

MUSICA DOMANI

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

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

Anno XXVIII, numero 109
dicembre 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
CASA RICORDI - BMG RICORDI S.p.A.

Amministrazione, promozione, pubblicità
Via Berchet, 2 - 20121 Milano
Tel. 02/8881.2204 - Fax 02/8881.2212
E-mail: Laura.Strada@Bertelsmann.de
Indirizzo Internet: www.ricordi.it

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

Ricerche e problemi

- 3 Johannella Tafuri, *L'intelligenza musicale: tra dote e educazione*
11 Massimo Borghesi, Pier Luigi Postacchini, Andrea Ricciotti,
Valutare i risultati in musicoterapia

Strumenti e tecniche

- 15 Annibale Rebaudengo, *Da Howard Gardner alla lezione di strumento*

Pratiche educative

- 20 Enrico Strobino, *Intrecci di voci: attraversare i linguaggi*
25 Chiara Zocca, *Il musical: un'esperienza interdisciplinare forte*

Confronti e dibattiti

Autonomia scolastica: vantaggi e rischi della libera progettualità

- 30 Carlo Delfrati, *Evitare l'arbitrio e assumersi le responsabilità*
33 Silvano Sansuini, *Offrire un curriculum ricco, flessibile e competitivo*
35 Maria Teresa Lietti, *La scuola come luogo di relazioni significative*
37 Enrico Bottero, *Una necessità improrogabile: riformare il sovrasisistema*

Biblioteca

- 41 Donatella Bartolini, *Iniziare lo strumento con le filastrocche* [su Giovanni Piazza, *Filastrocche al pianoforte*, Suvini Zerboni]
41 *Schede* (a cura di Beatrice Pallone)
42 *Da non perdere* (a cura di Anna Rita Addessi)
43 Franca Mazzoli, *Le domande legittime della pedagogia dell'ascolto* [su Daniele Novara, *L'ascolto si impara*, Edizioni Gruppo Abele]
44 Anna Maria Prinziavalli, *Movimento e musica: un binomio irrinunciabile* [su AA.VV., *Gesto Musica Danza*, E.D.T.]
45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 9 Parole Chiave: *Sound*, di Francesco Bellomi
14 Musica in bit: *Computer in jazz*, di Amedeo Gaggiolo
19 Suono e ambiente: *L'accordatura del mondo*, di Franca Mazzoli
24 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
29 Taccuino di animazione: *Due sguardi sulle scuole popolari*, di Maurizio Vitali
40 *Lettere e documenti*
47 *Osservatorio*, di Maurizio Disoteco
48 *Fuoricampo*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Johannella Tafuri	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bologna
Massimo Borghesi	musicoterapeuta, AUSL di Riccione
Pier Luigi Postacchini	neuropsichiatra infantile, Bologna
Andrea Ricciotti	neuropsichiatra infantile, AUSL di Bologna
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte al Conservatorio di Milano
Enrico Strobino	docente di scuola media a Biella
Chiara Zocca	docente di scuola media a Verona
Marco Bricco	operatore teatrale, Torino
Carlo Delfrati	docente di Storia della musica per didattica al Conservatorio di Milano
Maria Teresa Lietti	docente di scuola media a Como
Silvano Sansuini	ispettore ministeriale, Parma
Enrico Bottero	formatore IRRSAE, Torino
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Anna Maria Prinziavalli	docente di scuola media a Palermo

L'intelligenza musicale: tra dote e educazione

JOHANNELLA TAFURI

Predisposizione, talento, dote o, più recentemente, intelligenza musicale: molti i modi per tentare di definire il manifestarsi - o non - di abilità musicali.

Natura o cultura? Genio o esercizio?

Quali capacità misura, realmente, un test?

Uno sguardo d'insieme su una delle questioni centrali di ogni attività educativa: il rapporto tra potenzialità musicali, ambiente, educazione, personalità.

È molto frequente che gli insegnanti di musica, e in particolare di strumento, si sentano rivolgere dai genitori domande quali «mio figlio è portato per la musica? ha predisposizione? è dotato? ha musicalità? ha talento?» Tali espressioni, apparentemente chiare, si rivelano in realtà quanto mai ambigue e confuse nel momento in cui si cerca di precisare a che cosa ci si riferisca esattamente: a una capacità musicale globale? al saper cantare/suonare bene? e che cosa indica poi questo “bene”? qual è il modello di riferimento tecnico e interpretativo che ha in mente sia chi pone la domanda sia chi deve rispondere? Ci si riferisce forse a capacità innate, straordinarie?

L'uso del termine “talento” che si fa oggi per indicare capacità non comuni proviene, per estensione semantica, dalla parabola evangelica nella quale Gesù, usando il nome di una moneta allora in circolazione in Grecia e in Palestina, racconta di alcuni talenti distribuiti dal padrone ai servitori (per raffigurare i doni che Dio dà agli uomini) perché vengano impiegati bene; il servitore che nasconde il talento invece di farlo fruttare viene punito.

Il richiamo a quest'uso del termine può essere utile per collocare fin dall'inizio il problema del talento musicale nella prospettiva di qualcosa che si riceve fin dalla nascita, anzi fin dal concepimento ma che bisogna far “fruttare” e permette di affermare che nessuno è sprovvisto di talenti e che sono pochissimi coloro con i quali la natura è particolarmente generosa o particolarmente avara. Questi talenti, nel senso di dotazione potenziale, possono poi “fruttare” più o meno secondo una serie di fattori la cui analisi permetterà di capire meglio fino a che punto si possa parlare di dotazioni superiori o anche inferiori alla norma.

Vediamo dunque che cosa intendere per “capacità musicali”, la loro condizione “normale” e quella even-

tualmente straordinaria, le età e i tempi di sviluppo, e soprattutto il ruolo nei confronti di tale sviluppo sia di fattori personali, biologici e psicologici, sia di fattori ambientali, culturali e soprattutto educativi.

Innanzitutto occorre notare che quando si parla di capacità musicali, in italiano si usa l'espressione al plurale mentre gli anglofoni tendono oggi a usarla al singolare, *musical ability*, in risposta al dibattito sorto e continuato dagli inizi del secolo in poi (Shuter-Dyson, Gabriel 1981) sulla natura del talento musicale, se cioè dovesse essere considerato come l'insieme di capacità in parte indipendenti anche se interagenti o come una capacità globale.

In quest'ultima direzione va Gardner con la sua teoria delle intelligenze multiple (1987): partendo dalla definizione di “intelligenza”, come «la capacità di risolvere problemi, o di creare prodotti, che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali» (p. 10), egli elenca dei requisiti e dei criteri per poter individuare le intelligenze e propone come tali quelle che oltre a rispondere appunto ai requisiti e criteri individuati sono anche valorizzate e stimolate dalle culture umane. Le intelligenze messe a fuoco nel suo trattato, delle quali fa parte l'intelligenza musicale, sono competenze intellettive, relativamente autonome, che si manifestano nella soluzione di problemi concreti e nella creazione di prodotti diversi tra loro, cioè attraverso capacità più semplici o più complesse; tuttavia il possesso di un'intelligenza non si identifica con uno stato finale adulto poiché questo implica generalmente la combinazione di intelligenze diverse.

Nel capitolo dedicato all'intelligenza musicale, Gardner prende in esame non solo i fattori percettivi e cognitivi, ma anche i fattori emotivi con essi fortemente intrecciati, mettendo in evidenza la possibilità di

approcci differenziati, globali e analitici, secondo che siano rivolti alle macro o alle micro strutture, e concludendo che un approccio eclettico, cioè di entrambi i tipi, è sicuramente più produttivo.

Le manifestazioni dell'intelligenza musicale

Di fronte a persone (bambini o adulti) che cantano, suonano, compongono, emettono giudizi su di un'opera musicale ecc., si ritiene di essere in presenza di persone musicalmente "dotate" in una misura che sarà considerata normale o straordinaria secondo il termine di paragone di chi giudica (esperti? amatori? ascoltatori appassionati o tiepidi? ecc.). Che cosa dunque considerare "capacità musicale"? E come valutarla? Questo è stato il problema affrontato dai primi ricercatori interessati a verificarne la presenza, così come già era avvenuto nelle ricerche orientate a misurare il quoziente intellettuale (QI).

Dalle prime proposte di Stumpf alla fine dell'Ottocento ai test di Seashore e a tutti quelli che seguirono, Wing, Gordon, Bentley ecc. (Shuter-Dyson, Gabriel 1981) emerge innanzitutto un'attenzione preponderante per le capacità percettive: discriminazione di altezze (successive o come componenti di un accordo), durate, intensità, timbri, ritmi, melodie; accanto a esse trovano posto anche le capacità di memoria ritmica e melodica. Più tardi compaiono test per misurare le capacità esecutive, compositive (inserirle nei test di creatività) e, anche se meno frequenti, quelli dedicati all'apprezzamento della musica.

Gli autori di questi test hanno circoscritto una serie di capacità per predisporre dei compiti attraverso i quali misurarne il livello di sviluppo, ma l'uso di test e in generale la psicomelia ha ricevuto, e riceve forti critiche. Che cosa realmente si riesce a misurare?

Innanzitutto è chiaro che l'insistenza sulle capacità percettive e cognitive venga dal fatto che siano più facili da misurare, ma è anche vero che il test misura la risposta giusta o sbagliata ma non dice se la risposta sbagliata è realmente segno di incapacità. Quanto poi al problema dell'innatismo, è chiaro che una capacità in quanto tale non possa essere innata, semmai lo sarà la disponibilità delle varie strutture (sensoriali, cognitive, motorie, ecc.) ad acquistare, in certe condizioni, determinate capacità e queste disponibilità non si possono misurare in quanto tali, ma solo quando diventano capacità concrete che si manifestano nella realizzazione di un compito.

Quindi i vari test ci dicono solo quali capacità effettive, e a che livello, possiede quel bambino in quel momento ma non dimostrano affatto che l'assenza di altre capacità sia segno della mancanza di disponibilità.

I nostri meccanismi percettivi, cognitivi, motori ecc. si sviluppano infatti sulla base dell'esperienza: se un bambino dovesse, per esempio, passare i primi anni di

vita immobile, a tre anni non saprebbe camminare, ma non per questo noi diremmo che "non è portato"; così se fosse sordo non saprebbe parlare né tantomeno cantare ecc.; all'esperienza si aggiungono poi l'educazione formale e informale, gli stimoli offerti dall'ambiente e il ruolo essenziale svolto da bisogni, interessi e motivazioni ad apprendere.

Tutto ciò è sottolineato dallo psicologo russo Leont'ev quando afferma (1969) che non si nasce con organi pronti a compiere le funzioni prodotte dallo sviluppo storico umano (non si nasce dunque con la capacità di intonare le altezze della nostra scala o con il senso tonale ecc.), ma questi organi si sviluppano durante la nostra vita sulla base dell'esperienza storica. Per dirla con Gardner (1987), le competenze intellettuali non si sviluppano mai nel vuoto ma in precisi contesti culturali e in funzione di certi ruoli sociali (p. 393). Anche Francès, nel suo trattato sulla percezione della musica (1972), pietra miliare in questo settore di studi, aveva già sottolineato «il carattere storico delle forme fisiche (qui le forme uditive) a partire dalle quali si costruisce l'esperienza dei soggetti» (p. 21).

Quindi bisogna fare i conti fin dall'inizio con le condizioni dell'apprendimento e perciò con l'influenza dei fattori ambientali, psicologici e educativi.

Esaminando i compiti richiesti nei test sorgono delle serie perplessità circa l'effettiva possibilità di questi strumenti di misurare qualcosa di significativo da un punto di vista musicale perché vi è un uso prevalente di materiali con strutture tonali e ritmiche proprie della cultura musicale colta occidentale che potrebbe non essere stata ancora assimilata. Inoltre, in tutti gli studi di psicologia dell'età evolutiva, le età sono delle medie orientative ma non un dato assoluto, per cui le prestazioni di un determinato bambino possono essere ritenute precoci e straordinarie solo perché generalmente i coetanei non ricevono quelle stimolazioni che invece egli ha ricevuto e non perché si sia in presenza di doti straordinarie.

Infine il valore di questi test è limitato dal fatto che, come dice Blacking (1986), coloro che li elaborano tentano di renderli "oggettivi" minimizzando l'importanza dell'esperienza culturale nello sviluppo delle capacità musicali e così i soggetti dell'esperimento possono fallire nel compito non per limiti percettivi, ma perché l'elemento selezionato, avulso dal contesto musicale o più ampiamente culturale risulta privo di significato. Parlare di esperienza culturale, significa anche mettere in gioco l'apprezzamento che determinate prestazioni ricevono in diversi contesti e, ultimo ma non meno importante, il coinvolgimento affettivo-emotivo di ogni bambino nell'esperienza musicale.

Supponiamo di avere tre bambini ugualmente dotati: se il primo non ha alcun interesse per la musica risponde con poca attenzione e sbaglia spesso; se il secondo ha molto interesse ma è ansioso, avendo sempre paura di sbagliare, di fatto sbaglia; se il terzo ha molto interesse ed è sicuro di sé e delle proprie capacità risponde bene. I

risultati, con la loro oggettività ahimé illusoria, ci dicono che solo il terzo è dotato.

Queste osservazioni non intendono negare qualunque validità ai test ma la loro possibilità di misurare capacità innate e di prevedere il successo musicale (professionale o anche solo scolastico) che è fortemente dipendente da una serie di fattori complessi che non possono essere ridotti alle capacità percettive e cognitive raggiunte in un determinato momento. Ciò significa criticarne l'uso nelle scuole come strumento di selezione. Quanto al valore negli studi evolutivi, i test possono darci sicuramente delle informazioni utili purché vengano interpretate con la cautela necessaria, dovuta come si è detto sia all'uso di materiali musicali propri di un certo contesto o addirittura di materiali asettici da laboratorio, sia alla considerazione che merita l'influenza dell'ambiente sull'età di comparsa di certe capacità e la presenza di aspetti affettivo-emotivi, sia, all'artificialità della situazione in cui si valutano capacità musicali che in genere si manifestano in altri contesti.

Gli studi sullo sviluppo musicale usano comunque anche altri metodi oltre i test e le varie rassegne, da quelle più dettagliate (Hargreaves 1986) a quelle più sintetiche (Tafuri 1988), ci permettono di avere un quadro orientativo su quello che i bambini riescono a fare in condizioni considerate generalmente normali e che invece (vedremo poi perché) dovrebbero essere considerate svantaggiate.

Alla luce dell'abbondante letteratura esistente e qui

citata solo in parte, possiamo concludere dicendo che la capacità musicale in senso globale non si riduce all'esecuzione più o meno meccanica di compiti discriminativi, mnemonici, comparativi ecc. ma si manifesta nelle due attività fondamentali che la musica comporta: *capire* e *produrre*, comprendendo in quest'ultima sia la composizione che l'esecuzione. Non si può negare l'importanza dell'affinamento percettivo ma non è questo il livello maturo dell'intelligenza musicale che è piuttosto una capacità di comprensione e apprezzamento che va al di là dei singoli elementi, capacità che è richiesta non solo nell'ascolto ma anche nell'attività esecutiva e compositiva, altrimenti si fa musica come marionette o... scimmie ammaestrate.

In conclusione, l'ipotesi è che tutte le persone siano in partenza musicalmente dotate, possiedano cioè i caratteri genetici, o potenzialità sufficienti per raggiungere un buon livello di sviluppo dell'intelligenza musicale. Tuttavia solo quelle per le quali si determini un'interazione molto positiva e stimolante con l'ambiente, con l'educazione e con altri fattori (psicologici, culturali ecc.) sviluppano eccellenti capacità.

Quest'ipotesi è ampiamente confermata dai risultati raggiunti dai bambini giapponesi nell'apprendimento del violino con il metodo Suzuki, dai bambini ungheresi nell'apprendimento del canto con il metodo Kodály e dai bambini anang nigeriani nell'apprendimento della capacità di cantare e suonare; dovremmo altrimenti ammettere una generosità della natura nei loro confronti

Convegno ISME: *Musica delle sfere*

Il XXIV Convegno internazionale dell'ISME si terrà in Canada, a Edmonton (Alberta) dal 17 al 22 luglio 2000.

Il tema, *Musica delle sfere*, vuole mettere in rilievo la possibilità di accrescere la rete di contatti sull'intero pianeta attraverso la musica.

Scadenza per la presentazione di relazioni, poster, laboratori e dimostrazioni: 31 Gennaio 1999; per proporre concerti tenuti da studenti o gruppi giovanili: 1 Febbraio 1999.

Per le modalità e altre informazioni consultare il sito internet: <http://www.quasar.ualberta.ca/isme2000/>

Oppure rivolgersi a:

Dr. Amanda Montgomery, Program Chair, ISME 2000 Conference Committee, Department of Elementary education, Faculty of Education, University of Alberta, Edmonton, Alberta, T6G 2G5 Canada

Tel. 001 403 492-4273 int. 266; Fax 001 403 492-7622

e-mail: amanda.montgomery@ualberta.ca

Le commissioni

All'interno dell'ISME funzionano 7 Commissioni che organizzano delle sessioni sulle tematiche di propria pertinenza sia durante il Convegno sia in Seminari organizzati prima del Convegno stesso. Le 7 Commissioni dell'ISME, ciascuna formata da 6 membri, hanno il compito di promuovere l'approfondimento delle tematiche relative al campo specifico di ciascuna e di favorire la circolazione delle informazioni relativamente alle diverse aree dell'educazione musicale.

Nella Commissione di Ricerca quest'anno è stata nominata Johannella Tafuri che sarà quindi la rappresentante dell'Europa in seno alla Commissione. Gli altri membri sono: Robert Walker, Coordinatore e rappresentante dell'Australia, Yoko Ogawa, rappresentante dell'Asia, Graham Welch, rappresentante della Gran Bretagna e dell'Africa, John Geringer, rappresentante dell'America del Nord, Alda Oliveira, rappresentante dell'America Latina, Spagna e Portogallo.

Le altre Commissioni sono:

- Community Music Activity
- Early Childhood Music Education
- Education of the Professional Musician
- Music in Cultural, Educational and Mass Media Policies
- Music in Schools and Teacher Education
- Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine

Per modalità e date di scadenza stabilite da ciascuna Commissione per la presentazione dei lavori, consultare il sito internet dell'ISME: <http://www.isme.org>.

Oppure rivolgersi a:

Elisabeth Smith, ICRME, University of Reading, Bulmershe Court, Reading RG6 1HY Gran Bretagna

Tel. e Fax: 0044 118 9318846

e-mail: E.Smith@reading.ac.uk

decisamente inspiegabile.

Sulla base di quanto detto, proponiamo di sostituire le espressioni dote, talento, musicalità, attitudine ecc., vaghe e generiche (nonché usurate dalla prospettiva romantica del genio), con *intelligenza musicale* intesa non come dotazione genetica ma come capacità concreta di eseguire determinati compiti, e più precisamente come *la capacità di risolvere problemi esecutivi, compositivi e interpretativo-analitici o di creare esecuzioni, composizioni e interpretazioni*.

Volendo sintetizzare maggiormente, si può dire che l'intelligenza musicale è la *capacità di capire o produrre un'opera musicale*, comprendendo, nel produrre, sia la capacità esecutiva che quella compositiva. Tale capacità, sviluppandosi nell'interazione tra il potenziale genetico, dal quale non possiamo prescindere, e un insieme di fattori determinanti (ambientali, educativi, psicologici) passa attraverso *diversi livelli di maturità* prima di raggiungere lo stato finale adulto per il quale occorre comunque la combinazione di intelligenze diverse (per esempio quella corporeo-cinestetica, quella personale ecc.).

Possiamo ammettere benissimo che alcune persone abbiano un potenziale genetico straordinario, ma da questo potenziale non scaturiranno capacità straordinarie, cioè queste persone non diventeranno grandi musicisti, se non vi saranno le condizioni educative, ambientali e psicologiche necessarie: quanti sono a tutt'oggi i grandi musicisti di fronte ai miliardi di persone esistite?

Aspetti genetici

Un problema inevitabilmente connesso con la misurazione dell'intelligenza musicale a cui si è già accennato è quello dell'innatismo e dell'ereditarietà e infatti molti degli autori di test di misurazione delle capacità musicali erano convinti di far emergere capacità innate.

Quando nel 1981 uscì il libro *Intelligenti si nasce o si diventa?* di Eysenck e Kamin il dibattito sul rapporto eredità e ambiente, tra natura e cultura, era accesissimo ed era forte la polemica tra i fautori dell'innatismo secondo i quali si nasce con una certa "quantità" di intelligenza e i fautori del ruolo determinante dell'ambiente e dell'apprendimento. Tale polemica aveva conseguenze importanti non solo per gli aspetti educativi ma anche per gli aspetti socio politici: i test di intelligenza erano stati infatti elaborati e usati per selezionare gli allievi privilegiati sui quali investire energie e risorse (come il test di Binet del 1905 citato da Kamin) e addirittura, negli USA, per dimostrare, come aveva tentato di fare Eysenck, la superiorità della razza bianca sulla nera.

L'entusiasmo che si era acceso intorno ai test del QI oggi si è molto ridimensionato e si è convinti che l'ambiente sia una realtà più ricca e composita di quanto si pensi con conseguenze determinanti sull'apprendimento.

Per di più, guardando i tipi di prove usate in questi test si deduce che ciò che comunemente viene chiamato intelligenza si riferisce al campo della comprensione, del ragionamento, della logica, dell'astrazione, della capacità di stabilire relazioni; si tratta di prove eseguite generalmente con carta e matita che dimostrano sostanzialmente capacità linguistiche e logico-matematiche. È solo dagli anni Sessanta in poi che negli Stati Uniti si cominciarono a prendere in considerazione altri settori quali quello del pensiero creativo, delle arti visive ed espressive, e delle abilità psicomotorie.

Anche Gardner (1987) dopo aver evidenziato le basi biologiche dell'intelligenza e l'inevitabile interazione con l'ambiente, postula «una posizione che consideri seriamente la natura delle propensioni intellettuali innate, i processi eterogenei di sviluppo del bambino e i modi in cui questi processi sono plasmati e trasformati dalle particolari pratiche e dai particolari valori della cultura» (p. 346).

Oggi gli studi genetici più recenti confermano che sono molti i caratteri controllati da più di un gene e quindi chiamati caratteri "multifattoriali" e se la maggioranza dei nostri tratti somatici sono caratteri multifattoriali a maggior ragione lo sono altre caratteristiche quali «l'orecchio musicale, la resistenza allo sforzo o allo stress, la prontezza di riflessi o l'intelligenza» (Boncinelli 1998, pp. 119-20). L'azione congiunta di più geni significa innanzitutto che nessuno di essi ha uno stretto controllo sul risultato ma significa anche che le occasioni di interazione fra di essi sono i punti deboli nei quali è maggiore l'interferenza dell'ambiente. Per una caratteristica dunque «essere determinata da più di un gene vuol dire automaticamente essere forgiata in larga parte anche dall'ambiente» (Boncinelli 1998, p. 128).

Per avere un'idea dell'estrema complessità delle variabili in gioco basti ricordare che ognuno possiede nel proprio patrimonio genetico due copie di ogni gene, copie che possono essere uguali o diverse e che tale diversità può essere molto varia perché ogni gene può comparire in forme o "versioni" diverse in quanto a ognuno di essi possono corrispondere molte forme mutate; è facile quindi immaginare la varietà delle combinazioni possibili che in parte sono anche casuali. Per di più i vari geni presentano una dominanza o recessività variabile in ciascun individuo; in altri termini essi mostrano un certo grado di presenza, misurata dalla *penetranza*, o di intensità, misurata dall'*espressività*, che producono un'estrema variabilità. Mettendo insieme tutte queste considerazioni, e cioè l'azione di più geni in "versioni" diverse e l'influenza dell'ambiente nei punti di interazione, risulta chiara l'affermazione di Boncinelli che «nessun carattere è determinato esclusivamente dal patrimonio genetico» (1998, p. 124).

Anche ammettendo che in questa varietà di combinazioni possa determinarsi una presenza di più geni (penetranza) di notevole intensità (espressività) ai fini dell'intelligenza musicale, di fatto questa componente

genetica può essere anche completamente annullata da influenze ambientali negative nel senso che la potenzialità non diventa capacità effettiva per mancanza delle condizioni necessarie.

Nel campo dell'intelligenza in genere e dell'intelligenza musicale in particolare, non ci sono ragioni scientifiche che autorizzino a credere che la natura sia particolarmente avara con la maggior parte degli individui, ma semmai ci sono valide ragioni per pensare che tutti (o quasi) siano in possesso di una buona dotazione genetica. Così come tutti i bambini imparano a parlare purché si parli con loro e intorno a loro fin dai primi mesi di vita, tutti potrebbero imparare a cantare correttamente, secondo il sistema musicale proprio di ciascuna cultura, purché si canti intorno a loro dal sesto mese della vita prenatale in poi, con la stessa frequenza e cura che si usa per il linguaggio verbale; lo stesso dicasi per la capacità di "capire" un messaggio verbale, ma anche pittorico, musicale, coreutico ecc. purché gli adulti dedichino lo stesso impegno, la stessa attenzione e favoriscano lo stesso coinvolgimento affettivo.

Quanto detto fin qui serve soprattutto a mettere in evidenza che per svolgere con successo una professione musicale bisogna certamente essere in possesso di una buona dotazione genetica, la quale, secondo la nostra ipotesi, viene generalmente data a tutti, ma non basta: bisogna anche essere circondati da un ambiente educativo e culturale stimolante ed essere spinti e sostenuti da una forte motivazione personale che renda capaci di uno studio serio e costante.

Come dice Howe (1993) «tutti gli individui sono forgiati dalle loro esperienze [...] Il modo in cui una certa persona esperisce una certa situazione dipende dal modo in cui percepisce e interpreta l'informazione che raggiunge il suo cervello. E ciò, a sua volta, dipende da molti fattori [...] per esempio, le sue conoscenze, i suoi interessi, i suoi atteggiamenti, la sua personalità, la sua sicurezza di sé, il suo temperamento, i suoi pregiudizi, il suo stato d'animo e le sue aspettative» (pp. 63-64).

L'ambiente e l'educazione

L'accento frequente all'importanza dell'ambiente nello sviluppo dell'intelligenza in genere, e di quella musicale in particolare, richiede a questo punto alcune precisazioni.

Certamente ci sono fattori ambientali fisici nel senso che non è la stessa cosa crescere in una città sul mare o sui monti, vicino alla ferrovia o a un aeroporto, al Polo Nord o all'Equatore, ci sono differenze di temperatura, di vegetazione, di suoni, di colori, ecc.

L'ambiente però è anche quello culturale con i suoi linguaggi, i suoi costumi, i suoi sistemi di valore e le sue pratiche, comprese quelle musicali; nell'ambiente e più in particolare nelle pratiche culturali possiamo collocare i sistemi di istruzione propri di ogni cultura.



Certamente l'attività educativa nei confronti dell'intelligenza musicale è fondamentale, ma, perché sia efficace, non basta che i meccanismi percettivi e cognitivi siano a posto. Ai fini di un buon risultato infatti è necessaria anche l'azione di altri fattori: «una motivazione appropriata, uno stato emotivo favorevole all'apprendimento, un insieme di valori che favoriscano un tipo particolare di apprendimento e un contesto culturale di sostegno» (Gardner 1987, p. 394). A questi non dimentichiamo di aggiungere l'esercizio, un esercizio che può essere inconsapevole o consapevole, più spontaneo o più organizzato, più facile o più difficile, più o meno piacevole, ma del quale lo sviluppo dell'intelligenza non può certamente fare a meno. Le potenzialità, che possiamo anche chiamare virtualità, propensioni, non diventano capacità reali senza esercizio.

Il ruolo dell'educazione nello sviluppo dell'intelligenza musicale è decisamente importante tanto da meritare una trattazione a parte; in questa sede ci limitiamo a evidenziare che un discorso approfondito dovrà tener conto di tre modalità diverse la cui interazione si dimostra particolarmente fruttuosa soprattutto in campo musicale: l'*autoeducazione* come processo di autoapprendimento in un ambiente ricco di stimoli; l'*educazione informale* come quell'insieme di interventi espliciti ma discontinui e casuali che provengono dalle persone che ruotano intorno ai bambini: familiari, parenti, coetanei, ecc.; l'*educazione sistematica o formalizzata* che risponde a progetti appositamente elaborati per essere realizzati durante un tempo abbastanza lungo in luoghi e contesti dedicati all'apprendimento.

Ripercorrendo le componenti fin qui evidenziate, emerge subito la quantità di variabili che condizionano il processo evolutivo: oltre all'ambiente e al contesto entrano in gioco le esperienze della prima infanzia, i meccanismi interrelazionali, i processi di apprendimento e i processi affettivi a essi collegati con il loro substrato di bisogni, interessi, motivazioni; infine le modalità concrete con cui viene realizzata ciascuna situazione educativa (obiettivi, contenuti, materiali, tempi e ritmi di lavoro, metodi, luoghi ecc.).

A questo punto possiamo comunque chiederci che cosa pensare di fronte alla manifestazione di capacità straordinarie, cioè di capacità che possono essere considerate tali in rapporto all'età, e quindi per la *precocità* con cui si manifestano, o in rapporto al tempo impiegato, e quindi per la *velocità* dimostrata nell'esecuzione di un determinato compito (per esempio, cantare correttamente una lunga canzone dopo averla ascoltata una sola volta).

Possiamo certamente ammettere che si sia verificata una combinazione di fattori genetici particolarmente positiva ma perché una potenzialità diventi capacità effettiva, ci vuole sempre un certo esercizio: anche in presenza di capacità straordinariamente precoci si deve ammettere che vi sia stata una qualche forma di "allenamento" compiuto inconsapevolmente, velocemente, con facilità e soprattutto in modo piacevole, sotto la spinta di situazioni ambientali educative propizie e di un interesse specifico. Non è detto però che questo apprendimento senza sforzo continui e se il bambino vuole accrescere le sue capacità dovrà affrontare uno studio progressivamente più impegnativo per l'aumento delle difficoltà tecniche e interpretative e per il passaggio dall'attività spontanea alla consapevolezza concettuale. Ad alcuni bambini, esaltati dai primi apprendimenti avvenuti senza sforzo e dall'approvazione incondizionata degli adulti, può accadere di non reggere all'impegno. Niente di più falso del pensare che la vita dei bambini "prodigio" sia facile: lo stesso Mozart ha avuto un'infanzia tutt'altro che allegra, sottoposto dal padre a un duro regime di studio.

Non dimentichiamo che ci si può trovare di fronte a capacità eccezionali anche per cause patologiche come quelle dei cosiddetti *idiots savants* o come la straordinaria flessibilità della mano di Paganini che gli permetteva di eseguire brani di grande difficoltà tecnica (basti pensare ai *Capricci*), a causa del morbo di Marfan di cui era affetto e da cui dipendevano l'estrema lunghezza degli arti, il forte rilassamento dei legamenti e la particolare struttura delle ossa che le rendeva notevolmente leggere (Mantero 1987).

Ritorniamo così alla convinzione che tutti ricevano una dotazione genetica sufficiente per sviluppare buone capacità musicali ad alcune condizioni: ambiente familiare, educativo e culturale stimolante soprattutto nei primi 6 anni di vita; rapporto affettivo positivo con le persone che favoriscono e incoraggiano l'esperienza musicale; clima affettivo positivo durante l'esperienza stessa; interesse e motivazioni all'apprendimento; capacità di studio. Tali capacità possono diventare eccellenti se il bambino riceve un insegnamento sistematico didatticamente valido e se si sente sufficientemente motivato a dedicarsi allo studio con costanza e impegno senza il quale neanche i bambini prodigio di cui ci parlano le cronache sarebbero diventati dei grandi musicisti.

Riguardo poi a una eventuale straordinaria versatilità

e originalità compositiva bisogna ammettere che si tratta di uno degli aspetti più difficili da spiegare: lo stesso Gardner ritiene di trovarsi in presenza di una capacità cognitiva che sembra eludere la sua teoria delle intelligenze cioè l'*originalità*, ovvero sia la capacità di dar vita a forme nuove di qualunque tipo e quindi accostamenti inusuali di idee, di suoni, di formule ritmico-melodiche, di forme plastiche, di colori ecc.

Anche se si tratta ancora di un campo poco esplorato, si va sempre più facendo largo l'idea che si tratti di una capacità legata non all'ambito in cui si esprime, ma alla personalità, al temperamento e allo stile cognitivo di chi compone (Gardner 1987; Kemp 1996).

Volendo infine accennare a eventuali subdotati, diciamo che non ci sono ricerche esplicite in questa direzione, ma semmai si possono solo rilevare dei punteggi molto bassi nei test psicometrici. Tuttavia, un basso punteggio non è necessariamente indice di subdotazione, in quanto può essere causato dall'assenza di qualcuno dei fattori precedentemente evidenziati: ambiente stimolante, attività educativa valida, esperienze positive, interesse personale, ecc.

L'impossibilità di trovare doti straordinarie innate dato l'alto numero di fattori responsabili (Manturzevska 1994), ci autorizza ad affermare il contrario e cioè a ritenere impossibile verificarne l'assenza: di fronte a persone che dimostrano di non possedere capacità musicali la causa andrà dunque ricercata non tanto in una scarsa dotazione genetica, quanto nell'assenza delle condizioni che abbiamo indicato come indispensabili per lo sviluppo dell'intelligenza musicale.

Riferimenti bibliografici

- Blacking J., *Com'è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi-Unicopli, 1986.
 Boncinelli E., *I nostri geni*, Torino, Einaudi, 1998.
 Eysenck H. J., Kamin L., *Intelligenti si nasce o si diventa?*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
 Francès R., *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1972.
 Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.
 Hargreaves D. J., *The developmental psychology of music*, Cambridge, Cambridge University Press 1986.
 Howe M. J. A., *Bambini dotati*, Milano, R. Cortina Editore, 1993
 Kemp A., *The musical temperament*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
 Leont'ev A., *On the biological and social aspects of human development: the training of auditory ability*, in Cole M. e Maltzman I. (a cura di), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*, New York, Basic Books, 1969.
 Mantero R., "Le mani iperabili di Niccolò Paganini", in *Manovre*, 2, 1987 pp. 133-140.
 Manturzevska M., *Les facteurs psychologiques dans le développement musical et l'évolution des musiciens professionnels*, in Zenatti A. (a cura di), *Psychologie de la musique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, pp. 259-290.
 Shuter-Dyson R., Gabriel C., *The Psychology of musical ability*, London e New York, Methuen 1981.
 Tafuri J. (a cura di), *Didattica della musica e percezione musicale*, Bologna, Zanichelli, 1988.

Parole chiave

L'insegnante ha preparato una cassetta con frammenti di brani. Frammenti brevissimi, non più di due o tre secondi, con musiche appartenenti a vari stili e a varie epoche. Il gioco consiste nel far dire ai ragazzi, immediatamente dopo l'ascolto di ciascun frammento, se il brano da cui il frammento è tratto appartiene ai generi preferiti, pop e rock generalmente, oppure no. A questo gioco i ragazzi vincono praticamente sempre. Spesso la risposta arriva addirittura prima della conclusione di quei tre secondi di musica. Come ci riescono? In tre secondi non c'è il tempo di seguire l'andamento di un profilo melodico, di riconoscere le tecniche di sviluppo, di avere informazioni sicure sulla struttura ritmica.

Riconoscono il sound. Verrebbe da pensare che, come esiste il *colpo d'occhio*, esista anche il *colpo d'orecchio*. Per una volta sia lecito confrontare due diverse definizioni del sound:

1) «Ingl. per *suono*. Nel lessico jazzistico e in quello della *pop music* indica inoltre il particolare timbro di un solista o di una *band*». (DEUMM)

2) «(suono, in inglese) elemento dominante nella musica leggera che, in buona misura e in ogni campo, ha superato la nozione di nota in favore, appunto, del suono, processo accelerato dalle nuove fonti sonore elettroniche. Nel jazz il sound ha sempre avuto un ruolo di primo piano: proprio nella sonorità si caratterizza espressivamente la personalità stilistica del musicista. Orchestralmente è il timbro che emerge e, a sua volta, caratterizza un gruppo. Il ruolo del sound è stato accentuato nella musica pop, talvolta prevalendo sui valori ritmici e melodici». (GARZANTINA)

È evidente, soprattutto nel secondo caso, un legame forte con un concetto ampio di timbro. Un concetto nel quale il timbro è una sorta di parametro onnicomprensivo che, per così dire, assorbe tutti gli altri parametri. Numerosi esperimenti di psicoacustica hanno ormai dimostrato che lavorando sul timbro è possibile modificare nell'ascoltatore la percezione delle intensità, delle altezze e perfino delle durate. Un esempio per tutti: la difficoltà di percepire la sensazione di dissonanza con un bicordo dissonante di sinusoidali semplici (toni puri).

È interessante notare che, in un ambito musicale lontanissimo dalla musica leggera e dal pop come quello della musica sperimentale, si siano elaborati concetti e termini vicini a quelli di sound: termini come *texture* (J. La Rue, R. Smith Brindle), *sonor* (M. De Natale) *sonority* (L. Ratner).

SOUND

FRANCESCO BELLOMI

Il motivo è evidente: nella musica sperimentale, come nel pop, il sound complessivo è più importante della singola altezza o della singola durata. In un pezzo atonale si può sbagliare una altezza e probabilmente nessuno se ne accorge (spesso nemmeno l'autore); ma se si sbaglia il sound (magari perché si è troppo impegnati a cercare di eseguire esattamente le altezze e le durate prescritte) tutti se ne accorgono perché le intenzioni comunicative dell'autore vengono semplicemente stravolte.

Nella musica classica non si usa dire "il sound dei Wiener Philharmoniker", ma piuttosto "il suono dell'Amsterdam Baroque Orchestra". E qui cominciano i dolori perché la *querelle* fra i sostenitori del sound "filologico" e i sostenitori del sound "ottocentesco" è tutt'altro che chiusa. Ma un certo tipo di orchestra può, entro certi limiti, anche cambiare sound a seconda del direttore che la dirige. La *Sagra della Primavera* incisa da Strawinskij e quella incisa da Karajan hanno due sound opposti: spigoloso, duro, secco e lacerante nell'incisione dell'autore; eufonico, morbido e levigato come quello di una sinfonia di Bruckner nell'incisione di Karajan. È lo stesso pezzo sulla carta, teoricamente ne dovrebbe venir fuori lo stesso timbro, ma le mille piccole scelte dinamiche, agogiche e di fraseggio finiscono per produrre risultati sonori contrastanti. Oggi ci sono familiari i sound della world music e della new age. Nel caso della musica new age è facile determinare il tipo di sound: basta leggere le note di copertina dei dischi o le riviste specializzate. L'aggettivo di gran lunga più ricorrente è *rilassante*. Persino una etichetta discografica (ad esempio la famosa ECM) può essere caratterizzata da un suo particolare sound.

Recentemente un nuovo sound apparso nel mercato della musica pop, a base di gregoriano sommato a ritmi techno, ha contribuito non poco a far vendere migliaia di dischi incisi dai frati benedettini di Santo Domingo de Silos (Spagna). C'è chi sostiene, però, che il sound del canto gregoriano fosse in realtà ben diverso da quello cui oggi siamo abituati. Dall'esame delle maschere facciali di cantori raffigurati in molti dipinti del XII e XIII secolo, un gruppo di musicologi e logopedisti ha dedotto che il tipo di timbro vocale più probabile dovesse essere quello nasale o forse gutturale, ma certamente non la voce di testa o di petto degli attuali cori.

Un premio al primo coro che proverà coraggiosamente a cantare il gregoriano con un sound nasale, aspro e un poco aggressivo.

pubblicità

Valutare i risultati in musicoterapia

MASSIMO BORGHESI
PIER LUIGI POSTACCHINI
ANDREA RICCIOTTI

La musicoterapia registra un interesse crescente e va diffondendosi in contesti diversi, mentre le sue procedure di intervento restano ancorate troppo spesso a un sostanziale empirismo.

Definire i criteri con i quali è possibile valutare i risultati ottenuti rappresenta, dunque, una tappa faticosa ma necessaria per mettere la musicoterapia in grado di dare risposte reali e positive alle aspettative della collettività.

Il discorso sulla valutazione dei risultati degli interventi di musicoterapia¹ appare di grande attualità, alla luce dell'importanza che progressivamente è venuta ad assumere la necessità di dotarsi di strumenti un po' meno empirici per verificare la riuscita e il costo dei vari interventi terapeutici, nell'ambito dell'handicap neuro-psichico.

A dire il vero, non è solo il settore dell'handicap a esser stato messo sotto controllo: la consapevolezza di come non sia più possibile far funzionare senza rigorose verifiche una macchina così complessa e costosa come quella della sanità pubblica è ormai generalizzata, sia a livello nazionale che internazionale. Infatti, negli ultimi anni sono state messe a punto svariate metodiche che si avvalgono delle più sofisticate conoscenze statistiche ed epidemiologiche, che vanno sotto il nome di "Valutazione Revisione Qualità" (Bonaldi, 1994).

I criteri di valutazione allestiti in ambiti anche complessi e di enorme importanza, come per esempio quello dei trapianti, riescono a essere standardizzati e quindi risultano relativamente semplici, non altrettanto si può dire, almeno per il momento, di quelli che cercano di mettere un po' d'ordine nel campo psichiatrico, dove le variabili sono talmente numerose da scoraggiare anche i più accaniti progettatori di sistemi. Tuttavia, pur con tutti i limiti e i rischi di perdere di vista il fattore umano, difficilmente ci si potrà sottrarre all'esigenza di trasparenza delle procedure.

A fianco di questa, che potremmo definire una necessità istituzionale, esiste però la possibilità di utilizzare la riflessione sul rapporto costo/beneficio (impegno/risultato) come indicatore del gradiente di opportunità, di plausibilità e di sensatezza di un determinato progetto musicoterapico.

Ma prima di ciò, occorre riflettere su quale sistema

filosofico di riferimento si voglia adottare per poter poi, coerentemente al medesimo, esprimere un giudizio qualitativo. In termini esemplificativi: la musicoterapia si riferisce al sistema scientifico o a quello umanistico?

Nel primo caso dovremo verificare se in essa risultino contemplati e correttamente applicati quei criteri che la scienza considera essenziali, come l'adozione di un linguaggio formale rigoroso ma dotato di contenuto empirico, la ripetibilità degli eventi, la loro misurabilità, e così via, consentendo così di considerare le proposizioni come vere o false in relazione ai loro predicati e ai loro oggetti. Le medesime proposizioni sono suscettibili di venire contraddette, consentendo in tal modo il progresso della ricerca scientifica, la quale, secondo Popper, non è mai completamente verificabile e può svilupparsi solo per progressive trasformazioni conseguenti alle uniche verità possibili, che sono proprio quelle derivanti dalla falsificazione di alcuni dei propri enunciati. In mancanza di tale criterio, le proposizioni e le proposte operative che ne derivano possono essere utili o inutili e, qualora utili, degne del massimo rispetto sotto il profilo pragmatico, ma non rispondenti ai criteri di ciò che è considerato scientifico.

Ma la filosofia della scienza non è l'unica titolare dei concetti di vero e falso. Freud, formulando l'ipotesi di una realtà psichica distinta dalla realtà oggettiva, aveva messo in crisi la struttura unitaria della verità filosofica e problematizzato il rapporto tra l'universo del pensiero e quello dei fatti. E la psicoanalisi ci fornisce altri esempi di verità non accettabili secondo un rigido modello scientifico. Alla necessità della scienza di ricorrere a un linguaggio formale rigoroso fa da contrappeso l'uso del discorso poetico, considerato da Meltzer come essenziale alla comunicazione psicoanalitica, il quale non mira a convincere ma a suggestionare, non a dimostrare ma a

condividere. Afferma lo psicoanalista Franco Fornari: «Nella definizione dello statuto della propria verità, la psicoanalisi si trova più a dipendere dalla verità del mito che non da quella della filosofia e della scienza: ma per farla accettare in era scientifica, la si deve vestire di scienza».

I lati oscuri della valutazione

La cosa più onesta che siamo in grado di dire a tale riguardo è comunque che non possediamo abbastanza elementi per svolgere un discorso di validità generale sui risultati in musicoterapia. Nel caso dell'adozione del modello scientifico una riflessione di questo tipo richiederebbe una procedura di ricerca che tuttora non ci risulta in opera: si dovrebbero identificare alcune tipologie di utenti, sottoporle a trattamenti musicoterapici nel tempo e confrontare i risultati ottenuti con quelli di un gruppo di controllo e anche con gruppi sottoposti ad altri tipi di terapia, come, ad esempio, un'altra arte-terapia. Nel caso invece si facesse riferimento a un modello umanistico, la qualità degli interventi potrebbe essere verificata nel concreto della situazione di cura, nella quale il modello teorico e le scelte tecniche devono confrontarsi con la specificità di quel singolo caso.

Purtroppo, la valutazione dei risultati vien fatta solitamente con modalità ben più empiriche di quelle auspiccate, quindi con un elevato rischio di "contaminazione". È possibile infatti che si verifichi "l'effetto dello sperimentatore", ben noto in psicologia anche come "effetto Rosenthal", quello per cui alcuni ricercatori che si aspettavano comportamenti più intelligenti da un gruppo di topi e meno da un altro, confermarono, nelle loro rilevazioni di performance, esattamente questa distinzione di prestazioni. Peccato che, a loro insaputa, il dottor Rosenthal avesse raggruppato topolini normali in maniera del tutto casuale.

Anche altri tipi di distorsione della valutazione dei risultati sono possibili e frequenti. Può accadere infatti che vengano annoverate tra i risultati della musicoterapia quelle trasformazioni della persona legate al normale svolgersi dell'età evolutiva; oppure possono essere indicati come risultati della musicoterapia le conseguenze di un trattamento complesso, che coinvolge diverse figure professionali e diversi trattamenti simultaneamente. Non di rado, infatti, i nostri pazienti sono sottoposti, contestualmente al trattamento musicoterapico, anche a uno farmacologico, a visite domiciliari, a colloqui ambulatoriali, a terapie della famiglia, e così via. Ancora, occorre essere attenti nei confronti del rischio di attribuire ai propri sistemi di valori una validità universale, e di considerare quindi l'acquisizione, da parte del paziente, di alcuni di questi, come un risultato terapeutico. Per esempio, addomesticare una tigre è una cosa che rende più sicuro il domatore, più acclamante il pubblico, ma dobbiamo essere cauti a dire che la tigre sta meglio per-

ché è diventata più rassicurante e acclamabile.

Così un musicoterapista, per il quale l'aver saputo suonare uno strumento sia stato fonte di esperienze positive nel corso della vita, rischia di estendere più o meno consapevolmente, questo valore a tutti gli esseri umani. Poniamo dunque che uno dei suoi pazienti impari a suonare quello strumento; nella mente di quel musicoterapista l'equazione "saper suonare = benessere" è indissolubile, e quindi presenterà il dato "apprendimento della pratica strumentale" come risultato di altissima qualità. Può darsi che lo sia; ma può anche darsi che quell'apprendimento sia il frutto di un disarmonico ammaestramento, che incurante degli equilibri complessivi della persona, abbia coercito tutte le risorse del paziente per qualcosa che aveva più attinenza con il benessere di chi lo avrebbe dovuto curare che non con il suo.

Ci rendiamo quindi sempre più conto, man mano che ci addentriamo in questo discorso sui risultati della musicoterapia, della veridicità della nostra affermazione iniziale: non ne sappiamo abbastanza. Ciò che sappiamo è che spesso i risultati che pazientemente perseguiamo hanno a che vedere con emozioni, stati e propensioni d'animo, pensieri, modalità di funzionamento sensoriale e motorio, e che queste cose sono per loro natura difficilmente esprimibili e quantificabili con il linguaggio della logica. Oltre a ciò, c'è da aggiungere che molti dei nostri pazienti, proprio per la loro struttura neurofisiologica di base, non sono in grado di esprimere ciò che sentono.

E ancora, occorre dire qualcosa anche sull'estensibilità spazio-temporale dei risultati, cioè sulla "esportabilità" e "durata" dei medesimi. Con il termine esportabilità intendiamo il fatto che, per esempio, in una situazione di grave chiusura con comportamenti stereotipati, l'essere riusciti, dopo mesi di trattamento musicoterapico, ad aprire delle finestre di comportamento comunicativo da parte del paziente, non sia un risultato limitato ai tre quarti d'ora



della seduta, ma possa protrarsi anche nel resto del tempo, soprattutto di quello che il paziente, se vive in famiglia, trascorre a casa. Per durata intendiamo, ovviamente, la solidità nel tempo dei risultati ottenuti.

Si tratta di questioni complesse che chiamano in causa, da un lato, la gravità del quadro clinico di partenza, e dall'altro il contesto generale terapeutico in cui viene inserito l'intervento specifico di tipo musicoterapico. Infatti non possiamo nascondervi che, se siamo alle prese con un quadro di grave isolamento comunicativo strutturatosi nel corso di molti anni, in cui le stereotipie costituiscono una parte integrante della barriera difensiva, difficilmente potremo porci un obiettivo terapeutico che vada oltre la prevenzione terziaria e dovremo pensare che le isole di relativo rilassamento che il paziente esibisce all'interno della seduta rappresentano il massimo di apertura verso l'esterno, non riproducibile in altri contesti che egli consideri appena meno protetti del setting terapeutico.

Un approccio multidisciplinare

Quanto alla strategia generale del progetto, ricordiamo ancora una volta che, sempre più, situazioni di tale gravità sono oggetto di trattamenti molto articolati, in cui viene coinvolta l'intera équipe. Tra l'altro, se così non fosse, ben poco potrebbe salvarsi di ciò che si ottiene in due-tre ore di terapia alla settimana, disperse in un mare di altre ore in cui il quadro d'insieme del disagio di paziente e familiari rimarrebbe intatto e non messo in discussione.

Questo modo multidisciplinare e integrato di affrontare le situazioni di handicap grave ci sembra l'unico in grado di garantire risultati che ambiscano ad avere un minimo di esportabilità e durata. Ma ciò rende ancora più attuale la questione del confronto che le metodiche di intervento musicoterapico devono sostenere non solo con loro stesse, per valutare la coerenza degli obiettivi con le procedure e i risultati, ma anche con le altre metodiche riabilitative. Infatti, soprattutto nelle équipe che lavorano nei servizi pubblici, vi è spesso una pluralità di linguaggi, provenienze ed esperienze da parte dei diversi operatori, che secondo noi non deve diventare un limite o un motivo di confusione, ma piuttosto una fonte di ricchezza, sempre che, naturalmente, vi sia l'attenzione a tenere presenti, nel valutare i risultati, le interazioni fra i vari tipi di intervento, le ricadute dell'intervento stesso sui familiari e sull'atteggiamento dell'équipe, e si sia sempre pronti ad aggiustare il tiro in relazione a quanto emerge dalle verifiche e dalla supervisione.

Per tornare più specificamente al problema della valutazione dei risultati in musicoterapia, l'unica cosa che possiamo fare è confrontare gli esiti del nostro lavoro con quelli che erano gli obiettivi preliminari. Noi adottiamo un modello operativo che mette al centro del

proprio interesse la promozione di uno stato d'integrazione spazio-temporale, la quale può derivare da una condizione di armonia generale dell'individuo che perseguiamo con la tecnica delle sintonizzazioni.

Nell'ottica di tale modello, pensiamo che in una situazione di handicap neuropsichico gli obiettivi possibili siano sostanzialmente collocabili su due livelli: uno di base, costituito dal raggiungimento di una migliore conoscenza della struttura dell'handicap; uno avanzato, rappresentato dal raggiungimento di una migliore integrazione.

Può darsi che, nelle situazioni più gravi, l'obiettivo di conoscenza resti l'unico perseguibile; esso in ogni caso rimane propedeutico a una migliore definizione di ciò che ci si propone di ottenere in termini d'integrazione.

Allora, le domande che dovremo porci alla fine di un primo ipotetico ciclo di sedute di musicoterapia saranno soprattutto riguardanti lo stato della nostra conoscenza della struttura dell'handicap. Riusciamo a capire meglio come il soggetto utilizza gli analizzatori? Quali sono le sue strategie cognitive? Quale è la sua disponibilità affettiva? Abbiamo raggiunto un livello di sintonizzazione che ci consente di cogliere i bisogni, far capire le nostre proposte e comprendere se sono bene accette?

Successivamente, se la prima verifica avrà dato esito positivo, dovremo cominciare a chiederci se l'integrazione spaziale risulta raggiunta completamente, parzialmente o per nulla. Qualora risulti raggiunta in modo soddisfacente, valuteremo se lo stato complessivo del paziente consente di mirare all'ottenimento dell'integrazione temporale e di quella sociale. Qualora invece neppure l'integrazione spaziale sia perseguibile, ci chiederemo se lo stato armonico di funzionamento che noi consideriamo indispensabile al benessere si è manifestato almeno occasionalmente, se le sintonizzazioni inesatte hanno mostrato di aprire il varco ad un contatto che pareva impossibile. Se sì, diremo che sono questi i risultati del nostro lavoro; con questi faremo un bilancio dell'intervento e sugli stessi fonderemo i progetti per gli eventuali successivi lavori con quel dato paziente.

Riferimenti bibliografici

- Bonaldi A., Focarile F., Torreggiani A., *Curare la qualità*, Guerini e Associati Editore, Milano, 1994.
- Fornari F., *Metodo psicoanalitico e falsificazione dell'infalsificabile*, in AA. VV. (a cura di Repetti P.), *L'anima e il compasso*, Theoria, Roma, 1985.
- Freud S., *Psicopatologia della vita quotidiana*, Boringhieri, Torino, 1970, (ed. or. 1901).
- Meltzer D., *Il processo psicoanalitico*, Armando, Roma, 1971, (ed. or. 1967).
- Popper K. R., *Scienza e filosofia*, Einaudi, Torino, 1971.
- Postacchini P. L., Ricciotti A., Borghesi M., *Lineamenti di musicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- Rosenthal R., "Covert communication in the psychological experiment", in *Psychological Bulletin*, 67, 1967, pp. 356-367.

¹ Il presente lavoro costituisce una parziale rielaborazione di materiali già apparsi sul volume Postacchini P. L., Ricciotti A., Borghesi M., *Lineamenti di Musicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.

Musica in bit

In Italia, già da un po' di anni, il jazz gode di maggiore popolarità a livello didattico: lo troviamo come insegnamento in alcuni conservatori, sono in aumento le scuole private di musica jazz e nella scuola media molti insegnanti sperimentano questo genere con gli alunni.

Anche nell'ambito della multimedialità esistono prodotti sul tema della didattica del jazz, ne sono un esempio i software che la PG Music (indirizzo: PG Music Inc., 266 Elmwood Avenue, suite 111, Buffalo, NY 14222) ha dedicato ai chitarristi e ai pianisti jazz: The Jazz Guitarist, The Jazz Pianist 1 e 2, The New Orleans Pianist.

Si tratta di quattro programmetti utili per approfondire il jazz sia dal punto di vista culturale, sia sotto il profilo esecutivo.

Questi prodotti hanno la medesima struttura e differiscono solo per i contenuti; ognuno di questi programmi una volta lanciato offre all'utente alcune possibilità, tra cui:

- ascoltare brani jazz di varie epoche e stile ordinati secondo una play list stabilita dall'utente; la fruizione avviene direttamente sfruttando la scheda audio del calcolatore oppure attraverso un synth collegato via midi; i brani possono essere anche ascoltati in sottofondo mentre si utilizzano altri programmi;

- imparare di ogni brano le posizioni delle note e degli accordi, visualizzati a video su una tastiera di pianoforte e sul manico di una chitarra. L'utente può seguire passo passo l'esecuzione, imparando per imitazione le varie posizioni e passaggi; una tecnica di apprendimento in genere particolarmente congeniale agli alunni perché non richiede la conoscenza della notazione musicale;

- suonare la chitarra o la tastiera utilizzando i brani in repertorio come base, mettendo in muto uno o più strumenti; inoltre i brani possono essere velocizzati o rallentati per adeguare e facilitare l'esecuzione dell'utente. Tutte le musiche sono arrangiate per basso, batteria, chitarra, piano e 'canto' che l'utente può affidare a qualsiasi strumento di suo gradimento; inoltre è possibile trasportare l'esecuzione del brano in varie tonalità, regolare il volume, aggiungere effetti (chorus, riverbero, panning);

- apprendere direttamente dal video informazioni sulla storia, sullo stile e sui protagonisti del jazz; notizie utili per partecipare al "Trivia game", dove si dovrà rispondere a centinaia di domande sugli argomenti incontrati.

COMPUTER IN JAZZ

AMEDEO GAGGIOLO

I quattro software sono in inglese, ma la comprensione dei testi non è molto difficile in quanto le informazioni sono sempre sintetiche e anzi possono rappresentare uno stimolo per approfondire anche lo studio della lingua inglese. Questi programmi funzionano anche su computer di fascia bassa; l'utilizzo di un synth esterno, collegato via midi è opzionale.

Anche su Internet ci sono siti dedicati a jazz e didattica come *Jazz education* che si trova all'indirizzo <http://www.outsideshore.com>. Già attivato a partire dal 1992, *Jazz education* comprende alcune sezioni dedicate alla pratica e alla teoria del jazz.

L'obiettivo di Marc Sabatella, l'autore dell'iniziativa, è quello di creare un contatto fra esecutore e ascoltatore, fornendo a entrambi informazioni e tecniche per migliorare la comprensione del jazz.

La sezione più interessante del sito è sicuramente "A jazz improvisation almanac" dove troviamo testi, esercizi ed ascolti organizzati in formato multimediale. Tra i principali argomenti: le tecniche di base dell'improvvisazione, l'accompagnamento jazz, saggi teorici su argomenti specifici (ad esempio l'armonia jazz), un dizionario sul significato dei termini musicali nell'ambito del jazz.

I materiali raccolti nel "Jazz improvisation almanac" saranno prossimamente pubblicati su un cd-rom articolato in tre sezioni: la prima dedicata alla storia del jazz, la seconda alla teoria e la terza alle tecniche esecutive. Il prodotto sarà multipiattaforma (PC, Mac e Unix).

Da quanto è possibile intuire dalla versione demo, il "Jazz improvisation almanac" si presta a essere utilizzato a più livelli sia come strumento di approfondimento culturale, sia come manuale per gli strumentisti che vogliono apprendere e perfezionare le loro tecniche di improvvisazione e accompagnamento jazz.

La navigazione, facilitata da icone presenti nel menu principale, consente all'utente di orientarsi agevolmente tra i vari argomenti.

L'utente può navigare tra gli argomenti scegliendo quelli più facili o congeniali alle proprie esigenze; alcune sezioni, sia per le tematiche che per la semplicità e chiarezza dell'inglese, sono accessibili anche ai ragazzi della scuola media, altre sezioni sono più specialistiche e rivolte ad insegnanti e studenti del conservatorio.

È possibile inoltre intraprendere percorsi già predisposti dall'autore cliccando sull'icona *Workbook* che conduce attraverso letture e ascolti organizzati per livello di complessità.

Da Howard Gardner alla lezione di strumento

ANNIBALE REBAUDENGO

Una riconsiderazione attenta della pratica didattica, condotta alla luce di alcuni dati significativi della ricerca psicopedagogica, può permettere scoperte interessanti: l'alone di astrattezza, che spesso circonda le teorie psicologiche, scompare e la prassi educativa acquista spessore e fondamento.

Le teorie dell'apprendimento sono spesso un bagaglio implicito dell'insegnante, ricavato dalla propria esperienza; sicuramente questo carattere pratico dell'insegnare permette di raggiungere, per via intuitiva, risultati più significativi di quelli raggiunti in laboratorio.

Per una professionalità più completa è necessaria, tuttavia, una conoscenza anche teorica. Infatti, la specificità dell'insegnante sta nell'uso particolare che fa delle teorie di riferimento, nel renderle utilizzabili nella pratica, nel contesto in cui opera. L'attività di ricerca non può pienamente convincere che lasciando il campo di base: se sperimentiamo insegnando, bisogna saper teorizzare, se ipotizziamo nuovi modelli didattici, bisogna verificare i risultati insegnando¹.

Il mio intervento, che ha avuto una prima stesura in occasione del Convegno di studio "Musica e Pedagogia" nell'aprile 1998 presso l'Istituto Musicale Pareggiato "A. Peri" di Reggio Emilia, tratterà alcune mappe che sintetizzano il trasferimento nel campo dell'educazione strumentale delle riflessioni su letture di Howard Gardner, letture che hanno segnato il mio percorso di ricerca e di esperienza sul campo.

La finalità del mio lavoro consiste nel promuovere mappe personali dei lettori che a loro volta coniugheranno le loro esperienze con teorie e modelli di riferimento in cui si identificano, nella condivisione di un'etica dell'insegnamento che tiene conto del rispetto dell'allievo e del rispetto della musica², con il fine non ultimo di avere rispetto di noi stessi e della nostra professione di insegnanti.

Le intelligenze multiple

«Del ben noto contrasto tra la persona istruita, perfettamente in grado di leggere le istruzioni ma incapace di assemblare la macchina, e l'analfabeta capace di stabi-

lire con una sola occhiata la collocazione appropriata di ogni pezzo, ci sono esempi dovunque. Questa divisione differenziata della mente incoraggia la speranza. Studenti diversi possono venire raggiunti in modi diversi e l'esperto disciplinare risulta essere colui che sa mostrare la propria padronanza della materia in modi molteplici e flessibili»³. Questa citazione di Howard Gardner ci permette di entrare immediatamente nel cuore del problema. Sono riconoscibili, in questo contesto, due possibili maniere d'approccio a qualsiasi aspetto della realtà quotidiana, alle quali non sfugge neppure la musica: il sapere e il saper fare. Senza sottovalutare alcuno dei due approcci, ma riconoscendoli come stili d'apprendimento che ogni allievo può privilegiare, Gardner ci invita a considerare alcune competenze di base di ogni insegnante: saper riconoscere la maniera con cui raggiungere l'allievo, saper mettersi in relazione con lui e saper modulare l'insegnamento.

La prima ricaduta didattica della citazione comporta una domanda: come capire qual è l'approccio preferito dall'allievo? La risposta non può venire che dalle prime lezioni in cui sperimenteremo sia la modalità d'insegnamento basata sull'imitazione, sia quella basata sulla spiegazione. Dai risultati potremo calibrare i nostri interventi, privilegiando quella modalità che permette all'insegnante di mettersi in sintonia con l'allievo. So bene, e ce lo ricorda anche Gardner, che anche ai livelli minimi lo studente deve sapere e saper fare, ma solo se prenderemo in considerazione la sua facilità in un'area potremo capire le sue difficoltà nell'altra.

Nel considerare non solo come vincoli, ma anche come risorse, gli aspetti delle diverse intelligenze di ognuno, Gardner assegna alla musica un posto a se stante. La forma mentale che ogni individuo privilegia secondo le sue caratteristiche è una delle seguenti: linguistica - logico/matematica - spaziale - musicale - corporeo/cinestesica - interpersonale - intrapersonale⁴.

Le riflessioni che possiamo fare ci inducono a capire

meglio quelle persone che, usando unicamente la loro forma mentale privilegiata (nel nostro caso quella musicale), riescono a ottenere risultati scolastici e professionali di straordinario livello pur essendo carenti nelle rimanenti forme mentali. Ma siamo indotti anche a pensare che, per suonare uno strumento, all'intelligenza musicale si debba affiancare l'intelligenza corporeo/cinestesica unita all'intelligenza spaziale (sapersi orientare nello spazio, anche se ristretto, di uno strumento); all'intelligenza intrapersonale (saper conoscere se stessi) deve collegarsi l'intelligenza interpersonale (saper mettersi in relazione con gli altri). Per saper insegnare, lo sviluppo di quest'ultima intelligenza è poi indispensabile. Suonare uno strumento comporta quindi, secondo quanto prima esposto, la messa in gioco delle intelligenze multiple.

Il modello che vorrei condividere con i lettori collega l'interiorizzazione musicale (idea musicale-progetto del gesto) al gesto in atto e quindi alla sua verifica tramite l'orecchio di chi suona e di chi ascolta. Cioè: l'intelligenza progettuale musicale, cinestesica/spaziale, intrapersonale, collegata a sua volta alla capacità realizzativa musicale, spaziale/cinestesica, all'intelligenza musicale uditiva e all'intelligente propensione alla comunicazione interpersonale.

Detto e condiviso questo processo, quale può essere la ricaduta didattica? Non tanto e solo il rinforzo di una singola intelligenza, quanto il collegamento fra loro. Il processo è più complesso di quanto in genere si pensi. D'altra parte le scorciatoie portano a eliminare uno o più passaggi e a delegare all'insegnante sia la fase che precede l'esecuzione, sia la verifica, riducendo l'allievo a esecutore di progetti e ordini esterni, senza tener conto che la finalità di qualsiasi disciplina comporta la comprensione della stessa. E la comprensione è verificabile solo nell'autonomia dello studente, a qualsiasi livello egli sia. La complessità del suonare con consapevolezza uno strumento consiglia il didatta di lavorare, almeno all'inizio, con materiali molto semplici e sul collegamento di solo due delle fasi del processo appena menzionato: interiorizzazione e progetto esecutivo, esecuzione di quanto è già stato interiorizzato/progettato e verifica.

Tornando alle tipologie di allievi che ci circondano, sarebbe troppo semplice suddividerli tra quelli che suonano dopo una spiegazione e quelli che suonano preferibilmente per imitazione. Ulteriori suddivisioni interessano i docenti al fine di creare modelli didattici compatibili con i vincoli e le risorse degli allievi: riguardano le fasce d'età e le variabilità degli stili cognitivi. Nel libro *Il bambino come artista*, Gardner prende in esame, in tre periodi d'età, le molteplici modalità d'apprendimento.

Il bambino creativo

Fra i quattro e i sette anni il bambino è *creativo*: bastano pochi stimoli per impegnarlo; l'assillo di chi gli è a fianco è improduttivo se non dannoso, l'esplorazione

dello strumento, del rapporto fra il movimento di parti del suo corpo e la creazione di suoni sullo strumento che ha a disposizione lo coinvolge con curiosità. È compito dell'insegnante fornire gli stimoli appropriati, sonori e gestuali, che con gradualità fondino le prime conoscenze musicali e le prime abilità strumentali. Saranno pochi i suggerimenti che faranno acquisire al bambino le prime abilità, direttamente dalla musica adatta a lui, senza forzare i ritmi d'apprendimento. Compito dei genitori, insieme all'insegnante, è di creargli intorno un ambiente sereno e protettivo, che sia d'aiuto ad avvicinarlo al mondo artistico, dove il suo impegno venga apprezzato senza ansie di precoci performance. Si dovrà valorizzare l'intuizione del bambino per far fiorire la musicalità che c'è in lui.

Il bambino ha un approccio *olistico* alla realtà: suonando le composizioni sue o didattiche nella loro interezza non ha ancora capacità analitiche per scomporle in segmenti e sente come una violenza il lavoro che non sia di per sé gratificante; solo quando sarà più adulto riuscirà a rimandare a un secondo momento il piacere del risultato. Ciò che noi consideriamo "studio" è già per lui far musica compiutamente. Lo sanno bene i didatti di lingua che gli fanno comporre brevissime frasi e chi segue i suoi disegni: dopo pochi tratti il bambino cambia foglio, convinto di aver terminato l'opera. Ecco perché i primi libri di musica strumentale hanno pezzi di una riga; è consueto che il bambino suoni cinque composizioni di una riga, mentre è una fatica inutile e demotivante costringerlo a suonare una composizione di cinque righe.

Il bambino tra i cinque e i sette anni è poi *sperimentatore*: impara per prove ed errori e passa una buona parte del suo tempo allo strumento a "pasticciare", così insegnanti e genitori, incautamente e in maniera castrante, denunciano gli uni agli altri i legittimi "scarabocchi" strumentali del bambino. Ingabbiato pericolosamente in ripetizioni di esercizi che non hanno nulla di creativo, lo strumentista in erba è demotivato e non vedrà l'ora di smettere.

Il bambino a questa età è *sospeso nel giudizio sugli altri*: non avendo formato un criterio estetico, è disponibile a suonare e ad ascoltare musiche di stili che solo la pigrizia dei docenti e le aspettative della famiglia considerano lontane dal suo mondo percettivo. Lo sanno bene quei docenti che lavorano con le magie sonore dei cluster al pianoforte o con repertori didattici non stereotipati.

Gardner declina un'interessante serie di variabilità di stili cognitivi fra un bambino e l'altro: narratori (suonano una storia⁶, disegnano una storia), visualizzatori, iniziatori (con un minimo stimolo procedono nella creatività), finitori (completano, rifiniscono), centrati sulla persona (interessati alla comunicazione più che alla creazione), centrati sull'oggetto della creazione. Le bambine adotterebbero preferibilmente codici misti, i bambini preferibilmente un unico mezzo espressivo.

La ricaduta didattica di questa ricerca dell'autore americano comporta un adeguamento della didattica strumentale sul piano della comunicazione con l'allievo, delle modalità d'insegnamento, delle attività intorno alla musica. Come dire che se alcuni allievi, istintivamente, collegano la loro esecuzione a un racconto, altri preferiranno immaginare un paesaggio e altri ancora saranno centrati unicamente sui suoni. Ci sarà chi con due note a disposizione improvviserà per lungo tempo e chi avrà bisogno di un materiale più formalizzato. Ci sarà chi curerà tutti i particolari e vorrà avere molte notizie a disposizione. Chi sarà stimolato dalle metafore dell'insegnante e chi ne sarà infastidito. Chi a costo di sbagliare qualche nota si lascerà andare per comunicare emozioni e chi preferirà essere attento a ogni dettaglio a spese della comunicativa e chi, suonando solo per sé, svilupperà la sua sensibilità interiore senza verificare se il suo messaggio musicale passi all'esterno. Ogni lettore potrà continuare la casistica e per ogni allievo troverà un singolo approccio alla musica e al suo strumento.

Se riflettiamo sulle innumerevoli caratteristiche cognitive dei nostri allievi più piccoli e le trasferiamo in altri ambiti d'età, scopriamo facilmente che non sono unicamente legate alla prima fascia. Ogni adulto si può riconoscere in una delle molteplici variabilità. Anche fra gli esecutori professionisti riusciamo a distinguere il visionario, il rifinitore, ma anche quello attento alle regole o alle emozioni, chi sembra suonare solo per sé e chi si esalta solo davanti a un pubblico rapito.

Ma visto che Gardner ha inserito tali caratteristiche in questa fascia d'età, qui le lascio perché l'Autore ha implicitamente voluto comunicarci che "Il bambino come artista" ha in sé tutte le potenzialità dell'adulto.

Maggiore attenzione alle regole

Fra gli otto e i tredici anni il ragazzo è *attento alle regole dei linguaggi che già conosce*: è il momento di mettere un po' d'ordine e di consapevolezza, se il giovane strumentista ha già un'esperienza musicale e strumentale. Ma dobbiamo prestare attenzione alla didattica che inizia dalle regole per chi ancora non conosce il linguaggio musicale. Se il giovane strumentista non ha avuto ancora modo di "fare musica" è bene agire parallelamente (fare e sapere).

Pur salvaguardando la sua creatività ma approfittando del suo comportamento e della sua visione della realtà che tendono a renderlo *convenzionale*, è opportuno fornirgli, all'interno di repertori appropriati, il syllabus essenziale. Syllabus musicale e gestuale. Questa è l'età in cui il ragazzo è *disponibile a impadronirsi dei codici*, è anche l'età in cui facilmente si *uniforma al giudizio del gruppo*: non solo si vuole vestire come i suoi amici, ma il giudizio non è più sospeso, quel che dicono e ascoltano le sue figure di riferimento conta, eccome. L'immersione in certi repertori musicali che amici e

familiari propongono come modelli diventano o possono diventare alternativi a quelli scolastici. Il saperci rapportare al suo mondo sonoro diventa per noi essenziale, per rinforzare le sue motivazioni.

Il paesaggio sonoro all'interno del quale il giovane vive: in classe ascoltando i suoi compagni, a casa ascoltando la musica preferita dai familiari, fuori casa con i propri amici, diventa un riferimento ineludibile per lui e per il docente.

Quando è facile smarrirsi

Fra i quattordici e i sedici anni il giovane è *creativo e consapevole*: è la fase d'età in cui il docente e l'allievo decidono l'avvio a una didattica che indirizzi verso la professionalità o che punti "solo" al benessere emozionale, psichico, culturale, fisico. Dobbiamo valorizzare la sua autonomia e responsabilizzarlo, dandogli tutti gli strumenti per le conoscenze e abilità da acquisire. La metacognizione (consapevolezza dell'apprendimento e delle emozioni musicali) diventa un realistico obiettivo didattico.

L'adolescente si *interroga e si confronta con il mondo esterno*: Perché suono? Per me o per gli altri? Le mie prestazioni sono adeguate? Come suono in rapporto agli altri? Il giovane sviluppa la *capacità di ragionamento critico e in autonomia assume modelli esterni alla famiglia e alla scuola*: è il momento della crisi dell'adolescenza (la mancanza di crisi perpetuerebbe, e a volte succede, l'eterno bambino).

Di tutti gli aspetti finora descritti, la crisi adolescenziale rappresenta quello più delicato e che ci coinvolge criticamente come insegnanti, avendo così pochi strumenti di difesa a disposizione. Se il superamento della crisi comporta crescita e creatività consapevole, la crisi non superata comporta l'abbandono dell'attività creatrice, dello studio e talvolta prelude alla non metaforica chiusura dello strumento.

Le strategie didattiche utili a far sì che questa frustrazione non si manifesti si sviluppano nel raggiungimento di due obiettivi: l'autovalutazione e un buon livello strumentale. Se lo studente fin dalla preadolescenza è abituato a riflettere sul suo apprendimento, ad autovalutarsi nelle singole prestazioni e nel procedere della sua formazione musicale, se è abituato a confrontarsi con altre esecuzioni, sul piacere del far musica, senza farsi condizionare dal consenso esterno, sarà in seguito avvantaggiato perché più attrezzato e consapevole delle sue doti e dei suoi vincoli. Il giovane avrà già alcuni strumenti per indagare consapevolmente sul valore e la qualità della propria vita.

L'irrompere nel proprio giudizio di standard esecutivi esterni può risultare traumatico, per chi non è allenato a riflettere sul proprio apprendimento. Chi invece decide di dedicare le proprie energie ad altri campi del sapere o ad altri sogni professionali, ma ha raggiunto una suffi-

ciente capacità critica, saprà serenamente decidere di proseguire gli studi musicali per il suo benessere. Con un insegnante o senza, questo è secondario o se volete riguarda la sua autonomia nello studio, altro aspetto formativo necessario perché non si chiudano gli strumenti.

Il secondo obiettivo da raggiungere o almeno a cui mirare è una buona capacità strumentale. Il confronto con la realtà esterna, nel momento in cui l'adolescente non ha più la sospensione del giudizio sul mondo esterno, diventa critico. Allora il senso di smarrimento per chi non ha raggiunto livelli minimi è tale che, sommato alla sfiducia verso se stesso e verso l'insegnante, fa apparire l'abbandono come la soluzione meno dolorosa.

Verso la professione musicale

È oltremodo interessante elencare le condizioni che Gardner ritiene necessarie per una riuscita professionale, se non altro per tacitare il senso d'onnipotenza dell'insegnante, quando i risultati sono eccellenti e per ridimensionare la frustrazione di chi, avendo puntato incautamente solo sulle proprie forze d'insegnante per la riuscita concertistica del proprio allievo, è rimasto poi deluso. Ecco i requisiti.

L'alunno dovrà possedere talento innato e ritmo

d'apprendimento veloce, essere affascinato dal proprio mondo artistico e vivere in un ambiente che lo favorisca (famiglia, scuola, società). Dotato di personalità e carattere, sarà motivato a eccellere e distinguersi. Dovrà essere disponibile a comunicare agli altri dal profondo di sé e aver costanza nello studio. La qualità dell'insegnamento dovrà essere eccellente.

Dopo aver superato la crisi adolescenziale, l'artista dovrà mettere in gioco la sua audacia, essere disponibile a confrontarsi con gli altri, possedere capacità di resistenza e carattere per superare il successo o l'insuccesso. Nella società in cui opera dovrà poi essere circondato da un pubblico che lo apprezzi. E per finire, ma non per ordine d'importanza, dovrà essere aiutato dalla fortuna.

E dire che pensavamo che dipendesse tutto o quasi da noi.

Note

¹ Bruni C. - Salvarezza M. (a cura di), *La didattica per concetti*, Edizioni scolastiche Unicopli, 1988.

² Blandino G. - Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, 1995.

³ Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, 1993.

⁴ Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, 1987.

⁵ Gardner H., *Il bambino come artista*, Edizioni Anabasi, 1993.

⁶ Rebaudengo A., «Un rapporto possibile tra analisi ed esecuzione», in *Musica Domani* n. 96/1995.

L'associazione alla Siem è un'occasione preziosa per:

- partecipare e far progredire il dibattito pedagogico e didattico in ambito musicale;
- conoscere esperienze, tecniche e metodi nuovi per l'educazione musicale;
- intervenire nelle sedi istituzionali per ampliare e migliorare la formazione musicale in Italia.

I soci, oltre a partecipare alle attività e alle iniziative della Siem, ricevono:

- la rivista *Musica Domani*;
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem*: per il 1999 è prevista l'uscita del volume *Scrivere la Musica*, a cura di Franca Ferrari;
- *Siem informazioni*, inserto dei numeri di marzo e ottobre del *Giornale della Musica*, inviato gratuitamente ai soci;
- fascicolo informativo sui corsi estivi della Siem.

associati

Siem - Società Italiana per l'Educazione Musicale

Via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna
telefono e fax: 011-9364761

Per rinnovare la tua iscrizione alla Siem puoi utilizzare il bollettino di conto corrente postale allegato a questo numero della rivista.

Quote per il 1999:

soci ordinari	£ 50.000
studenti	£ 35.000
biblioteche	£ 40.000
soci sostenitori	£ 100.000

Suono e Ambiente

L'ACCORDATURA DEL MONDO

FRANCA MAZZOLI

Il cigolio della tendina rigida che vibra in modo irregolare, un bambino che piagnucola in sordina, i trilli diversi di alcuni cellulari (per Elisa, Toreador e uno semplicemente bitonale), il fruscio dei fogli di un giornale: un treno qualunque, vicino a Milano.

Il brusio della gente e delle automobili in transito si dissolve nello scorrere delle porte automatiche che introducono in un "silent airport" (così avvisa una scritta) destinato a distruggere piacevolmente l'immagine sonora a cui ormai siamo abituati. Non ci sono annunci audio dei voli in partenza e si può cercare il proprio luogo di imbarco avvolti nel silenzio: non sembra neanche un aeroporto.

La voce dello speaker che annuncia i treni in partenza, unita a quelle delle Zap Mama e di chi sta salutano qualcuno che parte, ma poi si ferma a guardare *Les Saltindanses* che ballano a fianco del binario ovest: è la stazione di Bologna, durante il festival internazionale di danza per strada.

Forse esiste un legame che unisce l'aeroporto silenzioso, la stazione che ospita la danza e la continua ricerca di identità sonora dei telefonini, sempre più personalizzati nel loro trillo: i rumorosi anni '90 ci hanno obbligato a riconsiderare il suono come componente importante del nostro modo di abitare lo spazio e a progettare nuovi territori sonori, individuali e di gruppo.

Forse, anche se in modo poco coordinato e un po' confuso, stiamo cercando di ridare maggiore forza alla musica come «momento di ricerca dell'influenza armonizzante dei suoni del mondo» e ritrovare il segreto della "accordatura del mondo", come suggeriva ormai molti anni fa Murray Schafer.

È da poco tornato in libreria *Il paesaggio sonoro*, il suo testo rigoroso e affascinante che ha saputo aprire nuove prospettive per ragionare sul complesso rapporto tra musica e ambiente. Una breve nota motiva questa riedizione con il desiderio di «contribuire al formarsi e diffondersi di un sapere musicale che non è soltanto dei musicisti, ma si allarga all'infinito campo degli amatori» e, vorrei aggiungere, di chi si occupa di educazione musicale.

Il paesaggio sonoro è un libro che ancor oggi può risultare un supporto importante per gli insegnanti che lavorano in contesti sempre più rumorosi e ridondanti, con bambini e ragazzi nati e cresciuti in un continuum sonoro ben diverso da quello della generazione precedente.

Questa stessa rubrica, giunta oggi al suo ultimo

appuntamento, è in larga parte debitrice al testo di Murray Schafer, punto di riferimento teorico e motore metodologico di tutte le riflessioni raccolte. È quindi con affettuosa riconoscenza che *Suono e Ambiente* si congeda dai lettori riproponendo un testo che, a distanza di più di vent'anni, risulta ancora acuto e incisivo nell'analisi e nell'individuazione delle risposte possibili che possono portarci a vivere (e a proporre) un rapporto più armonico e consapevole con i suoni e la musica.

Schafer individua nella rivoluzione industriale e nella successiva rivoluzione elettrica le cause della massiccia invasione di macchine che hanno progressivamente creato il paesaggio sonoro *lo-fi* che caratterizza la città.

Oggi la rivoluzione elettronica ha ulteriormente ampliato la gamma delle possibilità di produzione e trasmissione sonora, portando forse il nostro ambiente acustico a quei livelli degradanti che Schafer indicava con un rapporto segnale/rumore uguale a uno: quante volte ci troviamo immersi in ambienti in cui non è più possibile sapere cosa stiamo ascoltando?

E non è forse un desiderio di media-fedeltà a spingere un aeroporto a diventare silenzioso e una stazione ad accogliere una musica diversa da quella ormai inascoltata di sottofondo?

Nelle situazioni che cercano di modificare un rapporto passivo con i suoni e la musica possiamo oggi riconoscere i primi risultati di quel "design acustico" che, secondo Schafer deve unire musicisti, studiosi di acustica, psicologi e sociologi nel comune obiettivo di individuare soluzioni che migliorino il paesaggio sonoro del mondo.

Credo che la direzione di ricerca tracciata da Schafer possa trovare declinazioni diverse, ugualmente significative, in vari ambiti progettuali, da quelli architettonici a quelli educativi.

Anche nelle scuole (e a maggior ragione in quelle che non sono state progettate secondo standard di benessere acustico) possiamo coinvolgere i bambini nella ricerca di un'accordatura del mondo più in armonia con le nostre esigenze.

Certo non sarà facile creare nei bambini di oggi, così abituati al disordine acustico, il desiderio di ambienti sonori più silenziosi, dove poter incontrare la musica. Ma può essere utile provare a immaginare insieme cosa c'era una volta... cosa vogliamo che ci sia domani.

Intrecci di voci: attraversare i linguaggi

ENRICO STROBINO

Progettare un viaggio musicale servendosi di parole capaci di evocare ampi richiami di carattere pluridisciplinare e, nel contempo, muoversi nello spazio e nel tempo alla ricerca della "differenza", molla fondamentale della voglia di conoscere.

Diversità, complessità, molteplicità, polifonia: quella che segue è la trama di un progetto didattico interdisciplinare.

L'attività coinvolge dieci parole, proposte come *centri generativi* di relazioni, tra pensieri, parole, musiche, immagini, culture, all'interno di un percorso non lineare, non sequenziale, ma ispirato a un modello reticolare, labirintico, ipertestuale, costruito secondo le logiche del pensiero analogico e associativo. Questo tipo di esperienza, basata sull'intreccio dei punti di vista e sull'assemblaggio di oggetti culturali, ha come riferimento pedagogico una pratica didattica e una conoscenza che nascono *per immersione*, vagando, o meglio, *navigando* in un mosaico sensoriale, in un gomitolino di pensieri e di linguaggi.¹

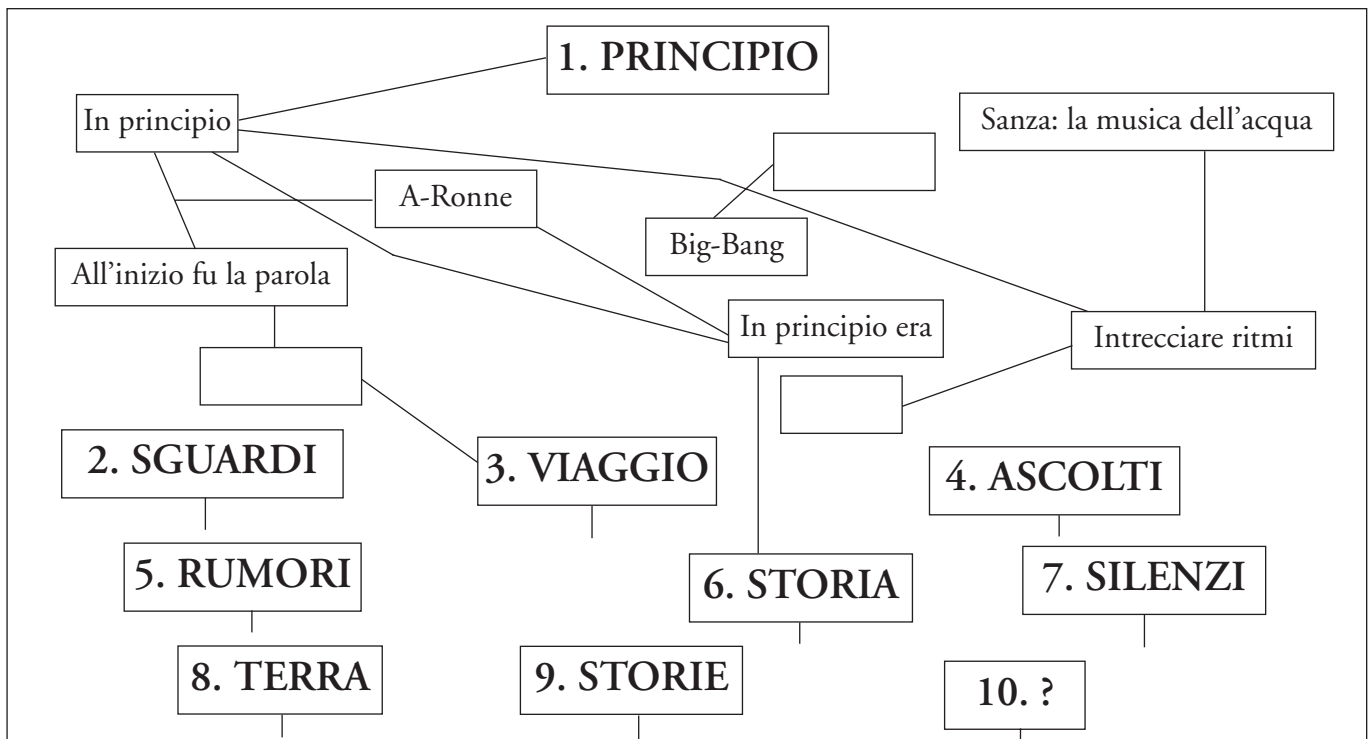
Dieci parole-calamita, dotate cioè di una forza di gravità capace di attrarre oggetti culturali diversi, visitate

all'interno di campi/aree disciplinari molteplici, con azioni, attività, esperienze altrettanto diversificate. La finalità dell'itinerario è la costruzione di un reticolo di interconnessioni trans-culturali e trans-disciplinari che condividono lo stesso punto di partenza, lo stesso centro, la stessa idea: una parola.

Ognuna delle dieci parole viene presentata come titolo di un testo-stimolo, di carattere narrativo o poetico, in modo da ritagliarne un campo semantico che, pur rimanendo molto ampio, ne restringe la potenziale infinità di connotazioni e di associazioni. In questa sede verranno presentate, oltre alla mappa delle dieci parole, alcune possibili tappe legate alla prima di esse.²

Vediamo in sintesi gli obiettivi generali:

- saper spostare (verificare, ri-pensare...) il proprio punto di vista;



- saper accettare il confronto e la varietà dei pensieri, assumendo la diversità come valore;
- sostenere e promuovere il gusto per la curiosità, per il *non-ancora-conosciuto*, per le differenze, viste come molle fondamentali per il procedere della conoscenza;
- sostenere e promuovere il piacere della *ricerca* e della *scoperta*.

La partecipazione al progetto, per quanto riguarda gli insegnanti:

- può avvenire a vari livelli: consiglio di classe, gruppo di insegnanti interclasse, singoli docenti di qualsivoglia disciplina;
- non implica la necessità di progettare proposte didattiche relative all'intera serie di parole;
- non impone il rispetto della sequenza con la quale le parole sono presentate in questo progetto;
- lascia piena libertà sulla quantità di tempo e di lavoro da dedicare al progetto;
- richiede la ricerca-progettazione-attuazione di proposte didattiche orientate da un'ottica interculturale;
- richiede la produzione di materiali documentari (scritti, grafici, audio, video, altro);
- richiede un lavoro di coordinamento e di documentazione svolto da uno o più insegnanti;
- prevede la realizzazione di un oggetto finale (libro, spettacolo, ipertesto o altro).

Ogni viaggio sceglierà naturalmente le proprie parole: queste sono le tappe del *nostro* viaggio, che offre comunque un minimo di apertura, lasciando la possibilità di scegliere uno dei dieci termini proposti. Ognuno di essi, a partire dal testo-stimolo, si dirama in una serie di *quadri* (contenenti materiali, informazioni, attività ecc...) senza un ordine lineare prestabilito ma, appunto, in forma di reticolo. All'interno di esso è possibile poi costruire percorsi, relazioni, incontri, scambi. Naturalmente nuovi *quadri* possono aggiungersi in ogni momento. Anche il presente articolo, dopo il prossimo paragrafo, può quindi essere letto scegliendo la sequenza delle singole parti (paragrafi), immaginandone possibili sovrapposizioni, ritagli, incroci, confronti. Lasciamo al lettore anche la possibilità di individuare nuove *parole calde*, ipotizzando i possibili collegamenti. Il percorso didattico dovrebbe avvenire nello stesso modo, ricercando discussioni, immagini, suoni, relazioni, opinioni.

Dieci parole per raccontare il principio

Un racconto riguardante uno strumento africano, la *sanza*, è nello stesso tempo uno dei tanti miti sulle origini del mondo e della musica.

«In principio non c'era nulla. Né luce né oscurità. Nulla a parte la noia. E Nyambé, il creatore dei Bantù, si annoiava a morte. Un giorno, domandò all'Immaginazione: "Che fare?" L'Immaginazione gli rispose: "Costruisciti una sanza. Vedrai che appena comincerai a suonarla la

noia se ne andrà". Allora Nyambé fabbricò una sanza, ne pizzicò una lamella, e si udì il primo suono di musica, dal quale uscì il sole. Un altro suono di sanza diede origine all'uomo, ben presto raggiunto da sua moglie e da tanti figli che rapidamente popolarono la terra. È così che tutti gli uomini, bianchi e neri, gialli e rossi, sono nati dalla sanza. E adesso che vi parlo, sto facendo un bambino... un altro bambino... tanti bambini di tutti i colori. È per questo che i Bantù amano tutti gli uomini, senza distinzione. (Francis Bebey).»³

Una possibile attività: sonorizzazione del testo, ascoltando alcuni brani di musica per *sanza* e scegliendone uno adatto, o suonando dal vivo una o più *sanze*, per esempio costruendo un brano a partire dai ritmi proposti più avanti in "Intrecciare ritmi".

Sanza: la musica dell'acqua

La *Sanza* viene suonata tenendola fra le mani disposte a coppa e pizzicandone le lamelle con i pollici. Per questo gli europei l'hanno ribattezzata come *piano a pollice*.

È costituita da un risonatore di legno o di zucca al quale sono applicate lamelle metalliche o vegetali (da 5 a oltre 50). Quasi sempre la disposizione delle lamelle è simmetrica, con il suono più grave al centro e i suoni più acuti ai lati. L'accordatura può essere *pentatonica* (la più comune), *esatonica* o *eptatonica* (cinque, sei o sette suoni). Piccoli pezzi di latta vengono applicati alle lamelle producendo così un particolare ronzio. Moltissimi i nomi che assume lo strumento, a seconda del paese in cui lo si incontra: *Sanza* (Camerun, Ghana), *Mbira* (Zimbabwe), *Kalimba* (Zambia), *Ikembe* (Burundi e Tanzania), *Marimba* (Tanzania).

Racconta Stella Rambisai Chiweshe: «La musica della *Mbira* è la musica dell'acqua. La mia gente la chiama Dzama Komwhe, lo spirito che porta la pioggia. È lo spirito a cui ci rivolgiamo quando arriva la siccità. Quando senti la *mbira* suonare potrà sembrarti una musica familiare: perché ti ricorda il suono dell'acqua. Sono come gocce di pioggia intonate.»⁴

La musica per *sanza* si basa sulla sovrapposizione di ritmi binari e ternari andando spesso a fornire l'accompagnamento a canti individuali.

All'inizio fu la parola

All'inizio fu la Parola e la Parola era presso Dio, e Dio era la parola.

(Vangelo di San Giovanni 1.1)

Big Bang

«C'era una volta, molti miliardi di anni fa, un punto molto, molto più piccolo della capocchia di uno spillo. Intorno a quel punto non c'era niente, né tempo, né spazio, né energia. All'improvviso, per motivi ancora a noi sconosciuti, quel puntino cominciò a espandersi a incredibile velocità... Così nacque l'universo secondo la teoria del Big Bang.

In principio era

un'oscurità	il caos in cui nasceva un ordine	il mare	
il nulla		il vuoto	un suono
	IN PRINCIPIO (C')ERA		una luce
silenzio e rumore		un vento fortissimo	tutto, ma niente
un sogno	l'immaginazione		una nube grandissima

Brainstorm

IN PRINCIPIO ERA IL CAOS TUTTO È NIENTE, VUOTO E PIENO,
 IL NULLA E LA NULLA, RUMORE E SILENZIO, OSCLURITÀ - POI UN SUONO

UN SOGNO, UNA NUBE, UNA LUCE D'IMMAGINAZIONE, IL VENTO, IL MARE.

(Percussioni con le mani)
(Organo a canne - Cluster)
(Tubo Fucore)
(Pisto sospeso)
(Cassa drum)

*Partitura di sonorizzazione
 Testo realizzato tramite scrittura collettiva
 a partire dal brainstorm precedente*

“Si capisce che si stava tutti lì - fece il vecchio Qfwfq - e dove altrimenti? Che ci potesse essere lo spazio, nessuno ancora lo sapeva. E il tempo idem: cosa volete che ce ne facessimo del tempo, stando lì pigiati come acciughe? Ho detto ‘pigiati come acciughe’ tanto per usare un’immagine letteraria: in realtà non c’era spazio nemmeno per pigiarci. Ogni punto d’ognuno di noi coincideva con ogni punto di ognuno degli altri in un punto unico, che era quello in cui stavamo tutti».⁵

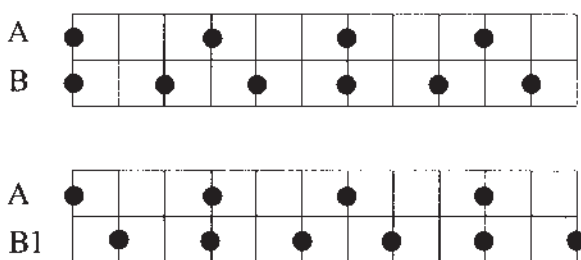
Possibili attività:

- definire uno spazio scenico: meglio se si tratta di uno spazio all’aria aperta (prato, cortile, piazza);
- ogni partecipante sceglie un suono (oggetto, voce, strumento);
- realizzare collettivamente un’esplosione estremamente potente. Ogni particella sonora partirà nella sua direzione, rallentando e indebolendosi via via che si allontana dal centro. La completa estinzione dell’energia coinciderà con l’uscita dallo spazio scenico. Oppure:
- realizzare un’esplosione grafica ispirandosi eventualmente a *Su Bianco II*, di W. Kandinsky.

Intrecciare ritmi

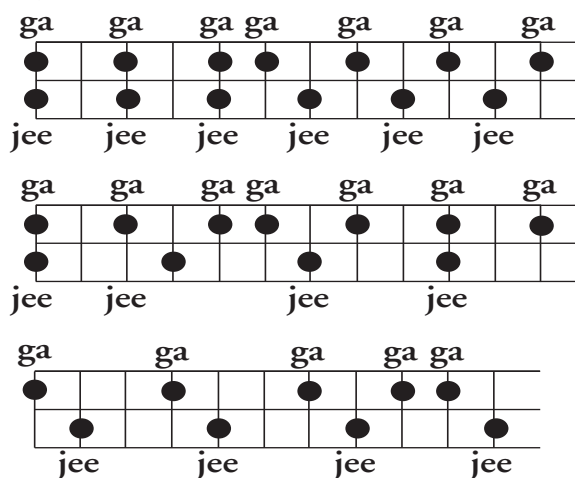
«La madre africana canta per il proprio figlio e per prima lo introduce nell’ambito musicale del proprio gruppo d’appartenenza. Gli insegna già dalla culla alcune caratteristiche della loro musica. Lo abitua a diventare attento al ritmo e al movimento cullandolo a suon di musica, cantandogli dei nonsense sillabici che imitano il suono dei tamburi. [...] A volte le madri danzano tenendo i figli sulla schiena, aspettando che i bambini diventino grandi abbastanza da partecipare essi stessi alle danze.»⁶

Due contro tre



Spesso vengono usate delle sillabe *nonsense* per ricordare un ritmo che risulta dal concatenamento di due parti ritmiche singole. È il caso per esempio dei tre esempi *Ewe*: la sillaba *jee* è usata per i battiti di mani, mentre la sillaba *ga* sta al posto del campanaccio. Quando le parti si sovrappongono, la sillaba pronunciata è *jee*. Gli *Ewe* interpretano il primo beat del *bell pattern* come il suono finale del ciclo ritmico, e quindi il secondo beat come quello iniziale.

Gajee



A-Ronne

A: ab: ba: hamm: anfang:
in: in principio: nel mio principio:
am anfang: in my beginning:
ach: in principio erat
das wort: en arche en:
verbum: am anfang war: in principio erat:
der sinn: caro: nel mio principio: o logos:
è la mia carne:
am anfang war: in principio:
die kraft: die tat:
nel mio principio.

(L. Berio – Testo di E. Sanguineti)

La poesia di Sanguineti – che in *A-Ronne* viene ripetuta circa venti volte e ripercorsa quasi sempre in maniera circolare – espone tre temi: nella prima parte il tema del *Principio*, nella seconda parte il tema del *Mezzo* e nella terza parte quello della *Fine*. Qui viene presentata soltanto la prima parte. È rigorosamente costruita su citazioni in diverse lingue che vanno dall’inizio del Vangelo di San Giovanni (in latino, in greco e in tedesco) a un verso di Eliot; da un verso di Dante alle prime parole del *Manifesto Comunista*; da alcune parole di un saggio di R. Barthes su Bataille alle ultime parole, i tre segni (*ette, conne, ronne*) con cui in antico italiano si chiudeva l’alfabeto dopo la *zeta*: onde il detto, non più in uso, “dall’A al Ronne”, in luogo di “dalla A alla Zeta”.

Possibili attività:

- ascolto di frammenti da *A-Ronne* di L. Berio;
- improvvisazione vocale *alla Berio*, dello stesso testo;
- sonorizzazione di un testo prodotto dai ragazzi.

Per non concludere

Quello presentato non è altro che un *depliant* di un possibile viaggio. Il consiglio è di non assumerlo come

una guida ma, semplicemente, come uno stimolo a partire. Ogni gruppo di viaggiatori saprà personalizzarlo e renderlo vivo, traducendo le astratte indicazioni scritte su un pieghevole, in voci, riflessioni, esperienze reali.

*Viandante, son le tue orme la via, e nulla più,
viandante non c'è via, la via si fa con l'andare.
Con l'andare si fa la via e nel voltare indietro la vista
si vede il sentiero che mai si tornerà a calcare.
Viandante, non c'è via ma scie nel mare.*
(Antonio Machado)

Note

¹ Per un approfondimento teorico su questo argomento cfr.: R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari, 1994. Per un percorso didattico ad ampio respiro costruito secondo queste logiche

si veda: E. Strobino, *Città Possibili. Musiche, gesti, segni e oggetti dalle Città Invisibili di Italo Calvino*, Fuori Thema, Bologna, 1996.

² L'idea di ipertesto è il modello formale di questo percorso ma può diventare anche un oggetto reale: nel nostro caso, insieme ai ragazzi, stiamo gradualmente costruendo un ipertesto che serve da momento di riflessione e di sintesi in riferimento alle varie tappe del nostro viaggio. Il programma che utilizziamo è *Powerpoint*. Il presente contributo non è altro che un tentativo di riportare su carta alcune delle pagine relative alla prima delle dieci parole attraversate.

³ Il testo è tratto da *Africa Music Atlas*, vol.I, Amharsi, Firenze, 1996. Una versione più ampia dello stesso racconto, tradotto da G. Alborghetti, è contenuta in: M. Disoteco, *Didattica interculturale della musica*, EMI, Bologna, 1998, p. 63.

⁴ Cfr.: A. Surian, "Musica dell'acqua", in *Ultrasuoni*, inserto de *Il Manifesto*, 16 Marzo, 1997.

⁵ I. Calvino, "Tutto in un punto", in *Cosmicomiche*, Garzanti, Milano, 1994, p.157.

⁶ J. H. K. Nketia, *La musica dell'Africa*, Sei, Torino, 1986, pp. 66-67.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

Improvvisare sopra un giro di basso o un ostinato armonico è un passaggio quasi obbligato nell'apprendimento musicale giovanile e un'esperienza sempre più frequente anche nelle attività di educazione musicale. Ovviamente gli sfondi standard più utilizzati sono i giri armonici della musica pop; più raramente vengono praticate sequenze armoniche o bassi ostinati tratti dai repertori tradizionali o antichi, questi ultimi ricchissimi di procedure e materiali musicali espressamente finalizzati all'apprendimento di tecniche esecutive-compositive, ancor oggi inesplorati e non sufficientemente valorizzati in ambito didattico.

L'ascolto di un'incisione del *Quarto libro d'intavolatura di chitarone* (1640) di Hieronymus Kapsberger, virtuoso di tiorba, chitarrone, liuto e compositore, mi ha offerto alcuni spunti per attività di improvvisazione su bassi ostinati.

Il *Quarto libro* contiene brani di due categorie: le forme libere

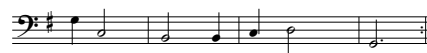
(Toccate, Canzoni) e le forme reiterative (Variazioni su basso ostinato, Ciaccona, Passacglie e danze Capona, Bergamasca, Kapsberger, ecc.) a cui si aggiungono due pezzi descrittivi (Colascione, Battaglia).

Rolf Lislevan, tiorbista e interprete principale, realizza l'esecuzione di quasi tutte le forme su ostinato e le danze, non con la tiorba sola, ma attraverso un'indovinata strumentazione d'assieme: la diversificazione timbrica fa emergere ornamentazione e gioco armonico, arpeggi e linee melodiche, valorizzando sia i fantasiosi accompagnamenti ideati da Kapsberger, sia le inventive variazioni solistiche eseguite in uno stesso brano da strumenti diversi. Quasi tutti gli strumenti utilizzati, tiorba, chitarrone, chitarra battente, violone, clavicembalo, organo positivo, colascione, si alternano infatti nei ruoli di accompagnamento e solista.

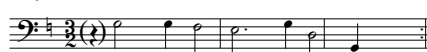
L'arditezza ritmica dello stile di Kapsberger, messa in risalto in

qualche brano da indovinati interventi delle percussioni, ci offre una quantità di bassi utili a sostenere e vivacizzare anche le esecuzioni d'improvvisatori alle prime armi. Ad esempio:

Kapsberger



Capona



Un ultimo accenno al brano ispirato al colascione, altro tipo di liuto a manico lungo a tre/quattro corde accordate per quarte, di uso prevalentemente popolare.

In questo pezzo di imitazione, ci viene offerto uno straordinario esempio del linguaggio strumentale particolarmente semplice e nello stesso tempo efficace di Kapsberger: l'utilizzo di unisoni, ottave e quinte parallele come materiale melodico principale evoca alle nostre orecchie suggestioni sonore più prossime alla musica rock che a quella del diciassettesimo secolo.

H. Kapsberger, *Libro quarto d'intavolatura di chitarone*, Astrée Auvidis, 1993, E 8515

Il musical: un'esperienza interdisciplinare forte

CHIARA ZOCCA

Due classi di scuola media si impegnano nella realizzazione di un musical.

Il percorso coinvolge più insegnanti e fa scoprire ai ragazzi il piacere di raccontare, anche senza un lieto fine.

L'intento iniziale era di fare un musical... Come al solito a inizio d'anno ci siamo guardati in faccia, ci siamo contati per vedere se fosse ancora stato possibile fare teatro. Dopo un tergiversare abbastanza lungo (i soliti tempi tecnici di partenza, le nomine, gli spezzoni, l'orario ecc.) durante il quale intanto sono iniziate le lezioni e io mi sono buttata a capofitto su successi evergreen tipo *Singing in the rain*, *New York New York*, *America* e affini, scopriamo la possibilità di lavorare con due classi parallele a tempo prolungato, due seconde con le quali già l'anno precedente avevamo messo in scena uno spettacolo tutto incentrato sul mimo e l'espressione corporea.

Le due classi non sono troppo numerose, presentano alcuni casi difficili, ma anche un buon gruppo di ragazze a cui piace molto ballare.

Iniziamo a leggere racconti e testi di vario genere, sottoponendo il materiale ai ragazzi che, già entrati pienamente nel periodo della contestazione degli adulti, e dei professori in particolare, non lasciano passare occasione per bocciare qualsiasi proposta.

Nel frattempo continuo con le canzoni arrangiandole per chitarre, tastiere e flauti e butto lì la proposta: sarebbe bello fare un musical, una storia con tanti inserti musicali, balletti e parti recitate.

Qualcuno suggerisce di utilizzare i brani già imparati (meglio non buttare via tanta fatica!) e da qui comincio a elaborare un progetto informale.

Nel frattempo accade qualcosa di abbastanza miracoloso: fra le molte letture proposte piace a entrambe le classi *Il Principe felice* di Oscar Wilde. Nella classe più critica la lettura non si conclude con i soliti sguardi schifati, ma in silenzio. Daniele, che proprio non può non trovar da ridire, commenta "È bello, ma è triste". Io e il mio collega ci scambiamo uno sguardo significativo: se Daniele ha accettato, anche la classe presto accetterà, meglio prendere la palla al balzo.

Con l'aiuto di Gianni Franceschini, attore della compagnia *Teatro Ragazzi* di Verona (che da alcuni anni

segue il nostro lavoro e ci dà aiuti preziosi), cominciamo a lavorare sul testo che viene smontato e completamente rimaneggiato.

Gianni ha sentito i ragazzi eseguire *New York New York* e capisce il loro desiderio di fare musica dal vivo. Questo porta a una prima scelta fondamentale: la città. La città che loro conoscono, con tutti i suoi problemi, il suo fascino, le sue luci, le sue miserie, sarà il vero teatro della vicenda. *New York New York*, dunque, sarà la sigla, l'inizio dello spettacolo, e mentre la canzone viene eseguita da un gruppo strumentale, due ragazzi costruiranno la città con sagome di grattacieli di cartone che rimarranno per tutto lo spettacolo sul limitare del palco, come una cornice immaginaria.

Viene variata la prospettiva della vicenda: il Principe, nel racconto di Wilde vive in un palazzo all'interno di un giardino che lo separa dal mondo e scopre la vera realtà dall'alto del piedistallo, una volta trasformato in statua; per noi, invece, vivrà all'ultimo piano di un altissimo grattacielo da dove la città gli sembra sempre bellissima, soprattutto di notte quando brilla di luce. Trasformato in statua e collocato ai giardini pubblici, il personaggio si trova calato nella realtà della gente.

Per l'esecuzione del primo brano i ragazzi dovranno fare senza di me (durante lo spettacolo sarò impegnata allo stereo e alle luci): la circostanza, che all'inizio li getta nel panico, li obbligherà a un'autonomia che sarà alla fine uno dei loro punti di orgoglio. In particolare li manda in crisi l'attacco, la consapevolezza che non c'è nessuno a indicare la battuta se uno si perde, il doversi ascoltare, aspettare se uno rallenta, riprendere se sbaglia. Faccio leva proprio sul loro orgoglio e sulla loro voglia di autonomia che è pur sempre una motivazione formidabile, anche quando durante le prove mi guardano con occhio supplicante, dopo l'ennesimo disastro. Ma ce la faranno, ne sono certa, e alla fine vengo a sapere che si sono trovati a provare fuori dalla scuola per non fare figuracce davanti ai compagni e ai genitori: tenere al proprio lavoro, anche questo è un risultato!

Poiché molta parte dello spettacolo sarà occupata dai dialoghi fra il Principe e la Rondine, decidiamo di inventare dei momenti di forte impatto spettacolare che consentano anche di avere in scena molti ragazzi.

Da una piccola indagine su cosa sia la felicità (il principe in questione era ben felice, prima di morire) viene fuori una figura griffata da capo a piedi, piena di soldi e priva di pensieri, che si diverte dalla mattina alla sera. "Ottimo punto di partenza", dice Gianni con l'occhio che brilla perché ha già intravisto una soluzione in mezzo al nostro generale sconforto (con tutti i nostri discorsi e progetti sui valori, la cosa è piuttosto avvilente). La prima parte dello spettacolo sarà una grande festa: dopo la costruzione della città, il Principe verrà accolto dai suoi dignitari, verrà vestito (particolare importante, perché poi i suoi vestiti verranno dati in dono) e sarà il centro di una grande festa-spettacolo (il ritorno all'idea del musical). Musica del gran ballo *We've got it goin'on* dei Backstreet Boys...of course!

Ci viene un aiuto inaspettato e provvidenziale dalla supplente di educazione fisica che è istruttrice di aerobica e monta un balletto semplice ma molto efficace nel quale lascia anche alcune parti libere dove i ragazzi possono sbizzarrirsi con atteggiamenti da rapper consumati. Effettivamente, già guardando le prime prove del balletto montato, cominciamo a pensare che il Principe deve avere qualche parentela con Michael Jackson. Nel frattempo sulle gradinate girano cuochi con polli arrosto, torte e ogni genere di portate di cartapesta, un serpente di fazzoletti colorati e altri personaggi che coinvolgono il pubblico nella festa.

Alla fine del ballo tutto scompare tranne il Principe che al suono di un flauto si trasforma in statua, cospargendosi la faccia di biacca; la luce si abbassa e si fa azzurrina e sul palco rimane il personaggio da solo su uno sgabello (Omar, timido e sensibilissimo, improvvisa liberamente in penombra sotto il palco col suo strumento provando ogni volta suoni nuovi. La selezione per ottenere questa parte è stata durissima: Gianni voleva un solo flauto e alla fine il gracile ragazzino l'ha spuntata su concorrenti ben più spavaldi).

Si chiude qui la prima parte che abbiamo chiamato "La città apparente".

Costruire le coreografie

Si ha a questo punto l'impatto del Principe con la città reale, con i suoi problemi, le sue angosce, le sue miserie. Naturalmente il testo di Wilde viene ancora una volta adattato e le miserie sono quelle che i ragazzi vedono ogni giorno: non più quindi cucitrici, poeti o piccole fiammiferaie affamati, ma barboni, lavavetri, bande di teppisti, le solitudini dei bambini e degli anziani. I colleghi di lettere raccolgono una valanga di materiale e si mettono al lavoro per riadattare il testo, partendo dagli scritti dei ragazzi. Un altro aspetto viene sviluppato,

quello delle rondini in Egitto che aspettano la loro amica. Sarà l'occasione per inserire tre intermezzi danzati che avranno lo scopo di interrompere i dialoghi e spettacolarizzare una parte altrimenti pesantuccia (troppi dialoghi, non avendo a disposizione attori consumati, sono sempre da evitare).

Sempre con l'aiuto della preziosissima collega di educazione fisica studiamo una coreografia con nastri colorati. La musica deve necessariamente essere registrata, così propongo ai ragazzi alcuni pezzi che mi sembrano adatti. La scelta cade su "Miranda" da *Prospero's books* di Michael Nyman. La collega vorrebbe coinvolgere i ragazzi nella coreografia, ma ha bisogno di uno schema esatto del brano. Approfitto dell'occasione e insieme a una delle due classi smontiamo e analizziamo, contiamo le battute, scopriamo esattamente quando avviene una accelerazione nel tempo, cogliamo tutte le ripetizioni, insomma lo ascoltiamo così tante volte che alla fine ognuno sa percepire da ogni variazione sia pur minima dove ci troviamo. La collega è contenta e mi racconta di come i ragazzi abbiano memorizzato subito anche gli schemi più ripetitivi ed eseguano i movimenti con sicurezza.

Decidiamo di rendere attraverso l'azione mimica anche gli episodi che raccontano i doni del Principe. I dialoghi sono già tanti e non ci possiamo certo permettere un lavoro troppo accurato sulla dizione e la recitazione. Dei tre intermezzi il più azzeccato è sicuramente quello che rappresenta la violenza nello scontro di due bande rivali, realtà che purtroppo i nostri ragazzini conoscono già bene.

Mi ricordo di un esercizio provato anni fa in un corso di teatro, che consiste nel produrre delle azioni molto rallentate. Scelgo, e in questo caso impongo, una musica dall'impatto molto forte. Si tratta di una elaborazione fatta con suoni elettronici della chanson *L'homme armé*. Le due classi escono in penombra dai due lati opposti del teatro in silenzio e con fare minaccioso, facendo rumore nello scendere i gradoni, stringendo i pugni e con le facce indurite come maschere. Si fronteggiano sempre lentissimamente, ognuno sceglie un avversario e si arriva al corpo a corpo (si può notare in questo momento quanto spazio occupino i telefilm nell'immaginario dei nostri ragazzi), senza toccarsi, mentre la musica si fa sempre più incombente. Secondo alcune regole che ci siamo dati, i suoni improvvisi autorizzano movimenti bruschi, mentre i suoni lunghi vengono resi con movimenti rallentati: la dinamica invece regola l'ampiezza dei gesti. L'esercizio presuppone un'attenzione notevole (lo consiglio vivamente perché favorisce una grande concentrazione durante l'ascolto). La scena è di un'efficacia e di una violenza sorprendenti; durante le rappresentazioni il pubblico stesso ne viene profondamente coinvolto. Finalmente arriva la rondine (una bambina che corre leggera con dei campanellini legati ai polsi) e con i suoi doni stempera il clima di pesante angoscia che si è creato.

Quando non c'è il lieto fine

“Qui ci vuole un finale” è la battuta ormai famosa di *Allegro, non troppo*, lo splendido film di Bruno Bozetto mai abbastanza visto, soprattutto a scuola. Sembra banale, ma il finale è una cosa importantissima, perché deve essere in sintonia con tutto il resto, è quello che il pubblico ricorda, insomma è un po' la firma dello spettacolo. Per questo è un dettaglio delicatissimo al quale prestare molta cura. In questo caso, poi, la storia è decisamente triste, nonostante il riscatto finale dei due personaggi, e non si può certamente concludere come abbiamo fatto altre volte con un'allegra parata generale.

Ne parliamo con Gianni e i ragazzi, ma il problema rimane in sospeso. La soluzione mi si presenta casualmente una sera andando ad un concerto di Giora Feidman, uno straordinario clarinettista ebreo che fa *Klezmer*, un genere, per la verità, abbastanza difficile da definire, che comunque ha alla base una straordinaria intesa col pubblico che frequentemente viene coinvolto a cantare.

Trovo su un libro di testo un canto ebraico, semplice, breve e vagamente malinconico, che fa al caso nostro. Lo propongo ai ragazzi che all'inizio accettano di farlo solo perché è facilissimo: lo trasporto in *re* minore e in *mi* minore e lo faccio imparare nelle due tonalità, ma ben presto scarto la versione strumentale e tengo quella vocale eliminando anche il testo, e decido di accompagnare io stessa il coro con la chitarra.

I ragazzi saranno seduti a terra in semicerchio con luci abbassate e il canto verrà eseguito varie volte con

modalità diverse: in *pianissimo* a bocca chiusa, in *forte* con accompagnamento sincopato delle mani (a questo punto mi auguro di riuscire a coinvolgere il pubblico), sulla tonalità superiore, come sottofondo mentre ogni ragazzo si alza e dice il proprio nome.

Mi ci vuole una buona dose di tempo e di ostinazione per far comprendere ai ragazzi quanto è bello e appropriato concludere così, finché Gianni (che ha il vantaggio di non essere un professore) con la scusa di un “aiuto alle luci” prende i più restii e fa loro vedere la scena “dall'esterno”. Daniele, Nicola e Eugenio si convincono e il gioco è fatto.

Lo spettacolo è risultato particolarmente riuscito perché molto vario e articolato: unico rammarico è quello di aver compiuto un lavoro immane per poi rappresentarlo solo due volte.

La musica ha avuto un ruolo predominante, non solo come prassi esecutiva, ma proprio nel significato più ampio di educazione musicale. Ho cercato infatti di farvi entrare molte delle abilità legate alla disciplina in modo che ognuna di esse non fosse solamente un “obiettivo” da raggiungere e valutare, ma fosse parte di un lavoro finalizzato a una rappresentazione teatrale, evitando, come spesso succede, il semplice riempitivo musicale e puntando a qualcosa di veramente integrato a tutto il resto.

Scrivono Ersilia Zamponi nella prefazione di *Città possibili* di Enrico Strobino: «Purtroppo le cose migliori che succedono nella scuola non entrano quasi mai nei circuiti della comunicazione pedagogica, restano nascoste, ignote ai più, confinate (ma non è poco, a ben pensarci) nella memoria e nel cuore di chi le ha vissute.»



Pubblicità

Taccuino di animazione

DUE SGUARDI SULLE SCUOLE POPOLARI

MAURIZIO VITALI

Da molti anni sono amico di Antonella Talamonti, ci accomuna tra l'altro il fatto di aver condiviso un percorso simile come coordinatori didattici all'interno di due tra le scuole popolari di musica più note in Italia, il Testaccio di Roma e il CRAMS di Lecco. Oggi, dopo quasi due decenni, le rispettive collaborazioni si sono concluse e possiamo guardare a queste esperienze con maggiore distanza.

Domandando quale sia lo stato di salute delle scuole popolari di musica, almeno di quelle che conosciamo, potremmo rispondere che, nella diversità delle situazioni, si evidenzia una conflittualità sempre più accentuata riguardo al compito che queste strutture intendono svolgere.

Antonella: Mi sembra che le scuole popolari di musica continuino a esistere perché c'è un pubblico e non perché hanno maturato nuove motivazioni al loro progetto. Il pubblico è cambiato: c'è un notevole incremento nella richiesta di formazione tecnica, una maggior passività riguardo al percorso formativo cui fa riscontro una minor disponibilità all'attività associativa, all'aggregazione.

Maurizio: Il consumo è diventato più rapido, i corsi di musica sono diventati servizi da comprare, consumare, gettare e, tra questi, le lezioni individuali sono sempre più richieste e onnicomprensive, in grado cioè di assolvere da sole a diverse domande: dall'alfabetizzazione musicale all'acquisizione delle tecniche strumentali, addirittura alla musica d'insieme, grazie all'utilizzo delle basi preregistrate.

Antonella: C'è poi una ricerca spasmodica dell'insegnante dal nome importante: non si riconosce più alla scuola la possibilità di articolare una proposta formativa organica, ma si ricerca al suo interno "la lezione privata" che prepari magari all'esame in conservatorio o che renda possibile l'incontro desiderato con quel determinato musicista. Il risultato evidente è che la progettazione didattica si separa sempre di più da un'attività quotidiana che sgretola, giorno dopo giorno, l'identità culturale costruita nei decenni precedenti, senza riuscire a definirne una nuova, a eccezione forse delle proposte per bambini e ragazzi. È importante comunque ricordare come rimanga pur sempre una fascia minoritaria di persone che scelgono le Scuole Popolari di Musica anche come luogo d'incontro, soprattutto tra i meno giovani; c'è poi chi è cresciuto nella scuola, chi è entrato da piccolo e ha potuto vivere l'esperienza di un intero arco formativo.

Maurizio: Ma ha senso che i progetti delle scuole popolari di musica continuino a vivere per queste minoranze? È possibile e giusto adeguarsi alle trasfor-

mazioni del pubblico più vasto? C'è ancora un ruolo possibile e significativo da giocare?

Antonella: Il cambiamento della realtà in questi ultimi anni ha modificato anche il rapporto che con le scuole popolari di musica intessono i musicisti, gli insegnanti. I più giovani faticano a dare un qualsiasi significato all'aggettivo "popolare", spesso non riescono neanche a riconoscere il senso della storia di queste scuole; altri, i più anziani, sono diventati ancor più "precari" nel loro ruolo e poi... non hanno più vent'anni.

Maurizio: L'identità stessa del musicista sembra profondamente cambiata: non c'è più interesse a un'organizzazione collettiva del lavoro, via via è diminuita anche una capacità di guardare all'esterno, di confrontare e intrecciare la propria presenza con altre, la riflessione pedagogica riguardo l'insegnamento si è svuotata di significati.

Antonella: C'è sicuramente una generazione che ha pagato a caro prezzo le scelte fatte in quest'ambiente e che oggi si ritrova in una condizione di frustrazione verso la vita musicale, verso un'idea del fare estetico che non c'è più. Così accade, paradossalmente, che all'esigenza di consumo rapido del nuovo pubblico fa spesso riscontro l'interesse a dare una risposta altrettanto rapida da parte di molti insegnanti, andando a ridurre al minimo quel valore culturale aggiunto che aveva caratterizzato per anni l'esperienza delle Scuole Popolari.

Maurizio: La situazione di crisi coinvolge poi anche molti altri elementi: a partire da una lenta ma costante flessione del numero degli iscritti, nelle scuole popolari di musica sembra difficile ripensarsi, c'è una forma d'inerzia "istituzionale" che frena le possibilità di rinnovamento. Per diversi motivi è quasi impossibile pensare a un ricambio generazionale nel "gruppo dirigente"; languendo una riflessione politica e pedagogica aggiornata, è difficile anche dare un senso al cambiamento.

Possiamo per il momento fermarci qui; i nostri due sguardi, nei loro rapidi intrecci, hanno delineato alcuni aspetti di crisi di questo genere di scuole di musica che fanno emergere un quadro problematico e preoccupante.

Forse non poteva essere altrimenti e sarebbe corretto poter dare la parola anche a chi, in queste strutture, oggi lavora e crede. In ogni caso manifestare un disagio, ed esprimere una critica, possono essere azioni utili nella misura in cui è possibile intervenire per rilanciare, agire per un nuovo sviluppo. Questo è sicuramente il desiderio che condivido con Antonella, anche se la nostra esperienza è molto probabilmente terminata.

Autonomia scolastica: vantaggi e rischi della libera progettualità

L'opportunità offerta alla scuola di progettare e realizzare autonomamente percorsi e curricoli effettivamente rispondenti alle esigenze del territorio è il dato più positivo dell'iniziativa ministeriale che introdurrà l'autonomia nella scuola italiana. Non manca però chi sottolinea come i margini di flessibilità definiti dall'autonomia rischiano di appiattire in modo pericoloso l'offerta formativa sui contesti e sulle domande dell'utenza. Proviamo a chiarire alcuni nodi fondamentali della questione, cercando anche di capire cosa potrebbe cambiare nell'insegnamento musicale. Abbiamo coinvolto nel dibattito Carlo Delfrati, docente di Conservatorio, Maria Teresa Lietti, insegnante di scuola media, Silvano Sansuini, ispettore ministeriale, Enrico Bottero formatore IRRSAE. Queste le domande che abbiamo rivolto loro:

1. *Come valuta complessivamente le prospettive aperte dalla recente legislazione sull'autonomia? Quali i benefici e quali i rischi maggiori che essa comporta?*
2. *Quali nuove opportunità per l'educazione e la formazione musicale sono aperte, a suo avviso, dall'autonomia?*
3. *Come dovrebbe configurarsi il rapporto fra l'autonomia territoriale e le necessità di coordinamento nazionale?*
4. *Ritiene che durante la prima fase dell'applicazione debbano esserci, da parte dell'amministrazione centrale, delle specifiche iniziative di supporto per gli operatori della scuola (docenti e presidi)?*

Evitare l'arbitrio e assumersi le responsabilità

CARLO DELFRATI

1 Ci sono ottime ragioni per salutare favorevolmente l'autonomia: ragioni semplici da dire, problematiche da vivere. Le trasformazioni culturali e tecnologiche della società sono così rapide da imporre alla scuola cambiamenti profondi. Si sa che la scuola è sempre affannosamente all'inseguimento della società: l'affanno è destinato a

crescere, perché è ben difficile prevedere come e quanto si modificherà la società (si pensi soltanto all'evoluzione vertiginosa della multimedialità o della telematica). Ebbene, in uno scenario del genere, l'idea che un Grande Fratello, un Grande Ragno, possa tessere e sorvegliare al centro tutta la tela organizzativa del sistema-scuola, è una pia illusione, o un'ideologia

pericolosa. Oggi come ieri il Grande Ragno c'è, ed è in Italia il Ministero della pubblica istruzione: il nostro sistema scuola è nato e cresciuto all'insegna del rigido centralismo impostole dai suoi fondatori, i demiurghi napoleonici, secondo una logica opposta a quella che nello stesso periodo si è andata sviluppando nei paesi anglosassoni. Con una singolare contraddizione: tanto minuziosa e rigida è la normativa centrale, con il cumulo di leggi, leggine e regolamenti vincolanti la nostra scuola, altrettanto anarchica è la risposta degli operatori, che mai permetterebbero a un documento "ufficiale" di limitare, per esempio, quella che con

un eufemismo viene chiamata la "libertà didattica". L'autonomia qui è già regola di vita. Non so se la scelta napoleonica sia stata migliore di quella anglosassone: adesso non regge più.

Un corollario: l'autonomia non è *uno stato*, raggiungibile una volta per tutte. È piuttosto *un percorso permanente*, una linea lungo la quale far crescere la scuola; che può comportare ripensamenti e aggiustamenti strada facendo, ma pur sempre un percorso continuo e irreversibile.

Benefici dell'autonomia? Fondamentalmente, l'opportunità di sostituire a un congegno astratto, buono per tutte le situazioni territoriali, quindi per nessuna, un servizio che risponde sì ai valori primari e condivisi della collettività, ma è anche sensibile e funzionale alla realtà locale, e strutturato di conseguenza. Per "realtà locale" intendo la sintesi di quattro variabili, dalla quale dovrebbe risultare la vita di una scuola:

a. i bisogni (profondi) e le peculiarità degli alunni: la variabile che maggiormente si dà per scontata negli scartafacci pubblici e privati della scuola, ma che continua a restare largamente disattesa nei fatti;

b. la situazione ambientale: famiglie, ma anche istituzioni socio-culturali presenti nel territorio, risorse produttive, possibilità lavorative ecc.: la variabile inedita, su cui più vivace è oggi il dibattito. È bene sapere che proprio nei giorni in cui scrivo, fine luglio 1998, sta operando un comitato ristretto nominato dalla VII Commissione della Camera, che studia il modo di ridare vigore agli organi collegiali;

c. le esigenze delle discipline: da vedere non, come si fa a volte ingenuamente, come codici arbitrari calati sulla persona, ma come strumenti di lettura/scrittura della realtà, necessari alla persona per potenziare al meglio la propria partecipazione ai patrimoni dell'umanità;

d. le specifiche risorse degli insegnanti (e degli altri operatori): ossia la facoltà di valorizzare lo specifico potenziale professionale e umano, le particolari competenze e risorse possedute da chi gestisce il

processo educativo.

Rischi dell'autonomia? Il modello che la recente normativa disegna è fin troppo prudente perché si possano temere rischi concreti. I mali della scuola italiana sono profondi. I "tre tradimenti" descritti da Simone nel suo drammatico libretto di qualche anno fa non riguardano solo l'università. Se il cammino verso l'autonomia si ferma allo stadio "infantile", lo strumento che si allestisce permette solo di potare le fronde marginali del rovetto: oltre a rendere felici mamme e albergatori, quale rivoluzionario cambiamento produrrà mai l'opzione per la settimana corta?

Il giorno in cui si passasse da una fase "sotto tutela" a una fase più adulta, si potrebbe anche immaginare un paesaggio apocalittico: banalizzazione dei curricula, come scorciatoia al titolo, favoritismi, giochi di scambio, concussioni, ricatti, dall'alto e dal basso: insomma quel ricco e collaudato apparato di furberie di cui la nostra gente è maestra.

Per questo lo sviluppo positivo dell'autonomia esige una parallela, profonda revisione della più generale politica scolastica: affidamento/assunzione delle responsabilità, anche economiche; sospensione del valore legale dei titoli; formazione del personale; revisione dei criteri di reclutamento e di mantenimento in ruolo; verifica e valutazione del servizio scolastico, a cominciare dalla qualità del lavoro prestato da dirigenti, insegnanti, assistenti (già leggiamo in un documento ministeriale l'ipotesi che in ogni istituzione scolastica operi «una commissione che ha il compito di procedere alla valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico. Essa è composta da quattro membri, nominati dal Consiglio dell'istituzione fra soggetti qualificati anche esterni all'istituzione stessa»); incentivazione della qualità, fino alla differenziazione salariale; e così via.

È questa la strada che impedisce all'autonomia di diventare una pratica a rischio, ma la porrebbe come strumento essenziale per la meta che conta: la qualità dell'educazione.

2. Una scuola basata sull'autonomia può attivare una serie di procedure, capaci di coinvolgere, indirettamente o direttamente, l'educazione musicale. Le opportunità più elementari sono sulla bocca di tutti: semplificazioni burocratiche, adattamento del calendario scolastico, flessibilità dell'orario, organizzazione di attività di recupero, e così via. L'autonomia aprirebbe all'educazione musicale occasioni ancora più sostanziose; per esempio:

- promuovere un ripensamento degli standard (degli obiettivi) e degli indicatori utilizzabili per la verifica degli apprendimenti; in particolare tutta la tematica della *continuità* può trovare un'occasione di verifica nella compresenza, nello stesso edificio, di scuole di diverso grado: lo prevede il regolamento approvato dal Consiglio dei Ministri il 12 giugno 1998, entro i *piani provinciali di dimensionamento*;

- incoraggiare «la ricerca metodologica e valutativa, la sperimentazione e lo sviluppo di ipotesi innovative, dalla didattica all'autoformazione», fino a istituire «laboratori territoriali per la formazione, la ricerca e la documentazione», come suggerisce la *Bozza di regolamento dell'autonomia*, del 3 marzo 1998;

- programmare l'attività didattica per *moduli*: quindi favorire progetti inter-multi-disciplinari; anche con forme di compresenza attiva degli insegnanti;

- permettere l'estensione del lavoro di un insegnante su aree limitrofe: sconfinamenti-cessioni reciproche fra le discipline, contro i gelosi esclusivismi;

- introdurre fasce di opzionalità e di facoltatività;

- organizzare gruppi variabili, di classe o di interclasse, in funzione delle attività messe in cantiere;

- allestire progetti in cooperazione con altre scuole; o allestire progetti coordinati con le istituzioni presenti nel territorio;

- aprire la scuola all'intervento di operatori esterni. Qui si può andare dalla presenza di un assisten-

te didattico-musicale per le maestre elementari, a quella del *composer in the classroom*, come suona un progetto scolastico nordamericano, alla partecipazione di figure "alte" in classi di conservatorio;

- ampliare l'offerta formativa: per esempio in direzione degli adulti, come già suggerisce un documento ministeriale (illimitate occasioni, per l'educazione musicale, dalla pratica di uno strumento all'educazione all'ascolto); ma anche in direzioni più impegnative, come potrebbe essere, ai livelli superiori, in particolare in conservatorio, l'impostazione di curricula che preparino a professioni concrete, diverse da quelle contemplate tradizionalmente.

3. Autonomia scolastica non significa arbitrio, e nemmeno anarchia. Significa assumere con piena responsabilità la gestione della vita della scuola, nei suoi aspetti organizzativi e materiali come in quelli programmatici e contenutistici, in attuazione dei principi basilari su cui si fonda la collettività, nazionale e oltre: quell'insieme di valori che certe scuole di pensiero chiamano *vision*, visione, concezione etica. Un "coordinamento nazionale" dovrebbe agire soprattutto nel monitorare la coerenza della prassi con la *visione*. Ma soprattutto dovrebbe offrire, a tale coerenza del "progetto d'istituto", assistenza, idee, strumenti, aiuti concreti.

Si renderebbe invece superflua tutta quella serie di centralismi burocratici, a cominciare da quelli riguardanti il personale, che tolgono il respiro alla nostra scuola, e che con l'alibi di una malintesa tutela dei diritti degli operatori finiscono col violentare i diritti degli studenti.

La scuola non può diventare "autonoma" dall'oggi al domani. Può arrivarci solo per gradi. L'amministrazione centrale dovrebbe aiutarla in questa crescita, tracciando le linee-guida a lungo termine. Magari partendo con l'esperimento in vitro, mediante tutta una serie di simulazioni. Potrebbero e dovrebbero bastare a questo le sperimentazioni.

Senonché anche l'istituto della sperimentazione è così spesso banalizzato in un gaudioso "facciamo qualcosa di diverso". Se un chimico o un biologo sperimentassero come un nostro uomo di scuola "sperimenta" le sue cose, oggi saremmo ancora alla magia nera e alla condanna di Galileo per eresia.

4. E poi l'amministrazione centrale dovrebbe attivarsi per preparare gli operatori al nuovo compito, alle nuove responsabilità. Non credo che basti farlo solo "durante la prima fase dell'applicazione", come chiede la traccia: l'aggiornamento di un operatore dovrebbe terminare solo il giorno che va in pensione; tanto più quanto più delicato e nuovo è il compito a cui è chiamato.

Né credo che le iniziative di supporto debbano essere offerte solo dall'amministrazione centrale: la storia dice che ben raramente l'amministrazione centrale è riuscita in questa funzione. Dovrebbe piuttosto essere impiantato tutto un meccanismo integrato, un "laboratorio di idee", a cui collaborino le varie energie presenti nel territorio, pubbliche e private. In un laboratorio del genere dovrebbe circolare, come linfa indispensabile, non solo la fantasia progettuale, ma anche *la conoscenza*: la letteratura sull'argomento dovrebbe essere pane quotidiano.

Per esempio, negli Stati Uniti c'è un gran parlare e scrivere intorno ad alcuni modelli istituzionali basati proprio sulla logica di una maggiore autonomia: lo *School-Based Management*, «un sistema amministrativo in cui la scuola, e non il distretto scolastico, è l'unità primaria della decisionalità educativa, in merito alle questioni di bilancio, di curriculum e di personale» (Lori Jo Oswald, in *School Leadership*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1997, p. 181); lo *Shared Decision-Making*, che la National School Board Association definisce come «la delega pianificata dell'autorità decisionale a un gruppo di persone che rendono conto al pub-

blico attraverso il comitato scolastico locale»: un modello di partecipazione collegiale, in cui la figura del direttore tradizionale cede il posto alla figura di un "agevolatore-coinvolgitore" e di uno "stimolatore di decisioni" negli altri. Sono esempi che fanno capire l'importanza di conoscere quello che si fa altrove. Prima di tutto un *altrove* geografico, l'analisi e la comparazione dei sistemi stranieri.

In certi paesi *autonomia* è parola vuota, almeno per certe funzioni che da noi sono rigidamente centralizzate: perché ogni scuola è *di norma* autonoma. Semmai lì il dibattito riguarda il termine opposto, la possibilità e opportunità di vincoli imposti al vertice. La comparazione è uno strumento delicato: non si tratta semplicemente di ammucciare dati, come purtroppo capita spesso di leggere; ma di collocare l'oggetto di studio, in questo caso l'autonomia, nel contesto della struttura complessiva (politica, organizzativa, culturale ecc.) del paese studiato.

In secondo luogo, un *altrove* professionale, l'analisi dei sistemi vincenti in ambiti diversi dalla scuola, a cominciare da quelli delle pratiche aziendali. Nessuno confonde la differenza fondamentale tra la ragion d'essere e la finalità di una scuola e quelle di un'azienda.

Ma il rifiuto aprioristico di confrontarsi può solo essere imputato a una logica oscurantista. Si tratta di *studiare se* nelle due strutture operino meccanismi simili, e *se e fino a che punto* il successo di un certo modo di trattare tali meccanismi sia ripetibile nella scuola.

Leggo di pedagogisti che si provano di mettere in circolazione nel nostro ambiente i contributi dell'economista W. Edward Deming, e del suo *Total Quality Management* (Gestione della qualità totale). La gestione dell'autonomia vi figura come un filo rosso. C'è qualche nostro studioso, apostolo o avversario dell'autonomia scolastica, che l'ha studiato, e ne possa riferire agli assetti di conoscenza?

Offrire un curriculum ricco, flessibile e competitivo

SILVANO SANSUINI

1 Il passaggio da una logica di tipo centralistico a una fondata sull'autonomia delle varie istituzioni scolastiche rappresenta senza dubbio, ancor più che una riforma, una rivoluzione radicale.

I programmi, che per tanto tempo hanno costituito il principale parametro di riferimento della vita scolastica, ora restano soltanto sullo sfondo della scena. La direzione di marcia oggi è da individuare anzitutto nella *ricchezza dei progetti educativi* che i singoli istituti sono in grado di elaborare.

È cosa normale che in regime di autonomia le scuole diventino competitive fra loro e di conseguenza ogni istituto, per rispondere a esigenze sempre più diversificate, debba tendere progressivamente a trasformarsi in un *sistema coordinato di occasioni formative*, interne ma anche esterne alla scuola stessa, ove ogni alunno possa essere aiutato a trovare il percorso di formazione che più gli si addice e che più gli conviene, nella particolare situazione nella quale si trova a vivere.

La formazione di un alunno è oggi un processo tutt'altro che lineare, costruito su una vasta complementarità d'interventi e di continui riadattamenti. Non possiamo dimenticare che ancora ai nostri giorni la diversità delle occasioni formative si pone quasi esclusivamente in rapporto alle ineguaglianze sociali. È risaputo: da una parte quelli che accanto alla scuola possono beneficiare di una formazione complementare, più specifica e mirata, costituita da molteplici occasioni di crescita e dall'altra quelli che hanno solo la scuola, con i suoi tentativi di offrire spesso soltanto i surrogati poveri delle reali attività formative, sia nell'ambito del curri-

colo, sia nei molteplici limbi delle tante attività integrative, affidate spesso a personale con preparazioni riciclate sulle nuove necessità.

Il primo obiettivo cui mirare, per porsi davvero nella direzione di un ampliamento e arricchimento dell'offerta formativa nella scuola di tutti, risiede nella capacità di valorizzare le possibilità di *autonomia di curriculum*, che dovrà essere costruito tenendo conto anche delle scelte e delle risorse locali. In una scuola autonoma il concetto di *risorsa locale* diventa fondamentale e va esplorato in tutte le sue valenze. Quando la gente di un territorio crede in un progetto educativo e lo sente proprio diventa per la scuola un formidabile strumento di realizzazione, perché è spesso in grado di mobilitare mezzi materiali, individuare competenze, reperire finanziamenti, sollecitare enti e istituzioni a collaborare.

2. Autonomia non significherà dunque autarchia culturale all'interno d'ogni singolo istituto. Assistiamo ormai a uno spostamento di baricentro: il progressivo affievolimento dei vincoli di dipendenza dal potere centrale sta avendo come necessaria contropartita una radicale riprogettazione dei collegamenti e perfino dei rapporti di reciproca incidenza tra scuola e territorio. È evidente che ciò, insieme a tanti vantaggi, porta dentro la scuola anche notevoli rischi. Le opportunità che possono aprirsi verso la formazione musicale sono certamente innumerevoli, ma non possiamo dimenticare che ciò accade anche verso altri orientamenti culturali.

Molto concreto potrebbe diventare il rischio che la scuola si apra e si pieghi a progetti culturali promossi

dai gruppi più forti, che potrebbero essere anche privi di una sufficiente capacità di individuare le finalità formative globali da raggiungere.

Non basta, del resto, far propria la visione educativa del territorio. La scuola non è la televisione che fonda la sua programmazione sul tentativo di interpretare i desideri degli utenti e s'affida quindi agli "indici d'ascolto". Non è nemmeno un'azienda che possa fondare la valutazione della sua produttività sul *gradimento da parte del cliente*. La scuola è sede di elaborazione della cultura, ma ha il gravoso compito di dover mirare sempre al di là dei bisogni che sono avvertiti dalla maggior parte della gente. Quindi è essa stessa che ha l'obbligo di farsi strumento per l'elevamento degli standard culturali.

Anche in campo musicale i parametri di riferimento si pongono ormai doverosamente a livello europeo, nella direzione di quella stimolante mediazione che ne ha fatto la Commissione dei saggi: «Va apertamente denunciata e conseguentemente rimossa la condizione marginale alla quale sono relegate, nella nostra scuola, le arti sonore e visive [...]. Non si tratta di fare della scuola un luogo di informazione sulla musica. Si tratta invece di farne una sede di esperienza acustica e musicale.»

Se questo orientamento sarà fatto proprio dai riformatori la musica dovrebbe essere collocata nella posizione che le compete nella maggior parte dei paesi del mondo. Ma c'è da dubitare che questo avvenga in tempi ragionevolmente brevi. La strada più rapida e sicura, in questa come in altre direzioni formative, si rivela essere quella che mira a inserire l'educazione musicale nell'ambito di un progetto educativo allargato e polivalente.

La scuola diventerà sempre più terreno di discussione aperto alle componenti sociali e culturali locali, per la scelta degli indirizzi formativi da integrare al curriculum. Ma quelle medesime componenti, come già ho detto, dovranno anche farsi capaci di rappresentare l'indispensabile risorsa per la loro realizzazione.

Potranno in tal modo entrare nella scuola – anche come attività collaterali, extracurricolari, opzionali, di formazione aggiunta ecc. – tutte quelle attività educative che si ritengono necessarie, ma che non trovano spazio nel curriculum istituzionale. Opportunità queste che, come ben si vede, non appartengono solo alla musica. I vari istituti sono già impegnati per la messa a punto di curricula arricchiti e flessibili, capaci di tradursi quindi in un'offerta formativa più ampia e competitiva.

Le aperture per la formazione musicale non saranno dunque automatiche, ma dovranno essere conquistate sul terreno di un dibattito culturale - sul quale inevitabilmente peseranno anche altri fattori che sempre culturali non saranno - stavolta davvero aperto e fortemente condizionato dagli indispensabili contributi della società. E nel nostro paese lavorare per l'attivazione di una proposta educativa forte, a indirizzo musicale, non sarà cosa semplice.

3. L'educazione musicale in Italia, al di fuori degli istituti di specifica formazione, è elemento culturalmente, e di conseguenza anche istituzionalmente, debole e pertanto appare assai concreto il rischio che nella lotta a livello locale per l'arricchimento del curriculum stenti ad affermarsi, di fronte a discipline o campi d'esperienza ritenuti più importanti. Per quanto anche in Italia mai come oggi il consumo di musica sia stato così rilevante, manca ancora, a livello generale, la consapevolezza del perché alla formazione musicale dovrebbe essere riservato uno spazio adeguato anche nella scuola comune e una dignità culturale pari a quella che è riservata alle altre discipline.

La musica conquisterà spazi nuovi nella scuola laddove i genitori sapranno creare una forte tensione in questa direzione e troveranno anche insegnanti, dirigenti, enti locali, sensibili e disponibili. Ma l'autonomia, accanto agli aspetti positivi sopra accennati, recherà anche la possibilità che molte scuole, soprattutto nei set-

tori culturali più desueti, avviino avventure didattiche per interventi di facciata, affidate a collaboratori esterni di differente qualificazione, senza che la scuola sia in grado di costituire un filtro adeguato e senza, quindi, che queste attività possano inserirsi, con le necessarie consapevolezze educative, in un coerente progetto di formazione. Le attività musicali, in una scuola che di esse non possiede tradizione, né cultura, corrono questo rischio.

Il ruolo del Ministero della Pubblica Istruzione è destinato a modificarsi anche in ordine a questi nuovi problemi. Mentre vanno progressivamente affievolendosi le funzioni di direzione e di controllo burocratico, è necessario che il centro assuma compiti nuovi, da noi del tutto inediti, di riferimento culturale. In questa prospettiva spetta in primo luogo al ministero la promozione dei fondamenti educativi per l'elaborazione di modelli d'intervento che possano essere assunti flessibilmente dalle scuole e validati, nonché per la conoscenza e disseminazione delle iniziative, per la determinazione di standard adeguati, avvalendosi di propri gruppi di lavoro, di istituti di ricerca, del CEDE, delle Università.

Del resto, non è sempre necessario reinventare sempre tutto da capo. Esistono in ogni regione esperienze, moduli organizzativi, collaborazioni fra istituzioni diverse, che hanno comportato anni di lavoro con risultati di formazione a volte ottimi, che sono ancora in atto o che si sono esauriti per la mancanza d'ogni riconoscimento e di qualsiasi valorizzazione. Tutto ciò, oltre a far crollare gli entusiasmi, costituisce anche un irrazionale sperpero di risorse, umane e finanziarie, che in primo luogo il ministero avrebbe il dovere di evitare. Un ministero burocratico non ha gli strumenti per conoscere, né tantomeno per valutare e intervenire su quelle iniziative.

Gli apparati ministeriali dimostreranno d'aver assimilato il significato autentico dell'autonomia quando si dimostreranno capaci di diventare strumento di agevolazione

per le scuole soprattutto in campo normativo, *intervenendo per aiutare l'istituto a reperire il sentiero operativo che faciliti l'attuazione di una proposta*, di un'iniziativa, anziché trincerarsi dietro la più rassicurante barriera del cavillo, del veto, della dissociazione delle responsabilità, quasi che il ministero fosse, di fronte alla scuola, una controparte.

4. Penso sia indispensabile che, durante la prima fase di applicazione dell'autonomia, l'amministrazione centrale dia vita a iniziative di sostegno per gli operatori della scuola. Ma, per agire in questo senso, il ministero dovrebbe tentare di collocarsi in quella prospettiva di servizio e di supporto anche culturale cui ho fatto sopra riferimento. Non servirebbero i tradizionali corsi d'aggiornamento che per tanti anni sono pivotti sulle nostre scuole. Si pensi alla scuola elementare: una fra le iniziative di formazione degli insegnanti nel settore dell'*Educazione al suono e alla musica* che ha prodotto i migliori risultati è stata quella che si è fondata sulla collaborazione fra circoli didattici e scuole di didattica della musica dei conservatori, laddove queste sono presenti. Il ministero ha fornito un modello che chiariva le motivazioni, le mete formative, i tempi, le modalità di lavoro e le caratteristiche del personale docente da utilizzare, lasciando tuttavia che le iniziative fossero totalmente gestite dagli interessati. Ma soprattutto ha facilitato i non sempre agevoli rapporti tra conservatori e scuole elementari mediante alcuni atti tra Ispettorato Istruzione Artistica e Direzione Generale Istruzione Elementare.

Peccato che anche in quell'occasione, quando si trattava di disseminare un progetto già positivamente validato, dopo avere avviato un'attenta rilevazione dei risultati, si sia perduto per strada l'interesse a tirare le somme. Un altro interessante modello d'intervento è il *Progetto MUSE*, un ambiente formativo multimediale su cd-rom, realizzato dal CEDE per conto del ministero e lasciato gestire in modo flessibile in

relazione a esigenze locali.

Esistono nel nostro paese enormi differenze anche nel livello di elaborazione dei modelli d'intervento: vi sono situazioni in cui esistono da anni collaborazioni tra scuole e teatri, orchestre, enti culturali, convenzioni tra conservatori di musica e istituti scolastici, allo scopo di realizzare l'insegnamento dello strumento musicale ai bambini nelle loro scuole, per iniziative di formazione dei docenti, per la realizzazione di manifestazioni culturali comuni ecc., con vantaggi sicuramente reciproci. In altre situazioni quelle istituzioni da sempre s'ignorano, anche quando hanno sede sulla medesima strada.

Fino a oggi si è ritenuto di dover fornire alle scuole soltanto contributi in termini di didattica e, per quanto

ciò sia indispensabile, sono convinto che in questo momento occorre soprattutto soddisfare il bisogno di idee, di conoscenze e di esperienze che hanno già dato buoni risultati, di sapere come sono stati reperiti i finanziamenti e quali sono le strategie che possono far decollare un'iniziativa. Oggi le scuole hanno necessità di imparare a elaborare nuovi modelli di organizzazione e di collaborazione con enti, istituzioni, persone, che siano produttivi e sappiano muoversi tra le insidie di una normativa affliggente e sempre in agguato.

Anche il livello regionale può svolgere una funzione di grande efficacia, perché in questo ambito è più facile elaborare una rete di supporti di vario tipo, con un'anagrafe delle competenze, delle risorse, delle modalità di organizzazione e di lavoro, per un più

facile accesso alle informazioni.

Infine le stesse associazioni professionali degli insegnanti e dei musicisti, a cominciare da quelle che operano nel settore dell'educazione musicale, possono diventare sede di elaborazione di idee, di percorsi, di sostegno normativo.

Del resto, sono convinto che il futuro della cultura musicale nel nostro paese dipenderà assai più dall'organizzazione della formazione musicale nella scuola di tutti che non dalle complesse architetture degli studi musicali superiori, che per tanto tempo hanno monopolizzato il dibattito sulla riforma degli studi musicali. È, infatti, nella scuola comune che si dovrà giocare quella trasformazione dei rapporti tra la musica e tutti gli altri aspetti della nostra cultura che da più parti auspichiamo.

La scuola come luogo di relazioni significative

MARIA TERESA LIETTI

1 • Da tempo la scuola sta vivendo un grande disagio derivante da perdita di senso e di autorevolezza e credo che non possa essere una legge a porvi rimedio. Condivido con altre insegnanti l'individuazione a questo proposito di tre problemi centrali: 1) la scuola è diventata di massa senza modificare la concezione elitaria del sapere; 2) la scuola si è popolata sempre più di figure femminili (insegnanti e allieve) senza mutare l'impostazione di stampo maschile e senza che su questo ci sia stata consapevolezza e riflessione; 3) la scuola si propone di trasmettere valori e saperi precostituiti in un momento in cui questi valori e saperi sono sempre più in crisi e non sa quindi dare risposta alla domanda di senso che ragazzi e ragazze pongono.

Per cercare di arginare il senso di disagio e inadeguatezza derivante da

questa perdita di senso si è ricorso a un proliferare di norme, che tentano di controllare tutti gli aspetti della vita scolastica introducendovi una burocratizzazione, a tratti paradossale, che determina una perdita di contatto sempre maggiore con le persone, le relazioni, i processi. È inoltre sempre più diffusa l'abitudine di equiparare la scuola al "mercato". Fioriscono termini come produttività, contratto, crediti, debiti, flessibilità, capitale umano, offerte e il processo di produzione diviene modello per il processo formativo e per le relazioni educative dimenticando che gli esseri umani non possono essere equiparati a oggetti. Si cerca in modo esasperato "l'oggettività" dedicando ore e ore di lavoro a ingabbiare in griglie, parametri, livelli, misurazioni, descrittori, l'essere umano che per sua natura non può esservi costretto. Si perde di

vista l'importanza della relazione: mentre si spende una quantità esagerata di tempo a elaborare progetti e contratti non ci si occupa più delle persone e delle relazioni che con loro vanno costruite nella scuola affinché questa possa mantenere importanza e significato.

Il disagio di molte donne insegnanti all'interno di questo quadro inquietante ha dato vita al "movimento di autoriforma" che, partendo dal pensiero della pedagogia della differenza, ha saputo riunire donne e uomini che cercano di dare vita a una scuola che parta dall'esperienza, dal desiderio, dalla volontà di chi nella scuola si trova a vivere. In questo modo è stato possibile in alcune realtà eludere le istanze burocratiche (anche con atti di forte opposizione ad alcune norme come il dibattito sulla valutazione ha dimostrato) dando spazio e valore alle energie dei soggetti.

In questo contesto si inserisce ora la normativa sulla sperimentazione dell'autonomia. C'è chi ha sottolineato come sia un paradosso imporre dall'alto un'autonomia con precise regole da rispettare. Clara Jourdan ad esempio afferma in un

testo interessante di cui consiglio la lettura: «Non solo una legge non può dare l'autonomia, ma quando la disegna, inevitabilmente riduce gli spazi di quell'autonomia che molte e molti già esercitano (legalmente o illegalmente), perché pone una nuova regolamentazione (con la sua burocrazia), cioè un modello normativo e un significato circoscritto dell'autonomia stessa. Quindi è solo l'autoriforma che può rilanciare l'autonomia che c'è e mostrare quali ostacoli normativi vadano tolti. E l'autoriforma diventa cosa pubblica quando il silenzio delle insegnanti si fa parola». (A. Lelario, V. Cosentino, G. Armellini (a cura di), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche Editrice, Milano, 1998). Condivido queste affermazioni, ma mi pare che, nel quadro normativo generale, la legge sull'autonomia sia abbastanza ampia da lasciare spazio a esperienze diverse e possa essere un'occasione per rendere lecito ciò che prima non lo era e consentirne quindi una maggior circolazione.

A fianco di situazioni in cui la normativa sarà intesa in modo formale e burocratico e ci si limiterà all'istituzione del sabato libero o all'assemblaggio di corsi aggiuntivi e attività integrative affidate a esperti esterni o agenzie più o meno qualificate, ce ne saranno sicuramente altre in cui si esplorerà una diversa organizzazione del tempo scuola e si modificherà realmente la qualità dell'insegnamento.

È possibile che si scateni la corsa di privati ad accaparrarsi corsi e attività integrative, e il rischio che clientelismo e nepotismo trovino spazio esiste realmente, ma c'è anche la possibilità che la scuola si apra al confronto e allo scambio con altre realtà esterne e forse vale la pena di tentare. Penso ad esempio al problema del "tempo": si è in più occasioni sottolineato come la struttura oraria rigida della scuola non sia rispondente ai ritmi dei diversi soggetti e costituisca quindi una imposizione che spesso impedisce di realizzare esperienze significative di

interazione e di apprendimento.

Ora si aprono gli spazi per poter realmente strutturare in modo diverso il tempo scuola, modificando i moduli orari, prevedendo presenze e collaborazioni, rompendo la rigidità del gruppo classe. Certo questo si realizzerà là dove la riflessione e il dibattito su queste tematiche sono già vivi, dove le relazioni sono significative, dove c'è attenzione alla realtà, al benessere, al desiderio.



2. Credo che per l'educazione musicale valga il discorso fatto in linea generale. Sicuramente là dove si saprà dare spazio alla ricerca di modalità di lavoro più rispondenti ai bisogni, alle capacità, alle caratteristiche, ai desideri di ognuno, la fantasia e la creatività non potranno che esserne valorizzate e stimolate, e anche le esperienze musicali potranno essere più ricche e soddisfacenti.

Da un punto di vista pratico e organizzativo, la possibilità di legami tra più scuole apre una serie di opportunità da non sottovalutare. Penso ad esempio alla costituzione di laboratori musicali adeguatamente attrezzati di cui possano usufruire più scuole. Penso alla organizzazione di attività in collaborazione tra scuola media ed elementare che, oltre a consentire uno scambio tra allievi e allieve dei due cicli, potrebbero costituire una sorta di autofor-

mazione, da un lato per le maestre che da sempre scontano la paura di "non conoscere la musica", e dall'altro per le insegnanti che acquisirebbero maggiori competenze sul piano pedagogico e didattico. Penso alla realizzazione di esperienze musicali nelle scuole superiori da cui la musica è esclusa o alle possibilità di collegamento tra scuole medie a indirizzo musicale e scuole elementari che potrebbero consentire di fatto l'introduzione della tanto auspicata propedeutica strumentale.

Si potrebbe continuare a lungo l'elenco, ma ognuno saprà valutare le esigenze e le possibilità del territorio in cui opera; è però necessario prestare attenzione a che tutto ciò non diventi un alibi per non affrontare alcuni problemi su altri piani. Ad esempio il supplire con progetti nell'ambito dell'autonomia all'assenza della musica nelle superiori potrebbe avvallare il permanere di questa assenza e così via.

3. Sicuramente uno dei pericoli dell'autonomia è che, a fianco di scuole in cui si svolgono esperienze significative, ce ne siano altre culturalmente molto povere e arretrate. Ciò renderebbe "l'offerta formativa" diseguale e determinerebbe situazioni di serie A e altre di serie B. Non credo assolutamente nella possibilità di risolvere il problema livellando dall'alto, con nuove norme, né ho fiducia nei cosiddetti "standard" che ora vanno di moda e a cui si sta dedicando molto tempo ed energia.

Credo sia importante dirsi apertamente che queste disparità esistono già anche se in modo nascosto. Sicuramente diventeranno più visibili, ma ciò può anche non essere del tutto negativo; forse può essere anche il modo per affrontarle e cominciare a colmarle (parlo ovviamente di disparità sottintendendo nel termine una differenza di valore e di qualità, non di diversità che credo vadano salvaguardate e potenziate). Non credo che sia buona cosa occultare i problemi, e fare finta che non esistano. Forse è meglio che queste contraddizioni esplodano e ci

costringano a prenderne atto e a modificare qualche cosa.

Paradossalmente nella scuola, più che in altri ambiti, la verità è spesso assente. Allievi e allieve non devono far capire che non sanno, devono nascondere gli errori e le mancanze per poter "arrivare alla sufficienza"; ma d'altra parte anche le e i docenti non possono ammettere di non essere capaci, non possono dichiarare di essere inadeguati in alcune situazioni, devono sempre fingersi all'altezza. Forse se riuscissimo a confrontarci realmente dichiarando debolezze e incapacità a fianco di abilità e competenze ne ricaveremmo maggior ricchezza, energia e benessere e riusciremmo anche a dare alle nostre allieve e ai nostri allievi un diverso significato di errore. In questo modo la scuola

riuscirebbe a diventare realmente un luogo di apprendimento, di scambio, di arricchimento, in ultima analisi un luogo di relazioni forti e significative.

4. Le passate esperienze mi hanno purtroppo portato a non avere alcuna fiducia nelle iniziative di supporto da parte dell'amministrazione centrale. Penso con terrore a noiosissimi corsi di aggiornamento su "come realizzare l'autonomia", che non avranno nessun legame con la pratica e la realtà didattica quotidiana, ma che forniranno tutte le prescrizioni e i divieti del caso, oltre a una ricca bibliografia che non mancherà di certo, dato che su questa tematica si è già cominciato a produrre un mare di carta stampata. Credo invece che potrebbe essere

realmente utile dare la più ampia circolazione possibile alle esperienze significative in atto e permettere lo scambio e il confronto tra docenti favorendo momenti di incontro tra realtà diverse. È a mio avviso urgente, in questa situazione, favorire il fare e l'esperienza anziché il parlare astrattamente.

In ultima analisi, riprendendo un concetto espresso nell'introduzione al testo già citato: «se non sapremo dare spazio all'elaborazione di una cultura che nasca dal desiderio e dalla libertà di uomini e donne, ragazze e ragazzi, e trovare un linguaggio aderente alla concretezza delle relazioni che si intrecciano nella scuola, a ben poco potranno servire norme e riforme, anche se fossero - e raramente lo sono - le migliori del mondo».

Una necessità improrogabile: riformare il sovrasisistema

ENRICO BOTTERO

1 • La questione dell'autonomia scolastica nasce, come si sa, da precise esigenze funzionali ormai indilazionabili. Le dimensioni del Ministero della Pubblica Istruzione («un'industria enorme con una struttura da bottegone artigiano», come è stato ricordato qualche tempo fa) hanno reso ingovernabile il sistema attraverso una struttura totalmente centralizzata. Di fatto da tempo l'apparato amministrativo si era ridotto alla semplice gestione del personale, che riguardava peraltro solo le procedure formali (reclutamento, stipendi trasferimenti ecc.). Oggi alla scuola si impone di uscire dalla sua tradizionale autoreferenzialità per costituirsi come sistema aperto, come pubblico servizio. Purtroppo i ritardi nell'assumere iniziative di mutazione genetica del sistema hanno favorito

l'introduzione negli anni di aspetti di tipo consumeristico, in cui il controllo sociale sul servizio avviene nei fatti e secondo una logica di mercato (ne sono esempi gli effetti della dezonizzazione delle iscrizioni, con la concorrenzialità derivante dalle esigenze di razionalizzazione della rete scolastica ecc.). In questo quadro, le attuali iniziative legislative sull'autonomia giungono benvenute, anche se in ritardo. Si tratta di un processo ormai irreversibile che produrrà forti cambiamenti non solo organizzativi ma anche culturali nel sistema formativo italiano. Non voglio nascondere però alcune perplessità sulle modalità con cui viene gestito nella fase attuale il processo di cambiamento. Il Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso i regolamenti e i decreti già emanati (Regolamento concernente il

dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche, Decreto sulla sperimentazione dell'autonomia didattica e organizzativa, Decreto sulla qualifica dirigenziale dei Capi di istituto), sta avviando il processo di cambiamento nelle scuole senza aver riformato il sovrasisistema: Ministero, Provveditorati, Sovrintendenze, IRRSAE, CEDE, Biblioteca di Documentazione Pedagogica. Con la Direttiva n. 252 del 29/5/98 (che integra la precedente n. 238 del 19/5/98 avente per oggetto l'utilizzazione dei fondi per finanziare le prime iniziative sperimentali sull'autonomia) sia i compiti di supporto/assistenza che di monitoraggio/valutazione degli esiti vengono attribuiti in modo indifferenziato agli Ispettori tecnici, ai Nuclei di supporto dell'autonomia costituiti presso i Provveditorati, agli IRRSAE, alla BDP. L'assenza di una chiara definizione preventiva dei differenti compiti attribuiti ai vari segmenti del sovrasisistema, peraltro ancora impreparati per la mancata riforma interna di ciascuno di essi, non potrà che creare confusione con il prevalere delle più disparate tendenze a crearsi spazi vitali di azione

e di operatività (non si è ancora vista un'organizzazione che non operi per la sua sopravvivenza). Il rischio, che mi auguro sia scongiurato da tempestive iniziative di governo del sistema, è che venga a mancare la condizione per non cadere nella pura e semplice competizione di mercato tra scuole e cioè la presenza di una forte azione di indirizzo e di controllo/valutazione.

E si tratta di un rischio tanto più reale nel nostro paese, come si sa non molto avvezzo alla cultura delle regole e della valutazione. Per questo sono convinto che in via prioritaria si sarebbe dovuto riformare il sovrasisistema, vero e proprio regolatore di tutto il processo, con i suoi compiti di indirizzo, monitoraggio, valutazione/controllo, formazione. Naturalmente ciò avrebbe richiesto tempi più lunghi mentre quelli della politica sono sempre più brevi.

2. L'avvio dell'autonomia scolastica non presenta risvolti che hanno direttamente a che fare con l'educazione musicale. Questi ultimi sono piuttosto presenti nelle proposte di riordino dei cicli di istruzione e nel documento dei saggi sui contenuti essenziali per la formazione di base.

In attesa che queste vere e proprie prospettive di riforma per l'educazione musicale prendano corpo, attraverso l'autonomia le scuole potrebbero avviare interessanti iniziative. Ad esempio, nell'ambito dei progetti per la sperimentazione dell'autonomia finanziati con le disposizioni presenti nella già citata Direttiva n. 238 è possibile «attivare insegnamenti facoltativi» e «realizzare attività organizzate in collaborazione con altre scuole e con soggetti esterni per l'integrazione della scuola con il territorio». Attraverso questi strumenti, magari in collaborazione con gli Enti locali, si potrebbero promuovere attività musicali nelle scuole. Penso alla possibilità di attrezzare laboratori musicali (quasi del tutto assenti nella scuola elementare), alla costituzione di gruppi corali o

orchestrali (attività non realizzabili nelle poche ore curricolari dedicate alla musica nella scuola di base).

Nella scuola secondaria superiore, dove l'educazione musicale è tuttora assente, questa potrebbe essere l'occasione per introdurla, sia pur come insegnamento integrativo (gruppi orchestrali, di ascolto ecc.) e limitato nel tempo. Tutto ciò, naturalmente, è fattibile solo in presenza di una sensibilità più diffusa tra gli operatori della scuola e gli amministratori locali. Per questo le associazioni come la Siem dovrebbero continuare a esercitare con forza il loro ruolo prezioso di stimolo e di sensibilizzazione al tema.

3. L'avvio dell'autonomia, ovvero il trasferimento di poteri e competenze dal centro alla periferia, rende ineludibile la questione del governo del sistema. La funzione di governo non è più quella di gestione diretta, come nei sistemi centralizzati, ma piuttosto, come ho già detto, di indirizzo e di controllo. Gli organismi centrali dovrebbero preventivamente definire i limiti entro cui può essere esercitata l'autonomia nonché i criteri con cui saranno successivamente valutate le scuole autonome. Ci deve essere quindi un organismo che si occupa di valutazione. Poiché non ritengo separabili le funzioni di valutazione e di formazione/consulenza/supporto, sarebbe necessario un impegno delle pubbliche istituzioni a governare il cambiamento garantendo la formazione, la consulenza, il supporto alle scuole. In questa prima fase il Ministero ha definito le aree entro cui per ora può venire esercitata l'autonomia (vedi il Decreto Ministeriale n. 765 del 27/11/97 e la citata Direttiva n. 238). Nel Regolamento di prossima emanazione, che avrà per oggetto l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione, sviluppo (le Istituzioni scolastiche hanno già espresso parere sulla bozza provvisoria del 4/3/98 inviata dal Ministero cui qui faccio riferimento) si parla di «obiettivi e di standard di apprendimento dei corsi di studio

da definire a livello nazionale».

Gli indicatori per la *verifica degli apprendimenti* costituirebbero «i parametri di riferimento sia per la valutazione a livello nazionale sia per l'autovalutazione dei singoli istituti, sia per gli esami finali, in relazione agli standard definiti» (art. 2). Il Servizio nazionale di qualità dell'istruzione costituito presso il Centro europeo dell'educazione starebbe predisponendo un Archivio docimologico nazionale che interagirà direttamente con le scuole facendo corrispondere obiettivi (descrizione di prestazioni) a contenuti. I risultati dovrebbero essere comunicati al Servizio da parte di ogni scuola come precondizione per poter continuare a fruire dei servizi dell'Archivio.

Si prefigura qui non solo un'autovalutazione, ma anche un'eterovalutazione della scuola fondata sulla verifica degli esiti di apprendimento degli alunni. Io ritengo che tutto ciò potrebbe legittimare a livello istituzionale un modello didattico di stampo aziendale (la cosiddetta Pedagogia per obiettivi) la cui trasferibilità nella scuola è tutta da dimostrare. È evidente che se la scuola verrà valutata sulla base di test somministrati agli alunni in relazione a standard di apprendimento nazionali tutta l'attività didattica sarà orientata in funzione della risposta positiva a queste prove finali.

Programmare vorrà sempre più dire programmare il controllo e la verifica. Io credo, invece, che se di standard nazionali si deve parlare ci si dovrebbe riferire più al servizio scolastico offerto (corsi di insegnamento, organizzazione degli spazi e dei gruppi, apertura della scuola all'ambiente esterno, ma anche livelli *minimi* di competenze da raggiungere da parte degli alunni) che non agli esiti di apprendimento in quanto tali.

Come è noto, questi ultimi non sono solo in relazione con l'azione di insegnamento, ma anche con la situazione, familiare, sociale, culturale dei singoli allievi. È facile prevedere che le scuole collocate nelle situazioni socialmente più favorevoli

non potrebbero che ricevere valutazione positiva. Si finirebbe così per favorire chi è già in situazione di vantaggio. I dati andrebbero letti perciò in modo complesso e non unilineare con la facile equazione esiti di apprendimento degli alunni = qualità del servizio. Il controllo valutativo di tipo selettivo dovrebbe cioè essere orientato a garantire la presenza in ogni scuola di livelli minimi di servizio e di risultato.

La definizione di questo punto è l'elemento dirimente al fine di garantire un'autonomia che non sia una semplice legalizzazione della competizione di mercato nella scuola. Poiché questo pare essere il *trend*, come oggi si ama dire, prevalente, la preoccupazione è più che lecita. Rischiamo, cioè, di passare, anche nella scuola come in altri pubblici servizi (esempio classico: la Rai), da una scarsa considerazione del *cittadino/utente* a una sua considerazione solo in quanto *cliente*.

La scuola dovrebbe piuttosto riferirsi al primo in quanto soggetto di diritti collettivi piuttosto che al secondo, portatore di un semplice consumo individuale orientabile nel tempo e facilmente manipolabile.

4. Io credo che, soprattutto in questa prima fase, l'Amministrazione, nelle sue varie articolazioni, dovrebbe garantire non solo supporto e consulenza ma anche formazione. So bene che la tendenza prevalente è quella di adottare il modello aziendale, secondo cui chi valuta non dovrebbe organizzare la formazione e viceversa. Secondo questo assunto all'Amministrazione, attraverso sue specifiche articolazioni, spetterebbe il controllo/valutazione, ma la formazione del personale sarebbe lasciata al libero gioco della competizione di mercato. Del resto è questa la via seguita per la formazione alla dirigenza dei capi di Istituto (ogni capo di Istituto frequenterà, per accedere alla dirigenza, corsi di 300 ore organizzati da agenzie private o pubbliche autorizzate e finanziate dal Ministero).

Il problema, però, è che, come ci

ha insegnato la ricerca pedagogico-didattica almeno degli ultimi vent'anni, nella scuola, soprattutto di base, accanto alla funzione di valutazione selettiva c'è o addirittura prevale la funzione formativa-orientativa. Ricordo che furono il Ministero della Pubblica Istruzione e lo stesso Parlamento a far proprio questo orientamento a partire dagli anni settanta (si pensi, ad esempio, alla legge 517 del 1977).

Così, grazie ad anni di impegno formativo oggi nella scuola di base si è ampiamente diffusa una cultura didattica che mette in relazione, sia pur in modo non deterministico, la valutazione degli apprendimenti a quella dell'insegnamento, accetta la flessibilità organizzativa (tempi, spazi, gruppi di docenti e gruppi di alunni) e la progettazione continua e comune degli interventi. Di questa cultura pedagogica è elemento determinante la *valutazione formativa*, finalizzata non alla selezione ma a riorientare gli atteggiamenti e i comportamenti di tutti i soggetti implicati.



È la cosiddetta funzione regolativa della valutazione, inscindibile dalla formazione. Per questo sono preoccupato quando sento dire che il servizio pubblico non si deve occupare di formazione del proprio personale. Naturalmente, quando penso a un sistema pubblico per la formazione, non mi riferisco all'apparato amministrativo controllato gerarchicamente, a una pedagogia di stato, ma a enti pubblici autonomi nelle scelte culturali (l'autonomia è

un principio che vale per tutto il sistema, non solo per le scuole, ed è garanzia di pluralismo), come gli IRRSAE, opportunamente riformati, più articolati territorialmente e più coordinati tra loro attraverso un organismo nazionale. Il fatto che alcuni IRRSAE, nel passato, non abbiano dato buona prova di sé non è argomento sufficiente a eliminare funzioni (la formazione, la consulenza, il supporto) che nel futuro dell'autonomia saranno indispensabili e non potranno essere esercitate da strutture meramente amministrative. Per ora, come è noto, i documenti ministeriali non parlano di formazione, ma solo di *assistenza, monitoraggio e valutazione*. Esse vengono assegnate, oltre che alle singole scuole, ai Nuclei provinciali di supporto all'autonomia, agli Ispettori tecnici, agli IRRSAE e, per una valutazione complessiva a livello nazionale, al CEDE, presso cui è stato attivato il Servizio nazionale di qualità dell'istruzione.

A parte forse quest'ultimo, non sono ancora chiare le competenze che saranno attribuite ai diversi soggetti e ciò, essendo la riforma già in atto, suscita le legittime preoccupazioni di cui s'è già detto. Perché le azioni di sostegno e monitoraggio non siano disorganiche e radicalmente differenti da zona a zona è urgente, lo ripeto, una chiara definizione dei compiti dei vari segmenti del sovrasisistema e una formazione di secondo livello sui soggetti in essi impegnati, per i quali si prepara un'attività in gran parte differente da quella esercitata in precedenza, che era o amministrativa (Provveditorati) o di formazione/aggiornamento e ricerca educativa (personale tecnico degli IRRSAE).

Con la Direttiva n. 238 si avviano anche iniziative di formazione e di aggiornamento legate al processo di diffusione della cultura dell'autonomia. Mi auguro che quella parte di somma destinata all'Amministrazione centrale (38 miliardi dei 98 previsti) sia utilizzata anche per la riqualificazione del personale a livello di sovrasisistema.

Lettere e documenti

Anche quest'anno si sono svolti a Gatteo numerosi corsi di formazione. Nelle riflessioni di un docente che per la prima volta ha partecipato a questa iniziativa, i ricordi sorreggono un obiettivo da condividere.

Si sa che i corsi estivi non sono come quelli che si tengono durante l'anno scolastico. Il tempo di chi sceglie di parteciparvi è prezioso, costa, forse, un po' più di fatica. Perché è un tempo nel quale si comincia a gustare il piacere del rilassamento, un tempo che profuma di ferie, che annuncia finalmente il giusto ritemperarsi delle proprie energie. E poi sono al mare, sono intensivi, spesso impegnativi.

È, dunque, un tempo prezioso che ha bisogno di risposte altrettanto preziose, dense di contenuti e nello stesso tempo piacevoli e coinvolgenti. Credo che dietro ai corsi di Gatteo a Mare ci sia anche questo, ci sia soprattutto questo.

Chi, come me, ha partecipato per la prima volta ai corsi come docente - il titolo del laboratorio era "Il Gioco del Teatro" - non può infatti non restare colpito dallo spessore delle proposte, dallo straordinario entusiasmo e impegno che si respirava ovunque. E non si prendano queste considerazioni come una bassa strategia pubblicitaria. Sono, piuttosto, le reali impressioni di chi è uscito arricchito, in prima persona, dal confronto con gli organizzatori e con gli altri docenti così come da quello creatosi con i partecipanti.

Ma naturalmente nel mio caso quel confronto si è sviluppato prevalentemente sul terreno del teatro. Un confronto che non è certo una novità se consideriamo lo stretto legame che da sempre unisce, con differenti gradazioni, la musica e il

teatro. E non è, evidentemente, una questione che si riduce soltanto alla musica di scena o all'opera lirica.

Il rapporto tra il teatro ed il mondo dei suoni è ben più antico e profondo, perché affonda le sue radici nella sonorità delle parole o dei rituali magici, nei ritmi o nei silenzi delle frasi e dei gesti, nella forza evocativa o nella teatralità del suono, nella comunione emotiva che entrambi sanno creare, e in altro ancora.

Di fronte alla vastità delle implicazioni possibili, la scelta del corso è stata quella di fare riferimento alla funzione originaria del teatro, quando i diversi linguaggi finivano inevitabilmente per integrarsi e coesistere, giustificati soltanto dal bisogno, tutto umano, di condividere con altri la propria visione del mondo.

È l'idea di un teatro che nasce da una comunità e si nutre del desiderio di esprimere se stessa, di raccontarsi. Un teatro che appartiene profondamente a chi lo crea, che è sospeso tra la necessità di imitare, di evocare, di reinventare la propria realtà ed il piacere, assolutamente ludico, che ne deriva.

Anche la classe è una comunità e in ognuna di esse c'è un teatro che gli appartiene, che appartiene a ognuno dei ragazzi che la compongono. L'avventura e anche la sfida di chi sceglie di proporre un'attività teatrale, credo debba essere proprio quella di andare alla ricerca delle tracce di quel teatro.

Per indicare una possibile via che facilitasse la ricerca di quelle tracce, abbiamo provato a partire dall'idea più semplice e immediata: quella del giocare "a fare finta", prestando però la massima attenzione nel risultare sufficientemente chiari e comprensibili. Un meccanismo istintivo che riassume tutto ciò che

è necessario e indispensabile, per sperimentare il linguaggio teatrale con i ragazzi.

Su questa strada una piccola formula potrà rivelarsi molto utile: per giocare al teatro si deve fare finta ed essere precisi. È semplice, mi pare, ma assolutamente sufficiente. "Fare finta" significa agire per trasformare la propria realtà e quella attorno a sé e, come sappiamo, la finzione costituisce l'elemento generativo del teatro. "Essere precisi", invece, vuol dire che c'è qualcun altro, i compagni per esempio, che deve capire ciò che si sta facendo e questo significa porsi il problema della presenza del pubblico, di creare una relazione con esso e, in ultima analisi, di ribadire costantemente la natura linguistica del teatro.

Siamo partiti da qui e abbiamo cominciato, molto semplicemente, a fare finta, prima con gli oggetti poi con il corpo, con la respirazione, con la voce, con la luce. Ne è nata una piccola avventura nella quale poter sperimentare le proprie potenzialità espressive, confrontandosi con quelle degli altri e della realtà che ci circonda. Un modo per scoprire e per scoprirsi attraverso il gioco del teatro.

Credo debba essere questo il principale obiettivo da raggiungere nel fare teatro a scuola, un obiettivo che penso venga molto prima della preoccupazione di creare ottimi attori, testi perfetti o spettacoli straordinari.

A Gatteo abbiamo inseguito questi pensieri, li abbiamo confrontati, li abbiamo giocati, ne abbiamo tratto dei percorsi possibili. Mi auguro sia stato un tempo prezioso per tutti.

Marco Bricco
Compagnia Teatrale Stilema



Iniziare lo strumento con le filastrocche

DONATELLA BARTOLINI

Molto spesso i materiali didattici dedicati all'apprendimento strumentale, al canto o alla cosiddetta propedeutica musicale sono confezionati utilizzando una sorta di "esperanto musicale". Questa specie di linguaggio universale, appiattito e uniforme, che non denuncia né provenienza geografica, né appartenenza storica, si struttura a partire da cliché armonici, stilistici e formali. La banalità delle proposte musicali viene bilanciata e mascherata riponendo una grande cura nell'aspetto visivo.

In tutt'altra direzione si muove Giovanni Piazza con le sue *Filastrocche al pianoforte*.

Undici filastrocche, per undici piccoli pezzi dedicati ai primi anni di studio dello strumento: ognuna un mondo sonoro a sé, un'atmosfera diversa, uno stile da esplorare.

La presenza delle poesie di Rodari, tratte dalle *Filastrocche in cielo e in terra*, non deve farci pensare a dei semplici brani per canto e pianoforte. Il rapporto che la musica intrattiene col testo si articola, infatti, secondo schemi assai più variati. Proprio nella poliedricità di queste relazioni si evidenziano gli aspetti più originali di questa nuova proposta editoriale.

Evitando di prescrivere il canto come elemento obbligatorio (obbligo che spesso genera riluttanza e talvolta provoca il rifiuto dell'allievo), l'autore suggerisce una utilizzazione della voce meno esplicita, meno evidente, ma molto più variegata. Il testo fa capolino, occhieggia, senza imporre la propria presenza e si offre a una serie di possibili utilizzazioni pratiche. Può essere cantato, ma anche solamente pensato (sorta di testo segreto che rimane a uso esclusivo

dell'esecutore), può essere letto, canticchiato, fischiato, accennato.

In ogni caso assolve a una funzione di sostegno: aiuta a interiorizzare le linee melodiche, il ritmo, a individuare l'andamento delle frasi, a cogliere l'atmosfera, a memorizzare.

Ogni esecutore è libero di scegliere come sfruttare il testo. Un atteggiamento rispettoso dei pudori e delle possibili ritrosie dell'allievo dunque, che finisce per costituire un incentivo a servirsi della propria voce più di qualsiasi atto coercitivo.

Stimolato dal testo, ogni brano va a indagare generi e stili diversi e apre all'allievo nuovi orizzonti musicali. L'autore non si limita a proporre stili disparati o ambiti musicali differenziati, la varietà non investe solo le caratteristiche esteriori, ma è interna al linguaggio stesso, capace di seguire con sottigliezza di sfumatura

SCHEDE

BEATRICE PALLONE

Da vari anni Rita Ferri ha deciso di essere la portabandiera di una rifondazione della didattica musicale a partire dalle indicazioni della Programmazione Neurolinguistica, pubblicando a scadenze sempre più ravvicinate articoli e volumi sull'argomento.

Esce ora questo *Il suono ritrovato*, il cui intento può essere riassunto in una frase tratta da una delle prime pagine: «Con gli strumenti d'indagine della programmazione neurolinguistica è possibile accedere ai percorsi interiori dell'esperienza soggettiva (e quindi dell'esperienza musicale) e guidare la crescita di questa risorsa in maniera consapevole e precisa affinché la musica cresca insieme alla persona».

Ambizione della ricerca, che si riallaccia agli scritti precedenti, è dunque quella di ricentrare tutta l'esperienza educativa sulla dimensione del sonoro, in stretta connessione con il vissuto e il percepito del soggetto, sottraendosi al dominio tradizionale delle pratiche riproduttive e verbo-visive. Il testo suggerisce indubbiamente spunti su cui riflettere. L'esposizione, peraltro, non è sempre delle più adatte a suscitare la simpatia del lettore, per il procedere spesso attorcigliato del discorso, gli abbandoni al metaforico (che, se talvolta può chiarificare, non di rado oscura il pensiero), i frequenti riavvolgimenti ripetitivi.

Le definizioni e le analisi, proposte come illuminazioni veritative (sul senso della musica, la storia, l'uomo, la realtà, i linguaggi...), lasciano perplesso il lettore problematico, che è istintivamente refrattario alle rivelazioni. E che si chiede, alla fine, se la strumentazione offerta dalla Programmazione Neurolinguistica (almeno nell'uso che ne fa la Ferri) non sia un po' limitata, e limitante, a fronte della complessità delle questioni in gioco, degli studi oggi disponibili e delle esperienze in atto. (r. c.)

Rita Ferri, *Il suono ritrovato. Viaggio alla scoperta della musicalità*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, pp. 283, £ 31.000.

ture, percorsi pieni di sorprese.

Purtroppo, invece, nella letteratura rivolta all'infanzia molto spesso tutto si svolge con la più assoluta evidenza: le linee melodiche si distendono senza mai incontrare un imprevisto, gli accompagnamenti appaiono privi di increspature. Non c'è niente da scoprire, non è necessario ascoltare con attenzione, tutto è percepibile anche a un ascolto un po' distratto.

Con l'intento di facilitare la lettura e l'esecuzione si finisce così per perdere la grazia dei particolari, delle superfici irregolari, delle differenze linguistiche e alla fine anche il senso e il piacere stesso del fare musica.



Causa di tutto questo è da ricercare in una sostanziale sfiducia nelle possibilità dei bambini di apprendere se non in contesti estremamente protetti, depurati da quegli "accidenti" che la vita porta con sé, che però costituiscono la materia prima di cui si nutre la musica.

Le composizioni di Piazza invece richiedono attenzione e coinvolgimento. La scrittura non facilissima (tanto che talvolta esorbita un po' l'età delle filastrocche) stimola l'allievo verso un rapporto differenziato e ricco di sfumature. Abbandonati gli stereotipi scolastici è possibile recuperare il piacere dell'esplorazione del linguaggio musicale, ritrovando così il senso più profondo dell'apprendimento.

Giovanni Piazza, *Filastrocche al pianoforte*, Suvini Zerboni, Milano, 1998, pp. 27.

DA NON PERDERE

ANNARITA ADDESSI – LUCA MARCONI

La *Didattica* è una rivista nata nel 1994, dedicata ai problemi specifici della didattica generale e delle didattiche disciplinari, tra le quali compare anche la musica.

Il numero di settembre 1997 (n.1, anno IV), contiene un dossier dal titolo "La Ricerca Didattica per la riforma della scuola", con le relazioni presentate al Secondo Congresso scientifico della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica).

Nell'*Editoriale*, Franco Frabboni traccia, in stile sintetico e incisivo, uno statuto della ricerca della pedagogia e della didattica. Si tratta di una griglia epistemologica che trova nell'analisi dei contenuti, dei linguaggi, dei principi euristici e dei metodi di ricerca di ciascuna delle due discipline, la loro fondazione di scienze "autonome", entrambe afferenti al campo delle scienze dell'educazione (insieme alla psicologia, sociologia e antropologia).

Secondo Frabboni, per esempio, il contenuto specifico della pedagogia è rappresentato dall'educazione del *soggetto-persona* nel tempo e nei luoghi, mentre quello della didattica è dato dal modello organizzativo e dal modello curricolare; i codici della pedagogia sono di tipo analitico-descrittivo, narrativo, normativo-prescrittivo, del senso comune e metaforico, quelli della didattica sono il gesto, il suono, l'immagine, la parola orale e scritta e cioè l'intero repertorio dei linguaggi scolastici.

Particolare attenzione è data ai metodi di ricerca: ricerca teorica (lo studio delle finalità e i valori verso cui dovrebbe tendere la formazione della persona), ricerca storica (lo studio dei modelli pedagogici e delle istituzioni formative) e ricerca comparata (la messa a confronto di sistemi educativi diversi) come distintivi della pedagogia; ricerca sperimentale (nella sua doppia faccia di controllo sperimentale e di stile sperimentale), ricerca clinica (dove si punta l'attenzione sugli aspetti relazionali: biografie e autobiografie), ricerca-azione (dove primeggia il principio di trasformazione e il *soggetto* che investiga è in rapporto dinamico con l'*oggetto* di investigazione), come distintivi della didattica.

Il quadro presentato da Frabboni, sebbene non sempre di facile lettura per neologismi e densità concettuale, è chiaro e preciso dal punto di vista teorico, e una sua lettura attenta potrebbe suggerire interessanti discussioni e confronti, anche in ambito musicale.

Nei prossimi numeri, infatti, la sezione musica ospiterà una serie di interventi sui problemi relativi alla ricerca nella didattica della musica: saranno presentati e discusse esperienze, metodi, obiettivi e progetti da realizzare.

La rivista è consultabile presso i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione delle Università di Bari e di Bologna e si riceve per abbonamento con un versamento di £ 60.000 sul c/c postale n. 17639709, intestato a: Giuseppe Laterza Editore - Bari.

Per ulteriori informazioni: tel. 051.258481; fax 051.260124.

(A. A.)

La Didattica, Trimestrale di Didattica generale e di Didattica disciplinare, Laterza, Bari.



Le domande legittime della pedagogia dell'ascolto

FRANCA MAZZOLI

Da tempo impegnato in una ricerca personale nell'ambito della educazione alla pace, Daniele Novara ha raccolto alcuni dei testi scritti nei molti anni di lavoro pedagogico in *L'ascolto si impara*, per le edizioni del Gruppo Abele. «Ho scritto questo libro pensando ai genitori, agli insegnanti, agli educatori, agli animatori e a tutti coloro che quotidianamente si confrontano con il dover concretamente rispondere della crescita di altri soggetti umani. Ho pensato anzitutto alla loro formazione, senza dimenticare però la necessità di strumenti concreti e di indicazioni operative, uscendo il più possibile dalla pura teoria.»

È così nato un libro di facile lettura, accessibile anche a chi non ha troppa dimestichezza con la pedagogia, ma anche un testo profondo, ricco di riferimenti teorici e di spunti di approfondimento, al quale tornare più volte, per interrogarsi sui significati che il proprio modo di educare può assumere, in relazione a interlocutori diversi.

Nel prologo, che precede e presenta i contenuti del libro, Novara espone alcuni riferimenti che consentono di comprendere meglio il significato di un'educazione alla pace intesa come gestione dei conflitti, capacità di ascolto e di relazione, creatività ed elaborazione costruttiva delle diversità.

Seguono poi quattro capitoli che affrontano l'educazione alla pace secondo ottiche diverse, prendendo in considerazione sia il punto di vista dell'educatore che quello degli allievi.

Il primo capitolo, "Una buona partenza", indaga le basi evolutive del rapporto educativo, puntando l'attenzione sul tema dell'identità, all'interno del sistema di interazione adulto/bambino.

Particolarmente interessante per chi si occupa di educazione musicale (e quindi si colloca in un ambito ritenuto, a torto o a ragione, creativo), risulta l'approfondimento dei processi educativi che possono inibire o invece sviluppare un pensiero creativo nei bambini, e l'analisi dei miti pedagogici improntati alla sofferenza.

Nel secondo capitolo, "Ecologia dell'apprendimento", mettendo a confronto i modelli di apprendimento lineare/diretto e complesso/indiretto, Novara afferma con forza che «in realtà sono i metodi e non i contenuti, gli elementi portanti del rinnovamento educativo



nel senso della pace e dell'ecologia; metodi educativi non violenti educano alla nonviolenza, così come relazioni e metodi educativi ecologici (rispettosi dei caratteri naturali e personali di apprendimento) portano i soggetti a vivere in modo ecologico. In altre parole è l'insegnamento implicito che risulta più efficace di quello oggettivo e programmato».

Gli aspetti più operativi della proposta educativa vengono esemplificati in "La didattica delle domande legittime": la natura conflittuale dell'apprendimento e la complessità dell'imparare, la necessità di accogliere gli errori per riuscire a elaborare un proprio sistema di autocorrezione, sono gli elementi indicati come necessari per costruire «...un sistema educativo che miri a

debanalizzare gli studenti, insegnando loro a fare "domande legittime", di cui non si conosce ancora la risposta e che quindi possono stimolare davvero la ricerca personale».

Alcuni criteri metodologici per una didattica che abbandona le certezze delle domande illegittime per accettare «una certa imprevedibilità come fattore intrinseco di crescita o come scelta metodologica» vengono esemplificate in schemi da rielaborare, in funzione della propria programmazione scolastica. Il lavoro educativo viene definito come possibilità di sviluppare le domande che ciascun allievo si pone, non tanto per trovare la risposta giusta, quanto piuttosto per scoprire un modo di rispondere personale.

L'ultimo capitolo del libro, "La necessità di autoconoscenza in chi esercita compiti educativi", prende in esame il bisogno di superare l'autoreferenzialità del proprio sistema di valori, come presupposto essenziale della pedagogia dell'ascolto. Il metodo dell'autobiografia, attraverso il quale è possibile collegare il presente di educatore con il proprio passato di soggetto in formazione, viene indicato da Novara come strumento importante per chi desidera riappropriarsi del proprio potere (auto)formativo e metterlo in gioco in modo corretto nell'insegnamento.

Il testo si conclude con un'intervista, a cura di Ivano Gramelli, che puntualizza il tema dell'educazione alla pace come pedagogia del conflitto, o meglio come pedagogia orientata all'accettazione e alla capacità di sostegno dei conflitti, e afferma la necessità di allargare il concetto di educazione anche all'età adulta. Perché l'ascolto si impara (da piccoli, ma anche da grandi!), e può farci raggiungere quella capacità di "attenzione reciproca" di cui tutti, e non solo a scuola, abbiamo bisogno.

Daniele Novara, *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1997, £ 20.000

Movimento e musica: un binomio irrinunciabile

ANNA MARIA PRINZIVALLI

L'apprendimento della musica, a qualunque età, non può prescindere dal corpo, perché l'esperienza musicale coinvolge la persona nella sua totalità. Usare il movimento nell'educazione musicale è una scelta metodologica che si basa sulla constatazione che il movimento è un "facilitatore" della comprensione dei concetti fondamentali del linguaggio musicale; ma il movimento è al tempo stesso un contenuto in sé, perché avere la consapevolezza del proprio corpo e delle sue possibilità ci permette di usarlo come mezzo d'espressione e di comunicazione con gli altri.

Il quaderno della *Siem Gesto Musica Danza*, curato da Patrizia Buzzoni e Ida Maria Tosto, offre un panorama vasto e vario di esperienze didattiche e di attività incentrate sul movimento. Il quaderno presenta una rassegna di otto esperienze, divise per fasce d'età, in cui il movimento, il gesto e la danza si integrano con il linguaggio sonoro in modo complementare. I progetti sono diversi sia nei percorsi proposti sia nelle finalità; denominatore comune di tutti gli interventi è l'atteggiamento di ricerca che si nota non tanto nel racconto dell'esperienza quanto nelle riflessioni pedagogiche che le accompagnano. Nell'introduzione, Patrizia Buzzoni offre spunti e consigli su come affrontare un'esperienza didattica che coinvolga il movimento e sulle possibilità di integrazione tra il linguaggio musicale e quello motorio.

L'esperienza scritta da Ciro Paduano è toccante per la creatività che essa contiene, ma soprattutto per l'attenzione che l'autore dimostra verso i destinatari del percorso, bambini della scuola materna. La lettura di come avvenivano i dialo-

ghi tra animatore e bambini ci porta dentro l'esperienza stessa e ci fa gustare la tenerezza del loro mondo; i riferimenti pedagogici non mancano, come la riflessione sull'importanza, in questa fascia d'età, del gioco e del racconto. I bambini infatti, su un'iniziale proposta dell'animatore, inventano una storia dove il linguaggio musicale e quello motorio si integrano in modo complementare, dove i gesti e gli strumenti hanno la stessa importanza perché entrambi mezzi per esprimersi.



Il movimento, nell'esperienza raccontata da Marina Callegari, è usato per analizzare un brano, serve cioè a decodificare la proposta musicale con l'aiuto di precisi movimenti che diventano "simboli" di un codice gestuale.

Nel racconto di due diverse esperienze, rivolte a soggetti di età differenti, Simonetta Del Nero mostra una grande attenzione per la psicologia degli alunni (delle elementari e delle medie) e al loro vissuto, predisponendo percorsi e approcci rispettosi dei diversi modi di vivere il rap-

porto con il corpo caratteristici delle due fasce d'età. Infatti i preadolescenti, soprattutto se maschi, presentano spesso molte difficoltà ad accettare il proprio corpo, mentre i bambini più piccoli sono maggiormente disponibili a mettersi in gioco con tutta la propria corporeità. Interessante è inoltre la riflessione sul prodotto finale (il faticoso spettacolo di fine anno) il cui contenuto, se scelto con attenzione, può risultare strategico per il successo dell'intero percorso.

Giuseppe Michele Gola propone l'analisi del movimento nella danza di tradizione popolare e riflette sulla valenza del gesto come possibilità primordiale di comunicazione: l'uomo comunica anche attraverso il ballo di tradizione che contiene infatti aspetti espressivi e mimico-rituali.

Rilevando l'aspetto pluridisciplinare che un ballo di tradizione può offrire, Gola affronta l'analisi dei movimenti intesi come segni da percepire e decodificare per scoprirne il valore simbolico: il corpo diventa dunque un oggetto da osservare e da analizzare. Approfondita è l'analisi della danza e del ballo, soprattutto di quello gestuale.

Condivido con l'autore l'importanza pedagogica attribuita al gesto in un'educazione globale, perché ritengo necessario, nella formazione di un individuo, un intervento mirato a stimolare la capacità di decodifica dei gesti, per averne consapevolezza e per riflettere sul significato di cui sono portatori. La nostra cultura, prevalentemente visiva, ci bombarda di messaggi prodotti dal corpo che spesso però non coincidono con quelli comunicati dal linguaggio verbale. È consuetudine nella scuola soffermarsi poco su questi messaggi, valorizzando esclusivamente il codice verbale e ponendolo quindi al di sopra di tutti gli altri linguaggi. Nella comunicazione tra simili invece la possibilità di capire cosa l'individuo voglia comunicarci attraverso i gesti ci consente di relazionarci meglio agli altri e favorisce la costruzione di



un benessere comune.

Anche nell'apprendimento strumentale può essere utile ricorrere alla riflessione sul corpo per trovare soluzioni a problemi tecnici come, ad esempio, quello costituito dalle dita che si alzano troppo, rendendo il movimento faticoso e inefficace. Giuseppe Pepicelli, insegnante attento e sensibile, riesce a mettersi in sintonia con i propri allievi mentalmente, ma soprattutto fisicamente, aiutandoli a prendere consapevolezza dei loro movimenti e a controllare i muscoli, la respirazione, la tensione. Nell'apprendimento strumentale c'è un continuo ritorno tra il gesto dell'esecutore e il suono prodotto e questo dà l'opportunità al docente di lavorare sulla consapevolezza sensomotiva. In questo senso la proposta di esperienze che interessano tutto il corpo serve ad affrontare e a superare le difficoltà tecniche attraverso strategie globali, che interessano la corporeità oltre che la razionalità. L'autore illustra una serie di esercizi motori rivolti agli adulti-insegnanti, ai quali suggerisce di sperimentare in prima persona il percorso di apprendimento sensomotorio che, nella sua proposta, si rifà allo stile delle lezioni di Feldenkrais.

Gli altri interventi, tutti stimolanti e interessanti, spaziano dall'applicazione del movimento nella didattica musicale all'uso del movimento come codice comunicativo autonomo da usare per esprimersi.

Consiglio la lettura di questo testo agli insegnanti e agli operatori perché il Quaderno, oltre a contenere indicazioni pratiche di percorsi didattici in cui la musica e il movimento si integrano tra loro, offre riferimenti teorici di approfondimento che supportano le ipotesi di intervento le quali possono quindi essere trasferite in altri contesti e in altre situazioni.

Usare il movimento nell'insegnamento della musica è una grande risorsa per i docenti, ma soprattutto per i discenti che imparano in un modo "facile" e gratificante. Vi piacerebbe scoprire che una danza rie-

sce a far imparare le tabelline o le divisioni agli alunni in difficoltà? Un'esperienza didattica di movimento efficace è trasversale perché interviene sui processi logici di ciascuno di noi passando attraverso la corporeità e le emozioni che essa mette in gioco.

Purtroppo è da considerare che nella formazione degli insegnanti di musica non è prevista fino a oggi una preparazione motoria e quindi permangono, di fatto, molte difficoltà nel suo uso all'interno dell'insegnamento della musica, per il quale sono invece necessarie competenze che non si possono improvvisare, ma che

richiedono una adeguata formazione.

Al momento non esistono in Italia istituzioni pubbliche che preparino in tal senso; la Siem, nella proposta di riforma dei percorsi di formazione per docenti di musica propone insegnamenti specifici. Speriamo che qualcuno l'ascolti.

AA.VV., *Gesto Musica Danza* (a cura di Ida Maria Tosto e Patrizia Buzzoni), Quaderno Siem 13, Serie Didattica, E.D.T., Torino, 1997, pubblicato anche nella collana "Educazione musicale", E.D.T., Torino, 1998, pp. 118, £ 19.000.

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

La tesi centrale del volume è duplice: da un lato si afferma che la cultura plasma la mente, fornisce l'insieme dei mezzi attraverso i quali noi costruiamo non solo il mondo, ma anche la concezione di noi stessi e delle nostre capacità; dall'altro fa intendere come l'educazione crei cultura, si ponga come un patrimonio, un capitale non più tanto "invisibile" (per riprendere una celebre affermazione di Giovanni Gozzer degli anni '60), che costituisce lo zoccolo portante di ogni successivo progetto evolutivo.

Non si possono capire, infatti, l'attività mentale e gli interventi educativi se non li collochiamo nel loro contesto culturale, in rapporto alle risorse ivi disponibili, le quali danno forma ai processi mentali, ne determinano le operazioni fondamentali, come l'imparare, il ricordare, l'immaginare, il comunicare; tutte cose rese possibili dalla partecipazione a una cultura. Da ciò consegue che l'educazione non può riguardare solo i problemi tradizionalmente scolastici, pur importanti, come il curriculum, la progettazione, le verifiche: «Quello che decidiamo di fare nella scuola ha senso solo all'interno del contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l'investimento nell'educazione dei giovani. Abbiamo finalmente capito che il modo di concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi, espressi o inespressi» (pp. 7-8).

Questa posizione rappresenta una sorta di "correzione di rotta" da parte dello psicopedagogo americano, che ha dedicato molta parte dei suoi studi nell'ambito della cosiddetta "rivoluzione cognitiva", analizzando i processi intrapsichici del conoscere, il rapporto tra conoscenza acquisita e funzione euristica di essa, giungendo all'idea di un curriculum a spirale che consenta all'alunno di appropriarsi in fasi successive sempre più approfondite dei vari saperi e saper fare. Bruner, insieme a Piaget, è stato colui che ha influenzato enormemente la pratica educativa degli insegnanti di gran parte del mondo sviluppato: ora non è che questo libro costituisca un'autocritica, nel senso ristretto del termine, ma dobbiamo riconoscere e ammirare la capacità di questo "grande vecchio" di tornare sui propri passi e di relativizzare i risultati cui era giunto nei decenni precedenti.

Bruner non si nasconde il fatto che all'indomani della caduta dei muri e del crollo dell'antagonista di sempre, alla fine della guerra fredda (origine di

quella che era stata chiamata la sfida tecnologica americana, per mantenere la supremazia nei confronti dell'avversario *esterno*), l'emergere di taluni drammatici problemi, questa volta *interni* alle società dell'occidente, ha portato alla ribalta il tema della giustizia sociale, intesa come accesso e partecipazione equi alle strutture della comunicazione culturale. Ci si è resi conto che la scoperta della povertà e delle povertà, la questione dei diritti civili, la piaga dell'emarginazione e del razzismo, sono la fonte di altrettante subculture della dipendenza, della rassegnazione, dell'assenza di prospettive e che la cultura dell'educazione, comunicata e partecipata, è un valore da perseguire.

Due concezioni diverse sul funzionamento della mente si contrappongono. La prima era l'ipotesi che la mente potesse essere concepita come un dispositivo computazionale, come un elaboratore di informazioni: le informazioni finite, codificate e non ambigue sul mondo possono essere registrate, classificate, immagazzinate, confrontate e attivate per gli scopi dell'attività umana, secondo un codice preesistente.

Ma il processo del conoscere è spesso più disordinato e carico di ambiguità di quanto questa concezione non sia stata in grado di prevedere. Ecco allora il secondo modo di intendere la natura della mente, definito *culturalismo*: la cultura è considerata *superorganica*, nel senso che modella anche la mente dei singoli individui; la sua espressione individuale è legata al *fare significato*, cioè all'attribuzione di significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete.

Questo approccio si inserisce in una prospettiva psicologico-culturale dell'educazione, in cui emerge il valore della coscienza, della riflessione, del dialogo ampio, del negoziato tra posizioni culturali e ideologiche differenti. «È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che la cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione» (p. 12). Il riconoscimento della centralità della narrativa non deriva da un'unica disciplina, ma dalla confluenza di molti punti di vista: storico, socio-antropologico, linguistico, psicologico e anche computazionale.

I nove principali temi dell'approccio culturale presentati nel primo capitolo sono elaborati ulteriormente nei capitoli successivi del libro: essi possono essere letti gli uni indipendentemente dagli altri. Il principio della *prospettiva* è relativo alla contestualizzazione, cioè alla prospettiva o al quadro di riferimento nei cui termini un significato viene interpretato: esso richiede flessibilità di giudizio. Il principio delle *limitazioni* riguarda la nostra capacità soggettiva di interpretazione e quelle limitazioni imposte dai sistemi simbolici accessibili alla mente umana (i diversi linguaggi). E così via per gli altri principi che riguardano il *costruttivismo* (la realtà che attribuiamo ai "mondi" che abitiamo è una realtà costruita), l'*interazione* («Siamo la specie intersoggettiva per eccellenza. È questo che ci permette di "negoziare" i significati quando le parole diventano ambigue»), l'*esternalizzazione*, lo *strumentalismo*, il principio *istituzionale*, l'identità e l'autostima, la *narrazione* (il modo di pensare e di sentire che aiuta i bambini a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un mondo per sé, una collocazione personale).

L'intento fondamentale, pienamente raggiunto, a me sembra, è quello di situare l'educazione nel contesto più vasto, indispensabile per poterla comprendere in modo adeguato: «L'educazione è pericolosa», si dice, «perché alimenta il senso della possibilità» (p. 56).



NOTIZIE

La ricerca per la didattica musicale nel 2000

Nel Duemila, l'annuale convegno della Siem sarà dedicato alla ricerca per la didattica musicale. Il convegno, che si terrà alla fine di febbraio a Bologna, sarà internazionale e presenterà e discuterà progetti di ricerca in tutti i livelli di insegnamento musicale, nelle scuole generali e in quelle specialistiche.

Il Convegno si rivolge in particolare ai Paesi di lingua neolatina nei quali la ricerca in questo settore è pressoché inesistente. Pertanto tutte le lingue neolatine, oltre l'inglese, saranno ammesse al Convegno.

L'iniziativa è stata approvata dal Comune di Bologna, città che sarà in quell'anno una delle capitali europee della cultura; sarà realizzata in collaborazione con altre rappresentanti dell'ISME in Europa, ed è patrocinata dall'ISME, dall'ESCOM, nonché dall'Università e dal Conservatorio di Bologna.

Per ricevere il *call for papers* e altre informazioni rivolgersi a: Siem - Telefono/Fax 011/9364761 - e-mail: insonora@lakesnet.it

Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 234, £. 34.000.

Osservatorio

MAURIZIO
DISOTEO

Mimmo Boninelli è da anni uno dei ricercatori e musicisti più impegnati nel mondo della musica popolare di area lombarda e del canto sociale e storico-politico.

Collaboratore da più di vent'anni dell'Istituto Ernesto De Martino, è autore di diverse pubblicazioni sulla cultura popolare lombarda e curatore dell'edizione critica delle opere del folclorista bergamasco Antonio Tiraboschi. Con la sorella Sandra, una delle voci più interessanti della musica popolare italiana, Mimmo Boninelli costituisce un duo musicale molto apprezzato che ha pubblicato recentemente il cd *Il bastimento parte: canti dell'emigrazione bergamasca* (Ed. Junior). Dal 1992 Boninelli ha rivolto la sua attività anche verso la scuola.

Abbiamo pensato di porgli alcune domande proprio sul rapporto tra musica popolare, culture locali ed educazione.

Hai cominciato come cantante, ricercatore o entrambe le cose?

Ho cominciato a fare ricerca verso il 1975 e contemporaneamente lavoravo sui canti della nuova proposta politica di quegli anni; immediatamente l'attenzione si è rivolta anche al canto di tradizione popolare. Abbiamo proposto i materiali raccolti prima in forma strettamente filologica, in seguito con maggiore attenzione a una loro rielaborazione: fare uno spettacolo è diverso che cantare per un piccolo gruppo.

Negli ultimi anni tu hai iniziato a lavorare nelle scuole. Come imposti la riproposizione dei canti popolari lombardi e del Nord nella scuola?

Credo che sia un'attività oggi fondamentale, non solo per ritrovare una memoria che si è persa. Naturalmente è importante il modo di

presentare questi canti; se si lavora in modo da rendere il materiale attraente si possono avere grandi risultati. Il primo principio è quello di scegliere brani che abbiano attinenza con la realtà locale e con quello che i ragazzi studiano: repertori di emigrazione, o legati a particolari lavori, le guerre mondiali, la Resistenza. A partire da uno o due di questi canti si fa un ragionamento storico e filologico per capire le condizioni e il particolare momento della storia che hanno portato alla nascita di quel canto. Se io dico Tot ol di a fa 'nda l'aspa (tutto il giorno a far andare l'aspa), è diverso dal dire Per la foria di aspade 'i a ciapat la fogassiù (per la furia del giro degli aspi le donne si sono accaldate). Nel primo caso ci rendiamo conto che il movimento dell'aspo è lento, rispetto al secondo, vale a dire che il processo lavorativo è diverso. Andiamo quindi a ricostruirlo, con disegni, testimonianze, stampe e notiamo come il lavoro manuale con l'aspo girato a mano è diverso dall'aspo mosso a vapore. I documenti cantati si intrecciano con una ricostruzione di archeologia industriale, dei processi produttivi, della storia della consapevolezza delle fiandre.

Non avverti però in questo lavoro il rischio di cadere nel localismo?

Questa proposta che può sembrare così strettamente locale s'intreccia con il fatto che dal 1992 lavoro presso il Centro Stranieri del Comune di Bergamo, dove mi occupo di culture altre. Proprio in quest'ambito sono stato sollecitato dall'assessorato a lavorare sulla possibilità di comprendere le culture degli altri a partire da una profonda conoscenza della propria cultura locale. Credo che un modo efficace per conoscere le altre culture sia quello di partire dalle microculture in cui si è vissuto e si

vive, piuttosto che dai grandi sistemi. Il confronto tra me e lo straniero avviene così sulla recorpoca conoscenza del proprio territorio, così come io conosco bene il mio. Si dice che in certi paesi africani si usa il tam tam al posto del telefono, ma le nostre campane hanno avuto la stessa funzione del loro tam tam. In Senegal, molti cognomi hanno uno stretto collagamento con un certo lavoro, ma anche noi ci chiamiamo Medici, Marangoni (dal falegname marenghù), Calzolari ecc.

In questo modo la conoscenza della cultura locale diventa esattamente il contrario della chiusura localistica...

Sì, diventa una forma di apertura; tanto che ho proposto al Comune di Bergamo la costituzione di laboratori di storia locale e di intercultura. Credo non sia possibile uscire dalla scuola dell'obbligo senza avere una conoscenza della propria storia locale ma anche un'apertura interculturale. Quando parlo di storia locale non mi riferisco solo al passato, ma anche alle leggende e storie contemporanee, che sono un aspetto del folclore moderno di cui si parla poco; in questo ambito è possibile individuare anche il contributo che le culture altre hanno dato e danno alla storia locale.

Dobbiamo ripensare al sincretismo, termine spesso usato in termini negativi, dandogli, al contrario, il senso di un arricchimento per le culture. Su un altro versante sarebbe importante costruire veri e propri progetti interculturali: penso per esempio alla formazione didattica di esperti delle altre culture che sono ricchi di informazioni e che potrebbero diventare importanti figure di mediazione culturale.

Mimmo e Sandra Boninelli, Via S. Anna, 2, 24030 Mozzo (BG), tel. 035/463444

Fuoricampo

RINCONETE
CORTADIGLIO

Si sa che i significati delle parole evolvono nel tempo, e che non vi è campo della attività umana che non contribuisca a mutare e rinnovare il nostro vocabolario. Un recente ed essenziale contributo viene dall'Ispettorato dell'Istruzione Artistica, che ci invita a ripensare, in una sua circolare, i concetti di "aggiornamento" e di "ricerca", aprendo stimolanti orizzonti alla lessicografia così come alla riflessione pedagogica.

I due termini, certo, hanno una portata semantica ampia e complessa, che diviene particolarmente estesa e frastagliata quando vengono collocati nel contesto dell'insegnamento artistico e musicale. Già nel testo dell'accordo nazionale per il personale delle accademie e dei conservatori (risalente al 1995), si diceva difatti che fra le attività configurabili come aggiornamento (e indispensabili al passaggio di posizione stipendiale) vanno legittimamente comprese, oltre a quelle tradizionali, la partecipazione a mostre, convegni, concerti, commissioni o giurie, le produzioni cinematografiche e radiotelevisive, le performances teatrali e altro ancora. Ma tutto ciò, se ci pensiamo bene, non rende ancora giustizia al comune sentire di tanti docenti, che (come risulta da un recente sondaggio commissionato a Gianni Pilo) hanno maturato una concezione assai più aperta e flessibile dell'aggiornamento, che tiene conto della globalizzazione dei saperi, della emergenza del privato, della riconosciuta permeabilità fra i diversi piani dell'esperienza. Se le prestazioni parassuali di Monica Lewinsky, ha acutamente osservato qualcuno,

hanno finito per assumere una valenza politica ed economica, perché non dovremmo considerare legittimo aggiornamento la meditazione interiore, la lettura della Gazzetta dello Sport, la pratica sportiva o ciò che avviene nel chiuso della nostra camera da letto? Forse che tutto questo non ha riflessi fondamentali sulla evoluzione umana e professionale, modificando il nostro comportamento di insegnanti?

I fini cervelli dell'Ispettorato hanno il merito di aver tenuto conto di simili esigenze diffuse e di avere ideato una brillante soluzione che, mentre fornisce una soddisfazione "ufficiale" alle aspettative di tanti docenti di accademie e conservatori, riformula in modo logico e stringente il significato dei due termini in questione. Si sa che fra gli elementi mediante i quali si procede alla definizione di un concetto vi sono il genere prossimo (ad esempio "attività"), le differenze specifiche ("consistente nello studio, nella partecipazione a corsi, nella sperimentazione didattica") e la funzione ("intesa ad arricchire la competenza e la professionalità del docente").

I nostri fini cervelli hanno capito che è da quest'ultima, cioè dalla funzione, che bisognava partire per un ripensamento globale del concetto, in linea con i tempi e le tendenze. La reale funzione dell'aggiornamento e della ricerca si sono detti, è quella di consentire il passaggio a posizioni stipendiali più alte, mediante auto-certificazione su un modulo all'uopo predisposto. Caduta così la funzione professionalizzante, vanno in frantumi anche le differenze specifiche: più allarghiamo l'ambito delle attività considerate utili, difatti, e meglio e



più facilmente possiamo perseguire l'obiettivo dell'aumento di stipendio. Nasce così la perspicace osservazione che "poiché la gamma delle attività espletabili e considerabili utili è molto ampia", in essa vanno comprese anche quelle "individuali per così dire *non formalizzate né visibili*". Dunque, anche le letture private, i trasalimenti del pensiero che si manifestano solo nel chiuso della coscienza, gli atti meramente intenzionali, le fantasie oniriche, le intime ma istruttive esperienze consumate fra le pareti della toilette.

Ed ecco la nuova definizione di aggiornamento che ne scaturisce: *insieme aperto e indefinito di attività visibili e non visibili, pubbliche o private, formali o informali, reali o immaginarie, cui si può fare riferimento, in termini anche criptici e allusivi, su un apposito modello ministeriale, al fine di ottenere un passaggio di stipendio.*

La segnaliamo ai curatori dei maggiori dizionari nazionali perché ne tengano conto nelle prossime edizioni.