

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 XXIX, numero 110
marzo 1999

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: musicadomani@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 Piers Spencers, *L'esperienza musicale fra oralità e scrittura*
- 11 Mario Piatti, *Un punto di vista sull'educazione musicale*

Strumenti e tecniche

- 17 Dina Poch De Grätzer, *Far musica a tre anni con mamma e papà*
- 22 Maurizio Disoteo, *Un laboratorio musicale per le scuole italiane*
- 23 Documento ministeriale, *Per la diffusione della musica come fattore educativo nel sistema scolastico italiano*

Pratiche educative

- 28 Annibale Rebaudengo, *Giochi di Kurtág in conservatorio*

Confronti e dibattiti

- Le motivazioni dell'imparare la musica*
- 32 Franca Mazzoli, *La condivisione è la motivazione più efficace*
- 34 Renato Rovetta, *Descolarizzare la musica con nuove risorse formative*
- 36 Franca Ferrari, *Dare senso alle esperienze musicali*

Biblioteca

- 40 Enrico Strobino, *Musica, educazione e intercultura* [su Maurizio Disoteo, *Didattica interculturale della musica*, EMI]
- 41 *Schede* (a cura di Beatrice Pallone)
- 42 Maria Videsott, *Viaggio nella memoria attraverso il canto* [su Francesco Delicati, *Il canto fa venire fuori il paese più in fretta*, PCC]
- 43 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
- 44 Stefania Lucchetti, *Musica e scuola nel mondo: siamo tutti nella stessa barca?* [su Sam Leong (a cura di), *Music in Schools and Teacher Education: A Global Perspective*, ISME and CIRCME]
- 45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 8 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 10 *Parole Chiave: Prima vista*, di Francesco Bellomi
- 14 *Bemolli*, di Cidrolin
- 16 *Musica in bit: La città dei bambini*, di Amedeo Gaggiolo
- 21 *Taccuino di animazione: Finalità*, di Maurizio Vitali
- 38 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
- 46 *Notizie*
- 48 *Fuoricampo*, di Rinconete Cortadiglio

La redazione di Musica Domani ha una nuova casella di posta elettronica:
musicadomani@easynet.it

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente all'Università di Udine
Donatella Bartolini	operatrice musicale a Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo - PS
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Maurizio Disoteo	tecnico scientifico IRRSAE Lombardia
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Frosinone
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Stefania Lucchetti	operatrice musicale a Mestre - VE
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Reggio Calabria
Franca Mazzoli	pedagogista a Bologna
Beatrice Pallone	operatrice musicale a Mantova
Mario Piatti	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di La Spezia
Dina Poch de Grätzer	pedagogista a Buenos Aires
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte al Conservatorio di Milano
Renato Rovetta	docente di educazione musicale e formatore di Milano
Piers Spencers	docente di Didattica della musica all'Università di Exeter, G.B. e direttore del British Journal for Music Education
Enrico Strobino	docente di scuola media a Biella
Maria Videsott	insegnante di istituto comprensivo a Vigolo Vattaro - TN
Maurizio Vitali	animatore musicale a CRAMS di Lecco

L'esperienza musicale fra oralità e scrittura

PIERS SPENCERS

Imparare la musica attraverso il suono, ridare centralità all'ascolto senza lasciarsi sopraffare dalla notazione e, più in generale, da elementi visivi.

Troppo spesso, purtroppo, le istituzioni musicali e molti compositori contemporanei si sono dimenticati che la scrittura è un mezzo e non un fine e che tutti gli aspetti della musica che non coinvolgono direttamente l'ascolto rischiano di portare confusione e ambiguità.

«**L**a musica di Wagner è migliore di come suona». Il detto di Mark Twain contiene un vero enigma epistemologico: la musica è qualcosa di più del suo suono? Se è così, qual è la relazione tra il suono della musica e quegli altri aspetti che non coinvolgono direttamente l'ascolto? Mentre ci avviciniamo alla fine del millennio, diventa sempre più chiaro che lo studio e la pratica della musica sono in difficoltà. La musica occidentale si è suddivisa in molti stili e pratiche esecutive apparentemente incompatibili: classica, jazz, pop, folk ecc. La diffusione della musica classica, che nel mondo industrializzato gode del massimo prestigio e del più alto finanziamento pubblico, dipende più dal repertorio passato che non dagli esperimenti del presente. Nonostante la sua popolarità al di fuori dell'educazione formale, il ruolo della musica all'interno delle istituzioni del sapere rimane problematico. Rifiutata dagli alunni nelle scuole, considerata nelle università solo come uno studio astratto e accademico, la musica oggi vive una situazione preoccupante. La mancanza di attenzione alla musica in quanto suono ha contribuito a quest'*impasse*. Questa trascuratezza è di antica data, ma i recenti sviluppi, sia degli studi musicali che di certi aspetti del linguaggio della musica del XX secolo, non sono riusciti a migliorare la situazione.

L'abbandono dell'ascolto

La cultura musicale negli ultimi due secoli si è sviluppata in un contesto acustico sempre più inquinato. L'ambiente sonoro infatti è stato soffocato dai rumori propri della civiltà industrializzata e l'orecchio umano, inconsapevolmente, vi si è adattato. Non ci rendiamo conto di quanto rumoroso sia ormai il paesaggio sonoro:

l'ascolto, al giorno d'oggi, non ricopre più una funzione così centrale nell'esistenza dell'uomo. La continua egemonia del senso visivo (incrementata dallo sviluppo della cinematografia e dal diffondersi del mezzo televisivo) ha indebolito il potenziale della musica come contributo espressivo alla realizzazione umana. Invece di riaffermare l'importanza e l'indipendenza del senso uditivo, musicisti, compositori e accademici sembrano aver accettato, e in alcuni casi abbracciato, la predominanza del visivo. L'occhio, a discapito dell'orecchio, è il senso dominante anche nello studio della musica. Questa situazione sembra soddisfare i colleghi e le scuole, che tutto sommato considerano il suono un mezzo quasi scomodo per la trasmissione della cultura musicale. Insegnanti e studenti si trovano quindi a operare in un ambito culturale che considera l'ascoltare meno valido del vedere. In qualunque scuola primaria britannica si possono trovare esposti esempi di scrittura e arte. Risulta così evidente che i bambini, nel corso del loro apprendimento quotidiano, utilizzano ed esercitano il loro senso visivo in modo costante e proficuo. Nonostante ciò, è comunque difficile dimostrare che i bambini, nel loro processo evolutivo di sviluppo, utilizzino l'orecchio per ascoltare, se non in occasioni speciali quali ad esempio l'assistere a un concerto.

Leggere o parlare di musica non è semplice: le persone coinvolte in una discussione musicale si basano non su un oggetto reale, ma solamente sui loro ricordi, che sono soggettivi e ingannevoli. Non stupisce quindi che la tendenza generale, anche delle istituzioni deputate alla formazione musicale, sia quella di centrare l'attenzione prevalentemente sulla musica scritta, sulla notazione, trascurando l'ascolto. La partitura rende la musica permanente e facile "da studiare", nel senso in cui generalmente intendiamo questo termine. La partitura è anche

un efficace mezzo per l'apprendimento della "forma" di interi brani. Vedremo più avanti come l'analisi della "forma" sulla partitura, non necessariamente corrisponda alla struttura musicale che si può percepire durante l'ascolto.

Nella natura intangibile del suono vi è un carattere di insicurezza e di instabilità che effettivamente non consente di confrontare o paragonare differenti oggetti, ma piuttosto di ricordare esperienze. Ne è un esempio il "rito di passaggio" degli adolescenti, in cui adulti e bambini si scontrano in merito ai gusti individuali. Se in famiglia questi piccoli conflitti sono solitamente gestiti e sdrammatizzati senza conseguenze, la situazione appare meno semplice quando il confronto si svolge in ambito scolastico fra docenti di musica e allievi, soprattutto nell'ambito di circoli musicali accademici e professionali. Basta sfogliare il piacevolissimo *Lexicon of Musical Invective* (1953) di Slonimsky per sorprendersi di quanto malumore viene manifestato dai critici quando si accostano a qualcosa che non è loro familiare. Nel 1899 il critico tedesco Eduard Hanslick sollevò obiezioni in merito al tempo 5/4 dello Scherzo della Sesta Sinfonia di Čajkovskij. Hanslick sembrava incapace di cogliere, al di là della metrica musicale, l'eleganza naturale e il fluire della melodia... Egli scrisse: «Questo metro sgradevole... potrebbe essere trasformato senza inconvenienti nel tempo 6/8». Solo una cultura che privilegia la notazione scritta rispetto all'ascolto può aver originato una simile affermazione. Nel XX secolo la mancanza di familiarità per ciò che udiamo, rispetto a ciò che vediamo, ha generato una sorta di *impasse* che ha frustrato lo sviluppo musicale dei compositori e minacciato seriamente la relazione tra concertisti e pubblico.

L'integrazione dei sensi nell'esperienza musicale

Quanto detto non significa negare l'importanza della notazione come *mezzo*, più che come *fine*. Tantomeno intendo negare che nell'esperienza musicale siano implicati altri sensi oltre all'udito: la cinestesia presente nella danza, il gesto del direttore d'orchestra, il canto e il suono dei vari strumenti hanno infatti un'importanza fondamentale nell'esperienza musicale. L'immaginazione può anche fornire strutture culturali e concettuali non udibili di per sé, ma che aiutano a stabilire regole e percorsi all'interno dei quali agisce il linguaggio musicale. Un'esecuzione è uno degli esempi più evidenti di come sensi e immaginazione si integrino con la realtà fisica del suono. Stravinskij affida l'apertura della *Sagra della Primavera* alle note acute del fagotto. L'ascoltatore che conosce la difficoltà di esecuzione di questo passaggio lo apprezzerà in modo diverso rispetto a chi lo ignora e saprà reagire più intensamente all'atmosfera di tensione che Stravinskij ha voluto creare. Tale consapevolezza rinforza e arricchisce la reazione dell'ascoltatore. John

Blacking (1976, p.19) dimostra come un ascoltatore della tradizione europea possa fruire dell'ascolto di un brano strumentale africano diversamente dall'esecutore. Egli cita l'esempio di un brano suonato dal flauto *nande* in cui momenti di tensione e di rilassamento, così riconosciuti dai criteri dell'armonia musicale europea, sembrano essere percepiti dal musicista africano, mentre il suo respiro e le dita articolano le note, con una sensazione esattamente opposta. Il jazz offre un altro esempio del modo in cui una struttura concettuale può modificare la percezione dell'ascolto. Nessuno, attraverso il semplice ascolto, è in grado di capire che il musicista sta improvvisando: è questa una supposizione che si basa sulla conoscenza dei pattern culturali e delle pratiche esecutive che operano all'interno di un genere. Se possediamo tale conoscenza, si crea in noi un insieme di aspettative e di modelli mediante i quali valutiamo ciò che sentiamo. Questo ascolto non può essere considerato soltanto un'esperienza passiva: è una vera e propria interpretazione.

Negli esempi appena citati esiste una relazione produttiva tra ciò che un musicista offre all'ascoltatore e il contesto all'interno del quale si trova il pubblico. Tuttavia, in una cultura come quella occidentale in cui eseguire, comporre e ascoltare sono momenti separati e specialistici, sorge un problema: gli aspetti della musica che non coinvolgono direttamente l'ascolto portano confusione e ambiguità, invece di supportare e accrescere l'esperienza musicale. Due aree della recente pratica occidentale sono particolarmente problematiche: l'analisi musicale praticata in istituzioni ad alto livello e la composizione seriale. Entrambe derivano dall'invenzione e dallo sviluppo della notazione e hanno condotto musicisti e studiosi a combinare vista e udito senza integrarli dal punto di vista estetico. Entrambe le pratiche, nonostante si affermi siano basate sull'esperienza orale, mostrano poca attenzione verso ciò che le persone sentono durante l'ascolto. Sfortunatamente tale attitudine ha un'eredità antica e onorata.

Musica come metafora

Il disprezzo e la diffidenza verso l'ascolto puro hanno una lunga storia. Per la sua natura intangibile, la musica ha spesso bisogno di essere descritta *attraverso* metafore, visuali o concettuali: la notazione ne è il più quotidiano esempio. Inoltre la musica stessa è considerata una metafora. Per migliaia di anni, la funzione metaforica della musica è stata considerata più importante del suo suono. I greci e i romani consideravano la presenza fisica della musica come la sua caratteristica meno importante. Erano interessati invece alla capacità della musica di fornire un'analogia con i moti dell'animo e un modello per il funzionamento dell'universo. Certamente la riflessione astratta sulla musica separata dal suono fu considerata come una delle più alte sfere dell'attività intellettuale.

Non solo la musica, tuttavia, fu vista come una

metafora. Anche i suoni hanno dovuto essere descritti tramite metafore, generalmente visive. In occidente, la musica si è evoluta parallelamente alla notazione, che è stata il suo unico mezzo di permanenza fino allo sviluppo delle tecnologie di registrazione. Così come i simboli matematici possono rivelare strutture e modelli di larga scala, i compositori iniziarono a credere che la notazione musicale potesse facilitare le strategie del pensiero. La notazione acquisì una sua propria vita e creò forme con una limitata realtà percettiva. È facile vedere un passaggio di canto gregoriano usato come *cantus firmus* in un manoscritto medioevale. Non sempre però si riesce a sentirlo, esteso in lunghe note all'interno di una densa tessitura polifonica. Fino all'arrivo della registrazione dei suoni, quando è stato finalmente possibile separare ciò che si ascolta da ciò che si vede, nella trasmissione della cultura musicale l'aspetto visivo ha dominato quello orale. Inteso originariamente solo come una metafora, la metafora si è confusa con la realtà. Lo spazio visuale si è confuso con il tempo acustico, con conseguenze dannose.

La notazione inoltre conferisce legittimità. La partitura dà più affidamento del suono. Solo recentemente la ricerca accademica ha prestato attenzione alla musica di culture che si basano sulla trasmissione orale. Raramente la letteratura sul jazz e sulla musica popolare contiene quei lunghi e dettagliati commenti che vengono rivolti a brani classici. Spesso si ha la sensazione che ciò che veramente conta nel mondo degli studiosi non sia il suono, ma la pagina scritta.

Vorrei invece sostenere che la notazione può addirittura impedire all'orecchio di interpretare e interiorizzare ciò che si vede. Questo è particolarmente evidente nei libri che trattano di musica. Mentre le parole ci suonano in testa facilmente mentre leggiamo, i segni grafici che rappresentano le note non possono creare una rappresentazione uditiva con la stessa immediatezza della parola scritta. Quando esempi di notazione pretendono di spiegare la struttura, si verifica perciò una situazione paradossale. Che cosa riesce a *sentire* un individuo nel momento in cui si trova davanti un diagramma che mostra il profilo strutturale dell'armonia o un modulo seriale? Recentemente psicologi, musicisti e studiosi hanno iniziato a chiedersi che cosa si percepisce quando si ascolta. Ciò che si sente ha qualche relazione con ciò che i compositori o gli esecutori pensano di comunicare, o con ciò che i critici e gli analisti pensano di spiegare?

Quali aspetti percepiamo della struttura musicale?

L'invenzione della notazione ha generato la nozione di "partiture" o "opere". Un loro accurato esame visivo rivela facilmente un'ampia gamma di strutture, la "architettura musicale". Nelle pagine dell'*Arietta* che conclude l'ultima sonata per pianoforte di Beethoven l'intensità

ritmica e strutturale aumenta gradualmente. L'occhio può vedere la cura con cui Beethoven crea l'impressione di crescita organica, unendo accuratamente ciascuna variazione alla successiva. Questa architettura così chiaramente visibile sembrerebbe essere una parte essenziale del suo impatto estetico. Certamente l'*ordine* delle variazioni ha un'importanza fondamentale. Se ci fosse una manomissione non crollerebbe la struttura? Tuttavia, gli psicologi hanno trovato poche prove per supportare questa o altre affermazioni simili.

In una serie di esperimenti, svolta durante gli anni '80, si presentarono a degli ascoltatori alcune versioni di brani classici, in cui l'ordine dei movimenti e persino parti dei movimenti erano stati mescolati. I soggetti di questi esperimenti non manifestarono alcuna diminuzione dell'impatto espressivo. Così due degli sperimentatori osservarono con un po' di stupore: «Se un giorno uno sciocco direttore decidesse di eseguire un brano musicale riordinando alcune piccole parti con lo stesso sistema che noi abbiamo utilizzato, quante tra le persone che regolarmente frequentano concerti di musica classica noterebbero che qualcosa è sbagliato?» (Tillman & Bigand, 1996, p. 15).

Gli scritti accademici danno per scontato che una conclusione tonale di ampie dimensioni sia percettibile e abbia un senso estetico per l'ascoltatore colto. Il fatto che una sinfonia sia in *fa* è assai significativo nella cultura occidentale. Tuttavia, recenti ricerche considerano discutibile anche questa convinzione finora piuttosto diffusa. Nel 1987, Nicholas Cook fece ascoltare ad alcuni studenti un certo numero di brevi brani per pianoforte in due differenti versioni, alterando l'originale nella seconda versione per concludere in una tonalità diversa. Il risultato fu che il numero di preferenze per la versione alterata non fu inferiore a quelle per l'originale. Da questa ricerca Cook concluse che «per l'ascoltatore la chiusura tonale ha un senso a livello psicologico solo quando la durata è molto breve - molto più piccola che nella maggior parte delle composizioni tonali.» La sua più grande significatività tende ad essere fortemente simbolica, quasi mitica. La notazione rappresenta spazialmente la forma musicale, ma non necessariamente ne consegue che si possano *udire* strutture musicali di ampie dimensioni nello stesso modo in cui si possono *vedere* modelli visivi di ampie dimensioni. Inoltre, quest'apparente mancanza di consapevolezza strutturale non sembra far diminuire l'impatto estetico. Come dice Cook in *Guide to Musical Analysis*: «Ciò che è realmente affascinante della musica non è l'effetto immediato che ha, persino sull'ascoltatore meno colto?» (Cook, 1987b, p. 55)

La marginalità del suono nella pratica musicale contemporanea

Quanto detto fin qui indica che, mentre la maggior parte degli ascoltatori non riesce a comprendere le strutture di grandi dimensioni nella musica classica, *rie-*

sce a percepire i piccoli pattern creati dal linguaggio della tonalità. Tuttavia cosa avviene quando i compositori, pensando che la tonalità abbia esaurito le sue potenzialità, la sostituiscono con un sistema artificiale? Ovviamente mi riferisco al serialismo, la tecnica che ha dominato il pensiero di compositori influenti in questo secolo, tanto quanto ha alienato gli ascoltatori. La tecnica seriale mira a controllare e a dare coerenza alle strutture di dimensioni sia grandi che piccole. Schoenberg disse: «Una composizione che utilizza 12 note non mira ad altro che alla comprensibilità» (Schoenberg, 1941, p.215). Tuttavia ripetute ricerche psicologiche hanno mostrato che persino le piccole relazioni del serialismo non sono percepibili dagli ascoltatori (Francès, 1958; Dowling, 1972; Pedersen, 1975; Lerdahl, 1988; Sergeant, 1994).

Molta musica “difficile” può essere affrontata solo se l'ascoltatore dedica tempo e sforzo ad ascolti ripetuti. Durante il XIX secolo le opere di Beethoven, Brahms, Wagner e Debussy erano inizialmente ascoltate con difficoltà. Tuttavia la familiarità, unita a un clima culturale che stava mutando, conquistarono a queste opere un loro posto nei repertori concertistici. Nel giro di pochi decenni gli ascoltatori impararono a conoscere e ad amare la musica. Ascolti ripetuti determinano un processo di apprendimento in cui l'orecchio e la memoria creano un numero sempre maggiore di connessioni tra eventi che inizialmente non sembravano avere coerenza. Purtroppo non sembra che il tempo stia portando la musica seriale a quell'apprezzamento che certamente Schoenberg avrebbe voluto. Gli ascoltatori di fine secolo stanno perdendo la pazienza. È estremamente difficile memorizzare musica seriale non tonale. Il problema non è tanto nei suoni, ma nella capacità mentale di classificare e relazionare i suoni tra di loro.

Nella sua recente serie di trasmissioni televisive dal titolo *Leaving Home* (Hall, 1996), il famoso conduttore inglese Simon Rattle ha cercato di spiegare il serialismo come un sistema più “democratico” di organizzare le altezze. Egli riteneva che la tonalità riflettesse l'antiquata società gerarchica dell'Europa dell'inizio del XX secolo e considerava la serie di 12 note come uno specchio delle rivoluzioni sociali del XX secolo, che miravano all'uguaglianza. Ma acusticamente e psicologicamente, e pertanto anche musicalmente, l'analogia non ha senso. Rattle ha fatto ciò che gli intellettuali usano fare parlando e teorizzando sulla musica: si è permesso di abbracciare un'elegante teoria che non ha fondamenti né nella fisica del suono né nella psicologia dell'ascolto. Affermare che una serie di 12 note esprime “democrazia” o “eguaglianza sociale” non è più vero che dichiarare che la relazione delle altezze della serie armonica esprime l'armonia del movimento dei pianeti.

L'idea del serialismo difficilmente sarebbe nata se non ci fosse stata la notazione. Il moto retrogrado, l'inversione e il retrogrado invertito sono idee essenzialmente *visive*, non acustiche. Schoenberg una volta

disse: «L'intelligenza di un musicista sta nel suo orecchio». Non c'è psicologo, compositore o analista musicale che abbia saputo spiegare in modo convincente come la musica seriale diventi *comprensibile* agli ascoltatori.

Il serialismo ha sviluppato le sue manifestazioni più estreme durante gli anni '50; questo sviluppo è coinciso con la crescita della musica elettronica, in cui i compositori potevano concentrarsi esclusivamente sul suono, separato dalla notazione o dall'atto fisico dell'esecuzione. Questi compositori rivendicarono le loro credenziali sia acustiche che scientifiche. Tuttavia, l'antropologo inglese Georgina Born osservò che la pratica quotidiana dell'*avanguardia* era separata dall'ascolto, così come lo erano le supposizioni degli studiosi antichi e medioevali. Nel suo interessante studio etnografico sull'IRCAM, il prestigioso centro parigino di musica elettronica, Born scoprì che: «Praticamente, nel lavoro quotidiano dell'istituto la musica era sorprendentemente assente e *non udibile*. Girando per l'IRCAM durante il giorno era raro sentire della musica... chi si aspettava che l'IRCAM fosse un ambiente musicale, provava invece un senso di deprivazione musicale... Paragonata alla forte enfasi data all'apprendimento dei fondamenti teorici della computer music, la musica e il suono erano trattati con minor importanza, cosa che agli studenti risultava faticosa» (Born, 1995, p. 164). Sembra che il serialismo e altre pratiche musicali contemporanee siano diventati la versione del XX secolo de “La Musica delle Sfere”. Alienano semplicemente l'ascoltatore, invece di integrarlo nell'esperienza musicale.

Le conseguenze educative

La cultura classica occidentale utilizza due distinti modi di trasmissione: orale e visivo. Il visivo domina mediante la notazione, soprattutto in quelle istituzioni educative che ritengono il senso visivo più comodo dell'udito. Tuttavia la notazione è solo una struttura razionale per la pratica musicale. Dovrebbe servire, non dominare. Citando ancora Nicholas Cook: «L'impossibilità di distinguere tra ciò che una data cultura razionalizza e ciò che nelle sue produzioni è musicalmente significativo conduce necessariamente a un equivoco fondamentale riguardo alla natura dell'esperienza musicale.» (Cook, 1990, p. 238). Il problema è che la natura dell'esperienza musicale è frequentemente equivocata. Indagini ripetute hanno rivelato che la musica nelle scuole è in difficoltà come materia curricolare. Una causa rilevante, come ho precedentemente affermato, sta nella tendenza delle scuole a far entrare a malincuore il suono nelle loro strutture istituzionali e curricolari. Al contrario, il successo della musica in ambito extra-curricolare sta proprio nel fatto che si trovi al di fuori del curricolo! Il rumore di questa musica non interferirà con il normale svolgimento della “educazione”. Il giudizio diffuso è che

i bambini imparano a “parlare e ascoltare” a casa, mentre a scuola imparano a “leggere e scrivere”. Questo giudizio, semplicistico se applicato allo sviluppo del linguaggio, sembra sia stato adottato nella concezione del curriculum musicale. Come risultato, il fare e l’ascoltare musica, il sensibile impegno dell’orecchio e della mente con le qualità estetiche dei suoni e la capacità di manipolare i suoni nei vari contesti non si sviluppano nemmeno dopo che gli studenti hanno imparato a leggere e scrivere la notazione. Leggere la notazione spesso sostituisce un ascolto veramente percettivo.

La tradizione occidentale è una tradizione *orale* tanto quanto ogni altra cultura musicale, nonostante l’apparente ruolo centrale della notazione. Lo strumento principale dell’apprendimento musicale è l’*ascolto*. Solo attraverso l’ascolto gli strumentisti e i cantanti possono individuare quegli aspetti esecutivi che le note sulla carta non possono rappresentare, come il rubato ritmico o i minuscoli aggiustamenti di intonazione dei cantanti e dei violinisti. Ed è in questo sottile allontanarsi dalla partitura che sta l’essenza estetica dell’interpretazione esecutiva.

Alcune speranze per il futuro

Tuttavia, nonostante viviamo in un inquinamento acustico senza precedenti, ci sono segnali di incoraggiamento; stanno finendo i secoli in cui il suono musicale è stato trascurato. Il modernismo in musica e lo sviluppo delle tecniche di registrazione sono fenomeni del XX secolo. Mentre il modernismo ha ampiamente alienato gli ascoltatori e ha portato a dissertazioni sulla musica che non tenevano conto dei suoni, lo sviluppo delle tecniche di registrazione ha avuto invece un impatto più positivo. Ha permesso che le musiche basate sulla trasmissione orale siano conservate anche senza la notazione. Il risultato è che la musica classica ha perso il suo monopolio e il prestigio che la permanenza porta. Sta ormai perdendo credito la convinzione che musiche popolari come il jazz dovessero uscire di moda e che la musica classica inizialmente “difficile” potesse superare il test del tempo. RegISTRAZIONI di jazz degli anni '20 sono sopravvissute più a lungo e con più successo di molte opere classiche di modernisti. Anche le registrazioni di rock, a partire dagli anni '50 in poi, hanno trovato un proprio posto nel “canone musicale”. Un altro beneficio dovuto alle registrazioni dei suoni è che la musica classica stessa è diventata qualcosa di più di una cultura orale. Tuttavia nella cultura della musica classica è sempre esistita una relazione ambigua, tuttora mantenuta, tra ciò che si vede e ciò che si sente. Sembra che il suono debba rappresentare qualcos’altro o essere visivamente rappresentato da qualcos’altro. Di contro, le culture musicali di trasmissione esclusivamente orale hanno sempre valorizzato la musica per il suo *suono*: l’unico modo per accertarne il valore è perciò l’ascolto.

Tali culture non hanno mai perso tempo in discussioni riguardanti la notazione tali da distogliere dall’immediatezza e dal piacere del suono. Inoltre la trasmissione orale della musica inibisce la creatività in modo minore. Una canzone folk o pop non è un testo consacrato che non si possa cambiare, e questo offre maggiori opportunità di interpretazione. Imparare la musica attraverso il suo suono dà la sensazione, a chi sta imparando, di “possedere” i suoni e questo possesso conduce sia alla familiarità sia alla curiosità e alla sperimentazione. Ciò che inizia come pura imitazione, presto conduce all’improvvisazione.

Per la prima volta nella storia della musica il *suono* può ora condurre alla trasmissione e alla conservazione della cultura musicale. Le implicazioni per l’educazione potranno essere di larga portata, solo se musicisti, studiosi e insegnanti riusciranno a essere flessibili e se le scuole di ogni livello saranno preparate a esaltare il suono, invece di tollerarlo semplicemente. Sebbene alcune università abbiano reagito con ritardo al germogliare delle culture orali, il recente sviluppo del Curriculum Nazionale Britannico (1993) accentua la supremazia del suono. In esso gli obiettivi sono *Comporre ed Eseguire e Ascolto e Valutazione*. Sebbene il termine “valutazione” risulti strano in un contesto musicale, ciò che implica è interessante: attraverso l’esperienza pratica si vuole sviluppare nei bambini la sensibilità verso i suoni e la comprensione delle relazioni tra di essi. Questo richiede che gli insegnanti siano maggiormente disposti a comprendere i prodotti musicali dei bambini nel lavoro ordinario in classe, specialmente nel campo dell’improvvisazione e della composizione. Nella gerarchia degli obiettivi del Curriculum Nazionale, la notazione è solo un mezzo, non un fine in se stesso. Questo sviluppo è benvenuto; ci sono segnali che, dopo anni di scarsa diffusione nelle scuole, la musica nel Regno Unito stia iniziando a fare progressi come materia creativa e attività curricolare.

La conservazione e la diffusione della cultura musicale non sono più argomenti di cui si parla poco come lo erano un secolo fa. La diffusione della registrazione del suono ha fatto sì che le culture musicali orali dominassero la musica nel mondo come mai era avvenuto precedentemente nella storia. È vero che l’altoparlante ha contribuito a creare l’inquinamento acustico globale, ma rappresenta anche una potenziale forza positiva. La pratica e lo studio della musica classica dovrebbero avere un posto tra la ricchezza e l’originalità delle culture orali. Essa non dovrebbe assumere un ruolo secondario, in base alla considerazione irrilevante che le sue strutture sono per l’occhio, ma non per l’orecchio. Nel corso della storia ci sono state opinioni altamente considerate nella loro epoca. Tuttavia, un attento esame ha rivelato che molte di esse sono musicalmente false, non avendo basi né nella percezione o nella gratificazione estetica, né nella promozione della comprensione musicale. Non sempre è solo il suono che rende musicale la musica. Il modo in cui la cultura musicale occidentale separa, invece di integrare,

l'udibile dal non udibile, ha danneggiato la relazione tra musicisti specialisti e società. I musicisti, gli studiosi e gli insegnanti dovrebbero chiarire la differenza tra la realtà acustica e le ipotesi astratte, senza confondere l'una con l'altra, come frequentemente fanno.

(traduzione di Letizia Mercusa)

Referenze bibliografiche

- Blacking, J. (1976), *How musical is man?*, London, Faber.
 Born, G. (1995), *Rationalizing Culture, IRCAM, Boulez and the Institutionalization of the musical avant-garde*, London, University of California Press.
 Cook, N. (1987a), 'The perception of large scale tonal closure' in *Music Perception*, 5, 197-205.

- Cook, N. (1987b), *A Guide to Musical Analysis*, London, Dent.
 Cook, N. (1990), *Music, Imagination and Culture*, Oxford, Clarendon Press.
 Dowling, J. (1972), 'Recognition of melodic transformations: inversion, retrograde and retrograde inversions' in *Perception and Psychophysics*, 12, 5, 417-421.
 Hall, M. (1996), *Leaving Home: a conducted tour of twentieth century music, with Simon Rattle*, London, Faber.
 Pedersen, P. (1975), 'The perception of octave equivalence in twelve-tone rows.' in *Psychology of Music*, 3, 2, 3-8.
 Schoenberg, A. (1941), 'Composition with twelve notes' in Stein (ed., 1975) *Style and Idea*, London, Faber.
 Sergeant, D. (1994), 'The perception of verticalization in serial music,' in *Bulletin for the Council of research in Music Education*, 119, 3-9.
 Slonimsky, N. (1953), *A Lexicon of Musical Invecitive: Critical assaults on composer's since Beethoven's time*, Seattle, University of Washington Press.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

Le figurine di Susy Bellucci è un disco di canzoni, filastrocche e favolette sonore per bambini nato con l'intento di offrire anche ai più piccoli, attraverso l'ausilio della narrazione, un'occasione di ascolto musicale vario, divertente ma anche intelligente e ben curato, lontano dai tanti prodotti per l'infanzia legati a usi commerciali.

«Cerco di seguire un immaginario fantastico di ampio respiro – spiega l'autrice nel materiale illustrativo diffuso dalla casa discografica – accompagnato da musica che attinge a vari generi, dal popolare al classico, dal blues al rap, e via dicendo, coinvolgendo ottimi musicisti, partendo dalle forme più semplici per arrivare a cose più complesse nella convinzione che i bambini sono in grado di recepire qualsiasi forma musicale fin dalla tenera età».

Le 'figurine' sono i tanti personaggi che animano le tredici storielle-canzone del disco, alcuni presentati in veste tradizionale come *Gallo Cristallo* e *Petruzzo e il cavoluzzo*, altri rivisitati *La donnina piccina picciò*, alcuni inediti come *Piccolo elefante*, *L'orco in città*, *Le mogli del sultano Birimbò*, *Ninna nanna del maialino*. Ma anche i paesaggi sonori che appaiono in alcuni brani sono figurine: le notti orientali di *Carovana*, i rumori della campagna prima dell'alba in *Buon giorno tutt'intorno*, i fondali marini nei quali vive *Il pesce cantante*; figurine sono infine le belle immagini dei protagonisti dei tredici brani, realizzate da altrettanti illustratori che arricchiscono la veste grafica dell'album.

La dimensione narrativa che dà origine a un indovinato intreccio di recitazione, canto, sonorizzazioni e musica, fa di questo disco un

materiale particolarmente adatto come spunto per attività di drammatizzazione o di ascolto drammatizzato che le insegnanti (quando i bambini sono molto piccoli) o i bambini stessi potranno realizzare con tecniche teatrali diverse.

La duttile voce di Susy Bellucci dà vita a gran parte dei personaggi, offrendoci semplici ed efficaci esempi per giochi di interpretazione vocale parlata e cantata: voci di animali starnazzanti, cinguettanti, mugghianti, ululanti; voci di oggetti parlanti cristalline, scoppiettanti, aspre, evanescenti; timbri e registri vocali caricaturalmente enfatizzati, associati a tipologie umane differenti (come per le due mogli del sultano così diverse per aspetto e abitudini alimentari).

Da sottolineare, infine, l'alta qualità della registrazione audio digitale che valorizza a pieno la scelta di utilizzare una grande varietà di strumenti acustici (violoncello, basso tuba, sax, fisarmonica, chitarre acustiche, percussioni e batteria) accanto a tastiere, campionatori, chitarre e basso elettrico.

Susy Bellucci, *Le figurine*, M.P. Records, 1998, MPRCD 021

pubblicità

Parole chiave

PRIMA VISTA

FRANCESCO BELLOMI

Per la maggior parte delle persone alfabetizzate la lettura "a prima vista" del giornale o di un qualsiasi altro testo verbale è una pratica pressoché quotidiana. Leggere un testo ad alta voce di fronte ai compagni di classe è una attività che probabilmente ha impegnato ciascuno di noi. Sappiamo anche per esperienza che il docente universitario legge a "prima vista" più speditamente e con più sicurezza dell'alunno di prima elementare. Inoltre sappiamo che nella lettura si possono commettere dei lapsus e degli errori. Ad esempio, un classico errore della lettura a prima vista è sbagliare completamente l'intonazione vocale di una domanda perché si scopre solo alla fine che c'è il punto di domanda. Un altro errore tipico è il cosiddetto "errore del correttore di bozze": in questo caso si legge la parola giusta anche se effettivamente c'è qualcosa di sbagliato nella grafia che però non viene colto. Tutto questo vale anche per la lettura a prima vista della musica. Chi ha conseguito la licenza di teoria e solfeggio sa bene a quale grado di sadica raffinatezza ritmica può arrivare un solfeggio parlato in chiave di *sol* da leggere "a prima vista".

Ma, al di fuori di quei curiosi rituali rappresentati da certi esami di conservatorio, leggere a prima vista è soprattutto un grande piacere per chi fa musica. Un piacere che doveva essere ben noto nei secoli passati tanto che la lettura a prima vista è stata sostanzialmente la prassi esecutiva prevalente per diversi secoli.

Nel periodo rinascimentale e nel primo barocco la locuzione "cantar o sonar a libro" indica esattamente un cantare o suonare leggendo a prima vista la parte. In molti casi la stessa disposizione grafica mostra chiaramente di assecondare i bisogni della prima lettura: gli *Essercizi per gravicembalo* di Domenico Scarlatti sono impaginati nell'edizione originale in modo tale da non obbligare mai l'esecutore a voltare pagina nel bel mezzo della lettura (i volta pagine sono un'invenzione più tarda) ma la voltata è sempre alla conclusione della prima parte e alla fine della sonata. La stessa cosa succede nei *Trattenimenti armonici a violino, violone e cembalo*, opera sesta di Tommaso Albinoni, e in numerosissime altre pubblicazioni.

Eseguito pubblicamente un brano leggendolo a prima vista era assolutamente normale anche all'epoca di Mozart e di Haydn, come testimonia un passo di una lettera di Haydn spedita, insieme con la partitura, all'orchestra londinese destinataria delle sue

sinfonie dette appunto "londinesi" nel quale raccomanda di fare "almeno una prova" prima dell'esecuzione in pubblico. La prassi corrente era evidentemente: metti sul leggio e suona!

I bravi lettori a prima vista sono sostanzialmente quelli che, oltre ad altre abilità, sanno correre molto avanti con l'occhio rispetto a quello che stanno suonando. John Sloboda in un capitolo de *La mente musicale* ci illustra con grande efficacia le ricerche sperimentali condotte sulle abilità connesse alla lettura a prima vista: dai movimenti e dalle fissazioni oculari agli errori di lettura che fanno suonare giusto anche dove la scrittura è sbagliata, alla capacità di andare avanti suonando qualche battuta anche quando la pagina viene fatta improvvisamente scomparire (capacità di previsione) e di come quest'ultima abilità abbia delle variazioni considerevoli a seconda che la musica utilizzata sia tradizionale (maggiori capacità di previsione) o atonale e seriale (l'esecutore si ferma quasi immediatamente).

Uno dei lapsus di lettura più frequenti lo commettono gli studenti di solfeggio (sempre loro poveracci!) quando cominciano a leggere in tutte le chiavi del setticlavio. Generalmente quando sbagliano nella lettura, in chiave di tenore ad esempio, il nome di una nota e non se ne accorgono, quel nome non è scelto a caso dal cervello ma è il nome della stessa nota in chiave di violino, cioè nella chiave che generalmente conoscono meglio.

Suonare a prima vista in modo espressivo e "bene" dipende anche dalla capacità di "bluffare". Un musicista di fronte a una pagina molto difficile da leggere ha due strade possibili: cercare disperatamente di leggere tutto quello che c'è scritto annaspando e facendo percepire chiaramente le sue difficoltà, oppure capire le intenzioni di massima del compositore ed eseguire con accuratezza solo i tratti strutturalmente ed espressivamente più rilevanti, suonando un po' a caso tutto il resto.

Innumerevoli aneddoti illustrano come la seconda strategia sia quella vincente sia nella musica contemporanea che in tanta musica del passato. Valga per tutti l'episodio nel quale Charles Mingus, dopo aver scritto accuratamente la parte del solo del sax, non soddisfatto della registrazione propone al sassofonista di reincidere il passo. Al secondo tentativo tutto funziona benissimo e Mingus chiede al sassofonista come abbia fatto. «È semplice - risponde il solista - non ho neanche guardato quello che c'era scritto».

Un punto di vista sull'educazione musicale

MARIO PIATTI

Da sempre attento alla dimensione relazionale dell'insegnamento, il Movimento di Cooperazione Educativa ne sottolinea l'importanza anche in ambito musicale. L'autore propone una riflessione sui presupposti dell'educazione con/alla musica delineati in un recente documento del Gruppo Musica del MCE.

L'ampio dibattito che in questi ultimi tempi si è attivato intorno ai saperi, alle conoscenze indispensabili, alla gerarchizzazione delle discipline e quindi alla riorganizzazione dei curricula, ha rimesso in gioco non solo i contenuti dell'insegnamento musicale, ma anche la nostra visione di scuola, la nostra epistemologia, le metodologie dell'insegnamento, la nostra funzione e il nostro ruolo di educatori/educatrici e di insegnanti.

Tra le iniziative di gruppi, associazioni, enti che stanno cercando di sostenere e alimentare la riflessione, la discussione, il dialogo sui temi accennati, credo utile segnalare in questa sede quelle del Movimento di Cooperazione Educativa, non solo e non tanto perché tale movimento ha rappresentato e rappresenta una delle punte di forza del rinnovamento della scuola di base in Italia (in analogia a quanto avviene con i movimenti che, in ogni parte del mondo, si ispirano a Célestin Freinet, alla sua pedagogia e alle sue tecniche¹), ma anche e soprattutto perché in questi ultimi anni il MCE ha elaborato numerosi materiali legati alla formazione e alla ricerca in campo educativo proprio sui temi della relazione educativa, della globalità dell'esperienza formativa, della interazione dei saperi, dell'autonomia².

Il MCE ha collaborato in diverse occasioni con il Centro Educazione Permanente della Sezione Musica della Pro Civitate Christiana di Assisi, e da queste frequentazioni sono nate intese e scambi proficui anche col gruppo che ha dato vita, negli anni 1992-1996, alle iniziative del 'Progetto Uomo-Musica'.

Quando nel 1996 ha termine l'esperienza di 'Progetto Uomo-Musica', per alcuni componenti del gruppo è stato quasi naturale trovare nel MCE il referente più adeguato per portare avanti un certo tipo di riflessione e di ricerca nel campo specifico dell'educazione

musicale. È così che nel 1997 nasce il Gruppo Musica MCE che pone subito al centro della propria riflessione il problema dell'educazione musicale nella scuola di base, sollecitato da un lato dalle prospettive di riforma dei cicli e dell'innalzamento dell'obbligo, dall'altro da quanto si sta discutendo anche in ambito ministeriale in merito ai nuovi saperi e alla ristrutturazione dei curricula³.

Di fronte alle esigenze che la realtà contemporanea pone agli insegnanti (e quindi anche a quelli di musica), il Gruppo Musica MCE ha delineato alcuni orizzonti in grado di dare un senso forte e unitario al proprio operare, elaborando il documento *L'educazione musicale nella scuola di base*. Il documento costituisce il punto di riferimento e di orientamento per le attività che i singoli componenti, pur nella diversità di stile operativo, di contenuti didattici, di situazione formative, svolgono nel campo della formazione, dell'aggiornamento, della ricerca educativa⁴.

Orizzonti

Nel documento del Gruppo Musica MCE si pensa innanzitutto alla scuola «come a uno spazio-tempo di ricerca, di avventura e di gioco, di esplorazione e di sperimentazione del possibile, luogo dell'immaginazione e del come se, occasione di dialogo, di messa in campo di risorse, di realizzazione di progetti e desideri».

Non si pone quindi al centro, o alla base, l'apprendimento di contenuti disciplinari codificati. La nostra concezione di educazione musicale ci porta a vederne il senso non primariamente nell'imparare la musica, perché «l'orizzonte, il campo, l'area del nostro intervento non è la musica ma l'esperienza umana e sociale della

musica: ciò significa fissare il nostro interesse sulla *relazione uom/donna-musica*, considerando la nostra azione educativa come opportunità di formazione delle persone, in funzione dei significati che la relazione col suono-musica assume per loro. Poniamo quindi il valore dell'*educazione con la musica* a un livello superiore all'*educazione alla musica*, non escludendo però quest'ultima semplicisticamente, bensì inglobandone il senso e coordinandola operativamente in funzione dei progetti umano-sociali e del contesto educativo».

Si evidenzia quindi un interesse privilegiato a «incontrare progetti, motivazioni, comportamenti, valori, musicali e non, creando campi energetici in cui, attraverso la musica, le persone (insegnanti, ragazzi e ragazze, bambini e bambine) entrino in relazione e si confrontino; campi energetici in cui le diversità - tra ruoli, età, sessi, musiche, culture - non vengano celate ma, al contrario, mettano in moto processi di dialogo, di contaminazione, di trasformazione reciproca, creativa e non violenta. (...) Pensiamo quindi al *presente*, alle sue passioni, ai suoi desideri, alle sue musiche, in cui confluisce il *passato*, con le sue storie, le sue memorie, i suoi percorsi. Nel contempo guardiamo al *futuro* come al luogo della *progettazione*, dell'*anticipazione*, della *previsione*, dell'*immaginazione*, della *trasformazione*, più che a quello del *prepararsi per... dell'essere pronti a... del transito verso...* Solo la compresenza equilibrata di queste due dimensioni può consentire di vivere la scuola come un'occasione effettivamente formativa, come viaggio che consenta di stringere rapporti, di incontrare affetti, di condividere esperienze ed emozioni, di acquisire competenze».

Desideri

Una scuola centrata sui vissuti e le identità dei soggetti⁵ pone al centro della propria progettualità educativa «*la dinamica del desiderio*», il che significa «essere aperti e disponibili verso l'imprevisto e il quotidiano, verso le identità personali e di gruppo, verso le culture locali e di massa, seguendo un percorso circolare che unisce le *persone*, i loro *sogni* e *progetti*, le loro *risorse*, i loro *bisogni*, le loro *esperienze* e *competenze*, con i *saperi disciplinari*».

La scuola diventa allora innanzitutto «*luogo* che riconosce, accetta e valorizza i vissuti personali, la molteplicità e la compresenza di punti di vista, progetti, culture e competenze musicali diverse» superando quel monoculturalismo tanto caro a chi ci vuol far credere che, nella scuola, privato equivale a pubblico.

Inoltre, porre l'accento sul desiderio che ragazzi e ragazze hanno per la costruzione delle proprie identità, significa favorire «una pratica educativa attiva, espressiva e creativa, che trae insegnamento dall'autoriflessione. In questa direzione poniamo al centro dell'intervento educativo *esperienze, motivazioni e modi*

di appropriazione che tendano a realizzare *progetti con/sulla musica*: progetti di piacere, socializzazione, relazione, animazione, ricerca», facendo della scuola un «*ambiente ecologico*, in cui lo star bene è il valore fondamentale che, partendo dalla consapevolezza della fatica e della sofferenza legate alla crescita, si esplica attraverso una visione unitaria di corpo e mente, verso una dimensione plurisensoriale della cultura e della musica».

Appare evidente come «l'accento posto su *risorse, desideri e identità* quali parametri fondamentali dell'educazione propone un punto di vista che a una rigida *programmazione per contenuti disciplinari*, preferisce la *progettualità in situazione*. La prima direzione centra la propria operatività sul sapere disciplinare, senza tener conto di desideri, risorse e valori personali, locali, quotidiani; non ama la casualità, l'imponderabilità, l'imprevisto; è poco incline all'ordine del dubbio mentre si basa su - e mira a - una competenza basata su certezze, con contorni netti e ben delineati. La seconda non pone in secondo piano i contenuti, ma tenta di aprirli (e quindi trasformarli, ripensarli, riconvertirli, condizionarli) alle relazioni, tenta di farli interagire con risorse e identità reali (culture, comportamenti, punti di vista, idee, pensieri...)».

È per questo che, in sintesi, il Gruppo Musica MCE si riconosce in una «concezione educativa che, accanto alla centralità dell'individuo, si propone come finalità primaria quella dell'evoluzione/trasformazione, personale e politica: un'ottica dell'*andare oltre* che, partendo da interessi e motivazioni, sappia *immaginare, progettare, sperimentare* nuovi paesaggi culturali, caratterizzati da pensieri, azioni, valori, comportamenti individuali e di gruppo che si ispirano ai valori della cooperazione, dell'interculturalità, della solidarietà, dell'accoglienza, della cultura della pace. Pensiamo quindi ai contesti di educazione/formazione/istruzione come a occasioni in cui, partendo dalle risorse e dai vissuti personali e di gruppo, ci si muova verso un arricchimento di emozioni, di consapevolezza politica e culturale, di pensiero critico e progettuale-creativo».

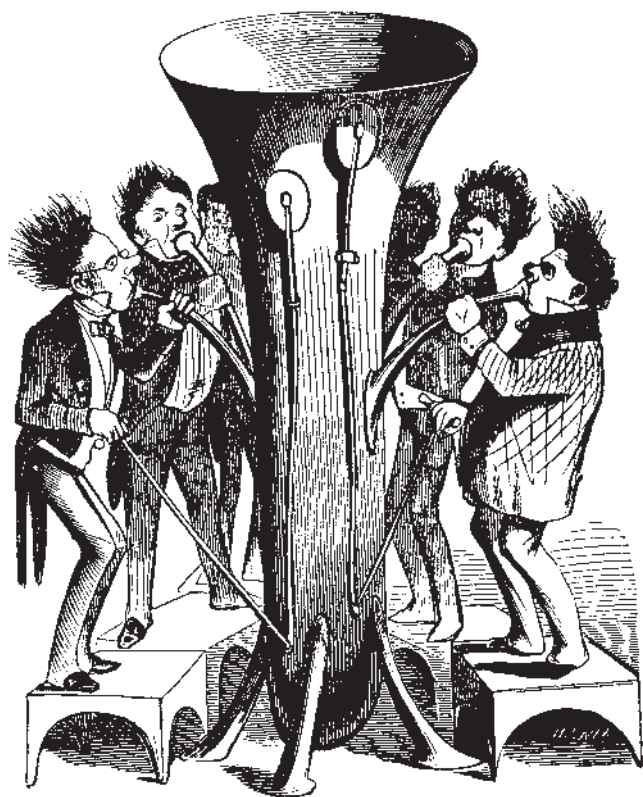
Metodi

Uno dei punti cardine della riflessione pedagogica e didattica è quello sui metodi. Spesso, nell'ambito dell'educazione musicale, tale aspetto viene centrato su come insegnare e far apprendere prima e meglio certi contenuti (dai parametri del suono al nome delle note) o ad acquisire alcune capacità operative (dall'intonazione di intervalli alla scansione isocrona di determinati metri). Si pone cioè maggior attenzione alla metodologia didattica che non al come creare contesti che rendano significativo l'apprendimento. Si parcellizzano i percorsi del fare, dimenticando la globalità del perché⁶.

Ora, se l'educazione musicale è una delle compo-

nenti fondamentali del fare artistico, per il Gruppo Musica MCE diventa essenziale «porre al centro il *fare esperienze estetiche*», o, in altri termini, prendere in considerazione la dimensione estetica dell'esperienza, intesa primariamente, per dirla con Matteo Lorenzetti, come «quella condizione particolare dell'essere, del relazionarsi e del conoscere che possiamo sperimentare a partire da una messa in forma delle emozioni e dei sentimenti»⁷. In questa prospettiva «ogni esperienza di apprendimento dovrebbe avvenire all'interno di un *ciclo emozionale*, che pone in relazione un *desiderio* (attesa, tensione, motivazione), che scuote, che smuove dallo stato di quiete, di indifferenza, di routine; un *incontro* (con una persona, un sapere, un'azione); uno *stupore*, come esperienza che incuriosisce, meraviglia, sorprende; una *riflessione*, una fase cioè più razionale e analitica»⁸. Questo percorso ciclico, circolare, può essere pensato come un modello elastico, adattabile a diverse misure di tempo, dall'incontro singolo (un'attività, un'ora di lezione) al lungo periodo (un'unità didattica, uno stage, un anno scolastico)».

Per il fare artistico, il modello operativo che si ritiene più adeguato è allora quello del laboratorio, dove si intrecciano costantemente il momento dell'esplorazione, quello della individuazione di regole e sistemi di codificazione, quello della creazione di nuove esperienze; un laboratorio «in cui la musica sia *fatta, vissuta, incontrata*, concretamente. La nostra scuola (ma il discorso potrebbe essere allargato alla società) ha pro-



gressivamente ridotto gli spazi/occasioni del *fare*: l'apprendimento non avviene più tramite gesti quotidiani di cui di volta in volta si valuta l'efficacia, ma quasi esclusivamente tramite riflessioni, attività di pensiero astratto, di parola. Un panorama in cui tutto è fruito e nulla agito, in cui gli spazi (inter)attivi sono sempre situati comunque all'interno di paesaggi virtuali, di *fiction*, dove è sempre possibile *resettare* (rifare, ripetere...)».

Appare quindi logico come, in questa prospettiva, il Gruppo Musica MCE ritenga «inadeguata la rigida e irreal divisione tra *metodi trasmissivi, attivi, non direttivi*. I metodi attivi e non direttivi sono oggettivamente i più adatti a un intervento che si ponga come momento educativo-preventivo, ma devono superare, una volta per tutte, l'ipotesi di uguaglianza tra animatore e animato, educatore e educato. Pensiamo invece che ogni ruolo debba assumere propri compiti e responsabilità in ordine agli obiettivi del progetto educativo e che in tale direzione vadano usati vari metodi (animazione musicale, cooperazione, ricerca-azione, interdiciplinarità, didattica dell'occasionalità)».

Insegnanti

Ogni discorso sull'educazione musicale non può fare a meno di prendere in esame le problematiche connesse con la figura dell'insegnante. Il tema oggi è particolarmente sentito, dal momento che con l'anno accademico 1998-99 sono iniziati alcuni corsi di laurea per la formazione dei maestri di scuola dell'infanzia ed elementare, e che dal prossimo anno dovrebbero partire le scuole di specializzazione post laurea per chi vorrà insegnare musica nelle scuole secondarie.

Ma un'attenzione particolare va ugualmente portata a chi già lavora nella scuola. Più che chiosare i singoli punti del documento che stiamo esaminando, credo utile riportare per intero il paragrafo dedicato agli insegnanti: le indicazioni proposte cercano di evidenziare, coerentemente con la visione espressa precedentemente, le coordinate essenziali per la progettazione di percorsi di formazione in servizio e di aggiornamento.

«Presupposto fondamentale è l'esigenza di ricerca, di soddisfare curiosità proprie, il piacere di sperimentare strumenti operativi, osservativi, animativi, di studiare studiandosi, di imparare educando, e così via.

La direzione è quella che cerca di far entrare nel lavoro di ogni giorno, nei contenuti istituzionali, programmatici, disciplinari, il *mondo reale*, con la complessità di nodi e intrecci umani e musicali che presenta, cercando in questa *fatica* il senso educativo, ma anche il gusto e il piacere, del nostro ruolo.

Tale prospettiva necessita che i percorsi formativi e di aggiornamento per gli insegnanti potenzino e valorizzino:

- le capacità di osservazione/gestione relazionale;
- il saper fare scuola in stretto collegamento con il sociale e, in generale, con tutto ciò che dalla scuola sta fuori (musiche, enti, persone, occasioni...);
- i propri interessi oltre la musica (animazione socio-culturale, pedagogia, antropologia, psicologia, semiologia ecc...);
- le proprie capacità tecnico-pratiche in senso orizzontale (polistrumentismo, altri linguaggi espressivi, tecnologie informatiche e multimediali);
- la propria identità di ricercatore nel campo pedagogico e musicale;
- i percorsi e le esperienze di connessione tra il fare pedagogico e il fare artistico-estetico;
- le esperienze autoformative».

Nel percorso di formazione e aggiornamento permanente degli insegnanti occupa un posto rilevante la conoscenza del proprio ambiente, in modo da rendere efficace e propositivo il rapporto tra scuola e territorio, superando la dicotomia tra «un *tempo serio* di apprendimento-insegnamento, identificato nel tempo-spazio della scuola, e un *tempo di svago* poco impegnato, identificato in tutto ciò che la scuola non è. (...) Ciò che ci interessa invece è lavorare in vista di un *tempo unico di educazione-autoeducazione*, non riservato a un periodo specifico della vita ma permanente e ricorrente, in cui le persone vivano armoniosamente lo scambio di ambienti formativi, in una dimensione che valorizzi esperienze culturali, emotive e affettive. Per la musica pensiamo quindi a progetti territoriali che mettano in relazione scuole di base, scuole di musica, bande, cori, centri sociali, gruppi e musicisti; accompagnati da progetti *extraterritoriali* che propongano relazioni con i mezzi di comunicazione di massa e con le altre culture».

In questa prospettiva nuovi orizzonti si aprono anche per la pratica di una nuova animazione musicale, particolarmente attenta ai bisogni dei vari gruppi sociali.

Se l'educazione musicale di base saprà dialogare e attivare scambi e interazioni con questa nuova animazione musicale e con altre pratiche di intervento nel sociale, potrà avvenire sicuramente una opportuna fecondazione tra scuola e società, perché, come ha ricordato Freinet, «l'educazione non è una formula scolastica, ma una opera di vita».

Note

¹ In occasione del centenario della nascita di Freinet, una moltitudine di insegnanti che si sono ispirati alla sua pedagogia hanno dato vita a un interessante dialogo. Cfr. MCE, *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Scandicci, 1997.

² Informazioni e pubblicazioni possono essere richieste alla Segreteria nazionale MCE, Via dei Piceni 16, 00185 Roma, e-mail: MF1299@mlink.it

³ Il Gruppo Musica MCE è nato su sollecitazione di persone che si

occupano abitualmente e professionalmente di educazione musicale, tra le quali: Maurizio Disoteco, Pierpaolo Marini, Diana Penso, Mario Piatti, Renato Rovetta, Maurizio Spaccacocchi, Enrico Strobino, Maurizio Vitali. Il gruppo sta operando in stretto contatto anche con il Centro Studi Musicali e Sociali 'Maurizio Di Benedetto' di Lecco.

⁴ Il testo completo è stato pubblicato su *Cooperazione Educativa*, n. 1/98, trimestrale del Movimento di Cooperazione Educativa, edito da La Nuova Italia. Va riconosciuto il contributo determinante di Enrico Strobino per la stesura definitiva del documento.

⁵ Sul tema delle identità musicali, oltre al n. 5 di *Progetto Uomo-Musica*, cfr. anche gli atti del convegno di Assisi "Io-tu-noi in musica: identità e diversità", Edizioni PCC, Assisi 1995.

⁶ Una sollecitazione a prendere maggiormente in considerazione la filosofia del progettare, più che non quella del programmare è nel mio *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli, Bologna 1993. Cfr. anche F. Mazzoli (a cura di), *Musica per gioco. Educazione musicale e progetto*, Siem-EdT, Torino 1997.

⁷ Cfr. L. M. Lorenzetti (a cura di), *La dimensione estetica dell'esperienza*, F. Angeli, Milano 1995.

⁸ Sul ciclo emozionale cfr. D. Demetrio, «Insegnare con le emozioni», in *RES. Cose d'oggi a scuola*, n.10, ottobre 1995.

bemolli

Cidrolin

I Conservatorio è una istituzione scolastica che trova il suo fondamento giuridico e istituzionale in una legge del 1912 e i cui programmi di studio risalgono al 1930. È facile immaginare che in questa sorta di dinosauro dell'istruzione pubblica sopravvivano alcune specie di docenti e studenti completamente estinte nel resto del mondo scolastico come i protagonisti di questa storia, rigorosamente vera.

Prima lezione del periodo quaresimale. Facce tristi. L'alunno Little Horse suona il *Solo di Tuba* di De La Nux davanti al suo collerico maestro, il Maestro Syempre.

Appena concluso il brano, il Maestro Syempre insinua con una vocina di zanzara: "Per caso, durante il carnevale, non sarai andato in giro a suonare con le altre bande. Vero?"

"No, no, sono rimasto a casa a studiare." risponde Little Horse e capovolge lo strumento per appoggiarlo al pavimento.

Ed ecco, dalla campana di ottone, scende lieve una pioggia di coriandoli di tutti i colori.

Little Horse: corridoio di 80 m. in 8" e 58 centesimi.

Maestro Syempre: corridoio di 80 m. in 8" e 57 centesimi con una scarpa nella mano destra.

Questa storia insegna che prima di girare il tuba è utile guardare che scarpe porta l'insegnante.

Corsi estivi Siem 1999

Gatteo a Mare (Forlì)

Prima Settimana: 5/10 luglio

DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE MUSICALE

Giocare con i suoni, giocare con le storie

docente *Michele Guerra* (docente di Propedeutica della musica - Ravenna)

docente *Arianna Sedioli* (esperta in didattica e pedagogia musicale, atelierista - Ravenna)

Ascoltare per crescere

docente *Gabriella Baldi* (esperta di didattica musicale nella prima infanzia - Novara)

Bambini in musica: la voce, il corpo, gli strumenti

docente *Stefania Lucchetti* (docente di Pedagogia musicale - Conservatorio di Alessandria)

Tecnica F. M. Alexander

docente *Ferdinando Suvini* (insegnante Tecnica Alexander, musicista, musicoterapeuta - Firenze)

Essere il suono: l'esperienza creativa in musica

docente *Mauro Carboni* (pedagogista e musicoterapeuta - Conservatorio di Salerno)

Il corpo e l'improvvisazione

docente *Carla Alma Siciliotti* (danzatrice, danzaterapeuta - metodo M. Fux - Perugia)

Le basi della ricerca per l'educazione musicale

docenti: *Mario Baroni* (Università di Bologna)

Michel Imberty (Università di Parigi-Nanterre)

Giuseppe Porzionato (Università di Padova)

Johannella Tafuri (Conservatorio di Bologna)

Seconda Settimana: 12/17 luglio

DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE MUSICALE

Lo sviluppo della creatività musicale

docente *Anna Lucia Frega* (Università nazionale di Rosario - Argentina)

Il gioco del teatro

docente *Marco Brizzo* (attore ed esperto di attività musicali - Compagnia Teatrale Stilema - Torino)

Le danze del mondo

docente *Federica Calvino Prina* (etnocoerologa, esperta di danza rinascimentale e barocca - Milano)

Musica/cinema/televisione

docente *Marco Buccolo* (musicista e musicologo, specialista di linguaggi musicali per i Media - Alba)

A scuola con il jazz

docente *Paolo Damiani* (musicista, docente di jazz presso il Conservatorio di L'Aquila)

Didattica del pianoforte

docente *Donatella Bartolini* (docente Istituto Musicale pareggiato "Boccherini" - Lucca)

Training per il lavoro di gruppo

docente *Domenico Decimo* (esperto metodologo, formatore O.P.P.I., trainer di PNL - Milano)

Terza Settimana: 19/24 luglio

DIDATTICA STRUMENTALE

Didattica del pianoforte: l'improvvisazione

docente *Emilio Molina* (docente di improvvisazione - Madrid)

Didattica della chitarra

docente *Gianni Nuti* (concertista, docente di chitarra - Aosta)

Didattica del flauto traverso

docenti: *Francesca Pagnini* (docente di flauto - Conservatorio di Bologna)

Marcella Ferraresi (docente di flauto - Conservatorio di Novara)

Didattica del violino

docenti: *Mariateresa Lietti* (docente di violino - Como)

Elisabetta Rossi (docente di violino - Genova)

Didattica degli strumenti ad ancia: il clarinetto

docente *Luciano Pasquero* (insegnante nella scuola media ad indirizzo musicale - Alba)

Didattica della musica d'insieme: repertori etnici

docente *Claudio Dina* (etnomusicologo, polistrumentista - Torino)

Didattica della musica d'insieme: la trascrizione

docente *Antonio Giacometti* (compositore, esperto di didattica musicale - Brescia)

Marinella di Selinunte (Trapani)

22/28 agosto

Corso di danze popolari

docente *Mario Meini* (esperto di danze popolari - Milano)

Musica e computer

docente *Paolo Valle* (sviluppatore multimediale, polistrumentista - Vicenza)

Lo spazio fantastico

docente *Daniela Fisicbella* (docente di Educazione musicale - esperta di teatro - Catania)

La pratica corale nella scuola dell'obbligo

docente *Giorgio Mazzucato* (esperto in didattica corale e pratica vocale - Rovigo)

Suoni, segni, giochi

docente *Paola Faccidomo* (esperta di didattica dell'educazione musicale - Marsala)

Ritmica Jaques-Dalcroze

docente *Sabine Oetterli* (docente di Ritmica Dalcroze - Roma)

La chitarra "percossa"

docente *Titimio Amicone* (docente di Educazione musicale - Milano)

Didattica del pianoforte

docente *Annibale Rebaudengo* (docente di pianoforte presso il Conservatorio di Milano)

Musica in bit

La Città dei bambini è uno spazio ludico-didattico-educativo nato a Genova nel 1995 sul modello de *La Cité des Enfants* di Parigi; è sita nei Magazzini del Cotone del Porto Antico su una superficie di 2.800 metri quadrati.

Si tratta di un gigantesco *edutainment*, costituito da una grande struttura architettonica informatizzata (ideata da un'équipe di studiosi dell'Università di Genova), all'interno della quale è possibile giocare e apprendere interagendo con meccanismi di vario tipo (specchi che deformano la realtà, telecamere per manipolare immagini, computer, strumenti musicali virtuali ecc.).

Al primo impatto la Città dei bambini appare come una sorta di paese delle meraviglie molto colorato, dove le tecnologie informatiche si sposano sapientemente con giochi e materiali naturali e tradizionali come acqua, macchinine, cubi per costruzione tipo lego ecc.

Le esperienze che il bambino, da solo o con la complicità di altri bambini e adulti, può compiere scaturiscono da un'impostazione metodologica di tipo euristico; il bambino non si trova mai in condizione di fruire passivamente la realtà, ma è sempre l'artefice che costruisce e apprende a partire dai suoi interessi e curiosità. Il coinvolgimento del bambino sul piano sensoriale è globale: infatti è stimolato a osservare, ad ascoltare, a toccare, addirittura ad annusare alcuni oggetti che incontra.

Anche dal punto di vista musicale la Città dei bambini si rivela particolarmente interessante; infatti esistono alcuni spazi dove è possibile manipolare strutture sonore, effettuare collegamenti fra suoni e immagini e suonare strumenti virtuali. Ad esempio grazie all'azione di sensori capacitivi (che registrano la percentuale di acqua nel corpo umano) è possibile muoversi in ambienti sonori che mutano al nostro passaggio, consentendo al bambino di condurre esplorazioni sonore creative proprio muovendosi e interagendo nello spazio con il proprio corpo.

In sintesi tra i vari giochi musicali abbiamo:

- **Note da rumore:** avvicinando l'orecchio a tubi di diversa lunghezza si captano, filtrati dal rumore di fondo dell'esposizione, dei suoni mutevoli; tendere l'orecchio per ascoltare è in sintonia con altre esperienze sensoriali come mettere l'occhio in fori per guardare all'interno, annusare oggetti, infilare le mani in fessure per palpare strutture;

- **Gira e fai suono:** azionando una manovella si mette in rotazione un disco posto di fronte a un soffio

LA CITTÀ DEI BAMBINI

AMEDEO GAGGILO

di aria compressa; la presenza sul disco di una sequenza ordinata di suoni genera altri suoni che variano in funzione della velocità della manovella;

- **Laboratorio musicale:** si tratta di uno spazio articolato in più sezioni e dotato di sensori che registrano i movimenti dei ragazzi, generando eventi sonori sempre diversi:

- a) *danza e crea musica/direttore d'orchestra:* il movimento di un gruppo di partecipanti crea, controlla, modifica o disattiva le parti di un brano musicale o le componenti di un paesaggio sonoro (la foresta, il mare...);

- b) *la pedana musicale:* un pavimento sonoro suona quando i piedi sfiorano le mattonelle colorate;

- c) *il labirinto invisibile:* si deve uscire da un labirinto formato da cento mattonelle sonore, facendo attenzione ai suoni che indicano l'uscita;

- d) *strumenti musicali virtuali:* è possibile suonare ed esplorare il timbro di vari tamburi reali e virtuali;

- e) *armonia del movimento:* il gioco consiste nel suonare un brano a cinque voci. Ogni voce è rappresentata sullo schermo da un pesciolino di colore diverso che si controlla muovendosi da soli e successivamente in gruppo. Ogni pesce, che rappresenta una voce del brano, è controllabile con le piastrelle sensorizzate del colore corrispondente.

La Città dei bambini rappresenta inoltre un interessante strumento di studio e approfondimento per i genitori che possono giocare, ma anche osservare come i loro figli si rapportano con il gioco e con situazioni creativamente nuove; per gli studiosi che possono trovare in questi spazi occasioni di riflessione e approfondimento su quelle che sono le strategie e le tecnologie didattiche attualmente più efficaci e attuali; e per gli insegnanti che possono trovare spunti didattici da sviluppare successivamente in classe.

Molto interessante inoltre è la guida didattica che viene fornita ai visitatori adulti; si tratta di un opuscolo ben strutturato che, oltre a fornire un quadro sintetico dei vari percorsi possibili, per ogni attività specifica l'obiettivo didattico che si intende perseguire e le scelte metodologiche con riferimento ai programmi della scuola elementare e media.

La Città dei bambini si rivolge ai bambini dai 3 ai 14 anni attraverso due percorsi ideali, uno per i piccoli da 3 a 5 anni e l'altro per quelli compresi tra 6 e 14 anni.

Il costo del biglietto d'ingresso è di lire 8.000, ma sono previste riduzioni e abbonamenti per le scuole. La Città dei Bambini è aperta tutti i giorni dalle 10 alle 18 tranne il lunedì.

Far musica a tre anni con mamma e papà

DINA POCH DE GRÄTZER

L'originale esperienza qui raccontata proviene dall'Argentina. Dei bambini di tre anni partecipano insieme ai loro genitori a incontri musicali il cui scopo è duplice: da una parte favorire lo sviluppo della sensibilità musicale sia nei bambini sia negli adulti e dall'altra facilitare la comunicazione fra genitori e figli e migliorare la loro relazione.

Si è molto studiato e scritto sul ruolo dell'adulto nella socializzazione del bambino e sui benefici di una esperienza musicale precoce vissuta con i genitori. È noto che la musica ha una funzione molto importante nello sviluppo del bambino fra i tre e i sei anni. A questa età, infatti, incomincia a esprimersi in maniera originale e creativa; perché si sviluppino le capacità musicali è necessario però che l'adulto lo aiuti e gli accordi fiducia. Se l'unico adulto con il quale il bambino sperimenta le proprie potenzialità musicali è l'insegnante, l'attività musicale non può essere continuata a casa, specialmente se i genitori non sono sufficientemente a conoscenza del materiale che viene utilizzato in classe.

Attualmente a Buenos Aires i genitori cantano poco ai loro figli, forse perché hanno una conoscenza limitata del repertorio tradizionale delle canzoni infantili, che in questi ultimi decenni non vengono più tanto utilizzate nella scuola, o perché sono convinti di non avere capacità canore, convinzione sciaguratamente corroborata dalla loro esperienza scolastica, quando lo "stonato" veniva castigato con l'esclusione dal coro, o forse perché è più facile e più comodo offrire ai piccoli quella musica in scatola che spesso, essendo di moda, è diffusa dai mezzi di comunicazione di massa e viene richiesta dagli stessi bambini.

È anche da considerare che i genitori trascorrono poco tempo con i loro figli e, sempre più frequentemente, hanno una pazienza assai limitata: la difficile situazione economica del paese costringe entrambi i genitori a lavorare per vivere una vita dignitosa e, quindi, ad allontanarsi per molte ore dalla famiglia. Insomma sono questi i motivi che contribuiscono a ostacolare la comunicazione quotidiana nel gruppo familiare e, ancor di più, quella comunicazione così pregnante che è caratteristica speciale della musica e,

in particolare, del canto.

È per questi motivi che il *Collegium Musicum* di Buenos Aires, istituzione privata che da più di cinquant'anni si dedica alla formazione musicale di bambini, giovani e adulti, ha pensato che un'attività realizzata con genitori e figli avrebbe potuto colmare alcune di queste carenze. Così, nel 1990 si è progettata e realizzata per la prima volta in Argentina un'attività musicale per bambini di tre anni, cui è stato dato il titolo *Far musica con mamma e papà*, con lo scopo di offrire al bambino e all'adulto l'opportunità di scoprire e vivere insieme la gioia e il piacere di un'esperienza musicale che potesse favorire l'integrazione della musica con la vita quotidiana del bambino e della sua famiglia.

Durante l'esperienza abbiamo verificato come in questo spazio i genitori abbiano trovato nuove modalità per rapportarsi ai loro figli. La relazione genitori-figli infatti ha assunto un ruolo centrale e si è trasformata in un obiettivo principale dell'attività, anche se non sempre in modo esplicito.

L'attività

Nel 1990 si apre un corso pilota della durata di quattro mesi, con incontri di un'ora la settimana, cui partecipano otto bambini e otto adulti, tenuti ad assistere a tutte le lezioni. Eccezionalmente qualche nonna accompagna il nipotino; in genere si tratta di nonne che si occupano dei bambini perché i loro genitori lavorano tutto il giorno o per qualche altra valida ragione che giustifica l'eccezione.

Oggi rimane la struttura di un corso di otto adulti e otto bambini per un'ora di lezione settimanale; la durata del corso è invece annuale. L'attività è andata progressivamente ampliandosi: da un solo corso con

un solo insegnante del 1990 siamo passati agli attuali dieci corsi con sei insegnanti di classe e quattro insegnanti tirocinanti.

Le attività vengono realizzate sia in forma collettiva sia in forma individuale; quest'ultima viene realizzata alternando bambini e genitori o per coppie. Questa modalità permette molte varianti: nella domanda e risposta (ritmica e melodica) il bambino propone e il genitore risponde o viceversa; così nel riconoscimento strumentale, nell'imitazione vocale e strumentale ecc. Anche l'insegnante propone esempi da imitare o da completare; in questo caso la proposta viene differenziata: facile per i bambini e più impegnativa per i genitori.

Negli incontri si lavora principalmente sull'esplorazione degli strumenti e delle possibilità della voce, sul riconoscimento di timbri, ritmi e melodie. Un ruolo importante viene assegnato al corpo come "strumento" da esplorare, da "suonare" e da usare per vivere la musica attraverso il movimento (suono-silenzio, lento-veloce, piano-forte, suoni alti-suoni bassi ecc.).

La verifica del lavoro

Nel 1992, prima della conclusione delle lezioni è stato distribuito un questionario ai genitori presenti nei quattro gruppi di lavoro con lo scopo di valutare l'attività ed evidenziare i cambiamenti avvenuti nel bambino e negli stessi genitori. Ai 31 questionari distribuiti hanno risposto, in forma anonima, 25 persone; l'esame delle risposte aperte ha fornito informazioni imprevedute e significative sulle conseguenze e sulle implicazioni di questa attività sull'adulto, sia sul piano personale sia sul rapporto affettivo con il figlio. Ciò ha consolidato l'ipotesi, già presente nel progetto originario del corso, che *una attività musicale condivisa tra genitore e figlio favorisce la comunicazione e contribuisce al rafforzamento delle relazioni fra di loro* e ha suggerito l'introduzione di cambiamenti nell'orientamento e nell'impostazione del corso appositamente mirati a ciò.

Nel 1995, per verificare le nostre convinzioni abbiamo distribuito ancora lo stesso questionario ai genitori; anche quest'anno il questionario è stato proposto ai 45 genitori presenti nei sette gruppi attivati, che lo hanno tutti compilato, in forma anonima, e riconsegnato.

I risultati e la loro interpretazione

L'analisi dei questionari è stata condotta parallelamente ad altre forme di verifica dei risultati dell'attività; in particolare sono state effettuate delle interviste individuali con i genitori, delle riunioni con i

genitori di ogni gruppo, delle riunioni con i docenti. Inoltre sono state analizzate le videoregistrazioni delle lezioni.

L'ascolto e il canto

Lo spoglio dei questionari, i cui dati sono sintetizzati nella tabella, ha permesso di compiere alcune interessanti osservazioni. Vediamo le principali.

L'ascolto della musica a casa si era rivelato nel 1992 uno dei punti deboli dell'esperienza; in seguito si è dunque fatto uno sforzo per incentivare l'attività fornendo ai genitori degli orientamenti e affidando loro la conduzione dell'attività anche in classe. Anche se tale strategia sembra dare buoni risultati, tuttavia essa non si è rivelata sufficientemente produttiva.

Si è invece incrementata la percentuale del canto a casa, non solo perché i genitori imparano insieme ai figli le canzoni, ma anche perché nelle lezioni si sottolinea il valore del canto realizzato in casa con tutta la famiglia.

I progressi musicali dei bambini

Per quanto riguarda i progressi dei bambini è stato importante che il 100% dei questionari distribuiti nel 1995 abbia dato risposta affermativa, ma ancora più importante è che in entrambi i questionari gli stessi genitori abbiano valutato con obiettività e precisione i propri figli, con espressioni come queste: «Mio figlio distingue il grave dall'acuto, l'alto e il basso, il forte e il piano, il lento e il veloce, i diversi ritmi e il silenzio», «Presta attenzione ai suoni dell'ambiente», «Ripete sequenze di suoni», «È più libero nell'usare la voce», «Ha aumentato la memoria melodica e ritmica», «Riconosce gli strumenti in un ascolto», «È capace di improvvisare con la voce e con gli strumenti che abbiamo in casa», «Esprime il ritmo con il corpo» ecc.

Lavorare nel gruppo

Si deduce fin dal primo questionario che le difficoltà di integrazione del bambino nel gruppo possono essere fatte risalire, almeno in parte, agli stessi genitori che faticano a collaborare mostrando essi stessi delle difficoltà di adattamento. L'uso di nuove strategie, dirette principalmente a facilitare una rapida integrazione dell'adulto nel gruppo ha abbassato la percentuale di tale difficoltà sia negli adulti sia nei bambini.

I cambiamenti nel comportamento del bambino attribuibili a questa attività sono stati dichiarati nei questionari di entrambi gli anni con affermazioni

come queste: «Ha migliorato la propria coordinazione motoria», «Ha migliorato la propria disponibilità a condividere e ad aspettare», «Ha smesso di guardare la televisione per propria scelta e preferisce ascoltare musica», «Memorizza con più facilità», «Quando è contenta si esprime con il canto» ecc.

Per quanto riguarda la partecipazione dei genitori si potrebbe dedurre che il cambiamento delle percentuali tra i questionari dei due anni sia attribuibile alla scelta di favorire una partecipazione sempre più attiva dei genitori al lavoro di gruppo. I genitori, da parte loro, apprezzano il tempo e lo spazio loro concesso durante la lezione. L'analisi delle risposte a queste domande: *Ha potuto scoprire e vivere con piacere l'esperienza musicale? Ha raggiunto le sue aspettative?* domande alle quali il genitore poteva rispondere sì o no, sommata ai dati forniti dai docenti, ci permette di affermare che i genitori traggono vantaggio dalle attività tanto quanto i figli e a volte forse di più: imparano a cantare, suonare, improvvisare, a muoversi con scioltezza e ad ascoltare musica. Sanno come arricchire un'idea iniziale, generalmente proposta dall'insegnante, e molte volte trovano soluzioni alle difficoltà che si presentano nel gruppo.

Oltre l'esperienza musicale

Nel primo questionario era inserita una sola domanda il cui scopo era capire se questa esperienza potesse dare dei risultati oltre l'ambito puramente musicale. In realtà dalle risposte è emerso un contributo inaspettato che avrebbe determinato il futuro orientamento dell'attività. Il 71% delle risposte positive nel 1992 e l'88% di quelle del 1995 erano accompagnate da commenti come questi: «Il nostro dialogo ora è più fluido», «Siamo più in armonia», «Ho imparato a giocare con mio figlio a casa», «Ho imparato a vivere meglio il mio ruolo di padre», «Ho trovato diversi modi per comunicare con mio figlio e per sintonizzarmi con lui».

È stato ancora più sorprendente constatare che la domanda volta alla valutazione dei risultati musicali raggiunti dall'adulto ha focalizzato aspetti estranei a quelli musicali. Queste alcune risposte: «Un grande risultato per me è stato scoprire in ogni lezione mio figlio», «Un grande risultato è stato per me riuscire a valutare le mie idee e i piccoli progressi fatti da me e da mio figlio», «Lavorare con mio figlio mi ha migliorato sia sotto il profilo personale sia sotto il profilo musicale», «Io sono riuscito a inserirmi nel mondo del bambino», «Questa esperienza mi ha messo in modo naturale e sereno in rapporto non solo con mio figlio ma anche con altri genitori e altri bambini», «Il poter condividere con mia figlia un'attività così bella è stato per me un grande vantaggio».

Nel questionario del 1995, l'80% delle 95 rispo-

ste fornite valorizzano il raggiungimento di aspetti extramusicali con risposte simili a quelle del questionario del 1992. Entrambi i questionari affermano l'esigenza di continuare l'attività a casa con le seguenti affermazioni: «Mio figlio cerca di coinvolgere tutta la famiglia nei suoi giochi musicali insegnando e inventando canzoni», «A casa ripetiamo con tutta la famiglia quello che si fa in classe», «La costruzione di strumenti, la ricerca dei mezzi necessari, mi sembra una soluzione molto adatta per integrare la famiglia e renderla partecipe», «Giocare con il papà aiuta il bambino nelle difficoltà musicali», «Svolgere i compiti a casa mi è sembrata un'idea eccezionale che ha entusiasmato tutti a partecipare a questa esperienza» ecc.

Conclusione

I dati forniti dal primo questionario hanno evidenziato che questa attività non era rivolta al bambino accompagnato da mamma o papà, ma, e con maggiori vantaggi, a mamme e papà che accompagnano il proprio figlio. L'adulto, in questa esperienza, gode di opportunità speciali e diverse che lo aiutano non solo a legarsi affettivamente alla musica, ma anche a stabilire con i propri figli rapporti che vanno

IL CONVEGNO INTERNAZIONALE DELLA SIEM NEL 2000

La SIEM invita a presentare lavori di ricerca al convegno internazionale **La ricerca per la didattica musicale** che si terrà a Bologna dal 24 al 27 febbraio del 2000.

Obiettivi del Convegno sono:

- Promuovere la ricerca per la didattica musicale, in particolare nei paesi di lingua neolatina.
- Individuare i principali problemi della didattica musicale.
- Favorire lo scambio di esperienze didattiche verificate attraverso lavori di ricerca.
- Promuovere a livello internazionale la diffusione di risultati utili alla didattica.
- Promuovere la comunicazione tra paesi diversi favorendo ricerche condotte da gruppi internazionali.

Le aree tematiche per la ricerca sono:

- Ricerca musicale di base e applicazioni didattiche
- Sviluppo delle capacità musicali e modalità di apprendimento
- Didattica musicale per la formazione dei musicisti
- Didattica dell'educazione musicale nella formazione generale
- Didattica delle attività musicali extrascolastiche
- Scelta dei repertori per l'insegnamento
- Multimedialità e didattica.

Le ricerche **devono pervenire entro il 20 Agosto 1999** a: Convegno Internazionale Bologna 2000 - SIEM, Via Guerrazzi, 20, 40125 BOLOGNA (Italia).

Per informazioni sulle modalità di redazione delle ricerche rivolgersi alla SIEM, Fax: +39 011 9364761; e-mail: insonora@lakesnet.it

al di là dell'ambito schiettamente musicale.

Pur non trascurando l'aspetto musicale o il bambino o il gruppo nella sua totalità, è stato necessario centrare l'attenzione sull'adulto, elemento fondamentale di questa attività, perché non si può non tener conto che il genitore, oltre a soddisfare il legittimo desiderio di condividere questa esperienza con il figlio, deve superare inibizioni e barriere che ostacolano l'espressione di sé durante l'esperienza musicale.

Pur non avendo precise statistiche a riguardo, i sei docenti dei 42 gruppi che hanno funzionato in questi anni, condividono l'impressione che i padri (i quali costituiscono la maggioranza dei genitori che accompagnano i figli alle lezioni) non solo hanno minori difficoltà di inserimento e pregiudizi, ma partecipano alle lezioni in modo generalmente più spontaneo, dinamico e vario di quello di molte madri.

Partecipare a questa attività significa per l'adulto svolgere il ruolo di genitore e nello stesso tempo affrontare difficoltà e insicurezze di fronte al proprio figlio e agli altri genitori.

In particolare queste sono le principali difficoltà con le quali egli deve confrontarsi:

- imparare a delegare la propria autorità al docente e accettare lo schema di lavoro e le regole di comportamento suggerite dal normale svolgimento dell'attività;
- abbandonare il pregiudizio del *che cosa diranno gli*

altri? e la paura di essere giudicato come genitore;

- riconoscere e accettare le differenze individuali e i problemi di comportamento che possono ostacolare il normale svolgimento dell'attività;
- accettare i ritmi del proprio figlio, i suoi tempi di adattamento, di integrazione, di partecipazione e di apprendimento;
- riconoscere e accettare i limiti del figlio e i propri senza che ciò si trasformi in inibizioni alla partecipazione alle attività;
- accettare le critiche dei bambini;
- accettare che in qualche gioco il proprio figlio lo posponga ad altri genitori;
- superare ostacoli che limitano l'uso creativo del proprio corpo.

In sintesi il genitore deve imparare a concedersi di giocare.

Superare queste difficoltà permette al genitore non solo di accompagnare il proprio figlio nel processo di sviluppo, ma anche di trarre vantaggi sia personali sia relazionali e, di conseguenza, di consolidare il suo ruolo nel gruppo dei genitori e dei bambini.

Si può dunque dedurre dai risultati ottenuti che un'attività musicale condivisa favorisce la comunicazione tra il padre o la madre e il figlio e, per estensione, nel gruppo familiare.

(traduzione di Giovanna Napoli)

I risultati dei questionari

	Percentuali	
	1992	1995
Ascoltano musica a casa più di prima:		
bambini da soli	35	67
insieme genitori e figli	35	62
Cantano a casa più di prima:		
bambini da soli	47	57
insieme genitori e figli	59	84
Bambino:		
progressi nello sviluppo musicale	88	100
difficoltà di integrazione	53	21
cambiamenti nel comportamento dovuti all'attività	59	57
Mamma o papà:		
difficoltà di integrazione	40	22
progressi	70	95
sono state soddisfatte le aspettative	100	100
Partecipazione in classe:		
sono soddisfatti	53	71
desiderano partecipare di più	35	14
notano cambiamenti nel rapporto con il figlio	71	88
continuano a casa	88	86

Taccuino di animazione

Se ci muoviamo nel campo dell'animazione musicale è importante avere chiaro il quadro che motiva il nostro intervento. Interrogarsi sul perché dell'animazione musicale è un'operazione essenziale e ricorsiva, che si sviluppa a partire dalla propria esperienza, dalla capacità di analizzarla e di svolgere una riflessione sui valori e sui significati che esprime. Prima di intervenire nelle diverse situazioni, prima di approntare qualsivoglia progettazione c'è sempre una domanda da porsi che riguarda il senso del proprio lavoro.

Per orientarsi nelle risposte possibili può essere utile assumere due prospettive di riferimento. La prima indaga la musicalità individuale, quella dimensione del musicale che appartiene alla specie umana, che è potenziale di ogni persona. Questa estensione antropologica, biologica e psichica, già definita dell'*homo musicus*, permette di assumere come un primo sfondo per l'intervento di animazione musicale l'idea di una relazione persona-musica.

La seconda direzione è quella che interessa invece il significato sociale dell'esperienza della musica: la musica come evento sociale, culturale, politico in grado di contribuire alla costruzione di identità collettive, ed essa stessa espressione di tali identità. Questa idea della musica come fenomeno sociale, sviluppa la relazione persona-musica all'interno del più ampio rapporto musica-comunità.

Se questi sono gli sfondi dell'animazione musicale, la finalità può allora diventare quella di promuovere esperienze musicali in grado di sviluppare i potenziali di espressione, relazione e comunicazione delle persone appartenenti a un gruppo e di favorire un miglioramento nella qualità delle relazioni persona-musica e musica-comunità.

Il gruppo diventa così l'ambito privilegiato dell'intervento di animazione musicale: né così ampio da assumere le connotazioni del pubblico e della massa, né, all'opposto, ridotto alla relazione duale, ma un contesto adeguato, nel quale le persone possano essere risorse l'una per l'altra.

Per esplicitare ulteriormente il fine dell'animazione musicale ci possono venire in aiuto alcune parole-chiave.

La prima è "crescita".

Con l'animazione musicale intendiamo promuovere la crescita di persone e gruppi, ovvero favorire un cambiamento evolutivo e positivo che, a partire dalla valorizzazione dei potenziali individuali, si sviluppi attraverso il rafforzamento del tessuto connettivo sociale. Questo processo richiede che tra le persone

FINALITÀ

MAURIZIO VITALI

si instaurino delle relazioni, nel nostro caso delle relazioni musicali, che sappiano esprimere reciprocità e condivisione nell'esperienza.

"Relazione", "reciprocità", "condivisione": ecco dunque altri termini fondamentali dell'animazione musicale, se intendiamo il cambiamento come un processo da realizzare insieme agli altri, come un dialogo che, sviluppandosi nella chiara differenza di ruolo, riguarda tanto chi è animato/a quanto chi è animatore/trice.

Abbiamo fin qui delineato un'idea di animazione musicale che ricalca in molti aspetti l'impianto dell'animazione socio-culturale; si tratta ora di saper trasformare queste intenzionalità e consapevolezze in progetti di partecipazione, di promozione, di prevenzione con la musica.

Progettare significa etimologicamente "gettare-per", quindi lanciare idee prevedendone le traiettorie, costruire ipotesi per il futuro; significa ideare e perseguire dei valori. Suoi elementi essenziali sono, con i valori e le finalità, la ricerca di soluzioni a problemi individuati attraverso la formulazione di obiettivi.

Attraverso la progettazione, l'animatore stimola soggetti e comunità a interrogarsi, a riconoscere i propri bisogni, a reperire risorse, a scegliere, mettendo a loro disposizione i propri strumenti e le proprie tecniche specifiche.

In un progetto di animazione musicale, la promozione delle relazioni persona-musica e musica-comunità è resa possibile dallo sviluppo della "creatività", del "piacere" e del "desiderio estetico". L'animazione musicale ha a che fare col gioco e col divertimento, anche con l'evasione nel momento in cui questa rappresenta un'effettiva prospettiva di crescita per le persone. Avere il piacere come riferimento del proprio operare non significa però ricondurre l'intero processo animativo a una dinamica puramente edonistica. Senza rinunciare alle difficoltà e alle sofferenze che qualsiasi processo di crescita comporta, il lavoro di animazione centra la propria attenzione sui processi ludici, creativi e sulla ricerca di una qualità estetica desiderabile. Il cambiamento che intendiamo promuovere si nutre del potenziale estetico e simbolico espresso dall'attività musicale. La rappresentazione simbolica, la produzione estetica, il vivace mercato di segni a cui dà vita l'esperienza di animazione musicale, altro non sono che la trasposizione e la manifestazione nell'esperienza collettiva del suono, di bisogni, desideri, capacità e qualità delle persone, condivisi dal gruppo e orientati dalle finalità di un progetto.

Un laboratorio musicale per le scuole italiane

MAURIZIO DISOTEO

Due recenti documenti del Ministero rilanciano il ruolo della musica nella scuola italiana.

Il laboratorio, cioè uno spazio appositamente attrezzato per consentire l'attività musicale, e la figura del coordinatore rappresentano i cardini dell'iniziativa ministeriale.

Alla fine di settembre dello scorso anno, l'Ufficio del Consigliere Ministeriale per l'Autonomia ha diffuso due documenti redatti da un gruppo di lavoro costituito presso il Ministero della Pubblica Istruzione con il compito di individuare spazi operativi per offrire adeguato rilievo alla «musica come fattore educativo all'interno del sistema scolastico».

Coordinato da Antonio Portolano, ispettore tecnico del ministero della pubblica istruzione, il gruppo è composto da Paolo Damiani, docente di conservatorio e presidente dell'Associazione Italiana Jazz, già facente parte del Comitato dei Saggi; Giovanni Piazza, docente di conservatorio; Annibale Rebaudengo, docente di conservatorio e presidente della Siem; Ciro Visco, docente di conservatorio e direttore del coro dell'Accademia S. Cecilia; Angiolina Ponziano e Pierpaolo Rosati, ispettori tecnici del ministero della pubblica istruzione; Lida Branchesi, docente comandata presso il CEDE e coordinatrice del progetto MUSE; Maria Marino, docente di scuola media a indirizzo musicale; Laura Notari Borghese, esperta ministeriale.

Questi due documenti, importanti per chi si occupa di educazione musicale, si collocano nello scenario della riforma della scuola e dell'elevamento dell'obbligo scolastico; per questo *Musica Domani* ha deciso di pubblicarli integralmente. Sul piano dei contenuti, contengono diverse riflessioni interessanti. Anzitutto, dal testo emerge una visione operativa dell'educazione musicale che offre adeguato spazio alle attività integrate e multimediali e alla creatività; l'idea stessa di laboratorio musicale sembra orientata a fare piazza pulita delle "didattiche povere" e dei noiosi bigini di ascolto-storia della musica.

È inoltre interessante il riferimento alla non riducibilità dell'esperienza musicale giovanile ai limiti di una disciplina scolastica. La musica infatti, nella vita dei preadolescenti e degli adolescenti d'oggi, rappresenta sicuramente uno spazio di relazioni, di vissuti simbolici e di pratiche musicali e sociali che solo in parte possono essere rinchiusi nel curriculum formativo scolastico. A questo proposito, è significativo che i laboratori musicali previsti dai documenti ministeriali siano intesi come spazi in cui gli studenti possano

incontrarsi anche al di fuori degli orari curricolari. L'occasione di ritrovarsi all'interno della scuola per "vivere la musica", sia ascoltata che prodotta, suggerisce una possibilità di riappropriazione positiva dello spazio scolastico, attraverso attività gratificanti dal punto di vista della crescita culturale e sociale. Quest'ultima indicazione, tra l'altro, pone indirettamente la questione del rapporto scuola-territorio, che ha nell'attività musicale un terreno privilegiato di costruzione. Chiunque lavori nella scuola è peraltro consapevole di come l'esperienza musicale sia vissuta dai giovani in modo più complesso (e spesso estraneo) di quanto sia proposto dal quotidiano musicale scolastico.

Nella prospettiva dell'estensione dell'obbligo scolastico, è interessante il riferimento al soddisfacimento di bisogni formativi che superino il livello primario; nel ciclo superiore la scuola deve offrire opportunità di incontro con la musica, anche sul piano della produzione musicale, adeguate all'età degli studenti.

Il 5 novembre scorso, il ministro Berlinguer ha illustrato ufficialmente i documenti qui pubblicati alla presenza di un gruppo di rappresentanti di rilievo di varie aree del mondo della musica (Salvatore Accardo, Paolo Arcà, Mario Baroni, Azio Corghi, Ivano Fossati, Giorgio Gaslini e Bruno Tommaso) e dell'imprenditoria musicale, oltre che di alcuni giornalisti e del gruppo di lavoro. Gli attestati unanimemente positivi nei confronti dell'iniziativa, hanno confermato il Ministro nell'intenzione di avviare, a partire dal prossimo anno e per un quadriennio, un finanziamento sistematico e congruo per la costituzione del laboratorio di musica in ogni ordine e grado di scuola.

Chi darà corpo alle iniziative del Ministero?

Affinché tali postulati trovino effettiva realizzazione, è necessario che si definisca una riforma della scuola che consenta la messa in opera di percorsi formativi diversificati, flessibili e articolati in modo tale da consentire risposte

utili alla molteplicità delle richieste relative alla musica. Pensiamo in particolare, ma non solo, al ciclo secondario superiore dove è necessaria la presenza della musica non solo negli ipotizzati indirizzi sperimentali musicali ma anche nei programmi dei vari indirizzi ordinari, non escludendo, infine, in alcune situazioni, la possibilità di spazi opzionali o extracurricolari.

Ci sembra anche importante che un'impostazione davvero flessibile e attenta allo sviluppo delle diverse identità musicali debba tenere conto della grande varietà di generi, repertori e culture che sono parte della vita musicale dei giovani, evitando di limitare progetti e offerte al terreno della musica colta europea.

Anche nel caso dei documenti che stiamo commentando, alle proposte culturali non ha fatto seguito purtroppo un adeguato impegno sul piano organizzativo ed economico. Risultato di tale situazione è la partenza limitata e rallentata, rispetto all'ipotesi iniziale, della prima sperimentazione dei laboratori musicali, prevista per l'anno scolastico 1998/99 in 120 istituzioni scolastiche di tutti gli ordini e gradi. Anche se sarebbe ingiusto attribuire tutte le responsabilità al Ministero, è vero che la mancanza di un finanziamento *ad hoc* per i laboratori musicali, che ricalcasse almeno in parte il percorso seguito per il progetto sulle nuove tecnologie, ha limitato fortemente le potenzialità della sperimentazione.

Per la sperimentazione del laboratorio musicale le scuole hanno dovuto infatti attingere ai fondi a disposizione dei Provveditorati per i progetti di autonomia. L'effettiva possibilità di realizzare i laboratori è stata così affidata alla sensibilità dei singoli Provveditorati, con il risultato che le sperimentazioni avviate sono state 80, molte meno di quelle previste, e si sono trovate a disporre, in genere, di finanziamenti non sufficienti a dotarsi di attrezzature pari al livello indicato nei documenti del Ministero.

Inoltre, molte scuole hanno ricevuto la comunicazione sui laboratori troppo tardi per poter presentare un progetto: molti istituti che avrebbero avuto idee e risorse umane adeguate sono così stati esclusi dalla sperimentazione. Ad aumentare le difficoltà hanno contribuito anche alcuni Provveditorati che hanno inteso la proposta come riservata alle scuole a indirizzo musicale. Infine, diversi Provveditorati non hanno voluto operare scelte decise, offrendo ade-

guati finanziamenti ai progetti più significativi, preferendo salomonicamente distribuire a pioggia (quindi in gocce) i non certo poderosi mezzi finanziari.

In questo quadro, è dunque difficile valutare le sperimentazioni partite; ancora più difficile è garantire scambi e comunicazioni efficaci tra le scuole che attuano le sperimentazioni, evitando la dispersione del lavoro svolto. Non è certo agevole stabilire una comunicazione efficace tra una scuola elementare e un liceo, posti magari a qualche decina di chilometri di distanza, che tuttavia sono, per caso della sorte, le uniche due scuole di una regione ad attuare la sperimentazione. Pensiamo a questo proposito che si debbano individuare soggetti istituzionali, che dispongano di risorse umane e di esperienza nel monitoraggio, nella documentazione e nella formazione e che possano collaborare con il ministero per "guidare" la sperimentazione. Un ruolo significativo potrebbe essere giocato dagli IRRSAE, diffusi su tutto il territorio nazionale e deputati a promuovere e seguire iniziative di sperimentazione, aggiornamento e formazione in servizio.

Questo possibile lavoro di "messa in rete" delle esperienze sarà sempre più necessario se, come auspicato, l'iniziativa avrà una rapida diffusione nei prossimi anni, coinvolgendo un crescente numero di scuole. Ultimo problema, ma non certo per importanza, è quello dell'aggiornamento e formazione dei docenti. I documenti del ministero infatti ipotizzano l'istituzione della nuova figura del "coordinatore del laboratorio musicale". È dunque necessario delineare rapidamente il profilo professionale di questo operatore e il relativo percorso formativo. Tale coordinatore dovrebbe avere tre diversi tipi di competenza: *musicale* (in specifico sulla musica d'insieme e sui generi musicali giovanili), *pedagogica* e *organizzativo-progettuale*, con particolare riferimento alla costruzione di rapporti tra scuola e territorio e alla progettazione sociale. Anche in questo caso è auspicabile una collaborazione tra ministero e istituzioni che operano nel territorio per la realizzazione di percorsi formativi adeguati ed efficaci per una figura professionale così complessa.

Riportiamo di seguito la comunicazione di servizio prot. n. 158/segr. del 25/9/1998 *Per la diffusione della musica come fattore educativo nel sistema scolastico italiano* e l'allegato *Documento operativo*.

Per la diffusione della musica come fattore educativo nel sistema scolastico italiano.

Documento di riflessione preliminare

Tre premesse

1. Per quanto attiene alla formazione musicale, la Camera dei Deputati, nel licenziare il provvedi-

mento di riforma delle accademie e dei conservatori, ha rinviato la disciplina di tale formazione nelle fasce dell'istruzione secondaria alla legge

di riordino dei cicli scolastici.

2. Si impone intanto l'esigenza di intervenire nel settore per assicurare una formazione ed educazione musicale, che da una parte concorra alla definizione e realizzazione del progetto educativo e metodologico-didattico complessivo del segmento di istruzione nel quale è collocata, ma dall'altra abbia anche una valenza funzionale e prodromi-

ca agli studi musicali e coreutici di livello superiore.

3. Le attività musicali come fattore educativo non possono non essere diffusamente presenti nel sistema scolastico italiano a tutti i livelli ed in tutti i settori.

Cinque considerazioni generali

1. Allo stato attuale dell'organizzazione complessiva del sistema scolastico italiano, le attività specificamente musicali sono presenti come fattore educativo nella scuola materna, nella scuola elementare e nella scuola media, con dei programmi sostanzialmente bene articolati e non così rigidi da impedire una sufficiente flessibilità di adeguamento alla continua evoluzione dei metodi e delle pratiche. Ciò che manca talora agli insegnanti, anche a quelli in possesso di studi musicali conservatoriali, è invece una formazione didattica aggiornata ed omogenea. Altro è saper suonare bene uno strumento o essere esperto compositore, altro è saper "far fare" musica ad un gruppo di bambini o ragazzi, coordinando le loro capacità esecutive e creative espresse attraverso lo strumento "voce" o attraverso strumenti musicali adatti allo scopo e all'età. Altro ancora è saper motivare questa attività in modo tale da condurre il gruppo alla scoperta, alla comprensione ed alla progressiva razionalizzazione di tutto ciò che l'esperienza musicale suscita in termini di emozioni e riflessioni, anche nella prospettiva dell'arricchimento del bagaglio comunicativo con riferimento alla pluralità dei linguaggi che ovviamente comprende anche quello musicale.

2. Per quanto si riferisce al complesso panorama degli indirizzi scolastici della secondaria superiore, si può dire che in esso la musica come disciplina quasi non esiste, poiché allo stato l'unica presenza istituzionale, quella degli Istituti Magistrali e delle Scuole Magistrali è scomparsa, a seguito del D.I. 10.03.97 che ha eliminato il valore abilitante dei titoli rilasciati da queste ultime istituzioni e le ha di fatto

eliminate dal sistema scolastico.

3. Questa assenza, che investe tutta la fascia della Secondaria, ivi compreso il biennio che si avvia a diventare obbligatorio, comporta non solo una indebita sostituzione di formazione culturale alle esigenze e richieste degli adolescenti, ma anche una ingiustificata interruzione dell'attività comunque avviata in quest'ambito nel settore scolastico precedente. Va subito osservato che la necessaria continuità deve necessariamente prevedere attività musicali adeguate all'età e strettamente collegate ad un approfondito lavoro di ascolto, analisi e riscontro storico. A tal fine restano comunque disponibili le attività complementari e integrative di cui al D.567 del 10.10.96, con i relativi stanziamenti.

4. Principio generale da riaffermare definitivamente è che non si può considerare "educazione musicale" una disciplina scolastica che si risolva in termini di puro apprendimento passivo. L'ambito dell'educazione musicale dovrà sempre comprendere una parte fondamentale di attività creativa. Inoltre essa dovrà contribuire ad una formazione generale della persona. Componenti ineludibili di un'attività musicale globale sono l'attività gestuale, la pratica vocale, la pratica strumentale, la musica d'insieme, la drammatizzazione, i procedimenti di improvvisazione e composizione, con tutte le conseguenti implicazioni di acquisizione, conoscenza, competenza e razionalizzazione. La musica, ponendosi in tal modo come mezzo oltre e prima ancora che come scopo, dovrà vedere valorizzate nel suo ambito tutte quelle componenti formative individuali e sociali che costituiscono parte essenziale della sua natura.

5. L'attività musicale dovrà avere importanza primaria come motore di sviluppo del senso di sicurezza individuale e delle capacità di integrarsi con gli altri e in senso più generale come mezzo per promuovere e sviluppare negli alunni la capacità di "star bene insieme" a

scuola, fuori della scuola, dopo la scuola.

Tre esigenze ineludibili

1. L'esigenza di dotare la scuola, in particolare quella dell'infanzia e quella elementare, di insegnanti realmente in grado di svolgere i compiti decisivi in tema di educazione musicale, che allo stato vengono loro attribuiti.

2. L'esigenza di provvedere a interventi che risultino coerenti con l'estensione dell'obbligo scolastico a sedici anni, in via di approvazione in sede parlamentare. Il che implica che occorre pensare a bisogni formativi inerenti all'ambito musicale che superino il livello primario e propedeutico al quale si limitano le "didattiche storiche" alle quali si può fare riferimento per l'educazione musicale di base. Occorre nell'ambito di quest'esigenza sviluppare da una parte una diversa attivazione dell'educazione musicale nella scuola media, dove oggi essa viene mortificata nella pratica piccolo-povera del "flautino" e dall'altra proporre e sviluppare una "pedagogia musicale" per l'ultimo biennio dell'obbligo, dimensione sconosciuta al nostro sistema scolastico, nella prospettiva trasversale di una presenza in tutti gli indirizzi di quel biennio.

3. L'esigenza conseguente di individuare, per tutti gli studenti coinvolti dall'estensione dell'obbligo, un nuovo settore di studi musicali, orientabile sia nel senso dell'analisi musicale, che nasca da una potenziata "didattica dell'ascolto attivo e partecipativo", sia nel senso dell'acquisizione di una pratica strumentale di propria elezione, a fini non necessariamente professionalizzanti, avviata nel segmento scolastico precedente ed opportunamente fatta proseguire nella fascia della secondaria superiore. In tale prospettiva, dovrà essere opportunamente valorizzata l'esperienza della musica d'insieme, finalizzata anche ad un uso creativo del linguaggio musicale, senza esclusione di generi, stili e prassi.

Cinque obiettivi a medio termine

1. Potenziamento delle attività di aggiornamento per docenti di educazione musicale operanti a tutti i livelli nel sistema scolastico.

2. Istituzionalizzazione degli attuali corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media.

3. Promozione della creazione di indirizzi sperimentali musicali nella scuola secondaria superiore.

4. Istituzione di un numero programmato di Indirizzi musicali all'interno del sistema scolastico secondario attuale ed ovviamente anche all'interno del sistema riordinato.

5. Attuazione dell'insegnamento di discipline musicali in indirizzi non specialistici almeno nell'ambito disciplinare dei "linguaggi non verbali e multimediali" e comunque in riferimento a tutti gli ambiti scolastici.

Un obiettivo a breve termine

Proposta di un piano triennale di finanziamento:

- a. per la creazione di specifiche

figure di sistema;

- b. per la definizione, identificazione e creazione di appositi spazi fisici strutturati e attrezzati per la didattica della musica;

- c. per l'avvio sperimentale di specifiche esperienze di educazione all'ascolto e di pratica strumentale.

Due proposte operative all'interno dell'obiettivo a breve termine

1. Costituzione del "Laboratorio musicale" in tutte le istituzioni scolastiche.

Il laboratorio musicale è un luogo fisico, un'aula attrezzata e dotata di tutte le strumentazioni necessarie per produrre e riprodurre suono, che viene messo a disposizione dell'intera struttura scolastica, eventualmente, in caso di assoluta necessità, anche sfruttando il sistema dei "poli" scolastici, in senso orizzontale o verticale.

2. Creazione della figura di sistema del "Coordinatore didattico del laboratorio musicale".

Il coordinatore didattico del

laboratorio musicale deve avere elevate competenze musicali e didattico-pedagogico-musicali, per gestire direttamente il laboratorio, ove manchino insegnanti competenti, oppure per assistere e coordinare gli insegnanti in possesso di requisiti almeno iniziali di competenza. Il coordinatore, inoltre, gestisce in prima persona o promuove attività di ulteriore aggiornamento per gli insegnanti della propria scuola, coinvolgendo temporaneamente anche altri esperti o gruppi apportatori di nuove proposte e/o esperienze sia didattiche che artistiche. Il coordinatore supporta tutte le iniziative didattiche che nell'ambito dell'educazione musicale siano assunte dagli organi competenti, centrali e periferici.

Per la programmazione, sperimentazione e assunzione a regime di questa figura di sistema un soccorso prezioso potrebbe venire dalle sperimentazioni previste nell'ambito dell'attuazione dell'autonomia organizzativa e didattica di cui alla L. 59/97, art. 21.

Documento operativo**Premessa**

Nella situazione nella quale attualmente vive la realtà del sistema scolastico italiano, a livello ordinamentale, sperimentale e innovativo, il gruppo di studio ha ritenuto che una maggiore diffusione della musica come fattore educativo all'interno di detto sistema scolastico potesse essere più agevolmente realizzata sviluppando procedure operative che non investissero direttamente le strutture ordinamentali.

È apparso, infatti, necessario

tener presente che, sia a livello culturale sia a livello normativo, sono in atto processi certamente complessi e di non rapidissimo sviluppo, ma rispetto ai quali sarebbe fuorviante l'occasionale innesco di ulteriori procedure innovative, ancorché rese meno vincolanti dal carattere sperimentale.

Si è ritenuto quindi di muoversi nell'ambito delle zone innovative identificate dall'autonomia organizzativa e didattica, di cui alla L. 59/97, art. 21, ulteriormente definite e precisate attraverso la ricca ed

articolata normazione ulteriore.

Si è giunti, procedendo in tale direzione di ricerca, alla proposta di un obiettivo a breve termine, che pur nella ricchezza della sua valenza formativa, si articola in termini tali da essere pienamente conseguibile senza invadere ambiti decisionali che solo ulteriori passi normativi potranno rendere agevolmente praticabili.

Tale obiettivo è stato identificato nella creazione presso tutte le istituzioni scolastiche di un Laboratorio musicale, sotto la responsabilità di una nuova figura di sistema, quella appunto del Coordinatore del laboratorio musicale.

Per il conseguimento di tale obiettivo su larga scala in tutto il sistema scolastico occorrerà articolare un piano operativo che, a partire

dall'anno scolastico 1999/2000, fornirà, con una progressione che nell'arco di un quadriennio raggiunga tutte le istituzioni scolastiche, di ogni ordine e grado, operanti sul territorio nazionale, i fondi necessari e sufficienti per la creazione del Laboratorio musicale.

Nel corso dell'anno scolastico 1998/99 si avvierà una sperimentazione guidata, che promuova la creazione di 120 laboratori musicali presso istituzioni scolastiche, rappresentative di tutti gli ordini, gradi e indirizzi, la quale, rientrando nell'ambito della progettazione sperimentale resa possibile dalla normativa sull'autonomia, consenta una prima verifica della funzionalità del modello ipotizzato e proposto, in vista della sua progressiva estensione nel sistema scolastico.

Motivazioni di fondo

Il proposito di introdurre nel nostro sistema scolastico, con particolare riferimento a quei segmenti dello stesso nei quali la valenza formativa della musica è di fatto assente, perché manca qualsiasi riferimento esplicito alla problematica dell'insegnamento/apprendimento musicale, una componente quale la musica, intesa prevalentemente nei suoi aspetti e nelle sue prospettive formative generali, esige la definizione e la creazione di una specifica condizione didattica, opportunamente e appositamente predisposta.

In una realtà scolastica, nella quale gli insegnamenti curricolari risultano già troppo numerosi, è opportuno pensare piuttosto ad una attività espressiva, partecipata e creativa, che si svolga in spazi operativi non convenzionali, per evitare qualsiasi rischio di ricaduta in forme di didattica fortunatamente superate. Tali spazi vanno specificamente attrezzati in modo da consentire modalità di insegnamento e soprattutto di apprendimento che non siano o almeno non siano soltanto e in qualche caso prevalentemente quelle della comunicazione trasmis-

siva, che vede l'alunno in una situazione di improduttiva passività, o addirittura della trattazione teorica e libresca.

Lo spazio operativo per l'insegnamento/apprendimento della musica con finalità formative prevalenti se pure addirittura non esclusive rispetto a quelle cognitive fine a se stesse, è quello al quale noi pensiamo quando parliamo di Laboratorio musicale, luogo fisico all'interno del quale è possibile reperire gli "attrezzi" della musica, che non a caso si produce con "strumenti", e nello stesso tempo è possibile instaurare un rapporto apprenditivo di tipo concreto, attivo, produttivo, diretto.

Solo in questo modo si riuscirà - probabilmente - a realizzare quella "laboratorialità" che rappresenta il requisito indispensabile di qualsiasi didattica attiva e che la scuola italiana dovrà saper giocare come carta vincente se e quando si vorrà avviare il processo di trasformazione del sistema scolastico italiano da scuola dei programmi a scuola degli obiettivi, da scuola degli esercizi a scuola dei problemi.

In pratica il laboratorio musicale dovrà realizzare una forma diretta di esperienza musicale, praticata sia nell'ascolto che nel fare musica, utilizzando materiali che consentano di far riferimento al vissuto esperienziale dello studente anche in relazione alla musica.

Va subito chiarito che questo riferimento al vissuto musicale dello studente non deve essere considerato mero e riduttivo espediente di strategia didattica, finalizzato cioè, soltanto alla realizzazione di un processo motivazionale. Se la prospettiva è quella di lavorare in senso ed in direzione prevalentemente educativa, occorrerà sviluppare procedure che facciano crescere attitudini, tendenze, vocazioni, potenzialità, ma soprattutto occorrerà che si risponda a bisogni ed esigenze dell'utenza studentesca.

La proposta del Laboratorio musicale come obiettivo primario e prioritario consente anche di

segnalare e soddisfare la necessità che si faccia, attraverso di esso, il primo ineludibile passo verso un approccio alla musica che privilegi la forme della pratica: la riproduzione, l'improvvisazione, la composizione, l'interazione tra suono e movimento.

La valenza educativa della musica, attraverso il laboratorio, si esplicita in un sistema di relazioni tra chi insegna e chi apprende, sistema basato sul fare, ascoltare, analizzare e conoscere musica.

L'obiettivo generale è *creare insieme* all'interno di un vasto campo di esperienze non circoscrivibile nei limiti di una disciplina ma riconducibile semmai a un processo in costante divenire fatto di vocalità, uso di strumenti, attività gestuali e motorie.

Obiettivi trasversali, sottesi ai diversi cicli scolastici, possono essere identificati come segue:

A. Sviluppo delle capacità di far musica, in modi e con scopi differenziati;

B. Acquisizione della capacità di ascoltare e di esprimersi attraverso il movimento del corpo;

C. Acquisizione della capacità di ascoltare e comprendere le opere musicali, nella varietà dei generi, stili, forme e funzioni;

D. Sviluppo della capacità di operare e riflettere con e sul linguaggio musicale, tramite l'acquisizione di un lessico essenziale e calibrato;

E. Maturazione delle capacità di orientarsi nella sovrabbondante offerta musicale della civiltà contemporanea e controllo delle proprie strategie fruttive in relazione alle diverse situazioni.

In questo spazio sarà anche possibile recuperare una pratica che nel nostro orizzonte didattico è marginale o addirittura assente, quella corale per lettura, con l'obiettivo di costruire nello studente quel vocabolario musicale di base necessario da una parte alla sua crescita culturale e dall'altra al suo personale processo di costruzione della personalità.

Il che giustifica una definizione del laboratorio musicale inteso come luogo fisico dotato di precise caratteristiche architettoniche e acustiche e attrezzato con strumentazioni atte a produrre e riprodurre suono.

Caratteristica essenziale dello spazio deve essere quella della grande flessibilità e mobilità degli arredi e della strumentazione, per consentire l'utilizzazione dello spazio stesso per la proposta di molteplici linguaggi artistici.

Per quanto attiene all'acustica dello spazio destinato a laboratorio musicale, pur riconoscendosi che il livello ottimale, peraltro non indispensabile e non diffuso in qualche caso neanche a livelli conservatoriali, è quello dell'insonorizzazione dell'ambiente, si segnala la possibilità di una serie di interventi di assai più facile realizzazione.

Risultati accettabili da questo punto di vista si raggiungono:

- a) con una pavimentazione in linoleum;
- b) con panneggi di stoffa lungo le pareti che non presentino aperture;
- c) tendendo corde, dello spessore di due/tre centimetri nei due sensi della pianta, presumibilmente rettangolare, dell'ambiente, alla distanza di circa m.3,50 dal suolo;
- d) coprendo pareti e soffitto con pannelli di cartone, che attutiscano i suoni esterni.

Le dimensioni ipotizzabili per questo "luogo della musica" si aggirano intorno ai m.8 x 10. Va detto però che è opportuno far prevalere la qualità dell'acustica, nel senso che è più opportuno lavorare in ambienti piccoli ma dotati di buona acustica, che in un ambiente grande, come talune palestre nelle quali risulta difficile anche soltanto la comunicazione verbale.

Elementi essenziali dell'arredo

Si indica qui di seguito un arredo

di base per il laboratorio musicale, rispetto al quale va subito chiarita la possibilità che esso sia realizzato *in progress*, nel senso che l'ordine nel quale i materiali sono indicati rappresenta anche la serie delle opportune priorità, in relazione alla progettazione specifica:

1. Strumentario Orff
2. Pianoforte
3. Impianto di amplificazione per voci e strumenti (microfoni, aste, monitor)
4. Eventuali altri strumenti (chitarre, percussioni, ecc.)
5. Amplificazione per chitarre e bassi.
6. Impianto hi-fi con lettore CD
7. Televisore
8. Videoregistratore
9. Telecamera
10. Tastiera
11. PC multimediale con software finalizzato ad attività musicali
12. Mediateca (CD, CD-rom, videocassette, audiocassette, libri)
13. Lavagna pentagrammata
14. Lavagna luminosa.
15. Un essenziale parco luci.

Il coordinatore del laboratorio musicale

Questa nuova figura di sistema è indispensabile per promuovere, progettare e coordinare sia a livello di singolo istituto, sia tra più istituti, le attività musicali, con riferimento a quelle rivolte agli alunni ma anche a quelle finalizzate all'aggiornamento/formazione di docenti da impegnare nell'articolazione ulteriore dei progetti.

Per quanto attiene al rapporto tra più istituti si segnala che il complesso della normativa relativa all'autonomia organizzativa e didattica in più contesti privilegia le attività, sperimentali e non, delle istituzioni scolastiche che si consorzino in rete.

Tale privilegiamento non è soltanto da riferirsi alle ovvie ricadute positive in ambito economico, ma anche al senso culturale della rete di scuole. È appena il caso di sottoli-

neare che l'autonomia, per il fatto stesso che rappresenta un riferimento quasi sinonimico alla realtà del territorio, non può non realizzarsi attraverso la presa di coscienza della realtà territoriale in tutta la sua articolata e specifica identità e autenticità.

Requisiti indispensabili per l'identificazione del profilo di questa figura di sistema sono, da una parte, adeguate competenze musicali e dall'altra capacità pedagogiche di coordinamento.

Tali requisiti dovranno essere verificati con riferimento a titoli di studio e diplomi ma anche e soprattutto in relazione a sicure e certificate esperienze pregresse nell'ambito delle specifiche attività che la funzione prevede.

Qualora, come assai spesso accadrà, tali requisiti non siano riscontrabili in personale appartenente all'organico dell'istituzione scolastica, si provvederà all'assunzione mediante contratto d'opera.

Conclusione

Se nella scuola secondaria superiore in particolare non è pensabile che, almeno per ora, la pratica musicale possa rientrare nei programmi curricolari, questo non significa che le attività esecutive e produttive debbano risultare assenti nel repertorio delle offerte formative che nel suo complesso il sistema scolastico si sforza di proporre alla sua utenza.

Il laboratorio musicale appare una soluzione sensata e praticabile per gli spazi opzionali ed extracurricolari. Attraverso di esso si consente agli studenti di esplorare territori ulteriori e di soddisfare esigenze della loro identità che non trovano risposte nello spazio curricolare.

Il laboratorio musicale potrà diventare anche il luogo nel quale si rapportano preziosamente fra di loro quei saperi che la scuola, nella sua visione disciplinare, ha spesso scisso pericolosamente.

Giochi di Kurtág in conservatorio

ANNIBALE REBAUDENGO

La musica contemporanea è al centro dell'esperienza didattica qui raccontata: gli alunni di un corso di pianoforte si cimentano con un repertorio inusuale che permette loro di sperimentare le possibilità timbriche dello strumento, di attuare le più varie scelte interpretative, di improvvisare e inventare la propria musica sulla base dell'osservazione dei brani eseguiti. Durante il percorso ciascuno segna su un diario le annotazioni relative all'esperienza condotta, rendendo espliciti e consapevoli i processi dell'apprendimento.

All'inizio di gennaio 1998 Carlo Delfrati mi propose di partecipare a un ciclo di tre incontri sulla didattica musicale ungherese imperniati su Bartók, Kodaly e Kurtág. Gli incontri si sarebbero tenuti nel mese di maggio al Conservatorio di Milano e sarebbero serviti da prologo al Festival dedicato a Kurtág, organizzato dall'Associazione *Milano Musica* e dal Teatro alla Scala per l'autunno seguente.

Accettai chiedendo di poter intervenire su Kurtág, di cui avevo analizzato il primo dei sei volumi dei *Giochi* (volume per principianti ricco di suggestioni musicali e gestuali); avrei così colto l'occasione per approfondire la magia e gli aspetti didattici anche di altri volumi.

Decisi di lavorare seguendo cinque direttrici di massima: Estetica/emozionale, Gestuale, Cognitiva, Lezione in forma di laboratorio (lezione collettiva), Controllo del processo di apprendimento tramite un diario che ogni allievo e io avremmo dovuto tenere nel corso di tutta l'esperienza didattica (dal 15 gennaio al 16 maggio 1998).

Nella realizzazione di questo diario multiplo coinvolsi i quattro allievi più giovani della classe: Arianna Jovino (10 anni), Letizia Magni (13 anni), Silvia Cattaneo (14 anni), Giovanni Grazioli (14 anni). Ognuno di loro avrebbe dovuto annotare, passo passo, *cosa* imparava, *come* lo imparava, qualsiasi commento e osservazione sul lavoro fino ad allora svolto, compresi quelli dei familiari.

Nelle pagine seguenti non sono riportati i diari nella loro interezza, ma solo quei passi che ritenemmo più significativi al fine della performance al conservatorio, che a questo punto si stava delineando come un intervento collettivo.

L'esperienza didattica

Iniziai il percorso su Kurtág facendo familiarizzare i miei allievi con suoni, gesti e scrittura nuovi: glissandi, cluster e suoni armonici. Di fronte alla novità trasparve subito un certo stupore: «Finalmente qualcosa di nuovo», «Che bello», «Andranno via tutti» furono i primi commenti a caldo degli allievi.

Superata questa prima fase, suddivisi fra loro i primi quattro volumi dei *Giochi*.

Verso la fine di gennaio assistette al nostro laboratorio Claudia Antonangelo (15 anni). Rimase sorpresa e divertita all'ascolto, perciò decisi di coinvolgerla nel nostro percorso.

I primi commenti estratti dai diari degli allievi sono datati 28 gennaio. Li riporto di seguito.

I glissandi mi fanno pensare a un bambino che corre avanti e indietro per le scale di casa, mentre i cluster con il palmo della mano a una palla che rimbalza. (Arianna)

Ho iniziato da circa una settimana a suonare Kurtág. Sebbene abbia appena incominciato, lo trovo molto interessante e bello, perché è la prima volta che suono pezzi del genere, e ne sono entusiasta. In queste lezioni ho imparato a eseguire i glissandi e i cluster. I primi, se suonati con un po' di pedale e piano, mi fanno pensare a qualcosa di magico. I secondi, invece, non hanno suscitato in me molto interesse, infatti i suoni che se ne ricavano sono piuttosto sgradevoli! A casa, per questo, qualche volta vengo rimproverata dai miei fratelli che cercano di studiare. Ci sono alcuni cluster che però, anche se non sembra, sono abbastanza difficili da realizzare nel modo giusto. Quelli da suonare con l'avambraccio, vanno eseguiti con molta morbidezza e abbassando tutti i tasti contemporaneamente. (Letizia)

Oggi ho provato il pezzo a quattro mani di Kurtág. Lo trovo

interessante per l'atmosfera e il suono che riesce a creare. Tutt'altro ne hanno pensato mio fratello, che sosteneva che stessi spaccando il pianoforte, e mia sorella vittima di un mal di testa. (Giovanni)

Ho iniziato da poco a conoscere il linguaggio musicale di Kurtág: lo trovo interessante e coinvolgente, anche se non posso negare che è molto strano. (Claudia)

Dopo questo primo approccio con il nuovo mondo sonoro, incominciai a farli improvvisare alla maniera di Kurtág, con poche consegne: la scelta del materiale sonoro da utilizzare, di un titolo evocativo a cui ispirarsi (per esempio: *Acquario*, *La notte di San Lorenzo*) o di una forma da rispettare (per esempio forma ad arco inferiore, ABA).

In seguito, suggerii loro di comporre, se volevano e quando volevano, dei brevi brani. Tutti, prima o poi, mi hanno portato, anche ripetutamente, le loro composizioni. Oltre a stimolare la loro creatività estemporanea o meditata, liberandoli da convenzioni e proibizioni, mi ha sempre sorpreso, sia nelle improvvisazioni che nelle composizioni scritte, il loro senso della forma.

Giovanni, prendendo spunto da *Fog-Canon*, primo pezzo del quarto volume dei *Giochi* che suonava con Silvia, realizzò una sua composizione a quattro mani, ma con contaminazioni di musica tradizionale. Così annotò criticamente nel suo diario (30 gennaio):

Dopo la scuola ho suonato a quattro mani con Silvia il mio pezzo e quello di Kurtág: vengono bene. Il pezzo l'ho composto ieri. Unisce musica moderna, cluster, glissandi e un valzer. Poi, quando sono tornato a casa, ho sfogliato i due libri di Kurtág: la scrittura, confrontata con quella degli autori classici, sembra fatta quasi di disegni. (Giovanni)

Una madre interviene nel progetto

Il 7 febbraio la grinta milanese di una madre irruppe nel mio progetto arricchendolo di un prezioso contributo.

La mamma di Arianna chiede di assistere al "Laboratorio Kurtág" per seguire meglio la figlia a casa. Gli allievi e io acconsentiamo. Al termine della lezione chiedo alla mamma spettatrice di puntare sull'autonomia della figlia, di non intervenire mentre la bambina suona, ma di crearle intorno un ambiente affettivo favorevole. (Diario mio)

A casa riflettei sull'intervento in classe della madre di Arianna, e decisi di chiederle di partecipare al progetto con un diario che commentasse l'ascolto della figlia. La signora accettò l'invito e mi assicurò la consegna di una copia del suo diario alla fine della nostra avventura.

A quel punto eravamo in sette a sperimentare e commentare l'approccio alla musica contemporanea: un professore, cinque allievi e una mamma.

La signora Jovino, che da ragazza aveva studiato pia-

noforte, si dedicò da subito all'impegno preso.

Quando ho ascoltato per la prima volta l'esecuzione di un esercizio di Kurtág, sono rimasta sinceramente perplessa. Abituata all'ascolto di musiche eseguite con tecniche piuttosto rigorose, mi è riuscito difficile apprezzare questo insieme di note casuali, non inserite in un preciso contesto musicale. Ma oggi ho potuto assistere a una lezione del "Laboratorio Kurtág" nel corso della quale i vari esercizi sono stati presentati fornendo indicazioni e finalità degli stessi. Impresione del metodo: coinvolgente ed emozionante.

Se non vi avessi partecipato, probabilmente non sarei mai riuscita ad apprezzare questa iniziativa cui ora mi avvicino con vivo interesse e desiderio di approfondimento. Adesso comprendo anche i motivi che mi hanno indotta a un'errata valutazione iniziale, con conseguente poco entusiasmo per il metodo in generale: mi ero accostata a questa nuova esperienza senza avere la minima preparazione e quindi cercando una correlazione con le espressioni musicali a me note. (Mamma di Arianna)

Intanto Arianna trasferiva nel suo mondo simbolico la musica che mano a mano studiava.

Fra il 2 e il 14 febbraio annotava titoli e commenti sui brevi pezzi del primo volume dei *Giochi*.

Con il palmo (1) mi fa pensare a una pioggia che scende lentamente e poi sempre più forte; Con il palmo (2) sembra un animale che corre nella foresta; Sbagliare è permesso (1) mi fa pensare al passo di un gatto in agguato; Sbagliare è permesso (2) sembra il sottofondo di un film di paura. (Arianna)

Apprendimento e consapevolezza

Non ebbi motivo di correggere i diari dei partecipanti al progetto, sia per correttezza e rispetto di quello che spontaneamente furono le loro riflessioni, sia per proprietà di linguaggio degli scriventi.

Fu per me sorprendente e, devo dire, anche di grande soddisfazione, verificare come la metacognizione (consapevolezza dell'apprendimento) possa essere presente nei giovani allievi. Se non avessero formalizzato in un diario i loro commenti, non mi sarei mai reso conto di come essi siano in grado di rielaborare l'apprendimento in maniera così consapevole.

Fra i primi di febbraio e la fine di aprile così commentarono il loro percorso.

Oggi pomeriggio c'è stato il "Laboratorio Kurtág". Abbiamo suonato diversi brani, imparato alcune scritture, e mi è piaciuto molto. Ho imparato a prendere confidenza con il pedale, abbassandolo più o meno profondamente. Ho notato una grande differenza di suono a seconda di quanto lo si abbassi: se lo si mette giù interamente, il suono rimane per molto tempo; se ne mette giù solo metà, il suono svanisce prima; infine, se lo si sfiora soltanto, il suono rimane appena accennato. Questo esercizio è molto utile e, una volta che avrò imparato, potrò trasferire questa abilità nel suonare ad altri brani di diversi autori. Mi hanno anche incuriosito molto gli armonici. Abbassando alcuni tasti senza suonare e, in seguito, suonando altre note, i

tasti abbassati producono vibrazioni che sembra non finiscano mai. Gli armonici hanno incuriosito anche mia sorella che, quando mi ha sentito suonarli a casa, ha voluto provare anche lei. (Letizia)

Oggi ho studiato il pezzo Omaggio a Papp Laci. È davvero impressionante come da note suonate dando pugni verticali sulla tastiera venga fuori una melodia! È divertente, una volta ogni tanto, suonare senza rischio di sbagliare!

Oggi in classe ho fatto un'altra improvvisazione con Arianna, questa volta a "domino". La cosa mi ha molto coinvolta e divertita ma, ancora più importante, ho imparato ad ascoltare e a essere più morbida nei gesti. Alla fine della lezione ho ripetuto l'esperienza con Letizia.

Oggi ho fatto Gioco del mondo e Irritato; è stato interessante rendermi conto che anche piccoli brani apparentemente semplici come questi richiedono in realtà una proprietà di gesti e di interpretazione non da poco.

Oggi a casa ho letto un nuovo pezzo: Valzer. È molto difficile ma allo stesso tempo molto interessante riuscire a tirare fuori da un insieme di cluster un ritmo di valzer, occorre soprattutto ascoltarsi ed essere consapevoli del risultato cui si vuole arrivare. (Claudia)

Alla fine di febbraio tirai le prime somme.

Gli studenti imparano ad ascoltarsi e si divertono. Parlo di questa mia esperienza a diversi colleghi che so interessati alla didattica strumentale. In viaggio con il compositore Maurizio Pisati, alla sua domanda su cosa mi ha colpito di più facendo lezione con la musica di Kurtág, rispondo: il senso di liberazione da parte degli allievi, la possibilità d'improvvisare e comporre con poche consegne e nessun divieto, lo stupore e il senso di magia che suscita questa musica, la scrittura non dissimile dalla musica contemporanea per pianisti esperti e quindi utile alla familiarizzazione con repertori futuri più difficili. (Diario mio)

In due momenti a cavallo tra febbraio e marzo la mamma di Arianna commenta nel suo diario, con pertinenti osservazioni, il processo disinibitorio di questo approccio creativo alla musica.

Nelle varie esecuzioni Arianna rivela una maggiore personalità, grazie alla possibilità di poter esprimere la propria fantasia con improvvisazioni, contro ogni forma di costrizione, solitamente dettata dallo spartito. Questa libertà di espressione garantisce, a chi l'ascolta, emozioni uniche, non condivisibili perché assolutamente soggettive. (Mamma di Arianna)

Ascoltando Arianna ho avuto la conferma di quanto liberatorio e stimolante possa essere questo metodo. Ho notato, infatti, che durante l'esecuzione di un esercizio la sua fantasia viene talmente stimolata che prende il sopravvento sull'esercizio stesso. Affiorano e si inseguono così una sequenza di note e pause che nulla hanno a che vedere con lo spartito e che rendono l'interprete fautrice di una musica del tutto personale, quella più intima, senza regole né confini. È l'espressione in musica della sua interiorità. (Mamma di Arianna)

Non so chi, al di fuori di una madre milanese, commercialista, avrebbe potuto stupirmi di più nel com-

mentare al meglio una bambina di dieci anni che suona i *Giocchi* di Kurtág. Peraltro, dai diari degli allievi è emerso con frequenza non solo il ruolo della famiglia come corresponsabile delle motivazioni dei giovani musicisti, ma anche quanto la musica contemporanea possa essere, anche per loro, evocativa di immagini o sensazioni. La musica del nostro tempo, quando è significativa artisticamente e strumentalmente, come nel caso dei *Giocchi* di Kurtág, può diventare un contenuto didattico utile e gratificante sia per gli allievi che per l'insegnante.

Il 10 e il 17 marzo:

Che bella lezione quella di oggi! Gran parte del merito è andato al pezzo Stop and go di Kurtág che il mio maestro definisce il mio cavallo di battaglia. Ormai credo di essermi definitivamente abituata alla musica di Kurtág e alle soddisfazioni che può dare. Questa esperienza mi diverte molto, anche se la trovo piuttosto insolita.

Oggi mi è stato assegnato un altro pezzo di Kurtág dal titolo Play with infinity. In effetti dà proprio l'idea di una melodia spaziale. (Silvia)

Gioco con gli armonici sembra un ladro che cerca di rubare di nascosto, mentre quando suono Fiori noi siamo mi sembra di trovarmi nello spazio. (Arianna)

Interpretare e inventare

Sul rapporto musica e titoli lavorammo sia cercando di realizzare le indicazioni date dall'autore, sia modificando i titoli o come consegna o come commento alla creatività compositiva.

Il 17 marzo:

Per la lezione di oggi ho dovuto dare al brano Gioco del mondo titoli diversi cambiando le esecuzioni. Ho dato i titoli: Farfalle del mondo, nel quale suonavo molto leggera e veloce; Magie del mondo, nel quale suonavo forte mettendo il pedale e dando l'impressione di qualcosa di sospeso; Arcobaleno del mondo, in cui cercavo di dare una forma ad arco suonando da piano a forte e diminuendo; Albe del mondo, che eseguivo crescendo dal piano fino al forte; e infine Tramonti del mondo, che invece ho eseguito con un diminuendo. Tutti questi brani hanno richiesto molta attenzione perché era molto difficile far capire la differenza tra le varie esecuzioni e riuscire a trasmettere le sensazioni volute! Anche a casa ho provato più volte, ma non sempre i miei genitori capivano cosa volessi comunicare. (Letizia)

Il 21 marzo:

Al "Laboratorio Kurtág" ho suonato la mia composizione intitolata Luci e ombre. Un titolo, a mio parere, piuttosto azzeccato, perché rispecchia i giochi che possono creare questi due elementi. (Silvia)

La commistione di stili è una caratteristica estetica del nostro tempo, e non ci fu bisogno di proporla. Il vis-

suto musicale, anche didattico, degli allievi emerse spontaneamente.

Il 24 febbraio:

Oggi, a lezione, ho portato due brani inventati da me, a schema d'arco. Il primo è ad arco inferiore: forte, diminuendo e di nuovo forte. Il secondo è ad arco superiore: piano, forte e piano. In questo è presente anche qualche accenno di una invenzione di Bach che ho studiato recentemente. (Letizia)

E il 31 marzo:

Ho inventato un piccolo brano in cui sono presenti degli accenti di un Ländler di Schubert. Il mio maestro e io lo abbiamo intitolato Uovo di Pasqua perché fa pensare a un involucro in cui è contenuta una sorpresa. (Letizia)

Circa a metà del percorso didattico chiesi agli allievi di controllare i loro diari: volevo capire se le consegne erano state rispettate (cosa e come stavano imparando, osservazioni e commenti loro e dei familiari) e come si era trasformato, nella loro riflessione, quanto avevo spiegato. Che l'esperienza li stesse coinvolgendo, l'avevo percepito dai risultati positivi e dai loro divertiti commenti durante le lezioni. Comunque, avrei potuto rimodulare i miei interventi d'insegnante. La verifica mi fece notare i differenti stili linguistici d'ognuno, il mondo incantato di Arianna e il rispetto delle consegne. Continuai, e portai a termine il progetto con crescente convinzione.

Il primo aprile:

Vado a sentire, alla Palazzina Liberty di Milano, la musicologa Lidia Bramani che propone all'ascolto, e commenta, le composizioni di György Kurtág. Segno anche alcuni dati biografici: la sua nascita nel 1926 a Lugoj, città ungherese di frontiera con la Romania che ha dato i natali anche a Ligeti; gli studi a Timisoara (Romania), a Budapest (dove poi insegnerà musica da camera) e a Parigi. (Diario mio)

Presi nota anche di alcune parole chiave, che condivisi immediatamente.

Cultura musicale di frontiera fra Occidente e Oriente, estetica del frammento, musica con gesti teatrali, onomatopea, giochi, dediche, ambiguità, ironia, opera aperta (intesa come invito a inserirsi), allusioni, riferimenti ambigui. (Diario mio)

Chi legge questa mia esperienza ora può comprendere quanto io sia stato facilitato, grazie alle musiche che avevo disposizione, nell'inserirmi in quest'opera per organizzare ogni volta in modo diverso le attività musicali proposte agli allievi.

Altre due esperienze significative del nostro laboratorio furono la lettura a prima vista e l'improvvisazione collettiva. Ne riporto di seguito alcune impressioni.

Il 3 marzo:

Oggi ho fatto anche dei pezzi di Kurtág a prima vista, alcuni

molto carini. Prima di iniziare studiavo mentalmente i punti più difficili e poi eseguivo il brano. (Letizia)

E il 21 marzo:

Oggi ci siamo ritrovati tutti per suonare insieme. Ognuno ha suonato i suoi pezzi e ci siamo dati dei consigli; poi abbiamo suonato le nostre invenzioni e infine abbiamo fatto delle improvvisazioni. Questa è la parte più bella, e la più divertente. Abbiamo fatto varie improvvisazioni tra cui il "dialogo" e il "domino". Suonavano tutti a quattro mani alzandoci uno dopo l'altro, cercando di non lasciare pause, e alla fine risultavano dei brani molto particolari. (Letizia)

L'esibizione finale

Tra aprile e la prima metà di maggio rinforzammo tutti gli aspetti esecutivi e creativi sopra descritti.

Il 16 maggio arrivò il momento dell'esibizione: la nostra performance al Conservatorio milanese si svolse davanti a un folto pubblico di parenti, esperti e curiosi. Fu preceduta da una breve ma coinvolgente relazione di Donata Paderni, traduttrice e curatrice dell'edizione italiana (Ricordi) dei primi due volumi dei *Giochi* (i volumi finora editi dalla Editio Musica di Budapest, con il titolo di *Játékok*, sono sei, di cui il quarto è interamente dedicato a composizioni a quattro mani e due pianoforti, mentre il settimo e l'ottavo sono in preparazione).

Quando venne il nostro turno, a commento delle esecuzioni delle composizioni dell'autore ungherese, delle improvvisazioni e delle composizioni degli allievi, alternammo la lettura dei nostri diari, concludendo con una improvvisazione collettiva alla maniera di Kurtág.

Ecco il resoconto di un'allieva:

Oggi pomeriggio c'è stata la conferenza su Kurtág che tanto avevamo aspettato. Hanno partecipato il maestro, io, Silvia, Claudia, Arianna e la sua mamma, Giovanni e la traduttrice del libro.

C'erano molte persone ad ascoltarci, per la maggior parte insegnanti di musica.

Alla fine tutti ci hanno fatto i complimenti. Alcuni ci hanno posto delle domande, altri, invece, hanno voluto sfogliare i testi da cui leggevamo perché erano curiosi di vedere come si scrive questa musica tanto insolita quanto divertente.

È stata un'esperienza bellissima: mi sono divertita molto a studiare questi pezzi, a improvvisare e a fare i laboratori. Spero si ripresenti un'altra occasione come questa, in cui possa divertirmi così tanto con la musica. (Letizia)

Così si concluse il nostro viaggio musicale che ci arricchì di repertori inconsueti, d'immaginazione sonora, di nuovi gesti strumentali e di esperienza esistenziale.

Raggiungemmo tutti la consapevolezza – professore, allievi e familiari – che per essere creativi c'è bisogno della conoscenza di un ambito linguistico, di qualche consegna, ma non di divieti.

Le motivazioni dell'imparare la musica

Immersi nei suoni fin dalla nascita e circondati da mille opzioni di conoscenza, i bambini e i ragazzi di oggi sono davvero allievi difficilmente motivabili? o è soltanto più difficile individuare e rispettare le motivazioni personali che determinano le loro particolari modalità di apprendimento, anche in campo musicale?

Abbiamo voluto raccogliere punti di vista diversi sul legame che oggi può esistere tra motivazione e apprendimento musicale, coinvolgendo nel nostro dibattito Franca Mazzoli, pedagogista e formatrice, Renato Rovetta, docente di educazione musicale e formatore e Franca Ferrari, docente di Pedagogia musicale. Queste le domande a loro poste:

1. *La voglia di imparare rischia di essere soffocata da una cultura di mercato che rende tecnicamente accessibili, pur semplificate, molte prestazioni musicali che invece richiedono tempi di elaborazione più lunghi, quando vengono acquisite all'interno di un apprendimento scolastico. In che modo l'insegnante di musica può contrastare questa tendenza alla velocità, che di solito produce apprendimenti poco durevoli, mantenendo la tensione positiva a imparare anche all'interno di tempi più lunghi di apprendimento?*
2. *La necessità di ripetizione insita in ogni apprendimento (e in particolare di quello musicale) risulta spesso in apparente conflitto con il bisogno di sempre nuovi stimoli che possono rilanciare l'interesse negli allievi: in che modo è possibile conciliare queste due componenti nell'insegnamento musicale?*
3. *Oltre alla motivazione individuale, interna al processo di apprendimento di ciascun allievo, non è di minor importanza quella sociale, che permette a chi studia di collocarsi nel proprio ambiente culturale, costruendo, anche attraverso lo studio musicale, un'identità socialmente riconosciuta. In che modo l'insegnante di musica può considerare queste due componenti motivazionali nella progettazione del proprio piano di lavoro?*

La condivisione è la motivazione più efficace

FRANCA MAZZOLI

1 • Occupandomi dell'educazione dei più piccoli, posso constatare in molte occasioni che la tendenza a rendere più veloce le attività, riducendo i tempi per poter disporre di una maggiore gamma di possibilità operative, appartiene più agli adulti che non ai bambini.

Sono gli adulti a chiedere ai bambini di andare più in fretta, a limitare il tempo a disposizione per le singole attività, a sostituire rapidamente le proposte in funzione di un teorizzato bisogno di novità dei bambini che invece, quando possono, apprezzano la lentezza e la ripe-

tizione come elementi importanti del gioco, della scoperta e dell'apprendimento.

Ma è vero che, nel tempo, un modello educativo orientato alla velocità, le caratteristiche dei giocattoli e degli strumenti tecnologici che sono sempre più presenti nelle nostre case (un po' meno nelle nostre scuole!), abitano i bambini a considerare naturale la possibilità di ottenere sempre risultati soddisfacenti e immediati, anche quando invece devono affrontare attività che implicano un addestramento continuativo e prolungato nel tempo.

E quindi è sempre più vero che la richiesta di dedicare tempo (e fatica) a un'attività specifica è destinata a incontrare una sostanziale incapacità di risposta immediata nei bambini, o per lo meno una certa insofferenza, che io tendo a leggere come un mancato riconoscimento dell'importanza del tempo necessario all'elaborazione. In questa logica credo che sia sempre più urgente recuperare, anche a scuola, i tempi dell'applicazione, dell'esercizio, della ripetizione, un po' troppo compressi nella corsa alle prestazioni.

Agli insegnanti che vogliono rallentare questa corsa, garantendo ai bambini e ai ragazzi uno spazio di apprendimento più orientato all'elaborazione individuale e all'interiorizzazione delle conoscenze, spetta dunque il difficile compito di organizzare e sostenere anche a scuola processi di apprendimento tramite scoperta (che implicano ripetizione, prove ed errori), e di applicazione, difendendo gli allievi dall'imperante assillo dei risultati immediati, al quale devono invece sostituirsi capacità di attesa e adeguato supporto tecnico da parte degli adulti.

Credo che in questa logica il lavoro a progetto possa essere particolarmente adeguato per l'insegnamento musicale nella scuola dell'obbligo quando esso è rivolto a gruppi fortemente disomogenei per motivazioni e competenze, perché offre agli allievi opportunità di scoperta e approfondimento differenziate, collegate da un obiettivo comune.

Assegnare compiti diversi e adeguati alle effettive capacità individuali, e destinare una parte del tempo scolastico alla loro elaborazione (facendo scoprire il piacere di studiare, che più difficilmente può emergere nella solitudine casalinga), possono risultare criteri metodologici strategici per restituire al tempo scolastico una dimensione di apprendimento individuale e di scambio collettivo oggi forse un po' troppo soffocate in un modello educativo sostanzialmente competitivo.

2. Non sono troppo convinta della positività assoluta degli stimoli come input immessi dall'insegnante nella situazione di apprendimento, come in parte ho già affermato nella risposta precedente.

Credo invece che sia molto importante per ogni bambino imparare a ricavare autonomamente, all'interno del proprio contesto di apprendimento, anche grazie alla mediazione dell'insegnante, stimoli nuovi che possono rilanciare l'interesse e sostenere lo sforzo cognitivo richiesto.

In questa logica mi piace considerare come stimoli efficaci per ogni tipo di apprendimento le motivazioni individuali, che devono potersi continuamente rinnovare, ma che non possono, evidentemente, essere generalizzate a tutte le attività didattiche che vengono proposte.

Quando leggiamo il comportamento dei nostri interlocutori utilizzando soprattutto i criteri inerenti alla nostra disciplina di riferimento o addirittura le richieste didattiche specifiche che gli abbiamo rivolto, forse dimentichiamo che, così come per noi suono e musica sono elementi importanti (e gratificanti) nella nostra esperienza, possono invece esserlo molto meno per alcuni allievi. Ognuno di loro ha infatti canali comunicativi privilegiati e un patrimonio culturale proprio che lo portano ad apprezzare maggiormente alcuni ambiti del sapere piuttosto che altri, e quindi a sviluppare ambiti cognitivi differenti e particolari. Dunque è quasi fisiologico che in un gruppo ci siano bambini interessati all'attività musicale e altri invece meno coinvolti, perché la loro attenzione è rivolta ad altri linguaggi. E gli insegnanti sanno bene la differenza che esiste nella realizzazione di un compito da parte di ragazzi motivati e di chi invece non lo è: il bisogno di ripetizione, l'indugiare sui particolari, il desiderio di continuare a migliorare l'esecuzione o di trovare soluzioni originali, appartengono soltanto allo studente motivato che trova, nella realizzazione del compito, un'occasione

per realizzare la propria identità. Quando esiste una reale motivazione, la ripetizione è avvertita anche come esigenza personale, dunque integrata in un modello di apprendimento in cui il ragazzo si identifica, e accettata in funzione dei risultati che si desidera ottenere, anche quando risulta faticosa. Ma questa è una condizione che si verifica più frequentemente nell'insegnamento/apprendimento di strumento, di solito individualizzato. Nella scuola dell'obbligo, al contrario, è più facile che l'insegnante si trovi a lavorare con gruppi in cui motivazioni e disponibilità all'impegno sono fortemente differenziate, fino a risultare del tutto assenti in alcuni allievi. In questo caso, credo che sia molto importante costruire percorsi di apprendimento rivolti al gruppo, e dunque a più interpretazioni possibili, nei quali tutti i ragazzi possano in qualche modo trovare stimoli adeguati che di volta in volta l'insegnante potrà sottolineare alla loro attenzione.

Sono quindi portata a credere che ancora una volta l'atteggiamento dell'insegnante e la sua capacità di ascolto e sostegno risultino determinanti rispetto al successo delle proposte didattiche, perché la conoscenza delle modalità particolari di apprendimento dei singoli bambini e dei loro interessi personali consente di sottolineare gli aspetti più stimolanti del compito, mediare le difficoltà, scandire tempi adeguati per l'esplorazione e la scoperta, in un clima di attesa positiva.

3. Tutti noi attribuiamo alle nostre attività significati e valori che ricaviamo non soltanto dalla nostra storia personale, ma anche dalla cultura in cui si iscrive questa storia personale.

Quando suono e musica sono componenti importanti del sistema abitativo e comunicativo, fin dai primi giorni di vita viene offerta ai bambini la possibilità di esplorare le varie componenti dell'ambiente che li circonda, all'interno di un contesto di relazione che non solo valorizza

za, ma dà anche significato alle singole esperienze, fino a dare vita a un vero e proprio codice linguistico nel quale non solo il bambino può riconoscersi, ma anche essere riconosciuto dai suoi interlocutori. Lavorando soprattutto nell'educazione dei bambini piccoli, sono portata a dare grande importanza alle motivazioni sociali come fattore determinante nello sviluppo delle competenze musicali: perché quasi sempre, accanto a un bambino interessato al gioco musicale, si trovano adulti interessati a condividere queste sue esperienze e a seguire i loro possibili sviluppi. Credo che nei piccoli, più attenti al rispecchiamento operato dagli adulti che non a quello proveniente dai coetanei, l'evoluzione del linguaggio musicale sia inequivocabilmente legata alla possibilità di un suo utilizzo comunicativo nella relazione con le figure di riferimento adulte significative.

La capacità di utilizzare i suoni

per affermare la propria identità, sperimentata da tutti i bambini che lanciano richiami vocali o prodotti dagli oggetti, si può trasformare in percorso di ricerca musicale più articolato e complesso solo quando le risposte ottenute non solo mostrano interesse agli stati emotivi o alle richieste di attenzione espresse, ma anche alle peculiarità musicali di ciascun messaggi.

Al contrario, quando i vocalizzi vengono inesorabilmente tradotti in parole, o i ritmi non evolvono in giochi di dialogo e scambio, i bambini a poco a poco rivolgono i loro interessi ad ambiti linguistici più gratificanti perché condivisibili con gli adulti.

Forse al nido e alla scuola materna si possono osservare dinamiche di identificazione attraverso la musica così diverse da quelle che poi contrassegneranno l'età adolescenziale, da trarre in inganno gli adulti sull'importanza della motivazione sociale nei confronti dell'esperienza

musicale.

Ma io sono portata a credere che questa differenza sia comunque legata allo stesso bisogno di identificazione, legato nella primissima infanzia al riconoscimento da parte degli adulti, e nell'adolescenza, al contrario, da parte del gruppo dei coetanei.

In ogni età, mi sembra, resta uguale il bisogno di trovare nel proprio interlocutore privilegiato un rispecchiamento e una condivisione delle proprie modalità di espressione musicale, come rinforzo della propria identità in formazione, ma anche come termine di confronto importante per individuarne il successivo sviluppo. È superfluo ricordare in chiusura che, comunque, l'attività musicale deve essere considerata sempre uno dei tanti ambiti di sviluppo dell'identità dell'allievo e non la sua unica possibilità di realizzazione (anche quando è musicalmente "molto dotato")?

Descolarizzare la musica con nuove risorse formative

RENATO ROVETTA

1 • Non mi risulta chiaro a quali *prestazioni musicali* ci si riferisca, nella premessa alla domanda, e, quindi, quali siano i dispositivi tecnologici offerti dalla *cultura di mercato* che le rendono tanto rapidamente accessibili da soffocare la *voglia di imparare*, che parrebbe propria (!?) dell'apprendimento scolastico.

Mi scuso quindi se le considerazioni che seguono non colgono il merito della questione posta dall'interrogativo anche perché, di primo acchito, mi verrebbe da rilevare che solitamente sono proprio i *tempi più*

lunghe di elaborazione imposti dall'apprendimento scolastico, o da una certa tradizione di apprendimento scolastico, a correre il rischio di soffocare la voglia di imparare.

Aggiungo, poi, che sono sempre piuttosto perplesso e preoccupato quando viene proposta l'immagine di un insegnante che deve *contrastare* qualcosa (tendenze naturali o artificiali, culture negative, influenze esterne o interne deprecabili) piuttosto che accoglierne l'evidenza come un dato, prescindendo da un giudizio di valore, ed elaborarne il potenziale educativo e l'implicito

valore di risorsa formativa. Alla luce di ciò, allora, perché mai la *tendenza alla velocità* dovrebbe essere contrastata? È proprio vero che *produce apprendimenti poco durevoli*? A quale modello, implicito, di apprendimento si fa riferimento nella domanda? Se è possibile accedere a prestazioni musicali più rapidamente, perché mai l'apprendimento scolastico dovrebbe imporre tempi di elaborazione più lunghi?

Sullo sfondo delle questioni poste dalla domanda (sempre che la interpreti correttamente) mi sembra che si agitano problemi importanti, in chiave generale, e particolarmente rilevanti per quanto attiene la musica e il suo insegnamento nella scuola: semplificando, per ragioni di spazio, si pone evidentemente la questione della differenza/distanza tra la esperienza musicale e la musica come disciplina scolastica, tra i vissuti musicali extrascolastici (con

la loro fenomenologia propria, velocità inclusa) e i vissuti musicali scolastici (con la loro fenomenologia propria, lentezza inclusa), tra il sapere musicale informale (ma vivo, emotivamente caldo, esistenzialmente significativo) e il sapere musicale formale (spesso più lontano, emotivamente freddo, esistenzialmente meno significativo e incidente). In linea generale, e sempre in massima sintesi, ritengo personalmente necessario che la musica intesa come disciplina scolastica (e i saperi e le pratiche che la connotano) debba costantemente guardare all'evoluzione dei saperi e delle pratiche dell'esperienza musicale quotidiana dei soggetti cui si rivolge (bambini, ragazzi, adolescenti o adulti che siano) se pretende, correttamente, di far leva sul complesso di motivazioni all'apprendimento che, fortunatamente, sempre accompagnano l'interesse e la passione per il fare/usare/ascoltare musica fuori della scuola.

Nel momento in cui si venisse a verificare, come la domanda sembra suggerire, una discrasia tra i due universi esperienziali (fuori e dentro la scuola, per semplicità), allora piuttosto che sollecitare una strategia di contrasto di ciò che evolve nell'esperienza musicale fuori della scuola (la velocità, la cultura di mercato, la semplificazione banalizzante, la tecnologia ecc.) personalmente preferirei collocarmi all'interno di una strategia di contrasto di ciò che non-evolve nell'esperienza musicale dentro la scuola (dalle materne ai conservatori). A queste condizioni, sinteticamente e provocatoriamente, piuttosto che unirmi al coro dei tanti che, almeno a parole, sembrano oggi lanciati verso la prospettiva strategica di "musicizzare la scuola" preferisco quindi rilanciare l'ipotesi programmatica di "descolarizzare la musica", restituendola ai contesti esperienziali e alle pratiche sociali in cui si verifica un apprendimento reale e motivato (anche se veloce) e nei quali la musica agisce come reale vettore formativo.

Quanto detto, per chiarezza nei confronti di chi legge, deriva soprattutto dall'esperienza di ricerca condotta all'interno di "laboratori autobiografici musicali"; in essi spesso i partecipanti verbalizzano, nel narrare la propria storia di formazione musicale, l'estraneità delle esperienze educative musicali formali, scolastiche, al proprio percorso di formazione personale e, talvolta, una loro valenza contro-formativa, soprattutto in relazione allo sviluppo di un positivo rapporto con il mondo del sonoro.

2. Anche questa domanda contiene, nella premessa, un'affermazione che mi sento quanto meno di problematizzare: che la ripetizione sia una procedura necessaria in ogni apprendimento (e che lo sia particolarmente in quello musicale) è piuttosto discutibile; per gli psicologi che si occupano di memoria la ripetizione è una procedura che permette il mantenimento di poche informazioni nella memoria a breve termine, ma non il loro passaggio in quella a lungo termine; la ripetizione non produce, quindi, un apprendimento durevole.

Mi pare invece certo (e ciascuno può facilmente trovare conferme nella propria storia di formazione) che la ripetizione sia in conflitto, tutt'altro che apparente, con il *bisogno di sempre nuovi stimoli che possano rilanciare l'interesse degli allievi*.

Mi domando, allora, a quale pratica didattica ed educativa musicale tale affermazione intende riferirsi: forse (ma è una supposizione) ci si riferisce alla pratica della ripetizione, propria della didattica strumentale tradizionale, che ogni musicista formato in conservatorio ha conosciuto negli spazi di esercitazione quotidiana orientati ad affinare la tecnica e che sono poi diventati la sua palestra quotidiana? Oppure, che è poi lo stesso dal punto di vista dei processi cognitivi, alla pratica collettiva della prova d'assieme, fatta di successive e ossessive ripetizioni dello stesso brano (ripetiamo nuovamente, che verrà meglio!) in vista del

concerto o del saggio di fine anno?

È possibile che tali pratiche risultino stimolanti e suscitino l'interesse degli allievi?

Al fondo di simili interrogativi si agita, ancora una volta, la questione della motivazione all'apprendimento e all'apprendimento musicale in particolare che, ancora una volta, appare però ricondotta all'interno di un'idea di apprendimento formale, scolastico e (ma forse mi sbaglio) di un didatticismo scolastico di tipo tradizionale.

L'apprendimento musicale si giova, certo, anche della ripetizione, ma all'interno di un contesto esperienziale quotidiano in cui la motivazione nasce dal piacere del fare e del rifare, che è poi la struttura cognitiva essenziale del gioco. Mia figlia undicenne ha recentemente vissuto una fase intensa di ascolto e riascolto, apparentemente ossessivo, di uno stesso brano musicale (Spice Girls, mica Mozart); questa forma di ripetizione, mossa da chissà quali motivazioni interne ed evidentemente connotata emotivamente di piacevolezza, è parte di un processo che non esito ad affermare essere di apprendimento. Ovviamente è in gioco una concezione di apprendimento più ampia che non il semplice imparare una cosa o a fare qualcosa e che riguarda la valenza formativa di un'esperienza che forma nel senso che lascia una traccia, che segna, anche nella memoria, il corso di una vita, producendo un cambiamento, grande o piccolo che sia.

Lavorando con e sui ricordi autobiografici connessi alle esperienze musicali appare in tutta evidenza come, alla ricerca di *Quella volta che ho imparato* (per citare il titolo di un recente volume di L. Formenti - I. Gamelli, Cortina Editore), si ricostruiscono spesso nella memoria esperienze connotate da passione e da relazione. Non la ripetizione meccanica, ma il tasso di emozioni in gioco e la qualità della relazione educativa segnano, nella memoria, il valore di un'esperienza di apprendimento e, anche, la sua pregnanza cognitiva. Emozione e

relazione sono i principali cardini su cui si gioca la partita della motivazione all'apprendere.

È del tutto evidente come l'esperienza musicale, che può mettere in gioco temperature emotive elevate e dinamiche relazionali intense, si configura come un ambito potenzialmente privilegiato sul quale innestare un positivo processo di insegnamento/apprendimento, purché si prescinda anche solo momentaneamente dall'oggetto musicale (l'esecuzione, l'apprendimento tecnico) per guardare ai soggetti coinvolti nella loro complessità.

3. Se si considera quella che qui viene chiamata motivazione sociale come la naturale tendenza, propria soprattutto dell'adolescente, a facilitare il processo di costruzione e stabilizzazione della propria identità personale attraverso dinamiche di identificazione con il gruppo dei pari, allora anch'essa appare come

un aspetto della motivazione individuale.

Nelle storie di formazione musicale che ho incontrato nei laboratori autobiografici non sempre, però, lo studio musicale appare come un elemento di integrazione sociale; spesso, anzi, esso rappresenta il terreno in cui si consuma il conflitto tra il progetto di vita dei genitori e quello, in faticosa costruzione, del figlio adolescente, tra le ambizioni culturali dei primi e il desiderio di autonomia dei secondi che si traduce, spesso, in una prospettiva di omologazione nei confronti dei coetanei.

Così, ad esempio, lo studio di uno strumento, scelto/imposto dai genitori durante l'infanzia, viene a essere investito da quella tensione tra dipendenza e autonomia propria dell'adolescente tanto da divenire, volta a volta, oggetto di mediazione, scontro, sottomissione, rifiuto; intorno a esso, inoltre, si gioca spes-

so il conflitto tra il desiderio di essere "come mi vogliono i miei genitori" e quello di essere "come sono i miei coetanei".

Come deve considerare l'insegnante di musica queste componenti motivazionali e/o de-motivazionali nei confronti dello studio musicale? Ritengo che debba innanzitutto tenerne conto, nel senso di essere consapevole delle dinamiche psicologiche e relazionali coinvolte intorno allo studio musicale ed essere, preliminarmente, in grado di individuarle e leggerne le influenze.

Inevitabilmente tutto ciò chiama in causa il profilo di competenze professionali dell'insegnante di musica, a qualsiasi livello scolastico esso operi, che non possono essere solo di tipo tecnico e didattico e, preliminarmente, la sua capacità di elaborare i propri vissuti in relazione alla propria storia di formazione musicale.

Dare senso alle esperienze musicali

FRANCA FERRARI

1. La prima domanda mi ha richiamato alla mente un'intervista che ottenni alcuni anni or sono da Luciano Corradini, a quel tempo vicepresidente del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, ideatore ministeriale e instancabile animatore dei Progetti Giovani (il testo dell'intervista è riportato sul n. 6 di *PUM - Quaderni del Progetto Uomo Musica*, Assisi, PCC).

Proprio in una delle circolari relative al Progetto Giovani, la n. 362, si sostiene che ogni oggetto di apprendimento deve essere colto non come destinato al futuro, bensì come immediatamente dotato di

senso, capace di arricchire e gratificare. Poiché però, diceva Corradini, in ogni studio ci sono dei momenti di aridità e sofferenza, in cui occorre avere delle motivazioni capaci di differire le gratificazioni attese, la forza di un insegnante sta proprio nella capacità di non lasciar perdere ciò che appartiene a un possibile futuro dei suoi studenti e di aiutarli a trovare un senso anche provvisorio, integrativo, che consenta loro di *vivere la rinuncia*. In altre parole, l'efficacia di uno stile educativo sta nella capacità di equilibrare la gratificazione immediata, che rinforza l'allievo nella fiducia sulle sue possibilità, con la motivazione differita, che fornisce

un senso all'impegno e al lavoro prolungati nel tempo.

Non posso non pensare al desiderio di risultati rapidi e, viceversa, alle ore di fatica e, spesso, di frustrazione che ho vissuto o visto accompagnare sia l'apprendimento che l'insegnamento di uno strumento musicale. La tendenza alla velocità è, per l'appunto, una risposta alla paura della fatica e della frustrazione; quasi tutti gli studenti musicalmente dotati tendono a rifugiarsi, tanto che la facilità di lettura sembra quasi impedire, a volte, uno studio e una ricerca del suono concentrati e approfonditi.

Come la si contrasta? Credo facendo toccare con mano che ogni compito assegnato, sia esso l'esecuzione di una scala, di uno studio, o di un pezzo di repertorio, ha un senso musicale, anzi, ha parecchi significati musicali possibili, che è divertente e creativo cercare i sensi di una musica e che ogni esecuzione

degnata di questo nome, da chiunque sia effettuata, *deve* farne emergere almeno uno.

E qui veniamo alla seconda domanda.

2. C'è un obiettivo che, comune a tutti gli educatori che hanno a che fare con l'età evolutiva, mi sembra debba riguardare anche gli insegnanti di strumento: soprattutto, ovviamente, quelli che operano nel contesto della scuola di base, ma non solo. È l'obiettivo dell'orientamento, che si può intendere come un *aiutare a dare senso* alle esperienze che si fanno.

Traslando immediatamente l'idea al nostro campo, possiamo dire che eseguire i compiti assegnati dall'insegnante di violino, o di chitarra, esercita le capacità di orientamento dell'allievo (lo aiuta a capire la musica, ma, prima ancora, lo aiuta a sopravvivere) *se e solo se* l'insegnante è riuscito a indicare una serie di scelte che consentano di dare senso a quel che si suona, facendo esplorare diverse condotte strumentali possibili.

Voglio fare l'esempio limite di un esercizio di tecnica, quello che, per un chitarrista, potrebbero essere gli arpeggi di Giuliani. Come trovarvi dei sensi musicali che ne motivino l'esecuzione più e più volte? L'insegnante dovrebbe forse assegnarli con diverse consegne (differenziare le consegne è sempre utile: tornare su uno stesso passaggio più volte serve solo se ogni volta la mente e il corpo vi si accingono con un'attenzione rinnovata), che sollecitino la ricerca di una gra-

tificazione esecutiva a diversi livelli. Ci può essere il gusto del gioco senso motorio (*"Eseguiare l'arpeggio 8 volte di seguito con un effetto calibrato di accelerando: dalla marcia funebre a Speedy Gonzales"*), ma anche quello del gioco di regole (*gli arpeggi di Giuliani ricordano lo stile e la pratica del "basso albertino": scopri in questa chiave accompagnando la canzone degli Aristogatti - devi cantare tu mentalmente - o, a velocità più sostenuta, la canzonetta "O quant'è bella l'uva fogarina"*) o del gioco simbolico (*"Suona questo arpeggio cercando con cura, verso il ponticello, sulla buca o verso la tastiera, un timbro che possa farlo passare: a) per una musicchetta da carillon, b) per la lira di Apollo, c) per l'esercitazione di un chitarrista andaluso"*).

Si dà più senso a una musica quante più possibilità plausibili di gioco si trovano nella sua esecuzione.

3. Dedicarsi a uno strumento musicale non può non servire a definire la propria identità sociale. Questa esigenza diventa cruciale quando l'insegnante di strumento è alle prese con allievi adolescenti, quelli che tentano faticosamente, con prove ed errori, di capire ed esprimere la propria identità fondamentale attraverso i feedback che ricevono dai coetanei.

Gli adolescenti cercano, come e più di ogni altro essere umano, apprezzamento e ammirazione per quello che fanno; hanno, come e più di tutti, bisogno di *essere qualcuno*.

Se fino agli otto - nove anni chiedevano questa approvazione ai geni-

tori, o a qualche figura adulta di riferimento, ora la cercano nei compagni di classe, negli amici del gruppo, rispetto ai quali le ore dedicate al violino, o al pianoforte, devono essere, in qualche modo, giustificate.

È importante che l'insegnante di strumento tenga conto di questo, se non vuole vedersi scappar via tutti gli allievi all'infuori, forse, dei più determinati e "tignosi" (che non sempre, però, sono anche i più musicali). Forse dovrà preoccuparsi di verificare periodicamente che ciascuno mantenga qualche pezzo di repertorio pronto (non il più difficile tra quelli studiati, ma quello in cui quel dato allievo *si sente di più* chitarrista, o clarinettista, o quel che sia...) da suonare quando gli amici lo invitano a farlo, o forse dovrà aiutarlo a usare lo strumento per cercare a orecchio le musiche che risultano significative nei momenti rituali e d'incontro delle comunità e dei gruppi che egli frequenta, da quello dei parenti a quello degli amici del pallone. Già interrogarli e interrogarsi su quali musiche siano socialmente significative per i propri alunni è fare un primo passo per risolvere il quesito posto. In generale, credo che il problema sia ancora quello di non stancarsi nello stimolare ogni studente a cercare, per sé e per gli altri, il senso (o i sensi) della musica che suona, esplorando relazioni plausibili tra il pezzo studiato e le regole di un gioco, di un ballo, di una società, di un'epoca.

Da questa ricerca scaturiscono, in modo diverso per ciascuno, anche i sensi e le giustificazioni sociali dello studiare musica.



Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

La carenza più significativa che affligge la didattica strumentale nasce dalla mancanza di ogni capacità di seduzione. La fase iniziale, considerata terribilmente noiosa da molti docenti, è ancorata a materiali sgraziati e ripetitivi. Troppo spesso si dimentica che niente è formativo e stimolante quanto subire il fascino di un contatto profondo con la musica.

Ci sono però autori che si muovono in tutt'altra direzione. Uno di questi è Snorri Sigfus Birgisson, giovane compositore islandese, autore di una raccolta di piccoli pezzi per principianti.

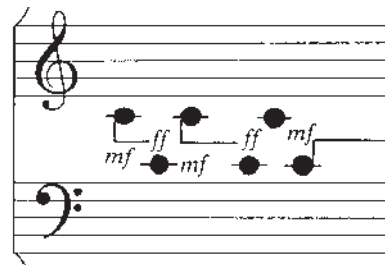
Birgisson mira ad avvicinare il bambino al pianoforte utilizzando materiali decisamente suggestivi. Evitando di ricorrere a mezzi extra musicali (disegni, colori,...), l'autore affianca alla musica solo sporadiche ed esili didascalie che hanno l'unico intento di convogliare l'attenzione dell'allievo verso il senso e il fascino del suono. Anche la grafia utilizzata tende a sostenere il tessuto musicale e a stimolare una sensibilità attenta e ricettiva. Per le durate l'autore adotta la notazione proporzionale. Questa, oltre a facilitare la lettura, svincola il flusso musicale dall'ambito di una pulsazione regolare e la percezione del tempo viene così a collocarsi al di fuori di ogni scansione o suddivisione regolare delle durate e la scrittura si presta ad accogliere ogni minima differenza attraverso il passaggio dal discreto al continuo.

Per favorire la lettura dell'altezza l'autore utilizza

poche note intorno al *do* centrale. Questa soluzione, comune alla quasi totalità dei metodi pianistici, generalmente produce materiali insipidi e privi di ogni attrattiva. Birgisson, invece, riesce a coinvolgere il bambino attraverso trame sonore di grande interesse, come in *Rainbow*.

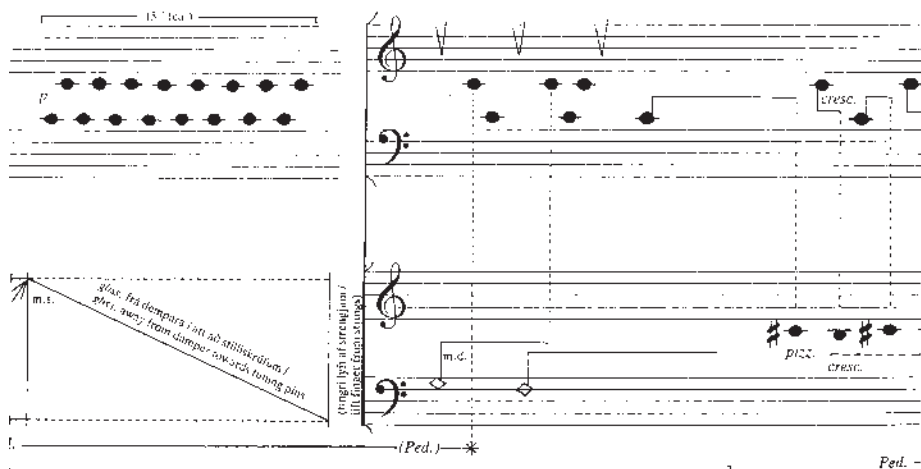
Nella raccolta di Birgisson la dinamica occupa, fin dall'inizio, un ruolo integrante e insostituibile. Ecco come viene articolata nel brano *+ and -*.

+ and -. Una nota lunga *mf* si scontra e viene interrotta da un'altra, fortissima e breve. Dal contrasto nasce il tessuto musicale. Tecnicamente semplicissimo, il brano non comporta difficoltà di lettura; richiede però all'allievo di interiorizzare in maniera espressiva il senso musicale.



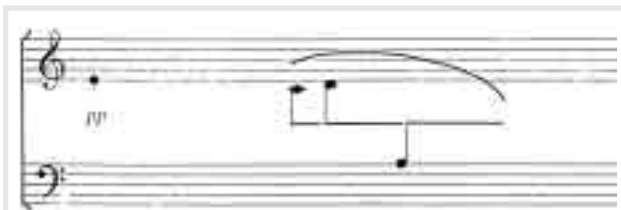
Il pezzo è tutto giocato sul contrasto: contrasto dinamico tra *ff* e *mf* e contrasto tra durate diverse. È una contrapposizione tra ciò che tende all'espansione e ciò che interrompe, taglia e genera fratture.

Rainbow è un brano a 4 mani da realizzarsi insieme all'insegnante, oppure con due allievi. L'allievo suona solo una serie di *do*, tutti nel registro centrale. Gli interventi del secondo esecutore sulla cordiera modificano il timbro della nota suonata dal primo. Nel frammento qui riportato l'insegnante scorre con un dito direttamente sulla corda del *do* suonato dall'allievo: dal punto dove si trovano gli smorzatori verso i pioli delle corde. Lo spettro varia continuamente creando un gioco in cangiante mutamento: l'arcobaleno! Le due parti, allievo e insegnante, sono strettamente connesse e per entrambi è necessario un ascolto attentissimo e una coordinazione degli interventi: in questa musica non basta contare.



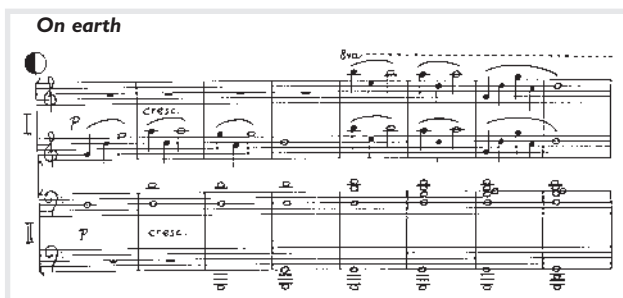
La dinamica viene indagata fino a esplorare il limite tra suono e silenzio: è il caso di *Hiddenfolk*.

L'attenzione si protende all'ascolto dei minimi segnali che ci vengono dal pentagramma. Qui la musica cattura l'attenzione e ferma l'ascoltatore in un'attesa piena di sospensioni. È lo stupore la base di questo pezzo. Stupore come mezzo per scrollarsi di dosso quella crosta di razionale superficialità che disperde le nostre azioni educative in mille piccoli obiettivi insignificanti. Stupore che ci orienta verso una conoscenza in perenne mutamento: una conoscenza che si lascia sorprendere.



Hiddenfolk. Hiddenfolk sono delle piccole magiche fate che, come tutte le fate, non si lasciano osservare con tanta facilità. Il pezzo è costruito da grandi silenzi. L'autore scrive che in questo pezzo il silenzio è importante quanto il suono. Pochissime note, *pp*, si perdono nel vuoto. C'è un'unica breve frase melodica più articolata, caratterizzata anche da un maggior rilievo dinamico. Ma sfugge via rapida.

On earth racconta le fasi lunari e i loro effetti sulla terra. La melodia, giocata su quinte e ottave, è fatta di risonanze che evocano grandi spazi. Nel corso del pezzo la melodia si ripete, si gonfia, giunge a un culmine accompagnata da clusters nel registro acuto del pianoforte, e poi ritorna all'impercettibile sonorità dell'inizio.

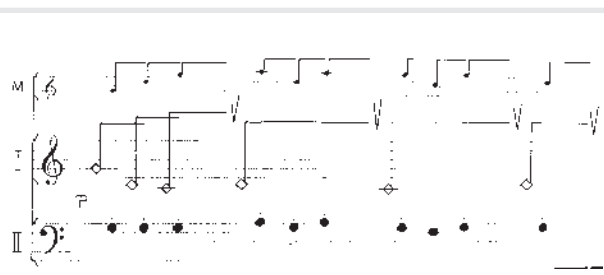


La stessa melodia ritorna in un altro pezzo: *Martian*.

Ma la caratteristica più innovativa introdotta da Birgisson è certamente l'utilizzazione di movimenti rapidi fin dall'inizio del contatto con lo strumento.

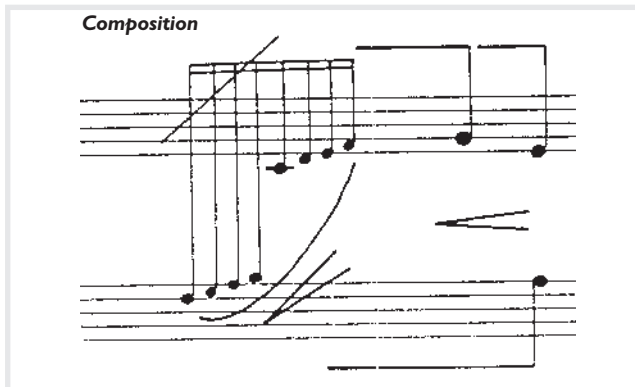
La didattica tradizionale è fondata sul concetto di gradualità. Ma in che senso viene inteso questo termine? L'approccio strumentale avviene a partire da elementi minimi (un suono singolo, una durata fissa ripetuta ecc.), elementi considerati quasi "oggetti puri della conoscenza". Questi, sommati e combinati insieme, forniscono i materiali per lo studio. Così, nell'intento di facilitare l'approccio allo strumento si procede per accumulazione.

Una forma significativa, però, non è mai il frutto di un accostamento di elementi. L'insieme è sempre qualcosa di più della somma delle sue parti. Ciò vale anche



Martian. L'autore racconta che i marziani hanno tre orecchie, quindi anche un ottimo udito. Basta eseguire la parte I (suoni muti) e la parte II perché la melodia appaia da sola. Infatti, la linea melodica principale non è suonata direttamente, ma è prodotta attraverso gli armonici. Il pentagramma aggiunto, contrassegnato da una M (Marziano), funziona come una guida per orientare l'ascolto degli armonici. Attenzione sensibile, ricettività, ascolto proteso.

a livello motorio. È impossibile, ad esempio, pensare che la somma di quattro note (quindi la somma di quattro gesti distinti) conduca all'esecuzione fluida di una quartina veloce. Il movimento veloce è possibile solo unificando il gesto: un solo gesto per una sola unità. Niente di più facile, anche per un principiante, che lasciar scorrere poche note in velocità. I bambini lo fanno con scioltezza e senza complessi.



Birgisson propone dunque un mutamento radicale dell'impostazione gestuale (tecnica) dello studio strumentale: una nuova gradualità che prenda l'avvio da quelle unità motorie - che sono anche unità di senso, musicali ed espressive - impossibili da ricondurre a una somma di elementi contigui ma slegati. Questo materiale è in grado di svolgere un'azione trainante, può sollecitare l'allievo a un gesto più fluido, e restituire, a chi si appresta allo studio strumentale, il piacere di un movimento armonico.

Snorri Sigfus Birgisson, *Piano Pieces for beginners*, voll. 4, Steinabaer, 1984.

Per ordinare questa raccolta occorre scrivere a: Iceland Music Information Centre, Sidumuli 34, 108 Reykjavik, Iceland, E-mail: icemic@vortex.is. Oppure inviare un fax allo stesso indirizzo: 00 354 1 683124

Musica, educazione e intercultura

ENRICO STROBINO

Ci sono alcune parole nomadi che vagano e attraversano i pensieri e le pratiche di un buon numero di insegnanti, anche di educazione musicale; idee che coinvolgono varie aree di questa professione, dalla riflessione sul suo ruolo sociale e politico, giù giù fino alla progettazione di concrete attività didattiche.

Concetti come quello di *molteplicità*, di *complessità*, di *cooperazione*, interi campi semantici (e politici) come quello di *cultura della pace* trovano un buon terreno di sintesi nell'idea di *educazione interculturale*.

Il libro di Maurizio Disoteo, *Didattica interculturale della musica*, si offre come un utile strumento per orientare questo concetto, articolandolo in una serie di riferimenti, tracce, indicazioni, percorsi, al fine di evitare di considerarlo come un tratto aggiuntivo, esclusivamente contenutistico e quindi inessenziale al processo educativo ma, al contrario, proponendolo come nucleo costitutivo e quindi *metodologico* del fare scuola.

L'educazione interculturale è vista prima di tutto come percorso di formazione verso un certo tipo di *atteggiamento mentale*. Ciò implica la progettazione di proposte didattiche che assumano tra le proprie finalità fondamentali la disponibilità ad affrontare situazioni, pensieri, comportamenti, oggetti culturali nuovi e diversi, mossi dal gusto per la curiosità, per lo sconosciuto, per le diversità, stimoli di conoscenza e di emozione: «l'emozione di un incontro con la diversità può essere difficile e imbarazzante oppure piacevole e

affascinante ma contiene sempre in sé l'emozione della scoperta di una cultura *altra*». O ancora la capacità di affrontare il confronto e la varietà dei punti di vista sotto forma di rispetto e di dialogo: «l'incontro con la musica degli altri inizia quindi ogni giorno, in forme concrete, dentro l'aula scolastica, sia nel caso in cui siano presenti bambini o ragazzi stranieri, sia [...] tra compagni che, pur avendo la stessa nazionalità, hanno tendenze, preferenze, gusti diversi».

L'accento cade allora non tanto sull'accumulo di informazioni riguardanti una serie più o meno vasta di musiche eterogenee, quanto sull'interiorizzazione di conoscenze e capacità metodologiche che facciano vivere l'intelligenza del confronto, abituando a cercare connessioni e differenze, relazioni tra punti di vista, motivazioni, condotte e pratiche musicali. Se da un lato quindi l'azione educativa deve essere ancorata a motivazioni, esperienze, fatti e oggetti quotidiani, dall'altro la musica può attivare orizzonti di discorso più ampi, che toccano i problemi della diversità, dell'incontro tra culture, della dominanza di alcune culture su altre e così via. In questo modo l'educazione musicale può diventare un'occasione in cui la musica si fa, si ascolta, si discute, ma anche *conduce, stimola, rimanda* ad altri pensieri, ad altri discorsi, in un insieme complesso di informazioni, opinioni, interessi, tra cui individuare itinerari possibili.

Il tutto in una prospettiva che vede l'educazione musicale come una delle aree di apprendimento funzionale alla formazione degli

individui, in dialogo aperto e costruttivo con le altre aree di studio.

Educazione interculturale quindi come educazione alla complessità, dove *complesso* non significa complicato ma ricco, articolato, molteplice, non riconducibile a logiche elementari del tipo giusto/sbagliato, vero/falso, bello/brutto.

In questa prospettiva i riferimenti teorici proposti da Disoteo sono vari e occupano i primi quattro capitoli del libro.

La linea di ricerca di John Blacking trova nella *musicalità umana* una serie di tratti mentali e motivazionali comuni che danno poi origine a diverse forme musicali concrete, grazie all'incontro di questi processi psicofisiologici con i vari ambienti culturali. Di qui una doppia articolazione per l'educazione interculturale: mettere in luce quanto c'è di comune al fare musica in tutti gli uomini, ma anche la grande diversità di linguaggi dovuta ai modi in cui il senso in musica si forma e si negozia nei vari contesti culturali. «La musica non è un linguaggio universale – ci ricorda subito Disoteo – come si sente ancora troppo spesso affermare in ambiti autorevoli e importanti».

La pedagogia narrativa e tutto il dibattito sul concetto di identità musicale, da Duccio Demetrio a Mario Piatti, propongono la narrazione come fulcro di un'azione educativa concepita come incontro/confronto di vissuti, esperienze, gusti, percorsi, valori, desideri.

Dal versante musicologico, Michel Imberty propone la musica come *scrittura del tempo*, ovvero come specifica rappresentazione simbolica del tempo all'interno di ciascuna cultura, mentre la teoria delle condotte musicali di François Delalande applica all'attività musicale umana il modello piagetiano del gioco: entrambe queste prospettive possono fornire stimolanti chiavi di lettura per porre a confronto musiche e culture.

La rivisitazione personale dei



principi costruttivi elementari introdotti nella pratica didattica da Boris Porena, unita alla teoria delle funzioni linguistiche e dei contesti applicate alla musica, da Roman Jakobson a Gino Stefani, propone poi un modello metodologico di percorso utile a comprendere come avvenga la costruzione di senso attraverso la musica nelle diverse società.

La seconda parte del libro apre il discorso verso concrete aree culturali: il mondo arabo, l'Africa, vari esempi di musiche meticce, per arrivare a rapidi sguardi alla musica africana moderna e alla world music. La proposta consiste nel leggere il mondo a partire dalla musica e dalle relazioni che essa crea con altre forme culturali: il punto di vista è quindi quello che coniuga l'educazione alla musica e l'educazione con la musica, in una pratica dialettica e aperta a un'ampia visione culturale della disciplina.

Concludono il percorso un capitolo dedicato agli strumenti musicali, visti come segni tipici della cultura che li produce, e un glossario che è al tempo stesso un indice analitico.

In ultimo va segnalato che il libro di Disoteo si inserisce all'interno di una collana ampia e altamente meritoria, che conta al momento ben otto pubblicazioni (didattica interculturale della storia, della lingua, della geografia ecc). Vediamo bene una lettura del libro qui presentato all'interno di un itinerario polifonico, che saltelli qua e là, magari anche un po' disordinatamente, fra i "Quaderni dell'interculturalità", curati per la EMI dal Centro Educazione alla Mondialità di Brescia: alla ricerca di ponti, itinerari, rinforzi, contatti, contaminazioni.

Maurizio Disoteo, *Didattica interculturale della musica*, Quaderni dell'interculturalità n. 7, EMI, Bologna, 1998, £. 12.000

SCHEDE

BEATRICE PALLONE

Kookaburra è il nome di una nuova casa editrice di Parma nata con il proposito di avvicinare alla musica contemporanea anche l'allievo più giovane, attraverso libri "aperti" allo studio e all'invenzione creativa. Ogni partitura è affiancata da spiegazioni (in italiano e in inglese) riguardanti i nuovi segni e il fraseggio consigliato, che sono come un filo d'Arianna che accompagna l'esecutore nell'apparente labirinto della nuova musica. Un glossario spiega i termini tecnici difficili o le parole straniere inserite nel libro, mentre i giochi-esercizi consentono la rielaborazione individuale.

Di recente pubblicazione nella collana *I Giocolieri* tre testi interessanti. *La stella polare, otto pezzi per pianoforte e pianoforte a quattro mani* è una raccolta di pezzi di difficoltà media e destinati ad allievi dai 12 anni in su. I brani sono pensati come un'avventura su tutta la tastiera del pianoforte, in cui il *do* centrale diventa il punto di riferimento rassicurante, la stella polare del navigante. *Far musica con la chitarra* è un metodo per principianti dai 7 ai 10 anni d'età e presenta suoni, canzoni, percussioni, indovinelli che fanno giocare di fantasia allievo e insegnante insieme. La chitarra, nelle mani del principiante, diventa oggetto di esplorazione e di progressiva confidenza per la coordinazione, la manualità e il senso ritmico. Un testo da cantare è presente in quasi tutti i brani: il canto, liberatorio e ludico, è elemento base per la buona formazione del musicista, che in questo modo acquisisce educazione dell'orecchio e percezione esatta della frase musicale. *Blue-notes, otto pezzi per quartetto e duo di chitarre* è una raccolta il cui obiettivo è il far musica insieme, fin dai primi anni di studio, all'interno di un codice musicale non tradizionale. Di media difficoltà, è per allievi dai 13 anni in su.

C. De Carlo, S. Delitala, M. Montaguti, S. Parenti, *La stella polare, otto pezzi per pianoforte e pianoforte a quattro mani* (£ 28.000); M. Durigo, *Far musica con la chitarra, livello 1, volume I* (£ 29.000); D. Faraotti, T. Manca, M. Mastropasqua, M. Pezzuto, *Blue-notes, otto pezzi per quartetto e duo di chitarre* (£ 28.000); Per ulteriori informazioni: *Kookaburra*, via Barilli 5, 43100 Parma, fax 0521/268156.

Il libro sulla formazione di base raccoglie i contributi di una ricerca promossa dall'Osservatorio sulla didattica, organismo costituito con il patrocinio del Dipartimento di scienze filologiche e storiche dell'Università di Trento. Vi figurano scritti di Franco Bertoldi, Aldo Nardi, Eliana Dolmetta, Marco Dallari, Maria Grazia Castelli, Gabriella Gilmozzi, Salvatore Marà. Fabrizio Dorsi, autore del capitolo relativo all'educazione musicale, ripercorre velocemente le tappe della riflessione pedagogica in Italia, offrendo al lettore alcune considerazioni generali senz'altro condivisibili e delineando contemporaneamente un quadro sintetico, ma chiaro, dei principali temi della riflessione pedagogico-musicale dibattuti in Italia in questi ultimi anni.

Il libro, pur con notevoli differenze qualitative e quantitative fra saggio e saggio risulta decisamente interessante nel suo complesso. (F. B.)

Aldo Nardi (a cura di), *La base di formazione, tra ciò che non è più e ciò che non è ancora*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 255, £ 36.000.

Viaggio nella memoria attraverso il canto

MARIA VIDESOTT

Una ricerca di Francesco Delicati inaugura la nuova collana di testi tratti dalle tesi finali del Corso quadriennale di musicoterapia di Assisi. La collana, affidata alla cura di un comitato di esperti (Nora Cervi, Alberto Conrado, Maria Elena Garcia, Franca Ferrari, Giovanni Maria Rossi, Mauro Scardovelli) coordinato da Pierluigi Postacchini, intende pubblicare i più significativi lavori di ricerca svolti dai partecipanti al corso di musicoterapia e presentati dai docenti stessi.

Questo primo testo, introdotto da Mario Piatti, è «la storia di un'esperienza vissuta assieme agli anziani di una casa-albergo, prevalentemente sui settanta-ottanta anni. È la narrazione di un viaggio nelle terre dei ricordi e della memoria, seguendo le vie dei canti, una sorta di viaggio rituale nel quale il canto, stimolo per la rievocazione di altri canti e di ricordi a essi collegati, non ha mai rappresentato un fine in sé, ma un mezzo per entrare in contatto con il proprio mondo interno, valorizzando l'elemento comunicativo e simbolico, e l'interscambio nel gruppo».

L'esperienza di musicoterapia che qui viene presentata consiste essenzialmente in un itinerario vissuto assieme agli anziani in cui i protagonisti vengono invitati a narrare la propria storia, la storia di sé, della propria gente, del proprio paese, facendola riemergere non solo attraverso i ricordi personali, ma anche e soprattutto attraverso il canto. L'ipotesi di lavoro musicoterapico si sviluppa quindi nella relazione tra canto e narrazione. Il canto è qui «considerato nella sua dimensione simbolica e semantica ... come linguaggio degli affetti,

delle emozioni e della memoria, come stimolo per veicolare ricordi offuscati e come mezzo che può creare la motivazione al narrare, secondo un gioco di richiami tra il sonoro-musicale e le esperienze e i vissuti personali e collettivi». Il canto svolge un ruolo fondamentale nel recupero della memoria, rinforzando e dilatando il ruolo dei pensieri, delle parole e delle immagini. Attraverso il canto emerge non solo la memoria personale, ma anche quella collettiva, e il loro reciproco intreccio: «... l'intervento ha messo a fuoco il paesaggio sonoro degli anziani, curando in particolare la valorizzazione e il recupero del patrimonio personale e collettivo delle canzoni del passato, per una rielaborazione sonora della propria storia personale».

Il ricordare e raccontare attraverso il canto è, secondo Delicati, un mezzo per consentire alle persone di raccontarsi e di far luce sulla propria vita passata, presente e futura. La narrazione è una «modalità di comunicazione e di interazione che consente a ciascuno di valorizzare le proprie esperienze e che permette un contatto e una dinamica di relazione che coinvolge i partecipanti all'esperienza attraverso un gioco di specchi e di identificazioni». In ciò la narrazione, se condotta all'interno di un'esperienza guidata, può rivelare il suo valore terapeutico.

Quali sono le fonti ispiratrici di questo lavoro? L'autore riprende l'espressione «le vie dei canti» dal romanzo omonimo di Bruce Chatwin che rappresenta, accanto alle molte fonti teoriche, una delle più significative fonti letterarie di ispirazione della ricerca. Riprendendo l'opera di Chatwin, Delicati

è stimolato a fare un accostamento tra la situazione dell'aborigeno australiano descritta nel romanzo e l'anziano. Tra gli aborigeni australiani regnava la convinzione che il mondo fosse stato creato dagli antenati tramite il canto: cantando essi avrebbero tracciato sulla terra delle piste di suoni e di musiche, le vie dei canti, che sarebbero poi rimaste come vie di comunicazione fra le tribù. Attraverso i canti, tramandati dagli antenati, ogni aborigeno può spostarsi nel territorio e leggere e cantare il paese come uno spartito musicale, scoprendo la storia di quelli che sono passati di lì: «il canto funziona come una mappa o un indicatore e dà informazioni sul luogo in cui chi canta si trova a passare». Per l'aborigeno il territorio per poter vivere ed esistere deve essere cantato, evocato. Così, secondo la bella suggestione di Delicati, avviene anche per l'anziano, che può muoversi solo nei territori del suo spazio interiore, e che, per mezzo dei canti, può ripercorrere una specie di viaggio attraverso il paese delle sue memorie: di qui il titolo del libro *Il canto fa venire fuori il paese più in fretta*.

Non è solo la forza evocativa dell'opera letteraria di Chatwin ad aver ispirato le premesse teoriche di questa ricerca: oltre ai riferimenti letterari (non solo Chatwin, ma anche Proust) un ruolo fondamentale è svolto dai lavori di Béla Bartók nel campo dell'etnomusicologia; di Erving Polster nell'ambito della psicologia della Gestalt e della valorizzazione terapeutica del raccontarsi; della musicoterapia in ambito geriatrico con le esperienze di Helen Odell, Juliette Alvin, Ruth Bright, Susan Munro, Silke Jochims. Su questi riferimenti e in generale sulle ricerche relative ai temi della vecchiaia e dell'invecchiamento, della psicogeriatrics, della depressione e nostalgia, della musicoterapia con gli anziani, dell'importanza della memoria e della narrazione, dell'animazione e della comunicazione il testo offre anche una ricca e approfondita bibliografia.



Delicati ci presenta la sua esperienza offrendoci un quadro sinottico con una suggestiva e colorita articolazione del lavoro svolto: suggestiva per la ricchezza dei rimandi alle storie personali, emozionante per il calore delle battute degli anziani inframmezzate nel testo. Dopo alcuni cenni al processo di invecchiamento, alla situazione psicologica in età senile e alle problematiche che insorgono nell'anziano istituzionalizzato e dopo una presentazione della casa-albergo in cui ha condotto l'esperienza di musicoterapia, l'autore illustra in modo chiaro la sua proposta di intervento musicoterapico con gli anziani ospiti della casa, che vuole collocarsi per alcuni aspetti in un ambito preventivo-riabilitativo, ma che svela ed esplicita il potenziale curativo del raccontarsi con la parola ed il canto.

Queste le attività svolte con la musica: dall'ascolto di canzoni famose alla rievocazione e registrazione di canti personali degli anziani, alla creazione individuale e collettiva di nuovi canti. Un intero capitolo è poi dedicato al *Processo di reminiscenza*. Attraverso il ricordo più o meno frammentato di musiche e parole affiorano i momenti della propria vita a esso associati.

Ricordare non sempre risulta facile e immediato: è un processo lento e dinamico che è stato sostenuto con profonda umanità e consapevolezza del fatto che dietro ai canti c'era il ritrovamento di un tassello della propria storia, di un aspetto della propria identità. Anche per Delicati e per gli anziani della casa albergo le canzoni sono sentite come "chiavi sonore" (Spaccacocchi) che riaprono le porte dei propri momenti di vita. E nel processo di reminiscenza, conseguente alle canzoni, le storie degli anziani della casa albergo vengono ascoltate, valorizzate, condivise in un gruppo, elaborate e restituite in una veste più vitale. «Ciò che era stato precedentemente soffocato, nascosto o rigettato

DA NON PERDERE

ANNARITA ADDESSI – LUCA MARCONI

«**P**er spiegare perché in un dato contesto storico-culturale gli esseri umani pensano, rispondono e scelgono in un certo modo, è necessario distinguere quegli aspetti del comportamento umano che sono appresi e variabili da quelli che sono innati e universali». È da questo presupposto che hanno preso le mosse le riflessioni del grande musicologo statunitense Leonard B. Meyer fin da *Emotion and Meaning in Music*, una delle pietre miliari della musicologia della nostra epoca, da noi pubblicato dall'editore Il Mulino col titolo *Emozione e significato nella musica*. Dopo quarant'anni di studi, Meyer ha sintetizzato nell'articolo "A Universe of Universals" le sue ipotesi su quali universali bio-psicologici del mondo umano vengano messi in atto nei comportamenti musicali, proponendo così la sua risposta alla domanda *come è musicale l'uomo?*

La prima parte del saggio si concentra sulla relazione con la musica di una serie di universali bio-psicologici innati, legati ai limiti e alle potenzialità della mente umana, alla sua capacità di percepire, segmentare, classificare e gerarchizzare. La seconda parte considera invece l'incidenza sulle attività musicali delle caratteristiche universali dei processi attraverso i quali un essere umano apprende tutto ciò che non è già innato in lui, soffermandosi in particolare sul fatto che in ciascuno di tali processi entrano in azione molti elementi: i limiti imposti dalla cultura d'appartenenza, le capacità di prevedere le conseguenze rispetto alle scelte disponibili, la possibilità di vivere una relazione di empatia reciproca con i soggetti con i quali si interagisce.

L'applicazione alla musica dello studio degli universali viene affrontata anche da alcuni saggi presenti nel volume *Les Universaux en musique*, che raccoglie gli atti del IV Convegno Internazionale sulla Significazione in Musica, tenutosi a Parigi dal 9 al 13 ottobre 1994. Tra gli altri, François-Bernard Mâche, compositore francese docente di musicologia alla Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales di Parigi, sottolinea quanto sia opportuno, nella nostra epoca caratterizzata dal multiculturalismo, cercare quegli archetipi profondi che possono essere individuati in fenomeni musicali apparentemente molto differenti tra loro; secondo l'etnomusicologo Alfonso Padilla, nell'affrontare tale ricerca, bisogna comunque tenere presente il fatto che, se in ogni cultura umana possono essere rilevati dei fenomeni musicali, viene invece a mutare da cultura a cultura il sistema concettuale attraverso il quale tali fenomeni vengono vissuti e confrontati con le altre pratiche sociali.

La rivista *The Journal of Musicology* è consultabile nella biblioteca del Dipartimento di musica e spettacolo dell'Università di Bologna; è reperibile inoltre nella biblioteca della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Ferrara e nella biblioteca della facoltà di Giurisprudenza e Lettere e filosofia dell'Università di Milano. (L. M.)

Leonard B. Meyer, "A Universe of Universals", *The Journal of Musicology* Volume XVI, n. 1, Winter 1998, pp. 3-25.

François-Bernard Mâche, "Eclectisme et synthèse: les conditions d'une nouvelle musicologie générale", in *Les Universaux en Musique, Actes du quatrième congrès international sur la signification musicale*, a cura di Costin Miereanu e Xavier Hascher, Paris, Publications de la Sorbonne, 1998, pp. 137-154.

Alfonso Padilla, "Les universaux en musique et la définition de la musique", in *Les Universaux en Musique, Actes du quatrième congrès international sur la signification musicale*, a cura di Costin Miereanu e Xavier Hascher, Paris, Publications de la Sorbonne, 1998, pp. 219-230.



nel passato, rinasce, può uscire e manifestarsi e questo finalmente libera la persona dal vivere nel passato morto. Il canto e il racconto da esso suscitato aiutano l'anziano a metacomunicare sulla situazione del passato, a definire e organizzare con maggior chiarezza una serie di eventi altrimenti sfuggenti, ordinandoli e collegandoli tra di loro».

A livello metodologico il lavoro si distingue per chiarezza ed efficacia; offre un'utile traccia per chiunque voglia proporre attività di animazione musicale in case di riposo e soprattutto per chi si accinge ad avviare interventi musicoterapici. Tenendo conto che la documentazione in merito è assai limitata e considerando l'importanza che nel

presente e nel futuro avranno questo genere di interventi, si può cogliere la positività di questa ricerca.

Conclude il volume il capitolo dedicato alla verifica e alle valutazioni. Al lettore attento non possono sfuggire gli esiti positivi dell'intervento, gli obiettivi raggiunti, sinteticamente ripresi in questa parte del testo, la ricchezza del patrimonio musicale riportato in vita in ogni persona partecipante al gruppo, il rivivere attraverso il canto e i ricordi le emozioni vissute in gioventù, il desiderio di ritrovare fiducia in se stessi attraverso la valorizzazione delle proprie capacità canore e strumentali, il clima di fiducia reciproca e di condivisione.

Francesco Delicati, con la voce e

la chitarra e con il suo modo di relazionarsi è riuscito a vincere una scommessa: a «creare una possibilità di attivazione vitale per un gruppo di persone e, attraverso la musica, attraverso il canto e il racconto, restituire loro il desiderio di vivere». O, in qualche caso, a rendere loro più dolce il momento del lasciare.

Francesco Delicati, *Il canto fa venire fuori il paese più in fretta. Esperienza di musicoterapia con gli anziani di una casa-albergo*, (Collana di Musicoterapia. Testi del Corso Quadriennale di Assisi, n. 1), Pro Civitate Christiana, Assisi, 1997, pp. 133, £ 20.000.

Musica e scuola nel mondo: siamo tutti nella stessa barca?

STEFANIA LUCCHETTI

Alcune relazioni presentate nel corso degli incontri promossi dalla Commissione *Musica nella Scuola e Formazione degli insegnanti* dell'ISME (International Society for Music Education) sono state recentemente raccolte in un ponderoso volume. Ricordiamo qui per inciso che l'ISME, organo UNESCO, raccoglie i propri iscritti tra più di 60 paesi: la stessa Siem è membro di tale Associazione.

Diversa la provenienza e la natura degli scritti: i lavori più recenti (Amsterdam, luglio 1996) affrontano la collocazione della musica nei diversi assetti istituzionali, illustrando la situazione di 24 nazioni, distribuite su 5 continenti. Un altro corpus di articoli (Joensuu, Finlandia, luglio 1996) affronta le relazioni tra esperienza musicale, interdisciplinarietà e tecniche di apprendimento. Gli scritti restanti sono invece frutto

della selezione di lavori presentati in occasione dei seminari tenuti a Seoul (Agosto 1992: *Condivisione delle musiche del mondo*), Atlanta (Luglio 1994: *Tradizione e cambiamento nelle arti*) e Tampa (Florida, Luglio 1994: *Implicazioni musicali: tradizione e cambiamento*). Tale mole di materiale rischia inevitabilmente di disorientare il lettore, anche se i contributi lo proiettano in un unico, seppur estremamente variegato, orizzonte, affetto da obiettivi (o utopie?) e problemi comuni.

Innanzitutto, musica a scuola: come, con quali obiettivi e contenuti, con che distribuzione oraria, in quali ordini scolastici? Il testo fornisce una tabella comparativa, integrata da relazioni, da cui emergono notevoli differenze: talvolta prevale l'orientamento sulla disciplina, talvolta (più frequentemente) prevale l'attenzione alla formazione della

personalità dell'allievo. Per inciso notiamo come in molti paesi (Australia, Canada, Norvegia ecc) si sia già operato in direzione dell'inserimento della musica in un corpus omogeneo di discipline (Educazione alle arti, comprendente arti visive, danza e recitazione): tale scelta è stata valutata in modo positivo (per la possibilità data agli insegnanti di sperimentare progetti espressivi integrati) o negativo (in quanto la mancata padronanza da parte dei docenti di diretta esperienza col linguaggio musicale si concretizza per lo più in un limitato spazio dato alla musica, talvolta addirittura ignorata nella programmazione didattica). Un'analoga riflessione dovrà essere fatta in Italia per valutare l'impatto che la recente riformulazione dell'assetto disciplinare della musica presente nella *Relazione dei Saggi* (Maragliano e altri, 1998) potrebbe avere nel medio periodo anche sulla nostra scuola. Molti sono i paesi che richiedono la presenza di esperti, magari in veste di coordinatori di attività o consulenti più o meno permanenti per l'aggiornamento dei docenti. Questo ruolo in alcuni paesi viene svolto dall'università (come dovrebbe accadere presto anche in Italia),



ma dobbiamo ricordare che si tratta di istituzioni a carattere molto più pragmatico delle nostre, tradizionalmente dedite a una musicologia di matrice storica.

Quanto sopra introduce il secondo filone di lettura del saggio, relativo ai problemi legati alla formazione dei docenti e al loro aggiornamento in servizio. Ricordiamo tra gli altri il lavoro di Dierdre Russel-Bowie, che studia in modo sistematico il rapido miglioramento nei livelli di autostima degli insegnanti rispetto alla propria competenza musicale a seguito di brevi ma intensi programmi di aggiornamento. Ma un mutamento così repentino non è detto si stabilizzi nel lungo periodo, aggiungo io.

Sto pensando agli esiti del progetto di formazione per insegnanti della scuola elementare realizzato nel 95/97 in Italia (si veda il contributo di Tiziana Rossi riportato nel volume in questione), grazie alla sinergia attivata tra ministero, direzioni didattiche e corsi di didattica del conservatorio. Un progetto ambizioso, accurato nella fase di individuazione di contenuti e metodologie ma vago nelle modalità di realizzazione della fase più innovativa, che finalmente - per la prima volta, a quanto mi risulta - prevedeva situazioni concrete di insegnamento, da realizzarsi in classi della scuola elementare a cura degli studenti del corso di didattica, coordinati dal docente di Pedagogia musicale. Io stessa ho partecipato alla realizzazione del progetto in questione per la provincia di Venezia, ricavandone un'intensa esperienza vivificata dal rapporto con le insegnanti che continuano a interpellarmi per consulenze su materiali e attività. Ma qual è stata la ricaduta nazionale di questa esperienza? Quali sono stati i percorsi realizzati nella concreta prassi didattica? Il ministero non si è preoccupato di dare un futuro a questo progetto: c'è quasi da chiedersi se esso stesso non sia stato frutto di una distrazione, o della necessità di liquidare fondi già stanziati per l'aggiornamento. Tanto è

vero che non si è voluto fare tesoro di tale esperienza e la collaborazione con il conservatorio è rientrata nel nulla. Forse perché la formazione dovrà essere di esclusivo appannaggio dell'università? Sarebbe stato interessante non solo confrontare le diverse esperienze e valutarne l'im-

patto sulla scuola, ma anche collegare questo progetto alla nuova iniziativa del ministro, che si appresta a fornire di laboratori musicali adeguati un centinaio di scuole-pilota. Ma nuovamente mi sconcerta la casualità con la quale queste iniziative si susseguono in modo non coor-

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

È un testo di cui si sentiva l'esigenza. Infatti quale contributo può dare all'educazione e quale ruolo ha nella riflessione pedagogica la psicoanalisi dopo Freud, in tutte le sue ramificazioni?

L'intento degli autori è chiaro ed esposto nella introduzione al volume: la psicoanalisi ha contribuito a comprendere il disagio giovanile connesso alle trasformazioni dovute soprattutto a cause economiche e sociali; ha aiutato l'adolescenza e la stessa infanzia a svolgere pienamente il loro ruolo naturale; ha sensibilizzato il genitore e ha spinto la stessa società a regredire a un livello psichico inferiore per poter recuperare attraverso l'empatia un sentimento perduto; ha sollecitato l'indulgenza per certi eccessi. Ma ha pure dato l'avvio a una riabilitazione dei diritti dell'Es, prevaricando spesso quelli dell'Io, complice un certo cedimento del Super-io. «La psicoanalisi può ancora dare un contributo - che non sia soltanto distaccamente interpretativo - alla formazione dell'uomo sociale? Con una educazione freudiana in gran parte datata e sconsigliata dai guasti reichiani e dai terremoti dei conflitti mondiali, e con quella britannica relegata nella nursery, quali apporti teorici e operativi, sul piano educativo e sociale, ci provengono dalla psicoanalisi americana? E qual è lo scenario educativo di oggi?» (p. IX).

Con questi assunti il testo si sviluppa, a nostro parere, lungo tre dimensioni: la prima è rappresentata da una rigorosa e serrata analisi degli sviluppi della psicoanalisi di Freud e del dopo Freud, passando in rassegna quelle figure che hanno segnato importanti svolte nella "classica" impostazione del medico viennese. La seconda è relativa alle implicazioni pedagogiche e alle conseguenze educative che questi recenti orientamenti hanno evidenziato, non trascurando di vederli inseriti in un contesto, quello attuale, segnato dal paradigma della complessità e caratterizzato sempre più fortemente dal potere economico e dal condizionamento consumistico. La terza, a dir la verità la meno consistente ma altamente significativa, è data dai riferimenti storico-culturali e letterari (a Canetti, Zweig, Fowles, Musil, Vené, Hayden) che, da un lato, sono una testimonianza dell'ambiente culturale in cui sorse e si sviluppò la psicoanalisi, dall'altro sottolineano e chiariscono temi e problemi di un particolare periodo storico dei cui riflessi ancor oggi avvertiamo la presenza (e questo a riprova che la pedagogia si alimenta di apporti provenienti da differenti orizzonti di pensiero).

Se la psicoanalisi di Freud è considerata essenzialmente una psicologia organicistica (che ha le sue radici nell'evoluzionismo darwiniano), d'altra parte occorre riconoscere una certa "modernità" di Freud per quel suo intento di valorizzare al massimo l'individualismo nel contesto sociale rinforzando l'Io, riscattandolo dall'Es e rendendolo il più possibile indipendente dal Super-io, anche se il processo educativo grazie al quale il soggetto entrava a far parte della società (di quella cui apparteneva Freud), doveva avvenire a spese delle pulsioni istintuali («il pavimento della civiltà è lastricato dalle nevrosi» p. 21). Ma il



nucleo del discorso, alla luce dei tradizionali e più recenti apporti della teoria psicoanalitica, sta alla fin fine in una lucida critica della società del benessere, la quale ha prodotto un indebolimento del Super-io e il suo asservimento al consumismo introducendo una grave crisi nel sistema di adattamento dell'Io. Il consumismo, forzando scelte e preferenze e appellandosi non alla coscienza e all'esperienza critica ma enfatizzando le richieste dell'Es, favorisce permissivismo, psicologismo e un ipocrito democraticismo in educazione. Ma ciò che è più grave, configura una immagine falsa del bambino che, grazie al continuo incremento indotto di beni, viene precocemente adultizzato e nello stesso tempo infantilizzato, rendendolo ancora più dipendente e insicuro, così come avviene anche per l'adulto, il cui Io fragile disperde il suo eros nei prodotti del consumo: «... la società dell'attuale fine secolo, ... ha preso in considerazione l'eterno bisogno di eros, reificandolo e inserendolo nel consumismo, allo stesso modo in cui il bisogno di sicurezza è stato convogliato nel gregarismo e nella ricerca di gratificazione» (p. 217).

I modelli proposti dalla psicanalisi possono perciò svolgere un importante ruolo di demistificazione e di coscientizzazione e ridefinire la qualità della relazione che fonda il processo educativo stesso, svolgendo una funzione ermeneutica di come si configura e si evolve il rapporto interumano in educazione.

L. Trisciuzzi, C. Fratini, M. A. Galanti, *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, pp. 227, £. 24.000.

NOTIZIE

L'ISME del 2000:

Seminario e Congresso internazionale

La Commissione di Ricerca della International Society for Music Education (ISME) invita:

- a presentare ricerche recenti per l'educazione musicale al 17° Seminario Internazionale che si terrà dall'8 al 14 luglio 2000 a Salt Lake City, Utah, USA, e
- a presentare dei poster su ricerche al XXIV Congresso Internazionale dell'ISME che si terrà dal 17 al 22 luglio 2000 a Edmonton, Canada.

L'obiettivo di questi incontri è quello di offrire uno spazio per la diffusione e la discussione dei risultati e delle implicazioni di ricerche recenti e dei relativi metodi. Verranno scelte relazioni relative a progetti di ricerca di vario tipo: sperimentale, osservativo, descrittivo, etnografico, filosofico o storico. Le ricerche dovranno focalizzare chiaramente un problema o l'ipotesi di ricerca ed essere realizzate con un metodo appropriato.

I temi per il Congresso Internazionale in Canada sono:

1. L'impatto della tecnologia sullo sviluppo culturale;
2. La sopravvivenza delle tradizioni culturali in un mondo in evoluzione.

Tali temi non sono vincolanti, ma gli interessati a proporre ricerche e poster sono comunque invitati a tenerne conto nella scelta dei lavori da sottoporre alla Commissione.

Tra quelle pervenute saranno scelte 25 relazioni e i rispettivi autori saranno invitati a partecipare al Seminario come ospiti (vitto e alloggio per la durata del Seminario). Saranno inoltre scelte anche le ricerche da presentare come poster al XXIV Congresso Internazionale dell'ISME a Edmonton, all'interno degli spazi della Commissione di Ricerca. Gli autori dei poster avranno a loro carico le spese di vitto e alloggio.

Ciascun lavoro deve essere inviato, entro il 1 novembre 1999, a uno dei membri della Commissione di Ricerca secondo la rappresentatività geografica.

I lavori europei devono essere inviati a:
Prof.ssa Johannella Tafuri
Via S. Margherita 16
40123 Bologna - Italia
E-mail: vi11019@iperbole.bologna.it

Per ulteriori informazioni contattare il Coordinatore della Commissione
Dr. Robert Walker
School of Music and Music Education
University of New South Wales
Sydney, NSW
Australia 2052

Ed eccoci all'ultimo tema ospitato nel saggio (a mio parere il più interessante): interculturalità e world music a scuola. È stato per me stimolante leggere come venga affrontato l'argomento in paesi di per sé caratterizzati dall'incrocio di diverse etnie (Sudafrica, Singapore, Canada ecc). Il confronto si sposta inevitabilmente sui sistemi di valore che reggono i distinti sistemi culturali: ha senso paragonare la concezione di musica del mondo occidentale (estremamente specializzata) con quella espressa dal concetto di *Ngoma*, proprio della cultura africana che prevede la fusione di musica, danza ed esecuzione strumentale? Si tratta evidentemente di una domanda retorica, che Minette Mans (Namibia) si pone per sottolineare come le differenze culturali non possano essere ridotte a superficiali differenze di stile. Altrimenti rischiamo di travisare più o meno consapevolmente i prodotti culturali che manipoliamo: eclatanti sono gli esempi portati da Shinobu Oku circa il fraintendimento delle musiche "altre" presente in buona parte dei testi scolastici. Cita l'esistenza in Giappone di un vero e proprio genere (*Sakura*) costituito da arrangiamenti di canti tradizionali, trascritti all'occidentale in modo da rispettare quegli stilemi riconosciuti come "tipicamente giapponesi", ma tali da snaturare l'estetica del canto, riducendolo a semplice materiale per lo sviluppo di una tecnica. Succede così che un brano originariamente apprezzato soprattutto per la ricercata linea melodica e la preziosità dell'intonazione vocale, venga utilizzato come esercizio per lo sviluppo della coordinazione ritmica. La cosa triste è che questo saccheggio del materiale tradizionale sia avallato dagli stessi programmi ministeriali, dove tra i brani *obbligatori* da insegnare nei diversi anni scolastici (ebbene sì) troviamo affiancati al *Sakura* autori come Bach, Schubert, Saint Saens ecc.

Interessanti i progetti interculturali promossi in Canada (Toronto) e Norvegia, dove la riflessione educa-



tiva si è avvalsa del contributo di musicisti di diversa collocazione etnica. Stimolanti, tra gli altri, le riflessioni di Jonathan Stephens, che analizza le nostre modalità di approccio ad altre culture o a diversi ambiti espressivi (danza, pittura ecc): da un lato la tendenza all'*integrazione*, alla ricerca di identità comuni (nei valori, nei linguaggi), dall'altro la pulsione all'*interazione*, al riconoscimento delle differenze. Un atteggiamento, quest'ultimo, più vicino a quello esibito nel processo creativo, teso a cogliere assonanze e legami non esplicitati. A sua volta tale atteggiamento estetico (costitutivo dell'atto creativo) appare simile allo stesso processo di apprendimento, caratterizzato dalla capacità di istituire collegamenti tra conoscenze e campi esperienziali, nonché dalla capacità di adattarsi in modo flessibile a una realtà in continua trasformazione. Osservazioni interessanti, che hanno fatto scattare in me un subitaneo riferimento al bel libro di Serena Facci *Flauti, capre e re* (EDT, 1997). Ovvero: come concretizzare delle profonde intuizioni teoriche in quotidiane prassi didattiche? Con umiltà, determinazione e sana cocciutaggine.

Per concludere: siamo davanti a un saggio composito, che ricopre onorevolmente il proprio ruolo di raccolta di Atti. È una utile fonte di documentazione, ma non possiede un proprio progetto espositivo: non è un libro da leggere, ma semmai da consultare. Devo dire che leggendolo speravo di ricevere una ventata d'aria fresca che mi permettesse di uscire dalle anguste strettoie in cui si dibatte la stanca situazione scolastica italiana. Così non è stato; piuttosto devo rilevare, con un po' di amarezza, che siamo tutti sulla stessa barca.

Sam Leong (a cura di), *Music in Schools and Teacher Education: A Global Perspective*, ISME and CIRCME, 1997, Nedlands, WA 6970, Australia. Disponibile presso CIRCME: fax 0061-8-93801124; e-mail: jthonell@cyllene.uwa.edu.au

CONVEGNO NAZIONALE SIEM

Musica - Educazione - Nuove Tecnologie

5 e 6 Marzo 1999

Jolly Hotel - Via XX Settembre, 2 - 19124 La Spezia

PROGRAMMA

Venerdì 5 marzo

- ore 9.30 *Apertura dei lavori e saluti delle autorità*
Presidente nazionale della Siem - Annibale Rebaudengo
Presidente IRRSAE Liguria - Alessandro Dal Lago
- ore 10.30 *La trasformazione dei linguaggi nella società tecnologica*
Giorgio Olimpo (Istituto tecnologie didattiche CNR, Genova)
"Educazione e nuove tecnologie"
- ore 11.00 - 11.15 *Coffee Break*
Dina Riccò (Politecnico di Milano)
"Il progetto della comunicazione nell'ipermedia"
Roberto Maragliano (Università di Roma)
"Multimedialità e spazi sonori"
- ore 12.40 *Dibattito*
ore 13.00 *Sospensione lavori*
ore 15.00 *Scuola, Musica, Multimedia: esperienze didattiche*
Gianluca Cavallini (giornalista, La Spezia)
"Tipologia dei software musicali"
Paolo Valle (Scuola Media, Vicenza)
"Lezione multimediale nella scuola media"
Alberto Conrado (Centro Ricerca e Didattica Musicale, Piosasco)
"Oggetti multimediali"
- ore 16.30 - 16.45 *Coffee break*
ore 16.45 - 18.15 *Sessione Poster - Demo*
ore 21.00 *Concerto multimediale a cura del Dipartimento Informatica Musicale di Genova*

Sabato 6 marzo

- ore 9.30 *Le nuove tecnologie per la formazione professionale (Insegnanti, Musicisti, Operatori)*
Lida Branchesi (Centro Europeo dell'Educazione, Frascati)
Franca Ferrari (Conservatorio di Frosinone)
"Il Progetto MUSE: aggiornare con gli ipertesti. Risultati della sperimentazione nazionale"
- ore 10.30 - 10.45 *Coffee Break*
ore 11.00 Giovanni Cospito (Conservatorio di Como)
"Nuove professionalità e risorse tecnologiche"
Andrea Primiani (Siem - Torino)
"Internet per la formazione musicale"
Amedeo Gaggiolo (Laboratorio Multimediale - CNR, Genova)
"Aspetti metodologici nell'uso del calcolatore per l'educazione musicale"
- ore 12.40 *Dibattito*
ore 13.00 *Sospensione lavori*
ore 15.00 *Tavola rotonda*
Il Linguaggio musicale tra corpo strumento e macchina
intervengono:
Maurizio Della Casa (Pedagogista, Mantova)
Claudio Dina (Etnomusicologo, Torino)
Goffredo Haus (Compositore, Milano)
Mario Piatti (Conservatorio di La Spezia)
Maddalena Ronconi (IRRSAE Liguria)
Moderatore: Annibale Rebaudengo (Presidente nazionale Siem)

MORALISMI

RINCONETE
CORTADIGLIO

Forse sono in pochi ancora ad avvertirlo. Perché l'attenzione di gran parte dei cittadini è distratta, presa nelle spire avvolgenti delle conversazioni al cellulare, ammalata dal miraggio del supernalotto, stordita dalle sirene pubblicitarie della TV commerciale. E tuttavia, chi abbia mantenuto un po' di lucidità e di cuore avverte un grido di dolore che sta salendo dalla coscienza più sensibile del paese. Si sta preparando, denuncia quel grido, un attacco obliquo e perverso alla cultura, sotto la maschera del risanamento finanziario, del disboscamento degli enti inutili, della razionalizzazione degli interventi di sostegno a gruppi, società, parasocietà, congreghe, sodalizi, fogli e foglietti che nessuno, forse, legge ma che fanno comunque tanto bene a chi li redige. Già si sente lo stridore della cote che affila la lama della scure, e si indovinano le mosse dei nostri uomini di governo (o almeno di alcuni di loro) che si preparano a vibrar colpi. Se si pensa alle conseguenze a venire, c'è da restare sgomenti. Associazioni encomiabili come la Lega per la diffusione dell'ocarina, l'Unione dei poeti albinì, il Centro studi su Gianfrancesco Cornetta (emerito ma purtroppo ancora sconosciuto compositore di Cerneta Maggiore, autore dell'inno "Oh, alba radiosa!" composto in occasione del passaggio di Umberto I nel suo paese natale) si troveranno, da un giorno all'altro, senza elargizioni, costretti a sopravvivere di puro volontariato o - che è più probabile - a cessare l'attività. Poeti e musicisti locali, abituati a vedersi stampare a spese del contribuente, grazie alla munificenza di amministrazioni provinciali, comunali e regionali sempre sensibili all'arte e disposte alla distribuzione del pubblico denaro,

suntuose monografie in carta patinata, si vedranno privare all'improvviso di una meritata e gratuita promozione che li ha sin qui sottratti all'oblio e alla incomprendenza della massa incolta. Per non dire delle spiacevoli ripercussioni per i redattori di riviste come questa, che dovranno assumere costumi più castigati, rinunciando al maligno piacere di cestinare plichi che vengono a depositarsi sui loro tavoli, in sussiegosa attesa di un atto di deferenza.

Anche nell'ambito della scuola si intravedono i primi segni di questo moralismo contabile. E proprio dal mondo della istruzione musicale ci giunge una notizia (ma altre ne arriveranno ben presto!) che conferma le nostre apprensioni. Nel conservatorio Xxx della città di Yyy esisteva, da anni, la cattedra di "strumentazione per banda". Meno frequentata, certo, dei corsi di pianoforte o di canto, ma tuttavia circondata di rispetto e aureolata di nobile tradizione. Forse che la banda non ha svolto, in passato, un compito prezioso di divulgazione popolare della musica? E forse che negli ultimi decenni non è andata acquisendo, almeno in alcuni contesti, una dignità artistica crescente? Queste dovrebbero essere ragioni sufficienti per garantire la permanenza di una cattedra ad hoc, anche se gli aspiranti strumentatori si riducono alle dita di una mano: ma che dico, anche se il corso non dovesse contare nessun iscritto. Le quattro richieste giunte quest'anno alla segreteria del nostro Conservatorio apparivano dunque più che rassicuranti. Tanto più che la media dei partecipanti al corso, negli ultimi sette decenni, risulta decisamente inferiore (come ci informa una nota dei docenti) e la cattedra ha sempre prosperato indisturbata anche se le classi erano



popolate di fantasmi.

Ci credereste? Il ministero della pubblica istruzione, con un cinico colpo di penna, ha soppresso il corso, con la miserabile giustificazione che non raggiungerebbe il numero minimo di iscritti che possa giustificare, a termini di legge, la spesa. In tempi di euro e di cupo rigore ciampiano, pare di capire, si vuol mettere il basto anche alla scuola (la scuola artistica, poi!), e ricordarle che vi sono regole con cui fare i conti. Ma è mai possibile ridurre al piatto e vile rigore dei numeri ciò che per natura gli è estraneo e irriducibile, come è il mondo tutto libertà e fantasia degli istituti di formazione musicale? Solo amministratori e politici gretti (e, c'è da giurarlo, stonati) potevano pensare una cosa simile. E giustamente il collegio dei docenti del conservatorio Xxx, solidale col professore perdente cattedra, ha scritto una solenne e accorata mozione di protesta. Senza spingersi a suggerire (ma forse l'ha pensato) che ai tempi felici di Cirino Pomicino la cattedra sarebbe stata raddoppiata.