovrebbero essere fortemente caratterizzate in senso attivo e problematico, facendo perno su un confronto diretto con la produzione musicale, sulla discussione e sulla ricerca. Né va dimenticato che occorre fare i conti con i gusti e i sistemi di riferimento dei giovani, maturati fuori dall'istituzione scolastica. Ciò vuol dire che bisogna

promuovere confronti aperti, non allo scopo di sconfiggere la cultura di massa, ma piuttosto allo scopo di relativizzare le diverse culture musicali, sia colte che popolari, ampliando il campo dei testi fruiti e i modi della fruizione.

### La questione del "canone"

Qualche osservazione conclusiva sulla scelta delle opere "esemplari" di cui gli studenti, come suggerito nell'ultimo dei nostri obiettivi generali, dovrebbero acquisire la conoscenza. È evidente che la scelta non può essere casuale, ma deve rispondere a certi criteri, e che nel momento in cui ci accingiamo a compierla non possiamo non affrontare la questione del cosiddetto "canone", ossia un repertorio di autori e di opere ai quali si riconoscono valori e significati musicali particolarmente elevati.

Si possono commettere, a questo proposito, due errori. Il primo è quello di rigettare l'idea stessa di un canone: per questa via si finisce in un vicolo cieco, dal momento che l'insegnamento in senso storico della musica finirebbe per essere un percorso del tutto confuso e labirintico se non scegliessimo un certo numero di grandi autori e di grandi opere che facciamo da segnavia.

Il secondo errore, agli antipodi del precedente, è quello di considerare il canone in modo assoluto, come una gerarchia fissa e imm modificabile di valori che gli studenti debbono far propri. Esso va visto, invece, come un sistema di natura storica che si è formato nel tempo, spesso modificandosi, e che ci segnala le opere alle quali le comunità del passato hanno riconosciuto la capacità di rappresentarne, in modo esemplare, aspirazioni, gusti e concezioni del mondo. In un approccio storico corretto, di ciò non si può non tenere conto, dal momento che la formazione, il consolidamento e la modificazione dei canoni è parte integrante della vicenda di ogni arte.

La soluzione corretta, a mio parere, è quella di adottare un'ottica



funzionale, assegnando al canone il ruolo di semplice strumento di lavoro. Promuovendo l'incontro fra gli studenti e alcune opere ritenute canoniche, non si mirerà cioè alla accettazione della logica valoriale che le ha consacrate come tali, ma piuttosto alla scoperta dell'esistenza di tale logica e alla sua verifica critica. Gli studenti dovranno chiedersi, in altre parole, quali sono le ragioni per cui tali opere sono state ritenute tanto importanti, e interrogarsi sui processi che hanno portato a riconoscerne l'eccellenza e a leggervi certi significati.

Dunque, non si potrà non utilizzare un certo numero di opere canoniche, che l'insegnante dovrebbe comunque poter scegliere con una certa libertà da una gamma aperta di suggerimenti, con la facoltà anche di affiancarvi brani della letteratura musicale "minore" o di altri repertori non ufficiali che risultino funzionali al suo progetto didattico.

### Conclusione

Mi rendo conto, al termine del mio intervento, di aver indicato problemi, punti di vista e considerazioni di carattere generale, più che delineato soluzioni organiche. Ma di fronte alla prospettiva di una riforma radicale della nostra scuola, e di un ingresso a tutto campo della musica nei piani di studio di diversi cicli, credo che dobbiamo chiarirci innanzitutto

quali sono le direzioni da prendere e le bussole cui affidarci, per non smarrirci da subito nella complessità dei problemi sul tappeto o lasciarci attrarre da facili scorciatoie. Mi auguro di avere dato, in questo senso, qualche contributo non inutile.

#### NOTE

(1) Oltre al documento ministeriale *Riordino dei cicli scolastici*, mi riferisco alla *Sintesi dei lavori della Commissione* (a cura di Roberto Maragliano), entrambi reperibili in Internet, ma disponibili anche a stampa nel volume *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei saggi. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 78, Le Monnier, Firenze, 1997.

(2) Sul problema della interdisciplinarietà vi è una vasta letteratura. Basterà ricordare: J. Piaget; *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Bari, 1973; C. Scurati e E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, La Scuola, Brescia, 1974. Mi permetto di ricordare, anche, un mio contributo, dal titolo *Interdisciplinarietà, modelli culturali ed educazione*, pubblicato sul n.20 di *Musica Domani* (1976).

(3) Traggo alcuni spunti dalla premessa ai *National Standards for Arts Education*, elaborati dal Consortium of National Arts Education Associations (USA), reperibile in Internet all'indirizzo: [gopher://gopher.ed.gov/11/publications/full\\_text/arts](http://gopher://gopher.ed.gov/11/publications/full_text/arts).

Sul n.101 (1996) di *Musica Domani*

è stata pubblicata in traduzione, a cura di Davide Zambelli, la parte relativa agli standard.

(4) Pare inutile ricordare come la musica, insieme alle arti visive, costituisca una fondamentale chiave d'accesso alla specifica eredità storico-culturale del nostro Paese.

(5) Sono dei "classici", da questo punto di vista, i testi di R. Mager, come *Gli obiettivi didattici*, EIT, Teramo, 1976; *L'analisi degli obiettivi*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1976, e, in collaborazione con K. M. Beack, *Come progettare l'insegnamento*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1980.

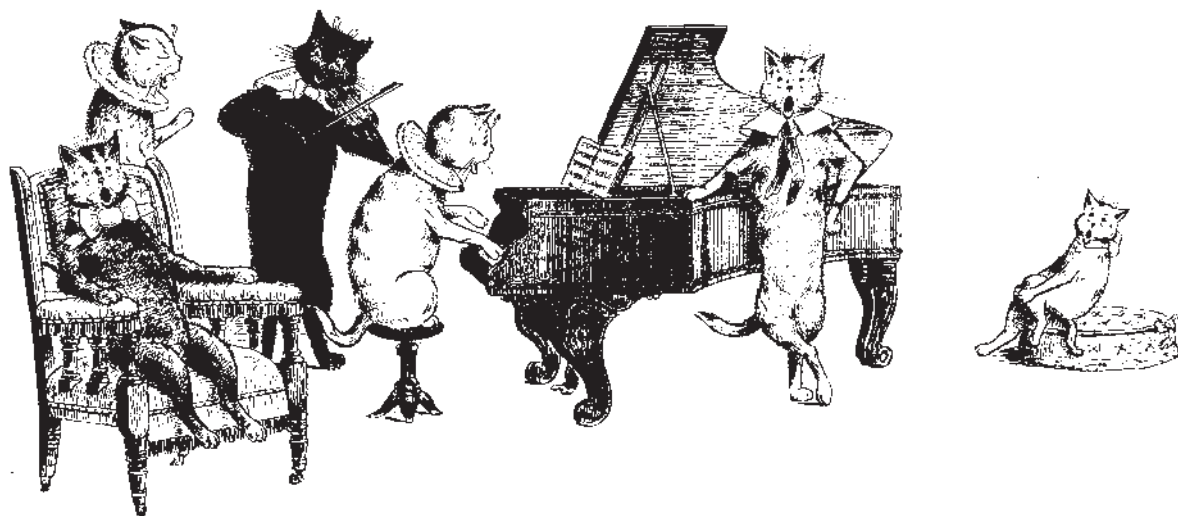
(6) È ovvio che l'obiettivo generale a sinistra dovrebbe essere articolato, per ogni ciclo, in più obiettivi specifici, di cui ci si limita qui a riportarne uno solo a titolo d'esempio.

(7) V. la nota 3.

(8) Nell'attuale fervore riformatore, si tende purtroppo a trascurare il lavoro, per vari aspetti meritorio, di questa commissione, che ha elaborato sul finire degli anni ottanta un articolato progetto per la scuola media superiore. I risultati sono raccolti nel volume *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1991 ("Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 56).

(9) Considerazioni non dissimili si possono fare per le altre aree espressive, come le arti visive o la letteratura. Si veda, per esempio, di G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna, 1987.

(10) Il concetto, centrale nella tradizione ermeneutica, è di H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983.



# Parole chiave

## FRASEGGIO

FRANCESCO BELLOMI

**L**o studente di musica e l'esecutore alle prime armi hanno di solito l'abitudine di leggere uno spartito rivolgendolo la massima attenzione alle altezze e al ritmo. Agogica, dinamica, timbro e altri aspetti che contribuiscono a rendere musicale una esecuzione attraverso la realizzazione di un fraseggio appropriato sono di solito affrontati solo in un secondo tempo, quando "si sanno" le note.

Questo modo di studiare i brani della letteratura musicale non è in sé sbagliato, ma quando è l'unico modo di studiare può portare a un risultato demenziale: ci si abitua a suonare e cantare in maniera non espressiva.

Per fortuna si può imparare a fraseggiare in molti modi: assimilando da altri esecutori, ascoltando i consigli di bravi musicisti, studiando i documenti, facendo degli esperimenti.

Il fraseggio, cioè l'arte di «rendere comprensibile il discorso musicale sottolineando l'andamento ritmico [...] rispettando le sospensioni, le pause, gli attacchi, e nel contempo evidenziando le reciproche relazioni fra le varie parti [...]» (DEUMM), è la forma più diretta, più istintiva, più feconda e produttiva di analisi musicale. L'unica analisi che senza nessuna fatica si traduce in prassi esecutiva, perché nasce proprio attraverso scelte interpretative.

L. H. Shaffer ha descritto degli esperimenti dove si registravano più esecuzioni di uno stesso brano (fornite anche da esecutori diversi) realizzate su di un pianoforte adattato per permettere una registrazione digitale attraverso un computer. Esaminando i grafici della durata delle note e della velocità della pulsazione ci si accorge che i maggiori picchi (verso l'incremento o verso la diminuzione) avvengono sempre in corrispondenza di cesure dell'articolazione fraseologica del brano (in questo caso il *Preludio in fa diesis* minore di Chopin).

Eppure questo non è scritto nello spartito. Risulta chiaro che gli esecutori hanno segmentato, consciamente o inconsciamente, il brano nella sua struttura fraseologica comunicando poi questa segmentazione all'ascoltatore attraverso appropriate scelte di fraseggio.

Molto prima dell'invenzione del computer ci si era accorti dell'importanza del fraseggio e non c'è trattato antico che, sulla questione del fraseggio, non offra un repertorio straordinario di strategie interpretative. Ma forse il documento

più impressionante per completezza e precisione lo dobbiamo a un organaro: Dom Bedos de Celles che, nel capitolo sull'organo "a cilindro" del suo monumentale *L'art du facteur d'orgues* (1766-1768), racconta come si deve incidere il cilindro dell'organo che noi chiamiamo "meccanico" o "a manovella".

Per prima cosa fa scrivere una *barcellona* al famoso organista Claude Balbastre. Poi lo ascolta più volte con l'orologio alla mano. Infine, affermando di essersi basato sulla esecuzione e non sulla parte scritta, mostra delle tavole di precisione millimetrica dove a ogni nota dello spartito corrisponde una sezione del cilindro. Alla parte di suono corrispondono dei solchi neri (che dovranno poi essere realizzati nel vero cilindro). Ma molti solchi presentano una parte consistente della durata della nota (circa la metà e talvolta anche di più) tratteggiata. È la parte di "silenzio di articolazione". Se ne ricava in maniera indubitabile che quasi tutte le durate erano, nella norma, dimezzate dall'esecutore e completate con delle pause che avevano il compito di rendere chiaro il fraseggio.

Un'altra cosa presente in tutti i trattati rinascimentali e barocchi è la corrispondenza tra determinati fraseggi e determinate diteggiature o arcate o colpi di lingua. Nel caso degli strumenti a tastiera si scopre che le dita sono sfruttate dagli antichi senza forzature muscolari. Il dito più forte è usato dove occorre più forza, quello più agile dove occorre più agilità, e così via. Non vi è nessun tentativo di forzare le dita a conquistare un identico peso e un'identica agilità, ma, al contrario, il fraseggio asseconda la struttura muscolare dell'esecutore.

I giovani esecutori di oggi non sono i soli a dover fare i conti con il consiglio tipico: "Prima studia le note!". Lo stessa situazione degli esecutori la vivono i compositori che passano anni a fare bassi e contrappunti ignorando completamente la definizione di un fraseggio per l'esecutore e l'ascoltatore. Ai giovani inventori di musica consiglio di fare esattamente il contrario di quello che avviene normalmente a ogni esame di composizione: scrivere prima l'agogica, la dinamica e il fraseggio, aggiungere poi le durate e trovare solo alla fine le altezze.

Che sia vero quello che diceva il mio vecchio maestro: "Le altezze, in musica, sono la cosa meno importante"?

## La valutazione fra opportunità e tabù

ANNA MARIA FRESCHI

Quando ho ricevuto l'invito a intervenire a questo Convegno con una riflessione sulla valutazione degli apprendimenti musicali, ho reagito con un misto di interesse e di perplessità. L'interesse può essere senz'altro fatto risalire innanzitutto al fascino filosofico di questo tema, che implica l'interrogarsi sui processi della conoscenza e al tempo stesso sulla "conoscenza della conoscenza", e in secondo luogo nella sfida di affrontarlo all'interno di un settore disciplinare in cui esso è stato tradizionalmente trascurato o addirittura volutamente ignorato, in base a una sorta di incompatibilità - più o meno ammessa e teorizzata - fra una disciplina fortemente segnata da aspetti affettivi e simbolici e una pratica valutativa tradizionalmente caratterizzata da procedimenti logico-quantitativi. La perplessità è sorta invece in relazione al contesto in cui la mia riflessione si sarebbe collocata, e cioè un Convegno sulla musica nella scuola riformata, in cui il confronto non sarebbe rimasto, come solitamente è avvenuto in passato, tutto interno al settore disciplinare, ma sarebbe stato influenzato fortemente da considerazioni di tipo legislativo e istituzionale, dagli scenari educativi attuali e da quelli ipotizzati e ipotizzabili. Non rischiava forse, la mia riflessione, di risultare un esercizio di pensiero magari ben congegnato, ma sostanzialmente estraneo a un dibattito presumibilmente centrato sul ruolo di questa disciplina nella prospettiva aperta dalle recenti iniziative di riforma?

Di qui la decisione di partire proprio da questa nuova prospettiva e cercare di capire il senso e le opportunità che essa poteva fornire anche a una riflessione disciplinare in senso stretto.

Innanzitutto mi è sembrato po-

sitivo che dopo una fase in cui le energie degli operatori musicali in campo educativo sono state assorbite in gran parte da un dibattito specifico, fossimo in qualche modo costretti a confrontarci con esperti e insegnanti di altri settori, con pedagogisti, politici, didatti di altre discipline. Questo, infatti, oltre ad arricchire le nostre riflessioni, ci mette di fronte alla necessità di fare uno sforzo per affermare all'esterno (e quindi chiarire a noi stessi) il valore formativo dell'educazione musicale e la sua specificità, in un momento in cui sembra profilarsi una dicotomia fra dichiarazioni teoriche di ampio respiro pedagogico e intellettuale (vedi il documento dei Saggi) e l'affermarsi nella pratica didattica di un'idea di scuola tecnicistica e pragmatica, in cui il criterio di importanza delle discipline si identifica con quello di utilità immediata nella ricerca di un lavoro. Il rischio è dunque quello che l'educazione musicale perda il suo statuto, faticosamente conquistato e peraltro ancora incerto, di settore essenziale per la formazione dell'individuo e diventi

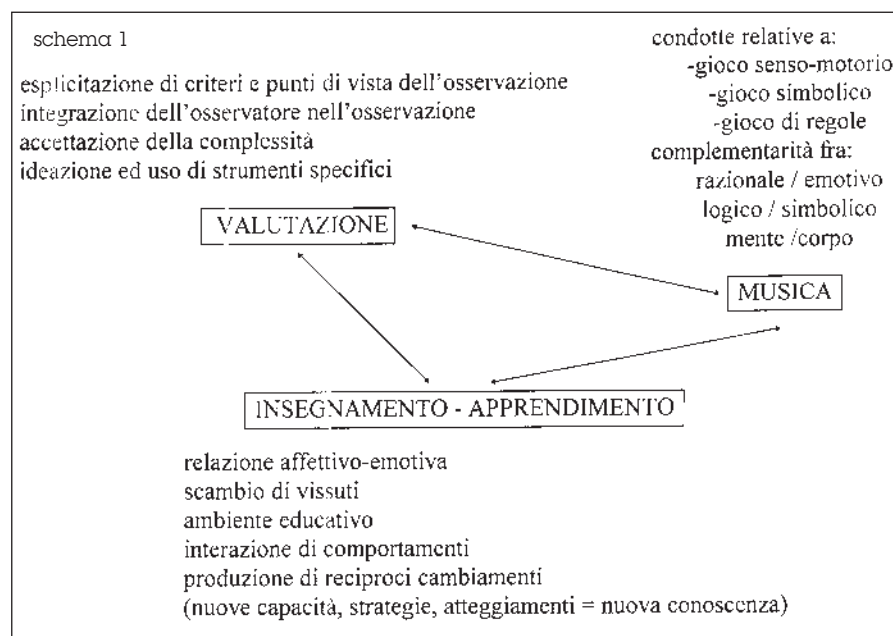
una delle tante opzioni formative, intercambiabili le une con le altre, che la scuola, o meglio ciascuna istituzione scolastica, offrirà - nella prospettiva dell'autonomia - al pari di un grande "supermercato dell'istruzione".

### Riformulare l'oggetto della valutazione

Ma in che senso riflettere sulla valutazione può aiutarci a riaffermare la specificità formativa dell'educazione musicale nella prospettiva scolastica futura? Prima di tutto riformulando l'oggetto della valutazione, che non sarà più costituito dagli apprendimenti, cioè dall'acquisizione di abilità musicali da parte degli alunni, bensì dal processo di insegnamento-apprendimento, o meglio dalla relazione fra condotte di insegnamento e condotte di apprendimento, sintetizzate nello schema 1.

Nella prospettiva delineata dalle più recenti riflessioni pedagogiche appare infatti molto limitante considerare separatamente i due aspetti:

«La crescita e lo sviluppo della mente e della personalità sono possibili solo all'interno di una relazione. [...] Il processo educativo è un'interazione tra due menti che si influenzano reciprocamente. [...] l'insegnamento appare si-





gnificativo solo quando nell'insegnare si è imparato qualcosa. [...] L'allievo impara solo quando, nel momento in cui impara, l'insegnante sta attento a come egli vive tutta una serie di rapporti e di fattori concomitanti dell'apprendimento: in primo luogo il processo di apprendimento in quanto tale, e poi il contenuto di quello che l'allievo sta facendo; la relazione con il docente stesso; la relazione con i compagni, la relazione con l'organizzazione scuola [...]». (Blandino, Granieri, 1995, p.13-16)

Soprattutto riguardo alla valutazione dell'insegnamento le esperienze sono rare e poco documentate, mentre essa, se condotta nel senso di un ripensamento critico del proprio operato in relazione agli alunni, può diventare un'esperienza molto formativa per gli insegnanti stessi e per l'istituzione scolastica, anche in vista del rapporto sempre più stretto che le nostre scuole dovranno intrattenere da un lato con quelle degli altri paesi europei e dall'altro con i propri utenti. Questa mia convinzione si fonda fra l'altro su un'esperienza compiuta durante il Piano pluriennale di aggiornamento sui nuovi Programmi della scuola elementare gestito dall'IRRSAE Emilia Romagna: in quell'occasione, infatti, la riflessione sulla valutazione venne condotta sul doppio versante insegnamento/apprendimento e si rivelò, proprio per questo, particolarmente interessante (Freschi, 1993).

La soluzione non è però valutarli entrambi, bensì valutarli insieme, in relazione fra loro. È infatti dal rapporto reciproco che essi si qualificano, ed è nella valorizzazione di questo rapporto che la scuola può trovare una sua specificità come luogo formativo, di fronte alle sempre più numerose opportunità di apprendimento offerte da altri luoghi e altri mezzi (basti pensare ai mass-media), i quali possono proporsi, soprattutto per le discipline "deboli" come la nostra, come alternative possibili all'apprendimento scolastico e quindi accentuare quel rischio di opzionalità e marginalizzazione a cui accennava-

mo in precedenza. Né, d'altra parte, bisogna incorrere nell'errore di considerare questo rapporto solo nel senso di un legame causa-effetto, nell'una o nell'altra direzione: l'apprendimento non è variabile dipendente dell'insegnamento, come si pensava in passato, né l'insegnamento si modella meccanicamente a partire dai processi di apprendimento, come la recente attenzione sulle abilità e gli obiettivi, enfatizzata dalla programmazione, potrebbe suggerire.

L'ampliamento dell'oggetto di valutazione modifica al tempo stesso radicalmente le modalità dell'osservazione: l'insegnante non è più un osservatore esterno che esprime un giudizio su un oggetto altro da sé, bensì è attore e parte integrante del sistema che valuta se stesso. Se ad esempio si propone di valutare un'esecuzione musicale collettiva, non dovrà considerare in sé e come valori assoluti l'accuratezza ritmica, d'intonazione, ecc., ma osservarle in relazione alla consegna data, ai successivi suggerimenti forniti, ai tempi di lavoro, agli atteggiamenti e le strategie metodologiche usate, alle motivazioni degli alunni, i loro livelli di partenza e le difficoltà da loro incontrate, e anche alla finalità dell'esecuzione stessa (viene preparata per un concerto oppure resta una produzione interna alla classe?).

Le conseguenze di questo diverso atteggiamento dell'insegnante sono sostanzialmente tre, strettamente collegate fra loro: una maggiore consapevolezza dei criteri e degli obiettivi che guidano le proprie scelte didattiche e quindi la disponibilità a modificarle in relazione ai bisogni degli alunni e alle esigenze del contesto educativo; un controllo più accurato della validità e dell'efficacia del proprio operato e dunque maggiore capacità di comunicarla, documentarla e dimostrarla in sede istituzionale, rispondendo a eventuali critiche, obiezioni e sottovalutazioni da parte dei colleghi e della gerarchia scolastica; la possibilità di giustificare adeguatamente la necessità e le modalità della pre-

senza di un settore disciplinare (ad esempio quello musicale) all'interno di un curriculum di una fascia scolastica o di un singolo istituto.

D'altro canto, il superamento della distinzione fra osservatore e situazione osservata permette di costruire un nuovo paradigma di attendibilità della valutazione, che non è più dato dall'adesione al mito dell'oggettività come fotografia di una realtà in sé, bensì è basato sull'accertamento di una coerenza fra le premesse, i criteri, le condizioni, la situazione e gli strumenti dell'osservazione. Questo nuovo paradigma è stato elaborato ormai da tempo nell'ambito delle scienze comunemente chiamate esatte, quelle cioè che dovrebbero fornirci una visione "oggettiva" del mondo, le quali si sono trovate di fronte a fenomeni che sfuggivano agli strumenti tradizionali di osservazione e quantificazione, fenomeni complessi, ricchi di variabili e con una forte componente di disordine e di casualità, cioè con caratteristiche molto simili a quelle che a un insegnante capita di osservare. Invece di rinunciare a leggerli e interpretarli, la scienza moderna ha sviluppato un nuovo atteggiamento, che ha accettato la presenza della complessità e le sfide che essa pone al tradizionale pensiero scientifico:

«La complessità sembra negativa o regressiva perché costituisce la reintroduzione dell'incertezza in una conoscenza che era partita trionfalmente verso la conquista della certezza assoluta. E su questo assoluto bisogna farci davvero una croce sopra. Ma l'aspetto positivo, l'aspetto progressivo che può derivare dalla risposta alla sfida della complessità consiste nel decollo verso un pensiero multidimensionale. Qual è l'errore del pensiero formalizzante e quantificatore che ha dominato le scienze? [...] Sta [...] nel fatto che questo pensiero è arrivato a credere che ciò che non fosse quantificabile e formalizzabile non esistesse, o non fosse nient'altro che la schiuma del reale. [...] Dobbiamo riscoprire la strada di un pensiero multidimensionale,



che certamente integri e sviluppi la formalizzazione e la quantificazione ma che tuttavia non si rinchioda in esse.» (Morin, 1985, p.108)

Se una tale riflessione critica avviene nel campo delle scienze esatte, a maggior ragione essa deve investire le scienze dell'educazione, rimettendo in discussione quell'atteggiamento che considera valido e significativo solo ciò che può essere quantificato e relega tutto il resto nel mondo delle impressioni soggettive, e quindi inattendibili.

**La valutazione in ambito musicale**

Questa nuova concezione di osservazione e interpretazione della realtà didattica ci permette, nel campo dell'educazione musicale, di superare due atteggiamenti contrastanti, ma in realtà entrambi figli della stessa desueta opposizione oggettività/soggettività. Da un lato abbiamo l'affermazione di un tabù, cioè la teorizzazione di una sostanziale incompatibilità fra valutazione ed educazione musicale: agendo quest'ultima in una sfera in cui gli aspetti affettivo-emotivi, simbolici, psico-motori sono fondamentali, una valutazione appare fuorviante e sostanzialmente impossibile. Il secondo atteggiamento consiste invece nel tentativo di superare l'emarginazione della nostra disciplina, affermandone la sostanziale uguaglianza/parità con le altre sul piano cognitivo: ciò porta gli insegnanti a rifugiarsi, pressati magari da scadenze e strumenti burocratici (vedi scheda di valutazione), nei modelli più accreditati di prove oggettive (test scritti, questionari, ecc.), finendo con l'ignorare tutte le attività che investono il piano simbolico e psico-motorio (attribuzioni di sensi, esecuzioni, improvvisazioni, composizioni, esplorazione e manipolazione di materiali) e che invece costituiscono un nucleo specifico che qualifica il ruolo peculiare dei linguaggi non verbali nell'impianto curricolare. Entrambi questi atteggiamenti muovono da un problema reale - l'irriducibilità di certe esperienze

e processi al dato logico-quantitativo - ma, facendo coincidere la valutazione con la quantificazione, finiscono con il rafforzare l'idea che la conoscenza sia un processo basato sostanzialmente sulla verbalità, la scrittura, la sequenzialità logica e che l'educazione musicale (insieme agli altri linguaggi espressivi non verbali) possa contribuire a esso solo in minima parte.

**Ragione e sentimento**

Questa idea risente profondamente di un dualismo che caratterizza molti aspetti della nostra cultura - e quindi della scuola, che ne è espressione - dualismo che, contrapponendo ragione a sentimento, intelligenza a emotività, ritiene l'intuizione e il pensiero simbolico-analogico secondari, ininfluenti o addirittura dannosi per lo sviluppo delle capacità cognitive. Fortunatamente negli ultimi anni una serie di studi appartenenti a campi disciplinari diversi (neurologia, biologia, psicologia, psicanalisi, linguistica, epistemologia) hanno elaborato nuovi modelli dell'attività cerebrale, dell'intelligenza e dei processi conoscitivi, modelli che concordano nel rilevare un'integrazione costante fra diverse parti del cervello e diverse modalità di pensiero: «[...] la supremazia della ragione sull'affettività non può essere sempre riconosciuta con certezza, né essere sempre considerata come condizione ottimale della conoscenza. [...] non si ha soltanto giustapposizione e tolleranza ma anche dialogica fra ordine e disordine cerebrale, discor-

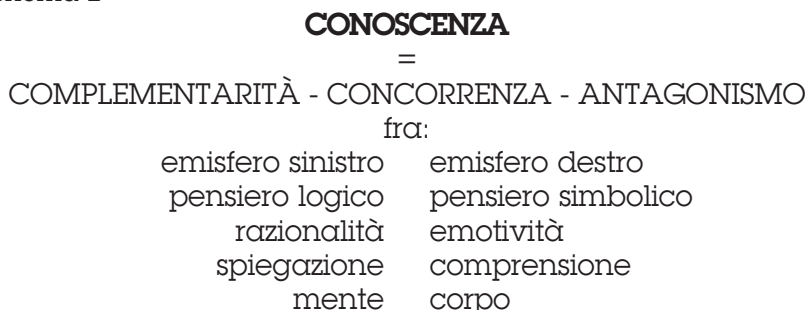
so logico e vapori fantasmatici; in questa dialogica l'immaginario può trasformarsi in immaginazione e l'idea "folle" può stimolare o arricchire il pensiero razionale.» (Morin, 1989, p.114)

Secondo questi studi, la conoscenza è ritenuta quindi il risultato di un processo complesso e multiforme, che può essere sintetizzato nello schema 2, dovuto a Morin, 1989.

Per l'educazione si apre dunque una prospettiva più ampia, e cioè quella «di utilizzare il potenziale di ricchezza implicito nella plasticità cerebrale per lo sviluppo più ampio possibile di entrambi gli emisferi» (Contini, 1992, p.53), partendo dal presupposto che apprendimento ed emozione siano strettamente connessi: «[...] noi possiamo davvero pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni, e diversamente il pensiero diventa un finto pensiero, una razionalizzazione; anzi, è solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di tenerla ed elaborarla che permette di pensare e apprendere.» (Blandino, Granieri, 1995, p.19)

Inoltre sembra ormai associato che questa stretta relazione non influenzi unicamente l'apprendimento scolastico, bensì rappresenti una capacità di fondamentale importanza nella vita sociale e professionale (Goleman, 1996). Non solo viene assegnato alla capacità di controllare e gestire le emozioni un ruolo fondamentale nelle relazioni umane, ma si individua nell'intelligenza emotiva, cioè nella capacità di coniugare riflessione e intuizione, autocontrollo ed empatia, una facoltà decisiva per il successo in campo

schema 2



professionale, per riuscire a prendere decisioni e a fare scelte anche in ambiti tradizionalmente ritenuti di pertinenza del pensiero logico (Damasio, 1995). Non è dunque sviluppando separatamente e parallelamente i due tipi di pensiero che l'educazione ottiene il suo scopo: la formazione di una personalità capace di interagire in modo equilibrato ed efficace con la realtà circostante, sia sul piano cognitivo che relazionale, è il risultato di un uso integrato del pensiero logico e di quello simbolico, della razionalità e dell'emotività, della mente e del corpo.

Lo stesso documento dei Saggi recepisce questo aspetto quando afferma: «grande importanza va attribuita all'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozioni, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale».

### L'attività musicale fra mente e corpo

Ed è proprio in questa integrazione che l'educazione musicale trova la sua necessità specifica e il suo valore formativo più profondo: non esiste infatti attività musicale in cui non assistiamo a una dialettica fra cognitivo, emotivo e psico-motorio. Tutti sanno come sia nell'esperienza dell'ascolto che in quella dell'esecuzione e dell'improvvisazione, siano presenti vissuti emotivi talora intensi e contemporaneamente siano in gioco abilità cognitive di notevole complessità.

Come ha chiarito Delalande nella sua teoria delle condotte, cantare o suonare uno strumento, per il bambino di scuola elementare come per il professionista, significa al tempo stesso mettere in atto condotte di tipo senso-motorio nel rapporto fra il gesto e l'elemento risonante (sia esso un oggetto o il corpo stesso), condotte

di espressione-comunicazione di contenuti simbolici (vissuti, emozioni, ecc.) e condotte legate alle regole di organizzazione del linguaggio musicale (lettura, memorizzazione, analisi). D'altro canto anche durante l'ascolto i procedimenti logico-sequenziali e quelli intuitivo-simbolici sono intimamente legati e imprescindibili: un'analisi strutturale disgiunta da un'interpretazione dei significati si riduce a un esercizio quantitativo di scarsa significatività, mentre una adesione puramente emotiva al brano rischia di produrre quel linguaggio vago e retorico che caratterizza tanta critica musicale. Inoltre anche l'ascolto è spesso legato a condotte di tipo senso-motorio che coinvolgono profondamente il corpo, dalle varie forme di sincronizzazione fino alla danza (vedi schema 1).

Ma come mettere in luce questa peculiarità dell'educazione musicale attraverso procedimenti e strumenti di valutazione? Lo schema 2 rappresenta un tentativo di sintetizzare l'osservazione della relazione insegnamento-apprendimento nell'educazione musicale.

Partendo dal presupposto, discusso in precedenza, che l'insegnante non sia un osservatore esterno, bensì parte integrante del sistema, abbiamo inserito fra gli aspetti da osservare non soltanto gli apprendimenti, bensì la relazione fra condotte di insegnamento e condotte di apprendimento. Ciò significa che esso/a, nel valutare i comportamenti e le competenze degli alunni, tiene conto continuamente delle proprie modalità di lavoro ed è quindi in grado di modificarle e comunicarle. Può rendersi conto ad esempio che il modo in cui ha proposto dei materiali per l'esplorazione sonora o per l'ascolto è stato frettoloso, oppure poco selettivo, che non ha lasciato tempo sufficiente all'interiorizzazione dei concetti, per cui accingendosi a valutare i comportamenti degli alunni durante l'esplorazione o l'ascolto potrà considerare questi aspetti e magari proporre una successiva fase di lavoro in cui i materiali siano meglio selezionati

e i ragazzi abbiano maggiori opportunità di riflettere sull'attività svolta.

Per quanto riguarda le condotte di apprendimento, ho scelto di suddividerle in quattro gruppi, evitando la tradizionale separazione fra produzione e comprensione. Ritengo infatti che nei processi di apprendimento musicale possa cambiare il punto di partenza (esplorazione, ascolto, improvvisazione, esecuzione), ma che in ogni caso debba essere presente una continua ricorsività fra produzione e ricezione, che ho cercato di rappresentare attraverso uno schema ad anelli (schema 3).

Vediamo un primo gruppo di condotte che muovono dall'esplorazione dei suoni corporei, della voce, di materiali, oggetti sonori o strumenti musicali e durante le quali l'insegnante può osservare aspetti senso-motori (concentrazione, rilassamento, controllo, ecc.), aspetti simbolici (produzione di sensi), aspetti analitici (consapevolezza delle caratteristiche e dell'evoluzione di un certo suono prodotto). Ad esse si affianca un secondo settore di condotte di sincronizzazione, di interpretazione e di analisi che partono dall'ascolto, un terzo raggruppamento che comprende le condotte osservabili nella produzione sonora organizzata (improvvisazione, esecuzione per imitazione o per lettura) e un ultimo gruppo che indica i principali aspetti da osservare in attività di rappresentazione dei suoni attraverso codici grafici più o meno tradizionali e formalizzati.

### Le prove di valutazione

Questa breve carrellata dovrebbe aver chiarito sufficientemente che quando parliamo di osservazione valutativa pensiamo essenzialmente ad occasioni di verifica non separate dal percorso di lavoro e riferite a situazioni globali di ascolto o di produzione. Con ciò non si intende escludere la possibilità di una valutazione conclusiva o dell'uso di test scritti, ma riteniamo che la co-

stante interazione di aspetti logici, simbolici e psico-motori evidenziata in precedenza obblighi gli educatori in campo musicale a scegliere situazioni e strumenti di valutazione che possano rendere conto di questa globalità. Come possiamo vedere infatti dalla colonna di destra dello schema 2, solo una piccola parte delle competenze messe in campo da questo linguaggio possono essere accertate attraverso le classiche prove cosiddette "oggettive" (schede, questionari, ecc.). Queste ultime forniscono informazioni su alcuni aspetti percettivi (discriminazione, riconoscimento), ma con i grossi limiti messi in evidenza dagli studi più recenti di psicologia della percezione, i quali attribuiscono un'importanza fondamentale alla globalità dell'esperienza e tendono a mettere in discussione lo strumento tradizionale del test che propone l'ascolto di eventi sonori isolati. Il settore nel quale le prove di valutazione scritte conservano comunque una certa efficacia è quello delle competenze legate al pensiero logico-analitico, che possono emergere in alcune attività proposte a partire da un ascolto: le classificazioni, le seriazioni, i confronti e le analisi possono essere valutati con questi stru-

menti, così come l'assimilazione di concetti, di una terminologia appropriata, di informazioni relative agli strumenti o alle forme musicali.

Per scritto, inoltre, si esprime la capacità di rappresentare eventi sonori attraverso segni e simboli grafici, capacità che si esercita su diversi codici, da quello tradizionale a quelli inventati. Nel codice tradizionale essa rimane, a livello di scuola dell'obbligo, piuttosto limitata; con i codici non tradizionali, invece, essa può essere molto ricca e mette in campo uno strumento di valutazione specifico di questo settore disciplinare, e cioè la partitura. Attraverso di essa si può valutare la capacità dell'alunno di istituire analogie fra le caratteristiche sonore e le scelte grafiche (suono ruvido=linea spezzata) e di trasferire nella dimensione spaziale le coordinate temporali e i rapporti che in base ad esse si instaurano (orizzontalità=succezione; verticalità=simultaneità).

Ma è soprattutto sul piano dell'oralità e del "non verbale" che si fonda il processo educativo nell'ambito dell'educazione musicale ed è allora su questo piano, in cui meglio si esprime l'integrazione fra pensiero logico e pensiero simbolico, che dobbiamo fare lo

sforzio più originale per individuare strumenti e modalità di valutazione, spostando il baricentro sull'osservazione durante le attività. Ma non sarà una modalità un po' troppo soggettiva e poco scientifica? Certo, l'osservazione è sempre il risultato dell'assunzione di un punto di vista, quindi in questo senso è soggettiva e secondo i vecchi parametri scientifici non sarebbe accettabile, ma anche la scelta delle domande o delle prove di un test scritto e la loro successiva valutazione sono il risultato dell'assunzione di un punto di vista, di un ordine di priorità, di una gerarchia di importanza e quindi sono anch'esse in parte soggettive e aleatorie.

**Un nuovo paradigma per la valutazione**

Proviamo dunque a superare il problema assumendo il nuovo paradigma dell'attendibilità di cui parlavamo in precedenza. Un primo passo prevede, come abbiamo detto, la piena esplicitazione del punto di vista: per l'insegnante in particolare si tratta di chiarire a sé e agli altri (alunni, colleghi, ecc.) i criteri che guidano l'osservazione, criteri che discendono dalla sua concezione

Schema 3

| CHE COSA OSSERVARE  |  | COME OSSERVARE   |
|---|--|--|
| CONDOTTE DI INSEGNAMENTO                                    | CONDOTTE DI APPRENDIMENTO  | STRUMENTI  |
| accogliimento/arricchimento di bisogni e motivazioni        | coinvolgimento affettivo-emotivo<br>processi simbolici<br>concentrazione / attenzione<br>varietà/originalità delle produzioni<br>coordinazione gestuale<br>rilassamento / controllo corporei<br>consapevolezza della produzione propria e altrui<br>acquisizioni tecniche<br>esplorazione ↔ manipolazione ↔ ascolto  | registrazioni audio e video  |
| comprensione e gestione delle dinamiche affettivo-emotive   | attenzione / concentrazione<br>verbalizzazione<br>sincronizzazione ritmico-motivata<br>traduzione simbolica<br>espressione di gusti e preferenze<br>strategie di concettualizzazione<br>ascolto ↔ comprensione ↔ spiegazione   | schede / questionari<br>testi liberi<br>rappresentazioni grafiche<br>registrazioni audio e video |
| presentazione/raccolta/selezione di materiali               | capacità di collaborazione e progettualità<br>capacità di valutazione e autovalutazione<br>scelta/uso dei mezzi vocali e strumentali<br>coerenza fra idea, progetto e realizzazione<br>equilibrio formale del prodotto creativo<br>coerenza dell'interpretazione<br>coordinazione / rilassamento / controllo<br>improvvisazione ↔ composizione ↔ ascolto<br>esecuzione ↔ ascolto | registrazioni audio e video<br>partiture   |
| proposizione/rielaborazione di suggerimenti/spunti/sviluppi | uso delle coordinate spazio-temporali<br>corrispondenza suono - segno<br>strategie di concettualizzazione<br>uso del codice tradizionale<br>produzione ↔ ascolto ↔ rappresentazione  | prove scritte<br>registrazioni<br>partiture  |
| focalizzazione percettivo analitica                         |  |  |
| guida alla concettualizzazione e interiorizzazione          |  |  |
| conduzione di attività, giochi ed esercizi di rinforzo      |  |  |
| costruzione di strategie di apprendimento                   |  |  |
| osservazione valutativa e auto-valutativa (feed-back)       |  |  |

del processo di insegnamento-apprendimento, dal modello disciplinare a cui si riferisce, dagli obiettivi che si è posto/a con quello specifico gruppo di alunni. Facciamo un esempio.

Se l'insegnante ritiene che l'educazione musicale si identifichi principalmente con l'apprendimento della grammatica e delle tecniche di lettura e di esecuzione relative al linguaggio tonale, osserverà con particolare attenzione se i bambini riescono a intonare correttamente un canto e a eseguire una melodia con il flauto dolce, decifrando la notazione tradizionale, ed esprimerà una valutazione positiva o negativa a seconda della presenza o dell'assenza di tali abilità.

Se, invece, considera di importanza primaria un uso creativo della voce e degli strumenti, porrà in secondo piano le abilità precedenti e concentrerà la propria osservazione sulla capacità del bambino di esplorare le possibilità espressive di questi mezzi, di improvvisare con essi e di fornire idee per la realizzazione collettiva di composizioni.

È chiaro che i criteri di osservazione non sono fissi: essi variano a seconda del contesto educativo e delle attività che vengono proposte e sono strettamente correlati alla programmazione e alle modalità con cui si instaura la relazione di insegnamento-apprendimento.

L'esplicitazione dei criteri è necessaria quindi in ogni tipo di valutazione (consente fra l'altro l'auto-valutazione degli alunni), ma assume un'importanza particolare quando l'insegnante ha a che fare con grandezze non quantificabili o con scale di valori più ambigue, cioè soprattutto con attività più squisitamente creative, non perché in questo caso l'osservazione sia più soggettiva, ma perché sono più complesse sia le condotte in oggetto, sia le categorie attraverso le quali il soggetto osservatore le interpreta. Qui diventa perciò irrinunciabile l'interattività della valutazione.

Un secondo passo verso la costruzione di una valutazione attendibile è l'individuazione di

strumenti più flessibili e adeguati al contesto educativo. Per l'educazione musicale essi saranno legati specificamente al suono: ad esempio registrazioni audio o video e partiture, nel caso in cui la realizzazione sonora venga fissata per scritto (condizione utile, ma non necessaria). Si pensi soltanto alla quantità e alla significatività delle informazioni che può fornire una videoregistrazione - rispetto a un test scritto - relativamente alle condotte senso-motorie, simboliche e cognitive e alle loro reciproche interazioni, nel corso di attività motorie e di produzione sonora.

Naturalmente non sarà sempre possibile per l'insegnante registrare o videoregistrare le attività. Si tratterà allora di scegliere alcuni momenti che si ritengano particolarmente significativi (non necessariamente i momenti finali, visto che l'oggetto di osservazione è costituito dalle condotte e non dalle prestazioni) e analizzarli a fondo, magari insieme agli alunni, con l'aiuto di griglie di osservazione costruite in base agli aspetti su cui si sceglie di concentrare l'attenzione. È in questo modo che l'osservazione può essere condotta in modo organico, attendibile e comunicabile e successivamente confluire nella valutazione vera e propria, cioè nell'espressione di giudizi, in modo da individuare le situazioni problematiche e affrontarle.

La sintesi proposta nello schema 3 non ha assolutamente la pretesa di essere esaustiva, né di risolvere il problema: essa rappresenta semplicemente un punto di partenza per il lavoro didattico e potrebbe essere ulteriormente arricchita, in seguito alla sperimentazione sul campo da parte degli operatori musicali. D'altro canto il senso di questa mia riflessione non è tanto quello di fornire indicazioni tecniche sulle modalità della valutazione, quanto piuttosto quello di sollevare alcune problematiche che, attraverso il tema della valutazione, possano investire il senso stesso dell'educazione musicale. Credo infatti che il momento della valutazione rappresenti una sorta

di cartina al tornasole dell'azione educativa nel suo complesso, il momento in cui un insegnante ha occasione di riflettere sulle motivazioni e le modalità del proprio operato. Gli insegnanti di educazione musicale hanno particolarmente bisogno di farlo, in quanto, purtroppo, si trovano ancora a dovere costantemente dimostrare la necessità della loro presenza nella scuola.

Mi auguro dunque che questa nuova prospettiva pedagogica ed epistemologica che ho cercato di delinare, e nella quale si iscrive il problema della valutazione, possa contribuire a chiarire e rafforzare il ruolo di questo settore disciplinare nella scuola italiana del 2000. Ma perché questo accada è necessario che gli insegnanti, anche attraverso l'osservazione del processo di insegnamento-apprendimento, acquistino piena consapevolezza della sua valenza formativa specifica e siano in grado di farla comprendere ad altri, mettendo in crisi quei pregiudizi culturali e pedagogici che fanno tuttora ritenere la musica un linguaggio elitario o un semplice passatempo.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blandino G, Granieri B., 1995, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Contini Mariagrazia, 1992, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Damasio Antonio R., 1995, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Della Casa Maurizio, 1985, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna.
- Freschi Anna Maria, 1993, "Valutare la valutazione", in V. Ventura (a cura di), *Educazione al suono e alla musica*, N. Milano, Bologna.
- Goleman Daniel, 1996, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Morin Edgar, 1985, "Le vie della complessità", in AA.VV., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Morin Edgar, 1989, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Trentin Rosanna, 1988, "Emozioni e processi cognitivi", in Valentina D'Urso, Rosanna Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.



*Musica in bit*

## COMPUTER GUITAR

AMEDEO GAGGILO

**L**a chitarra è sicuramente uno degli strumenti più popolari e amati dai ragazzi; uno strumento difficile e impegnativo da studiare professionalmente, ma a livello amatoriale ci consente di apprendere con una certa rapidità le tecniche di base per accompagnare qualche canzone con l'aiuto di metodi sintetici e prontuari. E anche nell'ambito delle nuove tecnologie è possibile trovare prodotti dedicati all'insegnamento della chitarra: su internet sono numerosi i siti sull'argomento ed esistono già alcuni corsi su cd-rom per imparare e approfondire lo studio della chitarra come autodidatti.

Tra i più recenti segnaliamo il *Corso pratico di chitarra* di Marco Biassoni, edito da Jackson Libri; un corso su cd-rom multiplatforma (Mac-Win), prezzo al pubblico Lire 39.000. Malgrado i limiti didattici, di cui parleremo, può rappresentare un supporto in più per aiutare sia l'insegnante (se non è chitarrista) che gli alunni ad addentrarsi piacevolmente nel mondo della chitarra.

Lanciato il programma, ci viene presentato un menù dal quale scegliere liberamente l'argomento che si intende affrontare: Introduzione, Accordatura, Accordi, Ritmi, Fingerstyle, Chitarra elettrica.

L'Introduzione porta a un sottomenu formato da: a) com'è fatto questo corso, b) le parti della chitarra, c) chitarre famose, dove, oltre ad avere alcune indicazioni dalla viva voce dell'autore sull'impostazione del corso, vengono illustrate le varie parti della chitarra e presentate alcune celebri chitarre elettriche come *Gibson e Fender*.

Scegliendo Accordatura si accede a un filmato dove l'autore illustra in modo un po' frettoloso come si accorda una chitarra; ci saremmo aspettati almeno la presenza di un software interattivo per l'accordatura automatica, che, pur non risolvendo completamente il problema, può essere d'aiuto per chi impara.

La sezione dedicata agli Accordi è quella più interessante dal punto di vista didattico, in quanto presenta i più comuni accordi nelle varie posizioni e forme di notazione: scrittura musicale, intavolatura, indicazione delle dita sul manico, stile, prontuario e posizione della mano sinistra sulla tastiera attraverso immagini fotografiche.

Sempre dalla sezione Accordi è possibile accedere ai sottomenu "Cambi" e "Sequenze e giri armonici" sicuramente molto interessanti per chi inizia a studiare la chitarra; attraverso filmati è possibile vedere praticamente come avviene il cambio fra i

vari accordi e come si eseguono i principali giri armonici, fondamentali per chi voglia imparare ad accompagnare le canzoni. Completa la sezione Accordi il sottomenu "Mano sinistra" dove l'autore, aiutato da alcune immagini fotografiche, spiega in modo esauriente come impostare correttamente la mano sinistra.

Nella sezione Ritmi, lo stile didattico è simile e anche in questo caso l'utente può trarre un certo beneficio imparando a eseguire semplici pattern ritmici, aiutato da filmati su come eseguire correttamente le 'pennate'. In Accordi e Ritmi, anche il principiante può trovare indicazioni interessanti per imparare concretamente i rudimenti della chitarra. Nelle sezioni dedicate al Fingerstyle e alla Chitarra elettrica, gli argomenti ritornano a essere presentati in modo frettoloso e senza un metodo consistente.

Anche le parti teoriche che accompagnano le varie sezioni non si distinguono per originalità metodologica e ricalcano le vecchie teorie musicali senza alcuno sforzo di offrire contenuti realmente comprensibili per chi si avvicina all'argomento. Ogni sezione prevede, apparentemente, anche un percorso sotto la guida del maestro che però, a parte alcuni dettagli e un'introduzione abbastanza inutile, non differisce di molto dalla 'libera navigazione', senza fornire alcun aiuto in più.

Ci sorprende l'assenza di basi musicali su cui l'utente possa esercitarsi; è stato inserito solo qualche brano difficilissimo dove l'autore fa mostra della sua indiscutibile bravura.

Tutto sommato, però, globalmente, anche prodotti come questo, se utilizzati con intelligenza, possono rivelarsi utili didatticamente, con la consapevolezza che, a volte, anche un solo capitolo può rendere un libro interessante.

Altra fonte di risorse per coloro che vogliono avvicinarsi alla chitarra è internet; basta digitare la parola 'guitar' oppure 'chitarra' in un motore di ricerca (*Yahoo, Lycos, Altavista, Virgilio ...*) e automaticamente siamo proiettati in un'infinità di siti, sia in inglese che in italiano, dedicati a questo strumento: dalle lezioni *on-line* agli accordatori automatici, dalla tecnica per imparare la chitarra blues a un'ampio elenco di brani scritti in intavolatura, dai cataloghi dedicati alle chitarre più famose di ieri e di oggi ai più grandi chitarristi della storia. Non resta che l'imbarazzo della scelta per individuare quei siti più utili ai nostri alunni; vi segnaliamo l'indirizzo <http://WWW.guitarnotes.com/> che segnala altri siti interessantissimi da visitare.

# Per una didattica dell'espressività musicale

MANUELA GRANDI

Lo sviluppo dell'espressività, cioè della capacità di rendere la propria esecuzione significativa, rappresenta uno dei temi ancora aperti dell'educazione musicale. Il percorso qui descritto ha come punto di partenza l'indagine sulle sinestesie, cioè sulle associazioni analogiche fra ambiti sensoriali diversi. Attraverso l'analisi delle sensazioni evocate dal significato del testo e dalle sonorità stesse delle parole, i bambini giungono a rendere espressive le loro esecuzioni.

Uno dei problemi fondamentali dell'educazione musicale è sicuramente legato all'espressività. Esplorazione, ricerca, gioco simbolico, sono preziose attività da svolgere in questa direzione. Spesso, però, non è sufficiente possedere una vasta e raffinata gamma di sonorità per essere espressivi nel fare musica; a volte c'è bisogno di quel *qualcosa in più* che può rendere uniche ed "emozionanti" le nostre esecuzioni.

Una delle possibili strade da percorrere è indicata da una parola quasi magica: *sinestesia*. La parola si riferisce agli scambi tra i sensi (vista, tatto, udito, gusto, olfatto) che non solo ci servono per vivere, ma che sorprendentemente hanno a che fare anche con la musica.

Basta leggere attentamente la critica a un brano musicale o a un'esecuzione e osservare le parole e gli aggettivi usati: si scopre sempre tra le righe qualche sinestesia linguistica o qualche aggettivo riferito a varie polarità sensoriali (si possono leggere espressioni del tipo "brano dall'atmosfera diafana e cristallina", oppure "il suono caldo dei violini", ecc.). Le sinestesie, in musica, vengono usate spessissimo: dovunque vi sia la necessità di commentare aspetti della musica legati all'espressività o alla qualità del suono, sembra impossibile trovare dei termini "tecnici" ed è quasi necessario ricorrere all'uso di metafore. I compositori stessi, ormai da molto tempo, usano le sinestesie come indicazioni espressive all'interno delle partiture.

Ma non solo: se siamo insegnanti di musica scopriamo che anche noi le usiamo molto spesso. Il problema dell'espressività, infatti, si pone sempre nell'interpretazione di un brano musicale. Non è difficile fare qualche esperimento e scoprire che spesso, quando un allievo non sente o non riesce a rendere un carattere espressivo, basta una sinestesia (un'immagine, un aggettivo) e l'effetto voluto è spesso rea-

lizzato. Che si tratti davvero di una parola magica?

Il percorso descritto è basato sull'uso espressivo della voce e degli strumenti a partire da una canzone il cui testo è semplice ma ricco di suggerimenti dal punto di vista sinestetico. Attraverso le sensazioni (ricordi di sensazioni, ma anche percezioni sensoriali vive, legate ai fonemi, alla sonorità delle parole), i bambini riescono a rendere espressiva la loro esecuzione senza indicazioni o "imposizioni" da parte dell'insegnante. E, sempre guidati dalle sensazioni, ricercano gli insiemi timbrici e i gesti strumentali che permettono loro di trovare una sonorità adatta ai diversi momenti espressivi del brano.

Il progetto è stato da me realizzato più volte con diversi gruppi (bambini di diverse età, adulti, disabili) con opportune varianti relative all'età dei partecipanti e alle loro competenze. È stato molto interessante osservare l'uniformità delle scelte a livello espressivo effettuate dai diversi gruppi: l'uso della voce, la scelta delle dinamiche, le variazioni agogiche e di articolazione, le scelte timbriche sono state pressoché le stesse per tutti i gruppi.

Non c'è dubbio: una sinestesia linguistica è in grado di far affiorare alla nostra mente una serie di ricordi relativi a sensazioni ed emozioni provate; ma anche la musica stessa, il suono, la produzione vocale, sono in grado di suscitare in noi reazioni fisiche e psichiche che sono alla base delle forze espressive e creative di cui tutti disponiamo.

L'esperienza, riproposta a diversi livelli di età e competenze, sembra confermare le parole di Willem: attenzione alla sensorialità non significa regredire a uno stadio infantile, ma «ritrovare le sorgenti vitali per trarne profitto»<sup>1</sup>, significa capire che dal vissuto sensoriale e corporeo nascono le emozioni, l'affettività che ci lega alla musica e che può fare di ognuno di noi un grande interprete.

**Il valore simbolico dei fonemi**

Impariamo una canzone che parla della grandine e della neve (di A. Alcázar, vedi spartito). Mentre la insegno cerco di cantarla in modo "asettico", il più possibile senza espressione, sempre con la stessa dinamica: lo scopo della prima fase del lavoro è quello di imparare le parole, le note, il ritmo. Registriamo e ascoltiamo la canzone: non ci dice molto, è piuttosto noiosa. Allora... facciamo un po' di musica, musica "viva", cerchiamo di rendere espressiva la nostra canzone. Il punto di partenza sono le sensazioni, o meglio i ricordi di sensazioni vissute: la neve e la grandine sono eventi a cui tutti abbiamo assistito almeno una volta, fanno parte della nostra vita, quindi tutti abbiamo un bagaglio di sensazioni relative a essi cui possiamo attingere.

Raccogliamo le risposte di tutti alla domanda "Come è la grandine?": è dura, granulosa, fa male, cade forte, fa molto rumore, è veloce, rimbalza in modo secco e netto, è fredda. Le risposte sono varie, ma congruenti dal punto di vista semantico: la grandine è qualcosa di duro e freddo, con molta energia. Ricantiamo la canzone pensando intensamente a queste sensazioni, la registriamo e la riascoltiamo; il nostro modo di cantare è cambiato, ha più forza e sprigiona energia: l'intensità è molto più forte, l'esecuzione ha acquistato velocità, le note sono staccate, con contorni netti, secchi, si sentono degli accenti marcati, degli sforzati, anche l'attacco e la fine delle due frasi sono duri e netti.

Però non ci accontentiamo e cerchiamo di migliorare ancora la nostra esecuzione: ascoltiamo bene le parole della canzone e vediamo se possono esserci d'aiuto. Ricorro in questa fase all'analisi dei fenomeni caratterizzanti della parola secondo lo schema fornito da Della Casa nel testo *Musica, lingua e poesia*<sup>2</sup>. La parola *grandine* ha un notevole potenziale fono-simbolico: l'unione dei fonemi *g + r* porta immediatamente un suono che è allo stesso tempo secco, esplosivo, duro, rigido, ma anche vibrante, granuloso, ruvido e freddo; subito dopo vi è il picco acuto dato alla sillaba *di* con un suono ancora secco e duro, ma anche piccolo, intenso, chiaro e fred-

do. "È proprio la grandine" dicono i bambini: un'insieme di palline più o meno piccole, bianche e fredde, che cadono con forza e fanno anche male! Lo stesso tipo di analisi si può fare sulle parole *dura* e *fredda*: il fonema *d* posto all'inizio di una parola così corta mette decisamente in secondo piano gli altri tre con la sua rigidità, mentre *f + r* sibilanti e vibranti unite a *d + d* ci portano la vera sensazione del freddo gelido, tagliente, doloroso e che ci fa tremare. Sembrirebbe in contraddizione con la caratteristica di rotondità della grandine, dal momento che la parola rotondo è associata solitamente alla morbidezza di linee curve e ampie; cerchiamo gli elementi di rigidità all'interno della parola (*t* e *d*) e proviamo a metterli in evidenza quando la pronunciamo, ricordandoci anche tutto quello che abbiamo detto sulla *r* di grandine (come a dire che le cose tonde possono essere grandi e morbide, ma anche piccole e dure).

La ricerca del valore simbolico dei fonemi e delle loro associazioni, implica anche un'osservazione delle sensazioni interne e la presa di coscienza di che cosa avviene dentro di noi, a livello muscolare e di apparato vocale, quando pronunciamo (e poi cantiamo) le parole. Prendiamo in considerazione la *gr* di grandine tanto importante nella nostra canzone: nella *g* «il canale orale si chiude del tutto, con un aumento della pressione atmosferica interna. Si apre poi bruscamente (come in una esplosione) dando luogo ad una violenta esplosione dell'aria»<sup>3</sup>; capiamo così il famoso "colpo di glottide" e ci rendiamo conto che è accompagnato da una forte tensione muscolare. Nella *r* «l'apice della lingua viene sollevato contro gli alveoli, e vibra rapidamente, stabilendo una rapida sequenza di contatti e di aperture. L'innalzamento della lingua e l'energia muscolare investita nella vibrazione suggeriscono immagini di dinamismo e di proiezione in avanti, e avrebbero un ruolo importante nell'associazione di questa consonante con la forza»<sup>4</sup>.

#### Dall'analisi all'interpretazione

Dopo aver giocato con le parole e con il nostro

#### Grandine e neve (A. Alcázar)



Gran-di-ne, gran-di-ne, du-ra, fred-da e ro-ton-da  
gran-di-ne, gran-di-ne, fa-sti-dio-sa, ru-mo-ro-sa.

Ne-ve, ne-ve, mor-bi-da, u-mi-da,

ne-ve, ne-ve, len-ta, bian-ca, si-len-zio-sa.

apparato vocale, analizziamo i rapporti tra il testo e la musica, evidenziando quindi le relazioni tra le parole, il ritmo e la melodia della canzone. Il livello di analisi dipende ovviamente dalle competenze del gruppo in questo senso, ma credo che sia interessante guidarlo verso un tipo di analisi puntuale e approfondita, pur trattandosi di una breve canzone. Il metro binario, 2/4 è il metro della marcia, dell'energia: nelle prime due battute della canzone l'inizio in battere e il ritmo dattilico (lunga, breve-breve), portano un notevole accento, quindi una forza, sul primo quarto; proprio su quella nota noi dobbiamo pronunciare la sillaba *gran* che, con l'aiuto di una spinta diaframmatica, diventerà una vera esplosione di energia. Anche il secondo quarto della battuta, il "levare" che dovrebbe essere più debole, è accentato dalla presenza della sillaba *di*, accentuazione che viene riproposta nelle battute successive *du*, *fred*, *ton*, creando un ritmo complessivo particolarmente interessante. La ripetizione identica delle prime due battute non fa che aumentare la tensione e il dinamismo iniziali con un incalzare che prosegue nelle battute 3 e 4 in cui la scrittura si intensifica (tutte crome) e termina con una sospensione, senza un punto di riposo.

La linea melodica è congruente con tutte le caratteristiche sin qui esaminate: la sillaba *gra* si afferma da subito sulla tonica della scala, ma non è stabile perché seguita dal salto di quarta discendente verso la nota *do* che tende a risalire verso la tonica; alla terza battuta, l'aumento della tensione ritmica è accompagnato da una linea melodica ascendente per gradi congiunti che raggiunge il suo apice sul primo quarto dell'ultima battuta (compensando così l'assenza dell'accento tonico della parola sul tempo forte), e che termina anch'essa in sospensione con la nota *sol*.

Sappiamo ormai un sacco di cose sulla prima parte della canzone; possiamo ricantarla, registrarla e ascoltarci: l'esecuzione dovrebbe risultare una vera tempesta!

## Il suono della neve

Dedichiamoci ora all'analisi della seconda parte con gli stessi criteri, cominciando dalla raccolta delle risposte alla domanda "Com'è la neve?": è bianca, lenta, tranquilla, leggera, morbida, non fa rumore, è silenziosa. È sufficiente parlarne un po' per immergersi subito nell'atmosfera magica di un paesaggio innevato: il bianco della neve dilata gli spazi e smussa ogni tipo di spigolo alla vista, sensazione che unita a quella del silenzio ci porta in un mondo quasi virtuale. Pensiamo a tutto questo e cantiamo: l'effetto immediato sarà quello di una dinamica in *pianissimo*, un'agogica lenta, un fraseggio legato, quasi senza accenti e di uno spontaneo *rallentando* nelle ultime due battute.

Continuiamo quindi la nostra ricerca all'interno del testo cominciando dalla parola *neve* che ha anch'essa un notevole potenziale fono-simbolico: l'u-

nione di *n + e* dà un suono morbido, molle, dolce, ma allo stesso tempo tenue, delicato, leggero, aggraziato, dal timbro chiaro e velato; segue subito dopo la combinazione *v + e* con un suono ancor più leggero, soffice, fluttuante, evanescente. I fonemi *n* e *v* hanno entrambi un attacco lento e un suono continuo che, intercalato con quello di due *e*, prolunga in uno spazio infinito una parola in realtà cortissima. Della parola *morbida* emergono l'attacco lento, il suono rotondo schiarito dalla presenza della *i* e reso aperto, grande, vasto e rilassato dalla *α*; simili sono le caratteristiche di *umida* il cui attacco liscio, senza accento e un po' scuro, viene subito schiarito e aperto da *mi* e *α*. Per la prima volta incontriamo il fonema *l* e la parola *lenta*: il suono di *l* è fluido, liscio, continuo e unito subito a *en* dà l'idea di tenero, molle, disteso, leggero. La pronuncia di *lenta*, avviene lentamente perché tale è l'articolazione di *l* ed *n*; anche in *bianca* è significativo l'inizio (sillaba dove cade l'accento tonico) in cui il suono tondo della *b* labiale si unisce a quello ampio della *α*; per la prima volta incontriamo anche la *s* in inizio di parola che con il suo suono sibilante e il timbro chiaro seguita dalle sillabe *len* e *sa*, fa letteralmente svanire la canzone in un'atmosfera evanescente.

Ancor più interessante appare ora la ricerca delle sensazioni corporee relative a queste parole perché possono essere direttamente confrontate con l'esperienza della grandine appena svolta. Nell'articolazione della parola *neve* la tensione muscolare è limitata: inizialmente «il canale orale viene chiuso, si abbassa il velo palatino così che l'aria può entrare nelle fosse nasali»<sup>5</sup>; pronunciando *e*, la lingua si abbassa un po' e la cavità orale è semichiusa per tornare fortemente ristretta per la *v* (l'aria passa attraverso le fessure) e riaprirsi poco nella *e* finale. La tensione muscolare rimane bassa in *morbida* e *umida*: nell'articolazione prevalgono una minima apertura della cavità orale e una posizione arrotondata delle labbra; lo stesso succede per *lenta*, *bianca* e *silenziosa*: dalla *l* liquida (con la lingua poggiata contro la chiostra dentaria superiore) che si apre verso la *e*, sembrano scivolare tutte le altre sillabe (grazie anche alla risonanza delle *n* presenti in tutte e tre le parole) fino ad arrivare a un piccolo aumento di tensione nella rotondità di *zio*, e al rilassamento totale di *sa*.

È il momento ora di analizzare il rapporto tra testo e musica: in questa seconda parte della canzone il metro cambia, diventa ternario: è un 3/4 piuttosto lento, con un tempo forte e due più deboli, che dà l'idea di un movimento cullante, rotondo e leggero. La melodia modale contribuisce a portarci in un'atmosfera magica e ovattata. I bambini subito direbbero: "Sembra la neve che cade!": la caduta della neve viene ben stilizzata nel brano dal punto di vista ritmico e melodico. Il ritmo delle prime due battute è trocaico (lunga/breve), nella terza e quarta viene leggermente accelerato dalla successione di sei semiminime, rallentata nuovamente per poi avere un picco di velocità nella settima battuta (sei crome) e distendersi, appoggiarsi nel finale (l'ultima battuta è



caratterizzata da un interessante ritmo giambico breve/lunga).

La melodia segue di pari passo le tensioni/distensioni ritmiche: comincia sulla tonica, si alza subito verso il *la*, per rimanere sospesa in tutta la prima semifrase. Ricomincia poi uguale ma continua con un movimento discendente fino ad arrivare a una vera cadenza modale e terminare ripetendo due volte la tonica. Il fluttuare incerto dei fiocchi di neve non segue linee rette, percorsi ben definiti, ma raggiunge la terra dopo aver vagato per l'aria, con accelerazioni e rallentamenti, sospensioni e cadute continui. Per tutti questi motivi, e per l'accordo con le parole del testo, nel cantare la canzone si arriva a uno spontaneo *rallentando* e *diminuendo* in corrispondenza della settima battuta (dove il ritmo sembrerebbe intensificarsi!): le sei crome sembrano le ultime fluttuazioni, esitazioni (anche melodiche) della neve prima di toccare terra in modo morbido e leggero. Il finale sembra appunto voler togliere l'accento al primo tempo di battuta sul quale però cade l'accento della parola: nell'esecuzione cercheremo di rendere quindi l'idea dell'appoggio morbido e ripetuto.

### Alla ricerca degli strumenti

Nella seconda fase del lavoro cerchiamo di costruire un accompagnamento strumentale per la canzone. Lo strumentario a disposizione è quello Orff, nella versione "ridotta" che solitamente possiamo trovare in una scuola elementare o media. È comunque possibile realizzare l'esperienza con la sola piccola percussione e il canto, o utilizzando altri materiali "poveri": è una buona idea far ricercare ai bambini nel loro ambiente (guidati dalle sensazioni) suoni e rumori adatti per cantare e accompagnare la canzone. L'analisi precedente ci sarà molto utile nella scelta della strumentazione e nelle modalità d'esecuzione relative al gesto strumentale.

Ricordiamo la grandine, la sua energia, gli accenti, i suoni secchi e decisi e partiamo alla ricerca: la scelta si orienta verso strumenti di legno, dal suono corto, secco, ben definito (xilofoni, legnetti, scatolette, ecc.), strumenti con un suono ruvido, granuloso (guiro, maracas), ma anche metalli, dal suono freddo e chiaro (triangoli, piatti, campanacci ecc.). Nel caso della grandine ci guidano le sensazioni, ma inevitabilmente anche le onomatopее: è infatti un evento atmosferico sonoro (lo dice anche la canzone: è fastidiosa e rumorosa) e non possiamo non pensare ai diversi rumori che i chicchi producono cadendo con forza su diverse superfici; usiamo dunque anche lo spunto dell'onomatopea cercando negli strumenti suoni secchi e decisi, ma di timbri, colori diversi. Gli strumenti di legno produrranno suoni più duri se suonati con battenti di legno o plastica dura, i metalli risulteranno più efficaci se gli toglieremo la risonanza (impedendo al metallo di vibrare il suono diventa corto, secco, freddo).

Scegliamo un direttore e proviamo a fare un po' di grandine con gli strumenti, commentando subito

dopo cosa è avvenuto a livello muscolare, come abbiamo suonato: i suoni forti, decisi, duri, freddi, richiedono un gesto strumentale deciso, uno scaricamento brusco dell'energia, della tensione preparatoria (un po' come era avvenuto a livello vocale). Con i bambini è molto interessante riprodurre la grandine con i suoni "da poca a tanta" ma sempre dura e forte: è uno sforzo per dissociare la velocità e la massa sonora (i colpi sono prima isolati, rari per poi diventare tanti e veloci) dall'intensità e dalla durata (i suoni sono sempre forti, decisi e corti). Il gesto sarà sempre deciso: accumuleremo più tensione con i suoni isolati, mentre la scaricheremo sempre più con quelli veloci.

### Accompagnare il canto

Possiamo ora cantare sovrapponendoci alla grandine strumentale: l'effetto sarà una vera tempesta in cui a malapena riusciremo a capire le parole della canzone. Osservando le reazioni spontanee del gruppo e riascoltando la registrazione, emergono due comportamenti ritmici, entrambi interessanti.



Dopo la grandine strumentale, quando arriva la voce, le percussioni seguono la pulsazione: è un buon esercizio ritmico che possiamo sfruttare anche in senso espressivo per far emergere ancor di più gli accenti, la forza, l'energia del brano. C'è qualcuno invece che non segue la pulsazione, ma continua l'effetto grandine anche mentre canta la canzone: questo è un altro spunto interessante, dal momento che non è per niente facile eseguire simultaneamente con lo strumento un ritmo libero e con la voce un ritmo misurato.

Passiamo alla neve dove la nostra scelta sarà guidata solo dalle sensazioni, dal momento che l'evento atmosferico è silenzioso. Il paesaggio ci offre molti spunti: il freddo, il bianco candido, lo spazio di-

latato, il luccicare dei cristalli, la leggerezza della neve. La scelta a livello strumentale si orienta inevitabilmente verso i metalli dal timbro chiaro, luminoso, brillante, freddo, strumenti che, anche se suonati in pianissimo, hanno una lunga risonanza (piatto, triangolo, metallofoni, glockenspiel) o comunque danno una serie di stimolazioni discontinue vicinissime (sonagli di vario tipo, campanelli, qualche maracas a grani finissimi di metallo): possiamo così ottenere l'idea del tappeto, del manto nevoso e della neve che cade leggera.

Dopo aver provato a creare l'effetto, pensiamo cos'è successo al nostro gesto strumentale: è diventato morbido, leggero, ma non è totalmente senza forza, c'è ancora un po' di tensione, quella che serve per controllarlo nel pianissimo (succede anche a livello vocale: per cantare pianissimo dobbiamo sostenere i suoni in modo corretto, con quel po' di tensione che ci permette di non strascicarli e di intonarli bene).

Anche in questa fase abbiamo bisogno di un direttore: gustiamoci "l'effetto neve" che si forma e poi cominciamo a cantare; terminiamo la canzone svanendo e lasciamo che si dissolva a poco a poco, spontaneamente, anche il tappeto sonoro. Anche questo è un buonissimo esercizio per lo sviluppo dell'orecchio e del gusto per il suono: ascoltare intensamente gli altri per dosare la propria sonorità nel pianissimo, scegliere il momento migliore per svanire nel nulla.

### Gesto e movimento

Collegandoci a queste osservazioni e a quelle sul gesto strumentale, non possiamo dimenticarci del nostro "sesto senso", quello cinestesico. Particolarmente coinvolgente e utile è l'esperienza in cui cantiamo la canzone e ci "accompagnamo" con il corpo: sperimentiamo l'energia e la forza della grandine battendo mani e piedi su pavimento e oggetti circostanti, e subito dopo la leggerezza e il silenzio della neve quasi sospesi nell'aria. I bambini apprezzano molto questa esperienza e sembrano confermare ancora una volta l'importanza di un vissuto globale nell'apprendimento dei concetti: «nulla può essere integrato realmente dall'essere se non passa dapprima attraverso la sua organizzazione tonico-emozionale»<sup>6</sup>. Ecco ancora una volta il legame tra musica e movimento: viviamo in modo reale, spontaneo e profondo il contrasto lento/veloce, accelerazione/ralentamento, forte/debole, il che significa da un lato liberare le pulsioni violente, e l'aggressività, nell'affermazione di sé, e dall'altro il controllo delle pulsioni e l'attenzione verso se stessi e verso l'altro. Ne consegue un più consapevole e controllato gesto strumentale, ma anche una volontà, da parte del gruppo, di ascolto reciproco e di ricerca di un accordo.

### Esecuzione e registrazione

La fase finale del lavoro è quella della creazione del prodotto musicale, di un brano unico costruito,

arrangiato insieme, in cui tutti si possano riconoscere e che richieda il contributo di tutti. Manca la forma globale del pezzo, la sistemazione delle diverse sezioni sulle quali abbiamo lavorato per farle diventare un unico brano. Le possibilità sono infinite, ogni gruppo è in grado di dare idee diverse per il montaggio; abbiamo due parti cantate, gli effetti sonori di grandine e neve (con ritmi liberi o pulsazioni regolari), il silenzio: organizzeremo il tutto con i criteri di contrasto, ripetizione, alternanza, sovrapposizione, a nostro piacere.

In questa fase di creazione di una forma musicale, le scelte di ciascun gruppo divergono: è sempre molto stimolante vedere come gruppi diversi riescono a creare brani sempre nuovi pur partendo dagli stessi materiali musicali. Particolarmente interessante è la realizzazione bipartita, in cui viene mantenuta la successione della canzone e vengono usati gli effetti come introduzioni sulle quali inserire a poco a poco il ritmo misurato per la fase cantata: importante è tuttavia l'aggiunta di una pausa *ad libitum* dopo la tempesta per preparare la strana atmosfera del paesaggio innevato, in cui ci piace gustare il silenzio.

È interessante anche realizzare assieme ai bambini una "partitura sinestetica": una partitura in cui possono usare colori, forme, diversi tipi di tratto, una sorta di quadro che metta in evidenza le caratteristiche espressive della canzone.

### Un'idea per la didattica strumentale

Il percorso descritto offre degli spunti anche per la didattica del pianoforte. Eseguire il brano *Grandine e neve* significa innanzitutto dover cantare e suonare contemporaneamente, abilità che non sempre viene sviluppata nell'apprendimento dello strumento. Significa tuttavia mettere in atto altre operazioni importanti, parallele a quelle descritte nel percorso. L'obiettivo è quello di rendere espressiva l'esecuzione. Per raggiungerlo dobbiamo scegliere il tipo di sonorità adatta ai diversi momenti: faremo quindi una ricerca sui registri da usare, sulle diverse modalità di esecuzione e sulle modificazioni del nostro gesto. Sceglieremo i registri in cui suonare la parte della grandine e poi quella della neve: probabilmente ci sarà un uso ampio della gamma delle altezze (dal grave all'acuto) per la grandine e una zona più acuta per la neve. Ma la parte più importante è destinata al gesto e all'articolazione: lo scaricamento veloce e forte dell'energia e il gesto secco e staccato, dovrebbero servirci a ottenere suoni duri e freddi; il dosaggio lento e controllato dell'energia, il gesto morbido, legato e in *pianissimo*, ci serviranno invece per la neve.

Possiamo anche realizzare effetti grandine e neve con un'attività di improvvisazione sullo strumento: nell'effetto neve sarà probabilmente significativo l'uso del pedale di risonanza il cui risultato sonoro darà bene l'idea dello spazio dilatato.

Cerchiamo sempre di far realizzare queste proposte con ambedue le mani: la mano destra potrà suo-

nare la melodia, ma la mano sinistra dovrà accompagnare. L'invenzione dell'accompagnamento è un'attività significativa ma solitamente trascurata: una proposta potrebbe essere per la grandine il biondo *fa-do* (bordone) da eseguire seguendo la pulsazione, per la neve dei leggeri arpeggi sulle note *re-la-re'* che seguano l'andamento ternario del brano.

## NOTE

(1) E. Willems, *L'orecchio musicale*, Zanibon, Padova, 1990, vol. II.

(2) M. Della Casa, *Musica, lingua e poesia*, Zanichelli, Bologna, 1992.

(3) *ibidem*, p. 77

(4) *ibidem*, p. 81

(5) *ibidem*, p. 79

(6) A. Lapierre - B. Aucouturier, *La simbologia del movimento*, Distribuzione Editrice Padus, Cremona, s.d.

## RUBRICHE

Ascolti  
da scoprire

ANGELA CATTELAN

**R**innovare il proprio repertorio canoro a uso scolastico non è facile: l'offerta del mercato specializzato è spesso insoddisfacente sia per motivi qualitativi che per la carente pubblicizzazione e distribuzione delle rare nuove proposte editoriali.

E così la produzione di canzoni "in proprio" può rivelarsi una soluzione proficua e gratificante, anche perché non dobbiamo dimenticare che i ragazzi hanno "nell'orecchio" una notevole quantità di modelli dai quali attingere.

Abitualmente, a scuola, il lavoro d'invenzione sul testo verbale viene affrontato con più padronanza e agevolezza rispetto a quello sugli aspetti musicali. Ma esistono tanti modi di usare la voce per fare musica e, come accennato poc'anzi, il nostro universo d'ascolto offre la possibilità di avvicinarci a una miriade di stili vocali singolari e interessanti, anche se non tutti sono adatti a svolgere la funzione di stimolo creativo e di

mediatore fra la complessità delle strutture musicali e le nostre capacità analitiche, inventive, esecutive.

Il cd *Zap Mama*, del gruppo omonimo, offre esempi di comportamenti vocali semplici ed efficaci (parlato, suoni onomatopeici, ostinati, respiri, versi, ecc..) che, seppur collocati all'interno di organizzazioni più complesse, colpiscono per l'originalità e l'ironia ingenua e garbata.

*Zap Mama*, ex quintetto vocale femminile di provenienza zairo-belga, è oggi il notissimo nome d'arte della solista Marie Daulne ex voce leader, compositrice e arrangiatrice del gruppo; dal 1991 al 1994, ha proposto un repertorio a cappella, ispirato alla tradizione del canto centro africano. Nel *booklet*, la stessa Daulne spiega lo spirito della sua ricerca: «Ritornando alle sorgenti musicali ho preso coscienza della grandezza e della forza delle nostre capacità umane nell'espressione musicale.

Attraverso il corpo, il soffio, la respirazione, la vibrazione delle corde vocali e senza l'appoggio di strumenti elaborati, il popolo pigmeo continua a trasmettere tutta la bellezza, la purezza di una cultura fra le più antiche dell'Africa».

Oltre ad alcune bellissime melodie tradizionali, da questo ascolto è possibile ricavare molte idee per la creazione di accompagnamenti vocali: dalle tradizionali formule imitative delle percussioni allo stile scat, da ostinati melodici semplici ed eleganti a spiritosi e acrobatici giochi fonemati.

Sono frequenti i riferimenti alle sonorità dell'ambiente riutilizzate musicalmente sia come sfondi sonori (il parlottare e le risatine confidenziali nella canzone dedicata all'amica *Marie-Josee*, il vociare delle donne nell'harem e lo scalpito del cavallo in *Abadou*) sia come effetti estemporanei o elementi di primo piano (da ricordare le stravaganti variazioni polifoniche sul tema dello starnuto in *I ne suhe* e il viaggio in taxi di *Plekete-Polyrythmie automobile*).

È un invito a recuperare e a rendere musicalmente significative anche le condotte vocali più spontanee e giocose che gli allievi sapranno proporci.

*Zap Mama, Zap Mama  
Crammed Disk TRAW3*

# Il ritmo del rap nella scuola elementare

CINZIA ROMEO

Una quarta e una quinta elementare si cimentano con l'invenzione e la realizzazione di un rap.

La stessa esperienza, proposta a due diversi gruppi di bambini, costringe l'insegnante a modificare le proprie strategie operative.

**G**li studi musicali compiuti all'Università di Bologna al Corso di Laurea in DAMS (Discipline delle Arti, Musica e Spettacolo) mi avevano permesso di approfondire diversi aspetti teorici della musicologia, ma avevano lasciato scoperta la formazione più propriamente didattica.

L'esigenza di tale formazione mi ha portata a iscrivermi al Corso di Didattica della Musica; il progetto che desidero illustrare è stato infatti realizzato nell'ambito delle attività di tirocinio promosse dalla docente di Pedagogia Musicale della Scuola di Didattica della Musica del Conservatorio "G. B. Martini" di Bologna e realizzato nella scuola elementare "Zamboni" del X Circolo didattico di Bologna.

Ho potuto così ideare, progettare e realizzare un'attività didattica che si inserisse nella specifica programmazione di *Educazione al suono e alla musica* secondo quanto previsto dai programmi vigenti per la scuola elementare.

L'idea di questo progetto è nata leggendo la filastrocca di Gianni Rodari "I crucci del divano" tratta da *Il secondo libro delle filastrocche*.

*Il canapè*

*È un divano con l'accento  
Anche il sofà l'accento ce l'ha.*

*Perciò il divano,  
vocabolo piano,*

*si rode d'invidia: perché  
non hanno dato un accento anche a me?*

Leggendola più volte di seguito, a voce alta, mi sono ritrovata a variare il ritmo delle parole e a immaginarla con un supporto ritmico incisivo. Spontaneamente avevo realizzato un rap, era stato divertente, e al tempo stesso mi stupiva che un testo come questo potesse diventare un rap. Partire da un contenuto può essere utile se è sufficientemente stimolante per suggerire la formulazione di un progetto didattico. Perché proprio il rap?

Tale scelta è scaturita dopo alcune riflessioni: non intendevo preoccuparmi dei giudizi di valore che solitamente vengono utilizzati per paragonare o con-

trapporre la *popular music* alla musica classica, ma volevo semplicemente focalizzare l'attenzione su ciò che avrebbe potuto interessare i bambini.

Il progetto doveva essere realizzato in una quarta e in una quinta classe, cioè con alunni di nove e dieci anni, un'età nella quale preferenze e gusti si manifestano già chiaramente: ci si veste in un certo modo e si cantano a memoria canzoni lunghissime in inglese (senza comprendere il significato del testo) solamente perché appartengono al gruppo del momento o al cantante preferito.

La consapevolezza dell'importanza che la *popular music* assume all'interno del paesaggio musicale quotidiano dei bambini e dei giovani ha contribuito quindi a tale scelta. Inoltre ritengo che questo genere sia molto efficace se utilizzato per accorciare le eventuali distanze che a volte separano un insegnante di formazione classica dai vissuti e dai modi di appropriazione dei suoi allievi.

Il progetto che ne è risultato doveva svolgersi nell'arco di due ore di lezione per ogni classe; aveva come obiettivo la realizzazione di un rap sul testo di Rodari e successivamente di altri testi costruiti dagli allievi. In questo modo intendevo sviluppare sia la capacità di realizzare la sincronizzazione ritmica, verbale e motoria, sia la capacità di creare nuovi testi liberando così la fantasia e stimolando l'inventiva. Inoltre, questo progetto intendeva favorire lo sviluppo di obiettivi socio-affettivi quali il contatto e la relazione nel gruppo: a ogni bambino, infatti, è stata data ampia libertà di espressione e il contributo di ciascuno ha arricchito l'esperienza collettiva.

La realizzazione di tale progetto è avvenuta in due incontri a distanza di una settimana sia in quarta che in quinta, sempre con la presenza della maestra.

## Cronaca di un'esperienza didattica

Nel primo incontro con la classe quarta, dopo i saluti e le presentazioni, indispensabili a un primo approccio per favorire un'atmosfera "familiare" che consenta a tutti (me compresa) di sentirsi a proprio



agio, invito i bambini (che si presentano distratti e occupati solo a parlare a voce alta tra di loro) a disporsi a semicerchio davanti a me. Tutti al centro dell'aula: l'operazione prevede di spostare i banchi e le sedie lungo le pareti dell'aula e i bambini non sono molto contenti di ciò. Spiego loro che questa disposizione favorisce l'interazione e le dinamiche per la nostra attività. Di fatto i bambini hanno la possibilità di guardarsi e ascoltarsi, (senza che nessuno giri le spalle ad un altro) da una posizione paritaria, non gerarchica.

Per favorire il coinvolgimento, stimolare l'attenzione e la partecipazione di tutti, scelgo di iniziare con una canzone cantata dai bambini anziché con una mia, dopo aver chiesto loro quali sono le canzoni che amano di più e quali cantano più spesso.

Una fase importante questa, della valorizzazione delle competenze acquisite: i bambini hanno modo di comunicare ciò che già conoscono. Inoltre dalle loro proposte riesco ad attingere informazioni sul loro vissuto, sui loro gusti, su ciò che amano: do loro inoltre la possibilità di motivare i propri gusti facendo emergere così il rapporto affettivo con la musica e quindi qualche aspetto della loro identità musicale.

Mi ritrovo bombardata di risposte: tutti vogliono dire tutto e soprattutto lo vogliono dire prima degli altri! I protagonisti sono quelli della musica *popular* di oggi: Spice Girls, Backstreet Boys, Aqua, Zucchero, con le loro canzoni più famose.

Tra quelle citate non compariva una canzone *rap*; ho proposto quindi l'ascolto della canzone di Jovanotti *L'ombelico del mondo* che avevo portato come materiale-stimolo nel caso nessuno proponesse un *rap*, e ho chiesto di evidenziarne le caratteristiche. La canzone è immediatamente individuata già dopo i primi secondi di ascolto e riconosciuta come familiare. Terminato l'ascolto, propongo di evidenziarne le caratteristiche, cioè chiedo come è fatta questa canzone. Lascio la domanda aperta senza altri suggerimenti, e favorisco gli interventi di tutti, chiedendo a chi non si è espresso se è d'accordo o meno con quanto è stato detto.

Tra le varie risposte emerge che la canzone non è sempre cantata ma anche parlata e che il ritmo ha un ruolo importante nella canzone stessa. A questo punto chiedo se sanno come si chiama questo modo di cantare e poiché nessuno conosce il termine, intervengo per dare la risposta corretta, e per dare brevi notizie su come e dove è nato il *rap*: immediatamente qualcuno sente l'esigenza di dire che conosce gli Articolo 31!

Arrivato il momento di proporre una nuova attività, detto il testo della filastrocca di Rodari e propongo di leggerla tutti insieme a voce alta per lasciare che emerga il ritmo naturale delle parole. Li invito a ripeterla più volte per dar modo di esplorare sonorità vocali e intonazioni del parlato diverse.

La risposta a questa attività da parte dei bambini in un primo momento, non è incoraggiante. Forse la paura di sbagliare inibisce gli slanci; ma quando preciso che non ci sono regole da rispettare perché

il *rap* è basato sull'improvvisazione e quindi sull'inventiva, e che qualsiasi accompagnamento ritmico va bene, i risultati migliorano.

Quando il testo viene scandito tutti insieme con il medesimo ritmo, la fantasia si libera sull'accompagnamento e qualsiasi oggetto si trovi in classe a portata di mano viene utilizzato per produrre ritmo. I bambini si dimostrano divertiti, hanno voglia di ripetere tutto per fissare un ritmo piuttosto che un altro. Mi congedo da loro lasciando come consegna il compito di pensare a un nuovo testo per la realizzazione di un *rap* individuale.

La seconda lezione è rivolta all'attività creativa



dei bambini (esplorazione, invenzione), alla realizzazione di nuovi *rap* che verranno eseguiti in classe e registrati su nastro. Poiché nessuno aveva preparato un nuovo testo, li invoglio a idearlo in classe, lasciando a disposizione il tempo necessario a tale attività. Anche in questa fase una consegna aperta: lascio loro la libertà di scegliere l'argomento che preferiscono, preoccupandomi di fare in modo che ciascuno dia il proprio contributo. I bambini scelgono da soli di riunirsi in gruppi di lavoro formati da tre o più persone; alcuni preferiscono lavorare individualmente, altri in coppia. La presenza in classe di due bambini non di lingua italiana, non frena il processo di aggregazione: infatti i compagni stessi chiedono loro non un contributo per la creazione del testo, di fatto impossibile, ma un apporto alla successiva realizzazione dell'accompagnamento ritmico.

Terminata la fase creativa letteraria, ecco uno dei testi prodotti:

Le auto in piazza Verdi  
*Belle, rombanti,*  
*veloci e scattanti,*  
*da corsa o da strada*  
*sono anche fuoristrada.*  
*In piazza Verdi, lungo il marciapiede,*  
*io le vedo, sogno e lodo,*  
*e parlar con loro vorrei.*  
 Comincia la fase di ricerca ritmica. I bambini

creano, sperimentano, provano, aggiungono accompagnamenti ritmici già utilizzati nella lezione precedente e ne propongono di nuovi. Non solo il battito delle mani o lo schiacciare delle dita produce ritmo, ma qualsiasi oggetto presente sui banchi (penne, matite, forbici, il tubetto della colla, l'elastico della cartellina rigida, ecc.) diventa strumento utile all'accompagnamento oppure l'indispensabile fonte per ottenere un particolare effetto sonoro.

L'attività è frenetica, il coinvolgimento totale: mi accorgo che l'impegno di tutti è costante, mentre risulta palese la determinazione di qualche gruppo ad arrivare al termine del lavoro prima degli altri.

Occupava circa trenta minuti la fase dell'esecuzione: nove testi, quindi nove rap diversi. L'attività gratifica molto i bambini al punto che le esecuzioni sono ripetute più volte. L'attenzione non cala, perché essi sono preoccupati della successiva incisione su nastro. Effettuata quest'ultima ne propongo l'ascolto e successivamente una valutazione generale, coinvolgendo la discussione.

### Strategie diverse per la classe quinta

La stessa lezione, riproposta nella classe quinta, fa emergere alcune differenze.

La successione delle fasi di lavoro rimane invariata, ma la risposta generale della classe è molto diversa, al punto che mi costringe a modificare le strategie operative precedentemente utilizzate.

Poiché la classe si presenta poco tranquilla non mi è possibile proporre il cerchio e decido di lasciare ciascuno al proprio posto. Per attirare la loro attenzione ripropongo le domande sui cantanti preferiti, ma questa fase si esaurisce in tempi brevissimi.



Decido quindi di passare la parola alla musica. Senza prepararli all'ascolto accendo il registratore con la canzone di Jovanotti. A questo punto l'attenzione è totale! I bambini ascoltano l'intera canzone accennando movimenti con il corpo. Anche qui propongo le domande su come è fatta la canzone e ricevo una quantità maggiore di risposte, più articolate rispetto alla classe precedente. I bambini non solo evidenziano la caratteristica fondamentale della canzone, ma riescono a cogliere anche le variazioni ritmiche presenti, individuano gli strumenti, e fanno attenzione alle variazioni di intensità degli stessi e della voce. Una risposta insperata, considerato l'inizio.

La proposta di realizzare un rap in classe li entusiasma, un po' meno la filastrocca di Rodari. Propongo a questo punto un esempio di realizzazione ritmica del testo, con il rischio che l'attività esplorativa e inventiva non si discosti molto dal modello dato. La realizzazione del rap avviene in modo collettivo, e risulta, ahimè, troppo simile a quello da me proposto.

Durante la seconda lezione, invece si formano spontaneamente i gruppi di lavoro e le capacità inventive dei bambini si concretizzano in nuovi rap. A differenza della classe quarta, non avviene la produzione di nuovi testi, ma sul testo dato si basa l'intera attività di esplorazione mirata alla ricerca di nuove sonorità, inflessioni vocali, particolari effetti (ad esempio quello di eco prodotto con la voce durante un'esecuzione), accompagnamenti originali.

Anche in questa classe viene proposta la registrazione delle esecuzioni e il successivo ascolto.

### Il punto di vista dell'insegnante

Non ho alcun dubbio nel giudicare questa mia esperienza molto formativa sotto vari punti di vista. Innanzitutto la pratica è l'unico mezzo che consente di verificare sul campo l'effettiva funzionalità di un progetto. Attraverso il contatto diretto, l'interazione tra insegnante e allievo si può misurare il lavoro stesso e verificare se le aspettative iniziali si sono realizzate o si sono modificate. In particolare questa attività mi ha fatto sperimentare come si debba essere sempre pronti e flessibili a modificare le strategie operative per adattarle alle circostanze e alle situazioni diverse che si presentano di volta in volta. Inoltre, ho capito quanto importante sia, in un progetto, la scelta dei contenuti che devono essere sempre appropriati e adatti ai destinatari.

Riguardo questi ultimi, ho imparato che non bisogna mai sottovalutare i bambini perché hanno potenzialità inesauribili, quindi è necessaria più attenzione a questo punto di vista, ma anche attenzione nel saper calibrare le attività didattiche in base all'età dei destinatari senza dimenticare le esperienze.

# Suono e Ambiente

**Y**ou can think of a piece of music as a representation of a society in which you would be willing to leave. John Cage

[Si può pensare un pezzo musicale come la rappresentazione di una società in cui si vorrebbe vivere].

Questa frase corre lungo il bordo di un pozzo di luce che lascia entrare un po' di cielo nella metropolitana, alla fermata della stazione centrale di Milano: è impossibile non notarla, anche se si sta rischiando di perdere un treno. Inevitabile portarla a casa, con le considerazioni che mette subito in movimento.

So bene che la frase è lì per promuovere alcuni eventi musicali che si tengono a Milano in questo periodo, posso anche immaginare che Cage l'abbia indirizzata ai compositori (non sono loro che pensano la musica?), ma io che lavoro con bambini e insegnanti la trovo un bellissimo avvio per cercare la risposta a una domanda che spesso mi viene posta: che musica proporre ai bambini, come individuare i pezzi musicali più adatti ai loro interessi?

Si può pensare un pezzo musicale come la rappresentazione di una società in cui si vorrebbe vivere. Non voglio farla diventare una frase a effetto, ma provare ad assumerla come indicazione metodologica da sviluppare. Se un pezzo musicale può essere pensato come la rappresentazione di un ambiente sociale, possiamo organizzare l'ascolto come possibilità di contatto e interazione con ambienti sonori da abitare. Dunque a scuola si può proporre tutta la musica che offre la possibilità di immergersi in mondi musicali diversi, e che fa riflettere sul modello sociale che rappresentano. Si può proporre l'ascolto come momento di riflessione sulla propria identità e su quella degli altri, utilizzando il materiale più vicino all'esperienza dei nostri interlocutori, per poi progressivamente allargare la riflessione ad altre musiche.

In questa logica si può, ad esempio, proporre l'ascolto dei jingles dei giocattoli, per poi chiedere alle bambine se desiderano vivere nell'ambiente caramelloso proposto dal sonoro delle bambole, o ai bambini se si identificano con l'aggressività musicale degli spot dei giochi maschili. Con i più grandi si può riflettere sui modelli sociali veicolati dai vari generi heavy-metal, brit-pop, beach-punk, death-metal, rap... non solo a parole, ma creando situazioni di ascolto che possano davvero aiutarci compiere a ritroso il percorso fatto da chi le ha pensate, e cercando di ricomporre in un quadro complessivo i diversi elementi evidenziati nell'analisi.

Si può offrire ai bambini e ai ragazzi la possibi-

## SI PUÒ

FRANCA MAZZOLI

lità di pensare la musica che ascoltano come la rappresentazione di mondi in cui vorrebbero vivere (ma non è quello che fanno già, in modo sotterraneo?), per poter individuare i criteri compositivi più coerenti con le proprie idee, da utilizzare poi nelle attività di produzione sonora.

Si può, ma sarebbe molto più facile se un mercato specializzato orientasse le scelte degli insegnanti che, quando devono scegliere i materiali d'ascolto, spesso si sentono quasi obbligati a utilizzare i grandi classici musicali per l'infanzia (come l'intramontabile *Pierino e il lupo* che oggi, ahimè, viene proposto anche ai bambini del nido!), in mancanza di un'alternativa altrettanto pronta e garantita come "adatta ai bambini".

Credo che prendersela con il povero Pierino (che ormai compie sessant'anni e ovviamente li dimostra) sarebbe del tutto inutile, un po' come criticare Pinocchio o Biancaneve. Ma forse non è inutile ricordare che i bambini di oggi hanno maggiore familiarità con i libri e amano di più leggere perché abbiamo rinunciato a utilizzare i classici letterari come riferimenti imprescindibili. Non perché i libri di oggi siano più belli di quelli di ieri, ma perché parlano un linguaggio che non richiede la mediazione degli adulti e quindi consente un rapporto diretto tra i bambini e l'immaginario delle storie, il mondo in cui vogliono vivere, almeno per un po'.

Ovviamente tutto ciò è possibile anche grazie a un'editoria per l'infanzia che offre moltissime opportunità di lettura, e ai molti autori e illustratori, alcuni veramente straordinari, che non considerano minore la letteratura per bambini e ragazzi.

Basta invece entrare in un negozio di dischi per verificare la mancanza di un'editoria musicale qualificata per l'infanzia e sentirsi un po' disorientati, senza il rassicurante supporto di un reparto ragazzi, organizzato magari per tematiche, generi e, perché no?, per età.

Spesso le scelte personali sembrano meno accreditate o addirittura meno legittime di quelle sancite dalla tradizione o dal mercato; e allora si tornano a scegliere i classici, a rischio di risultare poco moderni e innovativi, ma sicuri di essere dentro al territorio della Musica.

Perché allora non leggere la frase di Cage come un'autorizzazione autorevole a scegliere in modo diverso i brani musicali da proporre a scuola? Forse sapremmo muoverci meglio anche all'interno dei negozi di dischi, perché non cercheremmo più brani musicali adatti ai bambini, ma a scoprire modi diversi per creare ambienti fatti di acqua, di velocità, di esplosioni, di festa ...

# La nuova parola d'ordine: tutti a scuola di multimedialità

La spinta verso la diffusione delle nuove tecnologie all'interno della scuola ha ultimamente visto uno sforzo straordinario da parte dell'amministrazione centrale: progetti per l'alfabetizzazione degli insegnanti e progetti per l'utilizzo dell'informatica nelle attività didattiche. In particolare questa volta le parole d'ordine sono multimedialità e internet. Non mancano perplessità e incertezze, ma anche entusiasmo e voglia di fare. Cerchiamo di capire quali prospettive appaiano più produttive e quali aree risultino, invece, maggiormente problematiche.

Abbiamo coinvolto nel dibattito, questa volta particolarmente acceso e vivace, Sabrina Ceccarelli, insegnante elementare, Claudio Dalla Riva, insegnante di scuola media, Roberto Neulichedl, docente di Conservatorio e Amedeo Gaggiolo, formatore IRRSAE. Queste le domande:

1. Proviamo a porre la classica questione: educare *alla* o *con* la multimedialità?
2. Quali software si sono dimostrati più produttivi nell'ambito della sua pratica didattica? all'interno di quale contesto?
3. Come organizzare la strumentazione informatica, pensando al suono, alla musica e alle produzioni multimediali?
4. Come rendere significativo l'utilizzo delle reti informatiche?

## Rivalutare la dimensione ludica dell'apprendimento

SABRINA CECCARELLI

**1.** La cultura multimediale rappresenta l'ultima radicale revisione delle forme di comunicazione dopo l'avvento della scrittura, della stampa e delle macchine per la trasmissione e riproduzione sonora. Con essa si intende l'intreccio di codici e testi diversi (visivi, sonori e audio-visivi) che attivano inedite modalità di organizzare, fruire ed elaborare il sapere. Il nuovo scenario culturale permea di sé gran

parte degli ambienti extrascolastici e modella gli individui (soprattutto i più giovani) non solo sul versante del conoscere ma anche su quello dell'essere, del sentire, del fare. In questi ultimi tempi la scuola, tradizionalmente ancorata alla monomedialità del libro e della scrittura, sta timidamente cercando di recuperare il ritardo accumulato e di aprirsi alle nuove macchine della conoscenza. I problemi, i dubbi, le do-

mande che gli operatori scolastici si pongono sono molteplici e non sempre fanno seguito risposte convincenti.

Una prima questione che dà l'idea delle diverse finalità che si possono perseguire con l'impiego delle nuove tecnologie in ambito scolastico è: educare *con* o *alla* multimedialità? A mio avviso, le due soluzioni non si escludono a vicenda e possono, se interpretate in modo corretto, risultare entrambe valide.

Educare *con* la multimedialità presuppone un uso strumentale dei diversi media al fine di favorire l'apprendimento. Indubbiamente ciò che è multi-mediale e audio-visivo contribuisce ad aumentare il portato informativo e comunicativo di un messaggio, stimola il soggetto a un rapporto



più coinvolgente con il sapere, fa leva sul pensiero concreto oltre che su quello formale, promuove un regime di esperienza e di conoscenza più ricco e articolato basato sulla moltiplicazione dei punti di vista e dei modi del discorso. In pratica, la presenza di più linguaggi (passare ad esempio da un brano scritto a una musica e poi a un filmato) facilita l'accesso alle informazioni. È chiaro che tale orientamento è pienamente condivisibile a patto che non si riproponga un insegnamento di tipo tradizionale in cui il medium "libro" rappresenta l'asse portante e il software un semplice sussidio che amplifica i contenuti acquisiti attraverso la pagina stampata. In questo caso le potenzialità e le risorse della cultura multimediale andrebbero in gran parte disperse perché sacrificate alla monomedialità del libro. Non si può ignorare il fatto che le forme di pensiero e di azione messe in gioco dalla multimedialità risultano più elaborate e complesse rispetto a quelle che vengono stimolate dalla semplice lettura di un testo a stampa. Il tessuto multimediale costituito da una ramificazione di testi verbali e non verbali (da cui il termine *ipertesto*) consente al lettore di scegliere il cammino da intraprendere, di stabilire relazioni tra i concetti e di interagire continuamente con gli elementi della conoscenza; il libro, al contrario, rappresenta una struttura chiusa e rigida, con un ordinamento delle informazioni già predefinito.

Accogliere le logiche della rete e dell'ipertesto significa pertanto operare un radicale cambiamento negli spazi, nei tempi e negli stili di apprendimento e di insegnamento, nonché nelle dinamiche relazionali. La formazione cesserebbe di basarsi sul modello della trasmissione (dal docente all'allievo) e si inquadrirebbe nell'ottica di un'azione comune in cui docente e allievo, nell'interazione con la macchina, mettono l'uno a servizio dell'altro il proprio bagaglio esperienziale e conoscitivo (competenze, attitudini, interessi, aspettative, gusti, ecc.). Oltre a trasformare i soggetti impli-

cati nella relazione educativa (chi apprende e chi insegna), i nuovi media incidono anche sui contenuti dell'insegnamento. Le consuete discipline di studio vedono sfumare i loro confini, si riarticolano al loro interno ed entrano in un rapporto di dialogo e di scambio reciproco, all'insegna dell'integrazione e della contaminazione.

La diffusione delle nuove tecnologie nella scuola, in definitiva, non costituisce una semplice e neutrale risorsa in più ma, al contrario, comporta una profonda trasformazione dei capisaldi tradizionali dell'educazione. Va bene quindi educare con la multimedialità ma a patto di ripensare la scuola dalle fondamenta.

Quando si parla invece di educare *alla* multimedialità, potrebbe esserci la possibilità di limitarsi a considerare come argomento di studio il computer e tutti i suoi possibili usi: ad esempio come ambiente di scrittura o come laboratorio per l'importazione, la gestione, il trattamento di immagini e suoni. Il rischio è quello di un eccessivo tecnicismo ma anche il confinamento di queste attività in una zona marginale dell'insegnamento scolastico, a ridosso delle principali aree disciplinari, anche in questo caso cambiando poco o niente sul versante della didattica.

Molto più stimolante e produttivo sarebbe educare alla fruizione critica e all'analisi dei messaggi multimediali in cui convergono testi scritti, parola orale, immagini e suoni, elementi che superano la loro specificità per ricomporsi in una visione d'insieme. Il flusso audiovisivo sorprende per la sua pervasività: cattura le menti e i corpi dei soggetti, stimolando reazioni emotive e cognitive intense e durature. La componente audio-orale svolge un ruolo importantissimo nello strutturare le conoscenze e nel rendere partecipativo, piacevole, avvolgente il rapporto con il multimedia.

Ecco allora che potrebbero trovare posto nella scuola progetti didattici volti a sviluppare competenze sul piano della comuni-

cazione audiovisuale e multimediale. Colori, forme, animazioni, scrittura, linguaggio orale e gestuale si intrecciano con i suoni e le musiche. Come si configura questo rapporto? Interessante sarà allora verificare come nell'insieme audiovisivo che scaturisce dallo schermo del computer, ma anche della televisione o del cinema, la musica contribuisce a influenzare, soprattutto emotivamente, la percezione degli elementi visivi e la corrispondente attribuzione di senso.

2. Tra i software utilizzati nell'ambito della mia esperienza didattica vorrei segnalare il cd-rom *Progetto Muse* realizzato dal CEDE - Centro Europeo dell'Educazione per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di scuola elementare nell'area dell'Educazione al Suono e alla Musica (vedi *Musica Domani* n. 103). Si tratta di un pacchetto ipermediale con cui è possibile effettuare itinerari di lettura non sequenziali, secondo un approccio versatile e interattivo. Gli elementi più innovativi della didattica multimediale che sono emersi nel corso degli incontri con i docenti, possono ricondursi essenzialmente a tre:

- la personalizzazione dei percorsi formativi attuata grazie a una organizzazione delle conoscenze secondo una logica reticolare (cioè in forma complessa, flessibile, non lineare);
- la valorizzazione dell'operatività e della pratica ludica;
- la possibilità di condividere nel gruppo le esperienze e le conoscenze e di promuovere un significativo livello di partecipazione e cooperazione.

Tra i software educativi di argomento musicale rivolti espressamente ai bambini della fascia scolastica elementare, vorrei invece menzionare i cd-rom *Fai Musica!* edito da Rizzoli e *Musica Park* della Giunti Multimedia.

Anche questi prodotti sono stati da me presentati nei corsi di aggiornamento per gli insegnanti di scuola elementare, mentre non mi è stato ancora possibile verificarne l'impatto e l'efficacia

direttamente in ambito scolastico con i bambini (nella scuola elementare dove lavoro è previsto per il prossimo anno scolastico l'allestimento di un'aula multimediale).

*Fai Musica!* è un software per la produzione musicale: consente infatti di realizzare percorsi ludici sull'esplorazione, la ricerca e l'invenzione sonora e musicale e di sperimentare diverse strategie e tecniche di composizione. Attraverso l'uso di semplici simbologie grafiche è possibile aggirare l'ostacolo relativo all'apprendimento della notazione tradizionale. Non solo: anche il problema dell'esecuzione di ciò che si crea viene risolto dal computer che offre un feed-back sonoro immediato.

*Music Park* è concepito come un parco-giochi nel quale il bambino può muoversi liberamente, fare esperienze sonore di vario tipo e acquisire i principali elementi del linguaggio musicale. Animazioni accattivanti, personaggi divertenti, numerosi esempi musicali, giochi interattivi e un pizzico di sorpresa sono gli ingredienti che rendono piacevole la navigazione.

In genere i migliori prodotti multimediali destinati ai bambini presentano queste caratteristiche: limitano la mediazione scritta in favore di una comunicazione che avviene attraverso i ritmi e le forme della parola parlata, sollecitano al massimo il pensiero strategico e le modalità interattive (sul modello dei videogiochi), stimolano un rapporto con la macchina improntato alla convivialità, alla leggerezza, alla piacevolezza (tutti elementi tipici della cultura televisiva) e, infine, presentano un significativo spessore conoscitivo e informativo. In pratica debbono saper coniugare il gioco con l'apprendimento consapevole.

3. L'organizzazione della strumentazione informatica dipende dal progetto didattico che si intende realizzare. Nel caso più semplice in cui l'insegnante, nell'affrontare un qualsiasi nucleo tematico o campo di esperienza

relativo all'area dell'educazione sonora e musicale, voglia organizzare le attività e arricchire il dialogo con gli allievi utilizzando materiali di vario tipo, ad esempio documenti e file sonori reperiti da internet, cd-rom, floppy disk, ecc., sarà sufficiente avere a disposizione una sola stazione multimediale completa naturalmente di tutte le periferiche (monitor, casse acustiche, mouse, tastiera, microfono, stampante, ecc.) più un sistema di proiezione della schermata per renderla visibile a tutta la classe.

Questa soluzione privilegia il momento collettivo dell'apprendimento e non esclude la possibilità, per gli studenti, di interagire con la macchina coinvolgendo l'intera classe. Se invece si vuole



porre l'accento sul lavoro di piccoli gruppi, l'apprendimento individuale o la produzione personale (come ad esempio le elaborazioni e composizioni sonore-musicali che richiedono una lunga e continua interazione con la macchina), saranno necessarie più stazioni multimediali possibilmente collegate in rete per una migliore condivisione delle risorse. Per la produzione di documenti ipermediali è indispensabile avere un sistema di acquisizione di testi, immagini e suoni che possono essere manipolati all'interno della stazione multimediale e incorporati nel prodotto da realizzare.

4. Le reti informatiche permettono di superare la condizione di isolamento della classe e della scuola con il mondo esterno. In particolare, la creazione di una rete locale estesa agli ambienti di

una scuola oppure di una rete che comprenda più scuole, consente di condividere materiali e prodotti didattici e di ottimizzare i processi di comunicazione e collaborazione.

Molte scuole hanno già loro pagine web, dalle quali è possibile reperire informazioni su iniziative, progetti, esperienze didattiche e sperimentazioni in corso. Da internet inoltre, è possibile accedere a numerosi siti rivolti al mondo della scuola e utili ai docenti per la formazione e l'aggiornamento, ma anche agli studenti per lo studio e la ricerca.

Le enormi opportunità offerte da internet in ambito scolastico sono ancora tutte da scoprire e valorizzare. La possibilità di interagire in uno spazio virtuale con persone, ambienti e realtà anche molto distanti da noi amplia a dismisura il nostro orizzonte culturale, sociale ed esistenziale. Ma affiorano anche perplessità: come evitare di perdersi nelle maglie della rete? Cosa resta di un sapere acquisito tramite "navigazione"? In che modo orientarsi per elaborare, sviluppare, integrare percorsi utili di conoscenza?

È opportuno a questo punto tornare a sottolineare l'importanza di un modello di sapere complesso e articolato che non procede in modo lineare, sequenziale e progressivo (secondo una scansione fissa di tappe) ma che, al contrario, si costruisce man mano in base a criteri personali e si apre continuamente a nuove possibilità di sviluppo e di rielaborazione. Trovano spazio in questo contesto molti elementi tipici dell'atteggiamento ludico: le capacità immaginative, la curiosità, il comportamento esplorativo, la disponibilità verso la novità, il piacere della scoperta. Il gioco, così importante ma spesso dimenticato quando si parla di apprendimento, diventa il tramite per conoscere e conoscersi.

## Tra ricchezza multimediale e mediocre banalità

ROBERTO NEULICHEDL

**1.** "Scusi prof, non ho capito la domanda...". Così mi verrebbe da rispondere di getto al primo interrogativo. La ragione è semplice: la questione che qui si pone è quanto e come (e in cosa!) ci stiamo facendo educare *dalla* multimedialità.

Ma andiamo con ordine, cercando di sgomberare il campo da possibili equivoci. Il primo argomento riguarda la mia "patente multimediale".

Sono un anti-tecnologico? La risposta è sicuramente no!

Il mio lavoro (sia didattico che artistico) si è gradualmente confrontato con le nuove tecnologie sonore fin da quando il MIDI (Musical Instruments Digital Interface) era ancora in fasce. Combatto (e convivo) da almeno quindici anni con segnali analogico/digitali, con piattaforme, ambienti operativi, software e mille altre diavolerie in codice.

Bit, map, ram, host, wave, doc... sembrano comporre un catalogo di divertenti onomatopoeie fumettistiche. Invece sono parte di quel criptico linguaggio parlato con fierezza da chiunque vi stia "intortando" nell'acquisto del computer dell'ultima generazione (mutanti con cicli generazionali da far invidia alle zanzare).

Ma, tomando alla domanda posta in partenza, mi toccherà rispondere che questa ne implica almeno altre tre:

- a) cosa significa diventare *multimediali*? (qual è il prezzo culturale?)
- b) cosa vuol dire *multimediale*? che relazioni vi sono tra il concetto di *multimediale* e quello di *tecnologia*?
- c) infine, *multimediali* si nasce o si diventa?

È da quest'ultima questione che voglio partire perché penso ci possa aiutare a capire l'equivo-

co di fondo della prima domanda posta dalla rivista. Dunque l'uomo è un animale multimediale? Sì, da sempre!

È da quando la specie umana ha sviluppato linguisticamente i cinque sensi di cui disponeva (anche se in forme e misure diversificate) che l'uomo organizza le sue esperienze secondo modalità plurisensoriali per conoscere e capire (spesso intuitivamente) il mondo che lo circonda. Ma su questo punto mi pare ci sia poco da discutere, in quanto abbastanza ovvio (già sappiamo dell'importanza recentemente affermata del cosiddetto fenomeno delle *sinestesie* ecc.).

Meno ovvio è, invece, il fatto che l'essere umano organizzi anche la sua emissione di messaggi in forma multimediale. Ma, in effetti, così è e anche in questo caso, da sempre. Non ci vuole un genio per riconoscere che anche semplicemente la lingua parlata si serva massicciamente di un'organizzazione multiplanare del messaggio. Watzlawick, con la sua *Pragmatica della comunicazione umana*, e molti altri studiosi del linguaggio, ci hanno già più che convinti del fatto che il messaggio finale della lingua parlata è il risultato della correlazione di un insieme di contenuti che viaggiano attraverso codici comunicativi differenziati, talvolta servendosi dello stesso canale sensoriale (l'udito tanto per la componente fonetica della parola che per quella espressiva disegnata dai tratti soprasegmentali del discorso), talvolta servendosi di canali sensoriali diversificati (provate a dire "ti amo" a chi sapevo voi, mentre leggete il giornale!).

Del resto, il mondo dell'arte da sempre prevede e utilizza codici multipli: cos'è il teatro se non

multimedialità?

E allora veniamo al sodo: davvero ci mancava un Bill Gates per accorgerci di un aspetto che già da millenni ci appartiene? Cos'è cambiato di così sostanziale da renderci tanto potenzialmente multimediali e al tempo stesso così meravigliosamente ciechi?

Per prima cosa è aumentato in maniera abnorme il potenziale virtuale dei codici comunicativi: sempre più la memoria dei nostri sensi viene emulata da quella virtuale per cui si catturano suoni, immagini, testi, ecc.; in sostanza la realtà che conosciamo sembra possa essere scansionata, fotocopiata, clonata, per poi esserci restituita virtualmente.

In secondo luogo, sempre più si intuisce la portata rivoluzionaria dell'era delle tecnologie digitali: una sfilza di 1 e di 0 e tutto si "converte", tutto diviene "convertibile".

Tutto questo sta sconvolgendo radicalmente anche il nostro modo di "sentire" le cose, perché sempre più (e abbastanza acriticamente) ci meravigliamo, attraverso lo specchio virtuale della macchina, di *come* e di *quanto* (ma non di *cosa!*) noi sentiamo. Ma il come e quanto, quale territorio della cibernetica (scienza che studia in particolare l'applicazione dei meccanismi di regolazione naturali alla tecnologia) non ci dovrebbe allora far parlare di multimedialità, quanto piuttosto o almeno di tecnologia.

Ecco che allora parlare di multimedialità in rapporto alle tecnologie informatiche significa spostare radicalmente il discorso sul valore "onto-tecnologico" della comunicazione multipla. Il che, in altre parole, significa mettere a fuoco chiaramente tanto il cosa viene veicolato, quanto il come esso viene organizzato. Il discorso in quest'ultimo caso si sposterebbe inevitabilmente sul rapporto tra analogico e digitale, e ci condurrebbe a un'ulteriore domanda: quanto l'uomo è analogico e quanto digitale? Ma questo mi pare vada ben oltre le questioni che la rivista si propone di affrontare.



Arriviamo allora al "prezzo culturale" che il concetto acritico di multimedialità comporta.

Nel suo *Manuale di didattica multimediale*, l'attuale iper-guru Roberto Maragliano usa argomenti molto convincenti a proposito della rivoluzione sociale in atto. Egli afferma, in sostanza, che noi adulti (out) ci aspettiamo dai media dei messaggi, mentre le nuove generazioni (molto in) usano, giustamente secondo Maragliano, i media per "immersione".

Un brivido e un dubbio: e se stessi confondendo il nostro "sentire" con il bisogno di "sentire che sentiamo"? Se la rivincita e il predominio dei sensi avvenisse perché il messaggio per troppo tempo si è scordato del possibile valore della sua forma? Se fossimo cioè di fronte a una crisi della comunicazione rispetto ai suoi modi di darsi e quindi anche di "essere", una crisi *dell'arte di comunicare* e della *comunicazione dell'arte*? La rincorsa al multimediale non sarebbe altro allora che la manifestazione della perdita (soprattutto nei bambini) di un saper "essere discorso".

Eccoci pertanto al problema di fondo: come difenderci da un concetto di multimedialità falsato rispetto alla storia delle culture? Come difenderci dal progressivo (e massiccio) schiacciamento dell'individuo verso una posizione di mero consumatore e falso manipolatore?

Innanzitutto guardando alle tecnologie con disincantato ma curioso sospetto, unitamente a metodi molto empirici ed eterodossi di composizione. Poi, restituendo al "simbolico" e al rappresentativo in generale la sua natura poetico-poetica, ricentrando il discorso sul fare artistico (meno didattica e più arte). Per ultimo, non aver paura di considerare i media dei semplici media (cioè mezzi da usare e da esplorare nelle loro imprevedibili possibilità manipolatorie) e i "multi" come qualcosa che appartiene a noi, in quanto interconnettori di idee, e alle macchine solo in quanto stupidi attrezzi che eseguono molto bene (e talvolta meglio di noi, e questo è il problema) procedu-

re e interconnessioni da noi predisposte.

Brian Eno, in sintonia con molti altri artisti "tecnologizzati", dice: «Non vado pazzo per la tecnologia; la utilizzo e questo è tutto. Contano soltanto emozioni e concretezza».

2. In una delle mie prime esperienze avviate nel 1982 con un gruppo di ragazzi portatori di gravi handicap fisici (tetraparesi spastica) le "potenzialità di fuoco tecnologico" di cui oggi stiamo parlando sembravano fantascienza. Allora si lavorava con sintetizzatori Siel analogici, con tastierine Casio che permettevano di memorizzare brevi sequenze e poco altro. Si utilizzavano mitici registratori a bobine multitraccia. Ma la cosa più importante era la voglia di superare, con quei ragazzi, i limiti della fisicità mostrata da certi strumenti acustici; c'era un sacco di fantasia nel modo di "far fare" alle macchine ciò che si voleva esse facessero per noi.

Si dava fondo alle nostre capacità progettuali per sfruttare al massimo le capacità esecutive delle "primitive" macchine di cui si disponeva. Certo c'era l'esplorazione, ma funzionale alla messa a fuoco di un'idea, di un pensiero musicale. Poi venivano anche le diapositive, i video, le parole da spendere su quelle idee. A distanza di oltre quindici anni, mi pare che siano cambiate sostanzialmente le possibilità, ma la filosofia artistico-pedagogica per me è rimasta invariata.

Poi c'è il discorso dei "modelli culturali" con cui ci si è via via confrontati. Il fenomeno del rap, sempre di quegli anni, è cresciuto ed entrato nella cultura giovanile, ma anche in quella dell'infanzia. Il ritmo della parola "rap-pata" si sostituisce a quello delle filastrocche, ma con analoghe funzioni. Ecco che allora bastava una piccola batteria elettronica per sperimentare pattern ritmici, concatenazioni in sequenza, qualche accordo (anche solo un paio), una poesia del Pascoli e il gioco era fatto.

Poco dopo è stato il momento

dei primi computer forniti di sequencer Midi, un piccolo expander (moduli sonori esterni) come un'orchestra a portata di mano e via a disegnare improbabili partiture, a sperimentare la ciclicità degli eventi, la loro sovrapposizione, la loro possibile inversione. Modi per fare (sperimentando), vedere (per meglio capire), manipolare (ascoltando) e infine produrre il proprio pezzo. In mezzo poi ci sono stati i processori di suono, macchine per la creazione di spazi acustici virtuali; con i bambini più piccoli si giocava a essere in un tubo, poi in una stanza enorme, oppure in una scatola di fiammiferi: l'immaginario acustico lo rendeva possibile.

Tante macchine diverse per tante modalità operative diverse, per tanti progetti diversi. La macchina (il concetto di software era praticamente ignorato) era un vero e proprio strumento di lavoro, era specializzato in qualcosa.

Oggi il discorso si è un po' complicato: tutto è multi-funzionale, multi-configurabile, multi-progettuale, multi-codice ... multimedia.

Il rischio è abbastanza evidente: di fronte a tasti o comandi dalle quasi illimitate funzioni si finisce con il fare spesso quelle due o tre semplici cose che riusciamo a imparare a gestire. Il problema è che quelle due o tre finiscono (per praticità) con il favorire un rapporto con le macchine sempre più debole dal punto di vista progettuale e sempre più piegato verso una forma di "consumo pseudo-creativo". Solo in questo senso la nuova possibilità di visualizzare le operazioni mediante apposite interfaccia grafiche (le famose *windows*, cioè finestre) diventa un'opportuna (necessaria) integrazione multimediale.

Questa è una delle ragioni per cui oggi non è facile, né corretto, parlare di software senza aver prima parlato di ambienti operativi e quindi di hardware.

3. Cercherò di fare un sintetico elenco di contesti e modalità operative escludendo da queste a priori tutta la categoria dei cd-rom la cui presa multimediale,



per le ragioni già ampiamente esposte, proprio non mi interessa se non come "sound font bank" (cercate, nei cd-rom che vi propinano, tutti i file \*.wav, copiate quelli che vi interessano e il resto regalatelo a un amico cui volete far perdere del tempo).

La ricerca di un catalogo software/hardware oggi presente sul mercato si baserà pertanto su criteri di reale "manipolazione assistita". All'interno di tale catalogo converrà pertanto differenziare anzitutto delle categorie:

a) soft/hardware per la cattura ed elaborazione di oggetti eventi sonori (campioni); questa comprende: registrazione in dominio digitale, editing ed elaborazione;

b) soft/hardware per il montaggio di sequenze audio: registrazione "direct to disk" di tipo multitraccia, funzioni di missaggio ed eventuale masterizzazione;

c) soft/hardware per l'organizzazione di campioni a tabella; offre la possibilità di "suonare" via midi qualsiasi campione registrato;

d) soft/hardware per la gestione di sequenze di eventi midi; sequencer e convertitori di segnali analogici in segnali midi.

Allo stato attuale e a costi scolarmente accettabili (circa 400.000 lire), vi è un'unica scheda sonora (hardware più relativo software) in grado di fornire tutti questi tipi di prestazioni e a un buon livello qualitativo: la *Sound Blaster AWE-64* della Creative (piattaforma PC ms-dos, con *Windows 95*), la cui versione Gold offre la possibilità di una memoria interna da subito più ampia ed espandibile a 28 mega (serve per avere dei banchi di suoni più estesi e pronti per essere suonati).

Una masterizzazione potrà permettere la stampa di propri cd audio, nei quali "salvare definitivamente" le proprie composizioni ed elaborazioni.

Un discorso particolare meriterebbero i convertitori di segnali analogici in segnali midi, in quanto se usati con intelligenza favoriscono enormemente la ri-

cerca tra gesto e suono, ma lo spazio non lo permette. Per tali dispositivi conviene cercare tra i convertitori dedicati ai batteristi (esiste anche qualche modello microfonic per la voce).

4. A proposito del grande equivoco multimediale, un ulteriore concetto emerge da quello di rete, ovvero la possibilità di organizzazione non solo multiplanare dei codici, ma anche "multinodale". In sostanza la rete sta crescendo come una massa cerebrale a connessione multipla praticamente infinita. Questa forma di organizzazione del sapere di tipo enciclopedico credo che ci possa soprattutto venire incontro rispetto all'assunzione di modalità progettuali e di programmazione educativa ancora più efficaci.

Ma questo implica scelte drastiche: abbandono definitivo del libro di testo di Educazione Musi-

cale, per fare nostri finalmente i "testi musicali", le opere (wave files) e tutto ciò che li può completare quali partiture (midi files), critiche, analisi, note biografiche (txt, doc), studi filologici riguardanti anche eventuali prassi esecutive ecc. (gif, mpeg).

Un uso del genere di qualsiasi tipo di rete (locale o esterna) sarebbe da auspicare, quale nuovo strumento enciclopedico per la ricerca.

Dimenticavo, ci mancherà forse l'odore particolare di qualche tipo di stampa antica, l'eco dei silenzi dei libri di una vecchia biblioteca, la sensazione tattile della mano che sente le diverse rugosità delle copertine; ma non ci vuol molto: mollate il computer e uscite.

Ah, non dimenticate: "arrestate" il sistema, prima che il sistema "arresti" voi. Non si può pretendere tutto dalla *multimedialità*.

## Uno strumento prezioso per conoscere e creare

AMEDEO GAGGIOLIO

**1.** Sicuramente le due ipotesi non sono in antitesi e presentano due aspetti dello stesso problema.

La miglior macchina multimediale esistente è l'uomo, basti pensare al ballerino che traduce in movimento le suggestioni sonore che la sua sensibilità capta, oppure le associazioni e le fantasie che scaturiscono automaticamente dall'osservare, dall'ascoltare, dal toccare e dall'annusare.

Educare *alla* multimedialità è un dovere pedagogico-didattico che si pone anche al di là del calcolatore e che coinvolge non solo gli alunni ma soprattutto gli insegnanti, che in quest'ottica sono chiamati a rivedere il loro impianto metodologico sforzandosi di superare, ad esempio, la mera settorialità e specificità disciplina-

re a favore di una maggiore sensibilità interdisciplinare.

La multimedialità contribuisce a stimolare la fantasia e la creatività degli alunni potenziando l'approfondimento di esperienze importanti come il gusto per la manipolazione e la reinvenzione di quelle immagini, forme e suoni che la nostra fantasia sviluppa a partire dalle associazioni più impensate.

In questo senso educare *alla* multimedialità significa prima di tutto educare alla "globalità dei linguaggi", espressione coniata da Stefania Guerra Lisi per esprimere la compresenza delle diverse dimensioni della percezione e dell'espressione umana (vedi AA.VV. *Musicoterapia nella globalità dei linguaggi*, FuoriThema, Bologna, 1997).

È importante educare gli individui a tirar fuori quei potenziali comunicativi, affettivi, associativi, cognitivi e relazionali che altrimenti rimarrebbero inespressi e proprio in questo senso il calcolatore può rappresentare una *chance* in più accanto a media e tecnologie tradizionali.

Concretamente sul piano tecnologico educare *alla* multimedialità significa anche imparare a usare software specifici – detti *authoring system* – come Amico o HyperCard e quegli strumenti hardware (scanner, telecamere, ecc.) che consentono con una certa facilità sia ai bambini che agli insegnanti di sviluppare semplici itinerari conoscitivi ed espressivi di tipo multimediale.

Educare con la multimedialità significa essenzialmente fare della multimedialità uno strumento per migliorare l'apprendimento e dar voce a quei potenziali umani a cui si accennava. Oggi proprio a partire da quelle che sono le ricerche nell'ambito delle tecnologie didattiche si sono diffuse nella scuola strategie educative come l'insegnamento cooperativo o la didattica breve che sono state favorite proprio dalla diffusione dei calcolatori e della cultura informatica.

Il calcolatore è uno strumento estremamente duttile, che, grazie alla sua natura ipermediale, spesso aiuta a sviluppare e approfondire esperienze conoscitive e creative, che una volta proiettate e digitalizzate acquistano nuova forma e significato attraverso il potenziamento di correlazioni sintattiche e semantiche che la realtà a volte sottintende, ma che il regno del digitale tende a esplicitare e rinforzare.

2. Grazie alla collaborazione con IRRSAE Liguria e alla gestione del Laboratorio Multimediale dell'Istituto Circuiti Elettronici del CNR di Genova, ho avuto modo di seguire da vicino molti progetti scolastici basati sull'informatica, così da avere un panorama abbastanza ampio dei software più utilizzati.

I programmi che oggi sono maggiormente impiegati nella

scuola sono quelli di tipo generale (elaboratore di testi, foglio di calcolo, archiviazione dati, etc.); software che attraverso gli anni hanno contribuito a migliorare in parecchi contesti didattici la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento: l'utilizzo dell'elaboratore di testi, ad esempio, ha stimolato gli insegnanti a rivedere criticamente il loro modo di affrontare la didattica della scrittura; i programmi di archiviazione hanno migliorato ed incentivato le attività di catalogazione ragionata.

Anche in educazione musicale abbiamo avuto qualche miglioramento didattico con insegnanti che hanno utilizzato sistematicamente i *composer* per facilitare l'apprendimento della notazione musicale da parte degli studenti, altri insegnanti hanno impiegato i *sequencer* in attività di improvvisazione, altri ancora hanno approfondito il tema della creazione e rielaborazione sonora attraverso software di sintesi e campionamento.

A questi vanno aggiunti software specifici per la multimedialità, come HyperCard per Mac e Amico per PC, che già da anni sono largamente impiegati nella scuola, proprio per la loro facilità di utilizzo. Generalmente gli *authoring system* sono affiancati da altri software che consentono di preparare le risorse che successivamente saranno assemblate: software per l'acquisizione e il trattamento delle immagini (come Photoshop), per l'acquisizione e l'editing video (Première) per l'acquisizione e il campionamento di suoni e musica (Cool), per la realizzazione di esempi musicali in notazione (Finale).

In ambito soprattutto ligure ho partecipato ad alcuni progetti multimediali avviati con insegnanti e alunni della scuola elementare e media, dedicati al mare e al paesaggio urbano e naturale di Genova e dintorni.

Parecchi di questi progetti sono stati realizzati sfruttando al massimo apparecchiature obsolete (vecchi Mac Plus collegati in rete e HyperCard), ma che si sono rivelate ancora efficaci grazie

soprattutto all'intelligenza e all'abilità degli insegnanti.

La multimedialità a livello didattico ha sempre rappresentato per me (ancora prima della diffusione dei calcolatori) un tema di grande interesse e un'occasione di approfondimento sulle possibili correlazioni semantiche, le analogie, le sinestesie che scaturiscono dall'interazione con la realtà.

Su questi temi, utilizzando HyperCard, ho sviluppato recentemente con gruppi di alunni della scuola media alcuni itinerari multimediali giocati sulla libera associazione di testi, immagini e musica a partire dalle nostre osservazioni, fantasie, sogni e suggestioni.

3. Vediamo da vicino quali sono le risorse informatiche per la realizzazione di un buon laboratorio multimediale cercando di ottimizzare al massimo le risorse.

Il calcolatore. Per sviluppare multimedialità è necessario almeno un calcolatore multimediale veloce (150-200 MHz) che consenta di trattare suoni ed immagini con una certa rapidità, munito di hard disk capiente (3-4 giga almeno). Sarebbe necessario disporre di più stazioni di questo tipo, ma in realtà, nella migliore delle ipotesi un discreto calcolatore è sempre affiancato da vecchi modelli sui quali è possibile creare e rielaborare solo testi da impiegare successivamente.

Unità di input. Il laboratorio dovrà disporre di alcune periferiche fondamentali come ad esempio uno scanner che ci consente di digitalizzare le immagini e indispensabile per la multimedialità; inoltre se si vogliono acquisire anche filmati da video registratore o telecamera sarà necessaria una scheda specifica per l'acquisizione video.

Output sonoro. Per quello che riguarda il suono i PC multimediali sono già dotati di un'apposita scheda (in genere la Sound Blaster).

Stampante. Oggi parecchi modelli di stampante hanno costi contenuti e non costituiscono un grande problema economico.

Unità di backup. Sia perché di solito il computer è usato da più docenti e classi, sia perché le risorse che si creano per i prodotti multimediali sono voluminose, capita che in breve tempo l'hard disk del calcolatore sia saturo di dati; pertanto sarà necessario dotarsi di un'unità di backup su cui archiviare periodicamente i materiali e le risorse dei lavori terminati. Tra i sistemi più usati e convenienti abbiamo i masterizzatori di cd che consentono a un costo veramente basso (ogni dischetto vergine costa intorno alle 3-4000 lire) di archiviare un quantitativo enorme di dati.

Strumentazione musicale. I computer multimediali riproducono suoni e musica già a un buon livello e dispongono quasi tutti di connessioni midi alle quali è possibile collegare una tastiera midi.

Software. È abbastanza comune nella scuola, sia per ragioni economiche che culturali, non dare la giusta importanza al software. Non si può impostare un laboratorio informatico senza destinare una parte del budget al software contando unicamente su prodotti copiati e illegali! Oltre a un pacchetto di Office, con i programmi di base indispensabili (elaboratore di testo, foglio di calcolo, ecc.) se si vuole fare multimedialità e musica sarà necessario acquistare alcuni dei prodotti specifici a cui accennavo sopra (Photoshop, Première, ecc.). Inoltre sarebbe utile disporre di una libreria con un discreto numero di cd-rom di vario tipo (opere di consultazione, *edutainment*, ecc.) in modo che i ragazzi possano conoscere e usufruire dei più diffusi tipi di prodotti multimediali in commercio.

4. Oggi le reti telematiche hanno acquisito una grandissima popolarità e sono ormai numerose le scuole che grazie alle incentivazioni ministeriali dispongono di accesso a internet. Ci sono numerosi siti di interesse scolastico, come [www.bdp.it](http://www.bdp.it), [www.garamond.it](http://www.garamond.it), [www.scuolaitalia.it](http://www.scuolaitalia.it) e molti altri.

Internet è una grande banca

di dati e risorse che dal punto di vista didattico è importante quasi quanto una biblioteca; un uso guidato di internet non può che essere positivo per gli alunni, anche se non immune da problemi: innanzi tutto la maggior parte delle informazioni che troviamo sono in lingua inglese e quindi non sempre facili da comprendere; in secondo luogo le informazioni sono moltissime, e di solito quasi mai selezionate per un pubblico di ragazzi.

Il ruolo dell'insegnante appare quindi fondamentale per aiutare gli alunni a tradurre e a scegliere quelle pagine che ritiene più adatte all'argomento e all'età dei suoi alunni, altrimenti temo che un uso selvaggio di internet possa portare solo a inutili perdite di tempo.

Altrettanto interessante, dal punto di vista didattico, è il servizio di posta elettronica (e-mail) che internet offre ai suoi utenti. La possibilità di raggiungere alunni e insegnanti di scuole anche molto distanti (ad esempio scuole stra-

niere) oltre a essere affascinante si rivela per i ragazzi come un incentivo ad approfondire le lingue straniere e a conoscere gli usi, i costumi, le abitudini e i gusti di persone fisicamente distanti da loro.

Le scuole più attrezzate con l'ausilio di apposito hardware e software (sistemi di video conferencing) possono comunicare con altri utenti, anche trasmettendo in tempo reale la propria immagine e la voce. In futuro questo consentirà (oggi per ragioni tecniche non è ancora molto diffuso) a insegnanti e alunni di seguire lezioni e attività scolastiche che avvengono in altre scuole, sia italiane che straniere.

Internet, inoltre, è anche un luogo virtuale nel quale è possibile "pubblicare" pagine, creare un proprio sito per comunicare agli altri le proprie attività, iniziative e ricerche. E infine, internet è anche un ottimo strumento, almeno potenzialmente, per attività di aggiornamento dei docenti.

## Il computer? Un oggetto freddo e tecnico

CLAUDIO DALLA RIVA

**N**on sono un esperto di computer, anche se da molto tempo utilizzo la strumentazione elettronica e informatica con funzioni e scopi diversificati. La proposta di partecipare a questo dibattito suscitò in me alcune perplessità, poiché ultimamente mi sono distaccato dagli informatici e dagli elettronici entusiastici di quindici anni fa. Invece di rinunciare, mi domandai se una mia riflessione, divergente rispetto alla traccia, avrebbe potuto essere utile al dibattito. Questa stessa traccia infatti, lo orienta, a mio parere, dando per scontati certi presupposti sui quali io non mi sento d'accordo.

I quattro punti attraggono l'ar-

gomentazione intorno al "come" e al "che cosa" fare per unire didattica, musica, informatica e multimedialità. Solo il primo quesito, tuttavia, accenna alla ricerca di scopi, ragioni, motivazioni e problemi di fondo, ma, essendo già stato così formulato altre volte in altri contesti, risulta obsoleto e fuorviante. Deduco che, seguendo pedissequamente la traccia, ci si potrebbe solo unire ai corifei multimediali.

E con questi presupposti mi accingo a proporre, da un lato, alcune riflessioni di taglio autobiografico, certamente non conclusive, anzi, "in progress", dall'altro una tabella utile a comprendere la complessità della questione.

Ecco quindi una guida espositiva e concettuale, una mappa cognitiva che schematizza aspetti narratologici e autobiografici. Essa inoltre considera qualsiasi comunicazione come messaggio e come linguaggio, rappresenta un universo-sistema circoscritto, utile allo studio del problema, analizzabile in tutti i suoi dettagli (vedi tabella).

Nella colonna di sinistra della tabella sono collocati i tre fondamentali criteri di analisi del linguaggio che possono essere utilizzati, insieme o anche uno solo per volta, per studiare il funzionamento della lingua, del linguaggio informatico e del linguaggio musicale. Chiunque può compilare la tabella al fine di ricostruire una passata esperienza o di progettare una futura. Ciò richiede un lungo lavoro, che, solo in parte, per ragioni di brevità, sarà qui esemplificato.

Allora il problema e la soluzione a esso possono essere impostati diversamente: quale dei sei fattori presenti nella tabella possono essere posti al centro del lavoro didattico? Il computer? Il linguaggio musicale? La lingua come veicolo di un sistema culturale-antropologico complesso? E

quale collegamento privilegiare? Il linguaggio della musica con la sintassi informatica oppure il linguaggio informatico con quello musicale per il "saper fare qualcosa"?

Se si mettesse al centro del lavoro didattico il fattore "linguaggio informatico" e si favorisse il contatto con "sintassi" e "linguaggio musicale", ne conseguirebbero delle attività di apprendimento-insegnamento dell'uso di software quali Notator oppure Cubase, per applicarli all'analisi e produzione di composizioni musicali. Su questa via vengono sostanzialmente escluse, oppure giustapposte, altre attività di conoscenze storiche o culturali sulla musica; anche il versante linguistico verrebbe poco utilizzato.

Viceversa, se mettessimo al centro del lavoro didattico "lingua" per collegarla con "linguaggio informatico" e "aspetti semantici e pragmatici" del linguaggio musicale, potrebbe scaturirne un ipertesto, ad esempio sulla musica etnica, per la produzione del quale ci si dovrebbe appropriare della sintassi informatica. Come terzo esempio, infine, se al centro del lavoro mettessimo "pragmatica" legata a "linguaggio musica-

le informatico" (desideriamo suonare una canzone con il computer piuttosto che con uno strumento) è sufficiente apprendere le operazioni di sintassi musicale e le funzioni-comando di una tastiera elettronica: il computer sarebbe inutile.

La prospettiva del processo insegnamento-apprendimento così si capovolge: è possibile avviare qualsiasi percorso di istruzione-formazione a partire da un qualunque fattore della tabella.

Perdere di vista questo universo significa contemporaneamente trattare il problema "che cosa ce ne facciamo del computer con la musica?" in modo parziale e fuorviante. La sintassi musicale e informatica possono sembrare - se non si tiene conto di ciò - fini, quando invece sono mezzi.

Allo stesso modo, le riflessioni fin qui basate sull'analisi della tabella, possono essere esplicitate - come preannunciato - attraverso la seguente narrazione autobiografica. Retrospectivamente, scoprire aver messo al centro del mio lavoro la semantica e la pragmatica del linguaggio musicale, collegate, quando è stato necessario, con la sintassi del linguaggio informatico.

|  | lingua                   | linguaggio informatico                 | linguaggio musicale                 |
|--|--------------------------|--|-------------------------------------|
| <b>sintassi:</b> analisi delle espressioni di un linguaggio soltanto dal punto di vista formale, cioè con esclusivo riferimento alla specie e all'ordine dei segni da cui le espressioni sono formate. | sintassi della lingua:   | sintassi del linguaggio informatico:   | sintassi del linguaggio musicale:   |
| <b>semantica:</b> analisi delle espressioni di un linguaggio dal punto di vista del significato cui tali espressioni fanno riferimento   | semantica della lingua:  | semantica del linguaggio informatico:  | semantica del linguaggio musicale:  |
| <b>pragmatica:</b> analisi delle espressioni di un linguaggio dal punto di vista delle relazioni che tali espressioni istituiscono con chi le usa.   | pragmatica della lingua: | pragmatica del linguaggio informatico: | pragmatica del linguaggio musicale: |



Mario Piatti si avvale della collaborazione di un gruppo di amici musicisti di Castel Franco Veneto - di cui facevamo parte anche io e Roberto Perizzolo - per l'arrangiamento del suo lavoro di didattica della musica *E se un giorno gli gnomi...* L'entusiasmo di questo gruppo, che lavorava con strumenti musicali tradizionali, si smorzò sempre più: ci trovammo solo in due, Roberto e io. Di conseguenza decidemmo di suonare le parti dei vari strumenti incidendo direttamente nella memoria di una storica tastiera M1 Korg, piuttosto che trascriverle in partitura.

Questo ci permetteva di riascoltare subito le combinazioni timbriche, armoniche e ritmiche scelte, senza dover ricorrere a un'esecuzione collettiva; ciò facilitava il lavoro di arrangiamento. Grazie, infatti, al feedback incisione riascolto su multitraccia, potevamo correggere via via le scelte compositive: quantità e qualità degli strumenti da impiegare, velocità e dinamica di esecuzione, tonalità, sovrapposizioni armoniche, complessità ritmiche, effetti.

Contemporaneamente, facevamo conoscenza con il computer - Atari e software Steinberg - utilizzato dal tecnico non solo in sostituzione della memoria e delle funzioni presenti in tastiera, ma anche per mixare, ottimizzare, e stampare direttamente su partitura le varie tracce incise.

Successivamente io e Roberto sperimentammo in classe e in laboratori rivolti ad adulti, l'uso della tastiera, un vero e proprio computer. Per brevità non menzioniamo la ricchezza di funzioni che questo strumento possiede e che trovano utilizzo assieme ad altre strumentazioni elettroniche, nella didattica della musica (lo usammo in combinazione con registratori analogici multitraccia, campionatori, impianti hi-fi, piastre di varia natura, mixer ed effettistica analogica, quadrifonia). In questo modo la tastiera, per molti aspetti, può sostituirsi all'abilità del musicista. Tuttavia se la capacità di emozionare e di emozionarsi è assente nello strumentista, la tastiera resta un oggetto "freddo" e tecnico.

Il problema che, quindi, ci si pose fu come sviluppare, fin dai primi anni di età, la capacità di comunicare emotivamente. La nostra soluzione a ciò fu individuata nel ricorso a sonorità infantili, naturali e primitive, ricavabili da una traccia autobiografica per mezzo di una esplorazione individuale e collettiva di materiali sonori: da un lato sassi, foglie, conchiglie, uova, semi dall'altro strumenti etnici. In questa prospettiva l'eventuale uso del computer rappresentava e rappresenta per noi un punto di approdo, la cui raggiungibilità presuppone una crescita attraverso l'esperienza corporea e manuale.

Così come un violino, per un musicista, è lo strumento e per un liutaio è il fine, altrettanto per me è il computer, i linguaggi elettronici e informatici sono stati il fine solo nel momento in cui ho dovuto impossessarmi della loro sintassi e hanno rappresentato, invece, a un livello più alto, il mezzo per raggiungere e gestire significati musicali e relative comunicazioni più profonde.

La risposta che sin qui ho potuto offrire è giocoforza parziale ai fini di una trattazione completa e ho preferito attingere a un mio percorso autobiografico, micropedagogico, di ricerca-azione. Vorrei però che tutti noi potessimo procedere così, senza smarrire la visione d'insieme che, considerando la tabella proposta, può farci valutare quanto parziali siano le nostre conclusioni.

Perciò rispondere alla domanda "educare con o alla multimedialità" privilegia il collegamento fra linguaggio musicale informatico e lingua, ma con quale degli altri fattori si deve collegare? Di volta in volta ho udito proporre soluzioni che non sanno di essere settoriali e credono di essere conclusive.

Finora le opportunità offerte dal computer sono state, sebbene osannate, sempre iposfruttate: fruizione e produzione di ipertesti, supporto alla lezione frontale per l'ascolto e/o la visione di cd rom, ausilio per lavori di gruppo.

Per riuscire a comprendere le

sue potenzialità occorrerebbe infatti un decentramento dell'identità e del ruolo docente: si dovrebbe passare da un'istruzione centrata sull'insegnante e sui programmi-curricoli a un'altra, personalizzata e individualizzata, centrata sulla relazione tra ragazzi, sulla motivazione ad apprendere (apprendimento cooperativo).

In tal modo il computer si presta più di ogni altro strumento a individualizzare e ad autogestire, da parte del ragazzo e del docente, i percorsi di insegnamento-apprendimento. Da un'unica postazione multimediale - in rete - il discente può scegliere il suo percorso di acquisizione e produzione del sapere, in forme modulari, interdisciplinari, motivate. L'insegnante dovrebbe dunque spogliarsi del suo ruolo tradizionale per assumere la funzione di tutor, cioè di colui che orienta, controlla, corregge e verifica i percorsi di acquisizione del sapere e struttura il deuterapprendimento (apprendere ad apprendere).

Proposte in tal senso vengono dalla legge 59/97 "Bassanini", art. 21; dalla legge 196, "pacchetto Treu" e dal disegno di legge Berlinguer, in cui si parla di percorsi formativi individualizzati, di crediti formativi, di competenze e flessibilità.

Il problema non è tanto imparare a usare il computer, le reti, i software e come combinare i fattori della tabella, bensì come aggiornare i docenti affinché diventino tutor. Solo allora potranno autonomamente accorgersi delle possibilità offerte dal computer come strumento e come fine.

L'obiettivo, secondo me, resta sempre e comunque la comunicazione simbolica ed espressiva, non puramente linguistica, fra soggetti attraverso la musica, il che evita il solipsismo di internet.

Per il momento io continuo a usare conchiglie, sassi, uova, noci, canne e l'ipertesto preferisco produrlo con oggetti piuttosto che con immagini video.

# Taccuino di animazione

## NAVIGARE NELLA ANIMAZIONE MUSICALE

MAURIZIO VITALI

**I**l Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto è un'associazione nata a Lecco nel 1994 col fine statutario di «promuovere e diffondere la conoscenza in campo musicale ed educativo, in prospettiva di un intervento sociale attento alla problematica della prevenzione, dell'animazione e della solidarietà». L'esperienza del Centro Studi si pone in continuità con il Progetto Uomo-Musica, sia perché ne prosegue la storia, in particolare per quegli aspetti che interessano l'incontro e l'intreccio tra il mondo musicale e quello sociale, sia per la presenza al suo interno delle stesse persone che al P.U.M. avevano dato vita.

Nei suoi primi tre anni di vita, il Centro Studi si è occupato principalmente di approfondire il tema dell'animazione musicale, sia attraverso l'avvio di un progetto di ricerca sia, soprattutto, attraverso l'istituzione della Scuola Estiva di Animazione Musicale.

Dal mese di aprile il Centro Studi è presente in internet con un sito completamente rinnovato, il cui indirizzo è: [www.csmdb.it](http://www.csmdb.it). Andiamo a visitarlo insieme.

All'apertura dell'home page ci si trova in un ambiente allegro e colorato con al centro il logo dell'associazione contornato da quattro bozzetti stilizzati, rappresentanti rispettivamente una casa, un libro, un televisore e una nota musicale. Passandoci sopra col mouse i quattro bozzetti spariscono improvvisamente, lasciando il posto a titoli che rivelano il loro contenuto. A questo punto serve solo fare un clic per cominciare a navigare tra testi, fotografie e suoni, alla ricerca di informazioni e materiali.

Nella parte alta della finestra principale si trovano invece dei bottoni che introducono a una sintetica presentazione dell'associazione, della compagine sociale, del comitato scientifico e a un breve ricordo di Maurizio Di Benedetto, giovane lecchese tragicamente scomparso nel 1990, alla cui memoria l'associazione è stata fondata.

Tornando ai nostri quattro bozzetti disegnati, sotto l'icona con la casa compare il titolo *Scuola di animazione musicale*. Fatto clic, ci si viene a trovare in un ambiente dal sapore vagamente estivo. Una serie di bottoni, intitolati *Una scuola per...*, *Una scuola dove...*, *Una scuola con chi...*, conducono il navigatore a visitare il progetto della scuola: finalità, obiettivi, contenuti, materie, monte ore, criteri di verifica e valutazione per il diploma, docenti e programmi, sede, oltre a infor-

mazioni riguardanti il territorio con le sue offerte turistiche e naturalistiche. Nella sezione dedicata ai docenti, è possibile consultare la programmazione dei singoli corsi.

Nella stessa pagina si incontrano altri due bottoni. Uno, con la dicitura *Giornale della scuola*, conduce a un indice continuamente aggiornato, in cui si possono trovare informazioni di vario genere riguardanti la scuola. L'altro, dal titolo *Banca dati*, introdurrà in futuro alla sezione dedicata ai progetti di animazione musicale realizzati dai diplomati nei loro tirocini. Il fatto che alla scuola siano iscritte numerose persone provenienti da tutto il territorio nazionale e da contesti molto diversi – dalla scuola dell'obbligo alle scuole di musica, dai centri di aggregazione giovanili ai centri socio educativi, alle case di riposo – fa prevedere che, non appena si avranno i primi diplomati, previsti per l'autunno 1999, questa parte del sito possa diventare di grande interesse, offrendo uno scenario variegato di quanto avviene nel nostro paese nel campo dell'animazione musicale.

Tornando all'home page e cliccando sull'icona del libro entriamo nelle pubblicazioni del Centro Studi. Al momento si incontrano solo estratti del testo *Città possibili* di Enrico Strobino, ma, per i prossimi mesi, sono previste importanti novità editoriali: il Centro Studi è infatti in procinto di aprire due collane editoriali, una delle quali sarà dedicata alla promozione di *Idee e Materiali* per l'animazione e l'educazione musicale. Del volume di Strobino, oltre che visionare immagini e note di copertina, sarà possibile fare un assaggio sonoro, ascoltando i primi trenta secondi della canzone che apre il cd allegato al libro.

I due rimanenti bozzetti dell'home page, il televisore e la nota musicale, saranno attivati a breve. Cliccando sul primo compare la scritta *Notizie*, in questo luogo saranno raccolte tutte le informazioni su iniziative realizzate dal Centro Studi, quali convegni, seminari, concorsi e quant'altro, mentre, cliccando sul secondo, appare l'indicazione *Materiali didattici*. Questo luogo diventerà, entro la fine dell'anno, una vera e propria rivista virtuale.

Il Centro Studi è fortemente impegnato in quest'ultimo progetto che vuole proporsi come un nuovo servizio per insegnanti e animatori musicali. Di tale iniziativa verrà data opportuna informazione su *Musica Domani*, non appena il progetto sarà ultimato.

## Progettare l'educazione musicale

LUCA MARCONI

**S**ono assai pochi i lettori di *Musica Domani* che non possono trovare spunti di riflessione leggendo *Musica per gioco*: esso infatti si occupa di problemi che concernono alcuni dei più importanti settori della didattica musicale, e cioè l'educazione al suono e alla musica nei nidi, nelle scuole materne, nelle elementari e nelle medie inferiori; e in tali ambiti affronta alcune questioni particolarmente scottanti, soffermandosi specialmente su due problemi di fondo: come vale la pena di organizzare un percorso di attività educative? E quali strategie conviene attuare per motivare gli studenti all'apprendimento?

Le risposte a tali domande ci vengono fornite rifacendosi soprattutto al concetto di "progetto educativo", illustrandone nella prima parte del volume i presupposti teorici e nella seconda parte alcuni esempi di applicazione in diversi contesti: Franca Mazzoli, curatrice del volume e autrice della prima parte, si concentra sulla situazione negli asili nido; Angela Cattelan considera alcune attività da lei condotte come operatrice musicale nelle scuole materne; Rosalba Deriu affronta invece l'ambito delle scuole elementari e Marco Ventura quello delle medie inferiori.

Il concetto di "progettazione" viene presentato nel primo capitolo del volume opponendolo alla "programmazione curricolare": a tale proposito, un piccolo appunto che si può muovere è che nel libro non vengono forniti dei riferimenti che permettano al lettore di farsi un'idea dell'ambito dal quale i concetti di "progettazione" e "programmazione" provengono.

In ogni caso, l'elemento che in tale presentazione viene visto caratterizzare maggiormente la programmazione curricolare è il fat-

to che essa organizza percorsi strutturati in modo lineare e sequenziale: «vengono fissate tappe generali di lungo periodo (finalità), tappe specifiche di breve periodo (obiettivi) che poi vengono organizzate, all'interno di specifiche aree di apprendimento, secondo un ordine gerarchico preciso (tassonomia)» (pp. 45); una volta appurato che tutti gli studenti cui ci si rivolge sono dotati dei prerequisiti necessari per svolgere un certo percorso, lo si propone a tutti allo stesso modo, valutando alla fine di ogni tappa se l'obiettivo previsto sia stato conseguito.

Uno dei limiti più gravi di questo metodo consiste nel fatto che esso può creare un profondo scarto tra l'apprendimento scolastico e ciò che lo studente impara e imparerà fuori dalla scuola: innanzitutto, nella programmazione non sono previsti momenti nei quali l'insegnante tiene conto delle progettualità degli allievi rispetto ai contenuti di cui egli si occupa; in secondo luogo, tale metodo spinge l'insegnante a cercare di conseguire solo le finalità organizzabili secondo la tassonomia da lui considerata, disinteressandosi di cosa possa succedere allo studente al termine dei percorsi di apprendimento programmati.

Organizzare attività educative basate sulla progettazione consiste invece nel proporsi di mettere in moto dei percorsi che procedono in modo reticolare: in altri termini, una volta rilevato che gli studenti sono dotati di certi prerequisiti, si tratta di fornire loro degli stimoli che li portino a utilizzare tali competenze per collegare tra loro una serie di esperienze in modo che esse appaiano come degli elementi interconnessi in una fitta rete di rapporti; «presupposto fondamentale ed emblematico della prospettiva reticola-

re è infatti la convinzione che l'interazione tra i singoli elementi produca un fenomeno complesso che supera la somma delle caratteristiche di ciascun elemento: è la regola di collegamento a fornire un significato rilevante al fenomeno osservato» (p.5). Questa prospettiva dunque si preoccupa non del conseguimento di alcuni obiettivi uguali per tutti gli studenti a cui ci si rivolge, individuati articolando l'area del loro possibile apprendimento, ma di far compiere dei collegamenti che portino lo studente a rendersi conto dei propri obiettivi, ben sapendo che tali collegamenti saranno necessariamente diversi per ciascuno studente, giacché ognuno di loro li realizza partendo dalla sua identità, diversa da quella di qualsiasi altro studente. Tenendo conto di tale necessaria diversità dei collegamenti sviluppabili reticolarmente, progettare attività educative consiste anche nel prevedere «in ciascun allievo percorsi di conoscenza personali, in coerenza con il proprio stile cognitivo» (p.6).

In questo modo, la progettazione di attività educative è in grado di riconoscere e accogliere i progetti di apprendimento che lo studente può sviluppare indipendentemente da quelli a lui proposti dall'insegnante, e può essere un'utile preparazione ai percorsi di conoscenza personali che questi realizzerà al termine di tali attività.

Progettazione e programmazione sono del tutto incompatibili tra loro o è possibile combinare ecletticamente alcuni elementi di un metodo e altri dell'altro? Franca Mazzoli sostiene che, nonostante esistano tentativi di sintesi «realizzati da una didattica un po' approssimativa», sia importante evitare di mescolare i due approcci, perché «la loro reciproca confusione porterebbe a un atteggiamento metodologicamente ambiguo, implicatamente conflittuale, che si ripercuoterebbe in modo contraddittorio sulla formazione degli allievi» (p. 6).

Questo comunque non significa che un insegnante che decida



## DA NON PERDERE

ANNARITA ADDESSI – LUCA MARCONI

di adottare la progettazione al posto della programmazione debba rigettarne tutti gli aspetti; conviene tener presente quanto meno due caratteristiche comuni ai due metodi: l'esigenza di stabilire un ordine di successione tra diverse attività che si intende realizzare e l'attenzione per la formulazione e la verifica delle aspettative dell'insegnante.

Per quanto concerne il primo aspetto, è innegabile che la programmazione, ponendo come suo fondamentale assunto la necessità di realizzare una certa tassonomia di obiettivi che l'insegnante si è prefissato, tenda a essere molto più rigida della progettazione, che richiede all'insegnante la capacità di «raccolgere le opportunità quando si presentano» (p. 117), anche quando esse non erano state previste. Ma è altrettanto innegabile che non solo chi programma, ma anche chi progetta spesso tiene conto che una certa successione si presenta, per l'attività che si intende sviluppare, più utile di altre.

Per quanto invece riguarda il secondo aspetto, va notato che entrambi i metodi tendono ad attuare l'articolazione propria delle pratiche scientifiche, strutturate ciclicamente nelle tre fasi dell'osservazione analitica, dell'ipotesi predittiva e della verifica delle previsioni.

Nella programmazione, la fase della verifica serve a capire se è possibile passare alla tappa successiva del percorso prefissato o se ciò non sia possibile, non essendo stati conseguiti alcuni obiettivi auspicati; nella progettazione, invece, il momento della verifica delle previsioni è quello nel quale il progetto iniziale dell'insegnante viene riformulato considerando non solo le conferme e le smentite delle previsioni precedenti, ma anche tutti gli altri cambiamenti, risultanti dal percorso realizzato, rispetto ai quali non erano state formulate particolari previsioni. In tale continua riformulazione del progetto iniziale, questo metodo è sicuramente più "faticoso" della programmazione, ma, liberandosi dalla "spada di Damocle" costitui-

Di fronte a un sempre maggiore inserimento di nuove tecnologie e nuovi *media* nella scuola italiana, numerose sono state in questi ultimi tempi le proposte dell'editoria rivolta agli insegnanti: in quest'occasione, mi soffermerò sulla rivista semestrale del gruppo editoriale Giunti *Didattica e nuove tecnologie* (il costo dell'abbonamento annuo è di 12.000 lire), nata nel 1997, nella quale ogni numero è organizzato in due parti, la prima ("Nuovi Orizzonti") con articoli su tematiche generali, mentre la seconda presenta "Proposte operative".

Nel secondo numero della rivista troviamo "Verso una scuola bambina", breve ed entusiastico articolo di Roberto Maragliano (del quale, sul n.97-1995 di *Musica Domani*, si può leggere il saggio "Rivoluzione digitale e pensiero musicale"), uno dei pedagogisti italiani che si sono più occupati in questi ultimi anni di formazione con i nuovi *media*, pubblicando, tra gli altri, i due libri *Manuale di didattica multimediale* (Laterza, Bari 1994) e *Essere multimediali* (La Nuova Italia, Firenze 1996).

In questo articolo, e in quelli di Luciano Galliani "Quando l'aula diventa multimediale" e di Alberto Oliviero "La mente infantile di fronte ai nuovi media" che compaiono nelle pagine successive, si considera soprattutto il tipo di relazione che i bambini e gli adolescenti possono avere con i computer multimediali e con altre nuove tecnologie: Maragliano e Galliani si concentrano soprattutto sui cambiamenti in positivo che il loro inserimento a scuola potrebbero provocare, mentre Oliviero sottolinea come gli insegnanti debbano aiutare gli studenti a sviluppare un adeguato rapporto nei loro confronti.

Se questi articoli forniscono alcuni spunti stimolanti per chi intende iniziare una riflessione sull'uso dei nuovi *media* nella didattica, per chi vuole inserire tale riflessione in un ambito pedagogico più ampio segnaliamo due studi più corposi di Claudio Volpi, Ordinario di Pedagogia Generale nella III Università degli Studi di Roma, apparsi recentemente sulla rivista *Nuova Paideia*.

Nel saggio "La cultura della globalità e i nuovi media", Volpi, rifacendosi soprattutto ai profetici insegnamenti di McLuhan sul funzionamento dei *mass-media*, invita a considerare l'incidenza delle nuove tecnologie sul comportamento umano elaborando una «antropologia pedagogica, equidistante dalla "rassegnazione" (che porta alla follia) e dall'utopia (che porta alla fuga in avanti)», nella quale la "globalità" viene considerata sia come la caratteristica fondamentale di tale comportamento che come l'approccio concettuale più adatto per comprenderlo, modificarlo e controllarlo. (L.M.)

*Didattica e nuove tecnologie*, rivista di cultura informatica per la scuola primaria, Anno I numero 2, 1997.

Claudio Volpi, "La cultura della globalità e i nuovi media", *Nuova Paideia* n. 4, XVI, 1997.

Claudio Volpi, "La navigazione 'formativa' nell'era della globalità", *Nuova Paideia* n. 5, XVI, 1997.



ta da una serie di obiettivi non riformulabili, «l'insegnante potrà recuperare la calma e la concentrazione previste dall'apprendimento per immersione» (p. 31).

Accanto alla dicotomia "progettazione - programmazione", un'altra opposizione affrontata in questo volume, specie nel suo secondo capitolo, è quella tra due strategie finalizzate a far sorgere nello studente la volontà di apprendere: quella che fa leva su una motivazione "estrinseca" e quella che punta su una motivazione "intrinseca". La prima è quella che considera «il desiderio di un buon risultato scolastico (espresso con un giudizio o con un voto) come motivazione sufficiente» (p. 17); a tale proposito «molti studi hanno messo in evidenza il rischio che la motivazione estrinseca, proprio perché tende a proporre l'apprendimento in funzione di una ricompensa esterna al soggetto, possa risultare addirittura controproducente quando l'attenzione dell'allievo si sposta completamente sulla ricompensa, a scapito dell'analisi necessaria alla risoluzione del problema proposto. Inoltre, proprio perché legata a una ricompensa esterna, la motivazione estrinseca tende a chiudere l'ambito di apprendimento al solo problema contingente; non appena ricevuta la ricompensa non ci sarà più motivo di apprendimento» (ibidem).

Ciò che viene allora proposto è di sviluppare «le potenzialità formative della motivazione intrinseca», rifacendosi apertamente alla pedagogia di stampo cognitivista che sostiene che «si deve sottolineare sempre di più il valore della conoscenza e della comprensione come mete in se stesse, indipendentemente dai vantaggi pratici che se ne possono derivare» (David Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli 1983, p. 485).

Va comunque tenuto presente che, nel caso dell'educazione musicale, l'alternativa alla strategia di motivare all'apprendimento mediante ricompense scolastiche non consiste solo nell'iniziare

al piacere "intrinseco" del risolvere problemi, del padroneggiare situazioni nuove o del mostrarsi efficaci e competenti, come invece si tende a sostenere nella parte teorica di questo volume. Se consideriamo attentamente gli esempi pratici indicati nella seconda parte del volume, ci potremo rendere conto che un'altra possibilità, forse ancora più valida, consiste nel mostrare che attraverso nuovi apprendimenti si possono aumentare i piaceri musicali.

Piaceri (musicali e non) dello studente, piaceri (musicali e non) dell'insegnante: quale ruolo devono giocare nelle attività di educazione musicale? Ecco un'altra domanda di cui questo libro si occupa, mostrando come i metodi della programmazione e della progettazione a essa rispondano in maniera diversa: la programmazione affida un ruolo decisamente marginale ai piaceri del discente e del docente, mentre la progettazione ha come suoi momenti fondamentali l'osservazione del modo in cui gli studenti tendono ad appagare i loro desideri musicali (pur riconoscendo

che l'educazione non deve limitarsi a soddisfare tali desideri) e la valorizzazione del fatto che, organizzando le proprie attività come momenti di cooperazione e di gioco con gli studenti, l'insegnante può vivere esperienze per lui assai gratificanti.

La presenza della parola "gioco" nel titolo di questo volume non è allora affatto casuale, ma è «basata invece sulla convinzione che il gioco, inteso come struttura cognitiva e comunicativa, sia un contenitore ideale per l'esperienza musicale» (p. 60), convinzione che porta a opporsi a due tendenze assai frequenti nell'educazione musicale odierna: il considerare il gioco musicale unicamente come utile veicolo per presentare agli studenti più piccoli le prime attività di insegnamento musicale, subordinando le attività ludico-musicali infantili a delle finalità di apprendimento dei primi rudimenti della musica; e l'enfatizzare eccessivamente nel gioco musicale la dimensione della "spontaneità" e della "immediatezza infantile", nella convinzione che da una certa età in poi sia più opportuno

## RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

I curatori del volume sono due noti studiosi e militanti nel campo dell'ecologia e del movimento verde in Gran Bretagna: il primo docente universitario di educazione ambientale e consulente del WWF, il secondo condirettore del *Bureau for Environmental Education and Training* e "academic tutor".

Ma non solo di politica ecologica il testo tratta: infatti esso affronta nodi cruciali del nostro tempo, che non possono essere ridotti semplicemente alla politica di conservazione ambientale, anche se essa è parte essenziale di una strategia complessiva. Il testo, scritto in lingua inglese, ruota attorno a quel concetto di "sostenibilità dello sviluppo", che anche in Italia comincia ad affacciarsi, dopo che tale tematica si è diffusa nei Paesi del Nord Europa a seguito del progetto "Germania capace di futuro" o "Germania sostenibile", elaborato dal *Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie* (per una prima esauriente informazione vedi la rivista *Aggiornamenti sociali*, n.11 1997, pp. 663-674, e il mio saggio "Ipotesi pedagogiche di uno sviluppo sostenibile", in *Studium Educationis*, n.1 1998, pp. 1-11).

Con il concetto di sostenibilità si definisce uno sviluppo in cui le necessità delle generazioni attuali vengano soddisfatte senza mettere a repentaglio le basi per la vita delle generazioni future. La sostenibilità è un concetto normativo, implica giudizi di valore, dal punto di vista educativo esso è una conquista, è l'obiettivo cui si arriva dopo un percorso critico e intelligente. Si parla di sviluppo ecologicamente com-

patibile ed economicamente sostenibile per tutti i settori del pianeta, e non solo per l'Occidente. Esso assume tre dimensioni: quella ecologico-naturale, una sostenibilità economico-politica, una sostenibilità sociale e umana (cioè rispettosa dei valori dell'uomo).

Accanto alla sostenibilità economica ed ecologica c'è il concetto di "spazio ambientale" che si collega alla constatazione dei nuovi limiti di crescita: esso presuppone per tutte le persone un uguale diritto a usare la natura, nei limiti della sua capacità di carico e di rigenerazione; il concetto di spazio ambientale non si riferisce solo alla dimensione ecologica ma anche all'equità internazionale (giustizia).

Date queste premesse, il volume si rivela un manuale di idee importanti e di realizzabili strategie di modo che l'educazione si trasformi in una forza trainante per la determinazione di un futuro sostenibile. Mentre a livello governativo e dell'associazionismo (le ONG, organizzazioni non governative) è stato ripetuto continuamente che l'educazione è un elemento chiave per operare una transizione verso più sostenibili modi di vita, tuttavia c'è stata ben poca discussione intorno alla sfida che l'educazione si troverà ad affrontare in un futuro non lontano. Questo è infatti il primo lavoro pubblicato in Gran Bretagna che dà un ampio spettro dei risultati teorici e pratici di una educazione "per la sostenibilità" (EFS) e fa esplicito riferimento all'*Agenda 21*, elaborata dall'*Earth Summit* di Rio nel 1992.

Il libro riporta contributi di educatori impegnati nel settore della educazione formale e non formale (scuola primaria e secondaria, istruzione superiore e universitaria, educazione permanente e formazione insegnanti) e informale (a livello dell'avvicinamento dei giovani al lavoro, nell'educazione comunitaria, in rapporto all'uso e all'influenza dei mass media, nei settori dell'imprenditoria e del sindacato, nel contesto degli enti locali, nelle dichiarazioni programmatiche di alcuni esponenti dei tre maggiori partiti politici inglesi, del "Green Party" e dell'Unione europea. Non mancando di una certa ironia e "humour" rigorosamente britannici (come quando nella Prefazione si accenna al fatto che per assicurare una economia di crescita sempre più veloce si debba impegnare "semplicemente" una parte considerevole di reddito nazionale per riparare i guasti prodotti da questo processo di diventare sempre più ricchi) sono affrontati i temi di fondo che ricorrono con varie sfumature in tutti i singoli contributi, divisi per capitoli. Non si nasconde l'ampiezza di significati che il concetto di sostenibilità ha e ha avuto in contesti ideologici differenti, in particolare tra una concezione "debole", propria dei riformisti socialdemocratici e di impronta liberale, e una concezione "forte", rivendicata dai gruppi ecologisti, dai Verdi e dai movimenti utopici radicali. Il compito dell'educazione è decisivo ma arduo: essa dovrà portare a nuovi paradigmi trasformativi se è vero che da molte parti si rimprovera, soprattutto all'educazione formale e alla scuola, di impostare la propria istruzione secondo l'ideologia di mercato, mentre occorrerebbe puntare su altri primari requisiti, che si riferiscono alla qualità dell'educazione e all'imperativo della sostenibilità.

Così anche gli insegnanti sarebbero destinati, secondo uno degli autori, ad assumere il ruolo di intellettuali in trasformazione in grado di aiutare i ragazzi e le comunità a costruire futuri alternativi e credibili, e che una buona dose di preparazione, anche teorica, darebbe loro l'autorità necessaria per procedere in questa direzione. Non mancano infine accenni critici nei confronti delle ONG, perché troppo ristrette nella loro visione ecologista che richiederebbe invece un approccio più socialmente critico.

studiare la musica o uno strumento, piuttosto che continuare a giocare con i suoni.

L'alternativa a tale tendenze, ricavata traendo esplicitamente spunto da volumi quali *Le condotte musicali* di François Delalande (Bologna, CLUEB 1993) e *Suono e silenzio* di John Paynter e Peter Aston (Torino, ERI 1985), consiste, da una parte, nel valorizzare nei comportamenti ludici infantili le condotte volte ad attuare giochi senso-motori, simbolici e di regole *indipendentemente da una loro immediata ricaduta formativa*, e dall'altra nel proporre giochi musicali anche a studenti dotati di età e competenze avanzate.

Nel primo caso, il problema fondamentale sarà quello di capire quale ruolo assumere: quando conviene limitarsi a predisporre delle condizioni stimolanti il comportamento ludico? e quando invece vale la pena di intervenire? e in che termini si deve intervenire?

Ovviamente, non esiste una risposta *passe-partout* a tali domande, ma la lettura dei primi due capitoli della seconda parte di questo libro può fornire alcuni validi suggerimenti.

Nel secondo caso, è invece cruciale comprendere di volta in volta quali giochi siano adatti per gli studenti che si ha di fronte e negli ambienti in cui ci si trova a operare: anche per tali questioni la lettura di questo volume, attento in egual misura alle problematiche pedagogiche più generali e agli aspetti specifici relativi all'uso degli spazi e degli strumenti didattici nella pratica educativa quotidiana, può fornire stimoli di notevole utilità.

AA. VV., *Musica per gioco, Educazione musicale e progetto* (a cura di Franca Mazzoli), Quaderno SIEM 11, Serie Didattica, E.D.T., Torino, 1997, pubblicato anche nella collana "Educazione musicale", E.D. T., Torino, 1997, pp. 132.

J. Huckle, S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability*, Earthscan Publications, London 1997, pp. 236, Lire sterline 17.95.

# Osservatorio

MAURIZIO  
DISOTEO

L'importanza dell'elemento sonoro nel contribuire a mediare il rapporto tra l'uomo e il suo ambiente di vita è stata posta in evidenza, negli ultimi anni, da studi provenienti da varie discipline di ricerca e in particolare dalle scienze ambientali, dalla psicologia e dall'antropologia. Particolare rilievo in questa ricerca ha avuto il contributo di R. Murray Schafer che ha introdotto il concetto di *paesaggio sonoro*, che include non soltanto l'ambiente acustico naturale, ma anche gli esiti della presenza e dell'intervento dell'uomo sull'ambiente. R. Murray Schafer si trova così in sintonia con gli antropologi, che distinguono i concetti di ambiente, territorio e paesaggio, comprendendo in quest'ultimo termine anche le conseguenze della trasformazione operata sulla natura dalle diverse attività economiche e sociali.

Il paesaggio sonoro può costituire un elemento positivo nella qualità della vita umana e un fattore di integrazione sociale, ma, in tempi come quello attuale, caratterizzato da un passaggio difficile della mediazione tra uomo e ambiente, può al contrario essere tanto degradato da provocare disagio o peggio, patologie.

Particolarmente opportuna, quindi, è stata l'idea degli organizzatori del Festival Musicale del Mediterraneo di Genova, di proporre un convegno sul tema "L'ecologia sonora: dall'inquinamento acustico alla musicoterapia", che si è tenuto nel mese di giugno e a cui hanno fatto seguito alcuni interessanti laboratori. Il convegno si è rivelato interessante per un pubblico

assai più vasto di quello degli operatori della musicoterapia, su cui si sono incentrati soltanto alcuni passaggi, in quanto il dibattito ha affrontato temi relativi all'estetica, alla fonologia, all'educazione musicale.

Partendo dalla constatazione della situazione di grave inquinamento acustico esistente nella nostra società, Gerardo Manarolo ha voluto sottolineare nella sua introduzione ai lavori la necessità di *desaturare* il paesaggio sonoro, oggi così affollato di suoni da costituire un ostacolo alla comunicazione, piuttosto che una fonte di informazioni. Ciò significa, naturalmente, agire sul piano della progettazione ambientale e dell'iniziativa culturale e legislativa.

Oskar Shindler, docente di foniatra all'Università di Torino, ha ripercorso le tappe dei mutamenti culturali che hanno portato all'abbattimento, sul piano estetico e della prassi musicale, della barriera suono/rumore. Partendo dalla distinzione tra suono e rumore tipica della fisica acustica (relativa, come è noto, alla regolarità della forma d'onda prodotta), Shindler ha messo in luce come il rumore sia la principale fonte d'informazione nella storia dell'uomo e come esso sia presente nel linguaggio umano e nella produzione artistica. Nel linguaggio parlato, infatti, le consonanti (rumore) prevalgono sulle vocali (suoni) e non casualmente, negli ultimi decenni, diversi compositori hanno scritto musica in cui le consonanti hanno un ruolo predominante.

Molto interessante l'intervento di Enrico Strobino, che

ha presentato il suo progetto, realizzato in una scuola media, dal titolo "Suonare la città". Il progetto didattico di Strobino affonda le sue radici nella riflessione pedagogica (Tonucci), artistica (Munari) e musicale (Chiari) e appare particolarmente interessante proprio perché supera l'idea di animare musicalmente gli spazi urbani con musiche "nate nei palazzi" o con musiche "d'ambiente". Strobino avverte in queste esperienze il rischio di omogeneizzare i diversi spazi, di farne contenitori in cui tutto può essere indistintamente contenuto: musica nei supermercati, negli aeroporti, nelle stazioni, nelle piazze, ecc. Un'altra osservazione importante di Strobino riguarda l'attuale tendenza a fuggire la città e ad allontanarsene anche da un punto di vista sonoro; la musica *New Age*, *antistress*, ecc. è testimonianza di questa fuga dal suono urbano. Strobino propone invece di rivalorizzare e ricontestualizzare i suoni della città, di suonare *la città* e non *nella città*: è la musica dei cartelli stradali, delle grondaie, dei cancelli.

La città non è più un luogo da cui fuggire, ma un ambiente da vivere e anche una risorsa educativa ed estetica. Un progetto, quello di Strobino, di educazione musicale ma anche di educazione ambientale che rappresenta un indubbio passo in avanti nella ricerca di situazioni educative capaci di ripensare e riprogettare la mediazione con il proprio ambiente di vita.

Al convegno sono intervenuti anche Vincenzo Puxeddu, che ha proposto alcune interessanti riflessioni sul rapporto tra suono e gesto nelle culture tradizionali, e Paolo Aldo Rossi che ha auspicato uno sviluppo adeguato del design acustico.

Materiali relativi al convegno possono essere richiesti all'associazione EchoArt, organizzatrice del Festival del Mediterraneo, Salita Chiappe, 32, 16136 Genova, tel. 010-211548, fax 010-2724027.



# Fuoricampo

RINCONETE  
CORTADIGLIO



La ormai incombente fine del secondo millennio sta facendo montare, un po' dovunque, il bagno-schiuma dell'irrazionale, risvegliando le pulsioni esoteriche e alimentando la rincorsa all'arcano e all'ineffabile. È la esplosione della *new age*, che investe i più diversi settori dell'esperienza umana assumendo una pluralità di volti che mostrano tutti, in controluce, la medesima radice: dalla propagazione delle sette spirituali all'astrologia, dalla riscoperta delle divinità celtiche alla passione per il gioco del lotto. Non dobbiamo stupirci se anche la scuola si lascia attrarre da queste tendenze. Che si esprimono in modo particolarmente brillante e seducente in un recente indirizzo di educazione musicale, che chiameremo la *misterio-didattica*. Le fonti culturali cui attinge la misterio-didattica sono, all'apparenza, scientifiche. Ma si tratta di un abile mascheramento perché, in effetti, il terreno di cui si alimenta è una feconda miscela di pratiche e di credenze "altre". Forse il modello di riferimento principale è dato dai rapimenti mistico-erotici di Santa Teresa, ove spirito e materia si intrecciano, in modo indissolubile, nello spasmo dell'estasi. Allo stesso modo la musica, per i nostri, è puro e misterioso sentire, e il suo apprendimento una esperienza iniziatica e visionaria.

Va da sé che la misterio-didattica ripudia la parola, e la sua pretesa di intervenire qualche volta, anche se sommessamente, come strumento per capire, spiegare, descrivere, orientare. Nell'insegnamento musicale, essa deve essere bandita (lo si dice, naturalmente, a parole), per lasciar posto soltanto all'azione esemplare, al gesto, a quelle impalpabili illumi-

nazioni che trascorrono dal docente agli alunni e viceversa, trasportandoli in un magico cerchio.

Non vi è naturalmente più posto, in questo quadro, per le credenze di una didattica musicale antiquata, che si ispira ancora ai valori fatui della riflessione, della razionalità e della socialità. Come accettare, ad esempio, l'idea che la musica non si riduce esclusivamente alle emozioni, come non riconoscere che essa è un linguaggio universale proprio perché il suo contenuto è il sentimento, e il sentimento parla a tutti col medesimo linguaggio? I didatti vecchia maniera, ci pare di sentirli, avvanzeranno le solite bolse obiezioni: che le cose non sono così semplici, che in realtà esistono tante lingue musicali, che i sentimenti si esprimono (anche se in modi diversi) attraverso vari linguaggi, e ci ricorderanno magari come vibrano di emozioni versi come "*Silvia, rimembri ancora! quel tempo della tua vita mortale...*" o i dipinti di Masaccio. Giaculatorie inconsistenti. E non meno ridicolo è il voler richiamare, accanto alla singolarità del soggetto che vive l'esperienza musicale, la cornice dei contesti culturali in cui si situa questa esperienza, o il pretendere di prestare attenzione non solo alle risposte sensoriali o alle palpitazioni del cuore, ma anche a tradizioni, repertori, stili, funzioni che meriterebbero (a che cosa si arriva!) un po' di analisi e di ragionamento.

Come si impara, per esempio, a suonare davvero uno strumento, se non attraverso un itinerario iniziatico che mira a una fusione mistica simile a quella che Santa Teresa ricercava col Cristo? Il primo passo, ci insegnano i misterio-didatti, è far cercare agli alunni, nello strumento, le parti fisiche

che corrispondono alle diverse parti del loro corpo (il naso, il mento, i polpacci, le natiche, il calcagno...). Il secondo passo è invitarli a vedere ciascun suono da realizzare in forma di immagine (se la fantasia non fa loro difetto, ne usciranno suoni-pesce, suoni-barile, suoni-mattone, ecc.). Il terzo passo è quello di collocare ogni suono in una delle suddette parti del corpo (esperienza oltretutto divertente, se si pensa che un suono-mattone può finire sull'alluce del piede). Il quarto passo consiste nello stabilire il percorso per far giungere il suono dalla parte del corpo al corrispondente punto strumentale: e via di seguito.

I soliti educatori *ancien régime*, insensibili alle ragioni dell'erotica mistico-musicale, avranno come sempre da ridire. E qualcuno insinuerà che vi è un fraintendimento alla radice, poiché in molti casi il suono da realizzare non è qualcosa di già dato dentro di noi, al quale è sufficiente assegnare un corpo acustico, ma è invece una ipotesi vaga, un enigma che può essere sciolto e precisato solo nella interazione con lo strumento (non diceva cose analoghe Paul Valéry, a proposito della poesia?). Vecchie storie, borbottamenti di chi si oppone al nuovo che avanza.