

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 111
giugno 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

Speciale convegno

- 3 Davide Zambelli, *La pedagogia si interroga sulle nuove tecnologie*
- 7 Dina Riccò, *Per una comunicazione centrata sul soggetto*
- 12 Giovanni Cospito, *Musica, risorse tecnologiche e nuove professionalità*
- 16 Andrea Primiani, *Internet e formazione musicale: suggerimenti per incominciare*
- 18 Jesùs Tejada, *Software musicale e formazione: un'esperienza dalla Spagna*
- 22 Maurizio Della Casa, *Computer e educazione: per non perdere la rotta*

Pratiche educative

- 28 Stefania Lucchetti, Antonella Boscolo, *Storie rumorose di dinosauri e giganti*

Confronti e dibattiti

- Valutare la preparazione degli insegnanti*
- 33 Luca Marconi, *Intenzioni buone, ma poco concrete*
- 35 Maurizio Spaccazocchi, *Insegnanti efficaci o tuttologi inutili?*
- 37 Carla Tessari, *La professionalità docente è tutta un'altra faccenda*

Biblioteca

- 42 Anna Maria Freschi, *Ricerca e didattica: un binomio fantastico* [su AA. VV., *L'autovalutazione nella didattica e altri studi*, Quaderno Siem 12]
- 43 *Schede*
- 44 Donatella Bartolini, *La musica contemporanea rinnova il passato* [su Salvatore Sciarrino, *Le figure della musica da Beethoven a oggi*, Ricordi]
- 45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 11 Parole Chiave: *Tecnica*, di Francesco Bellomi
- 15 Musica in bit: *La pazzia officina*, di Amedeo Gaggiolo
- 17 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 21 Taccuino di animazione: *Tecniche*, di Maurizio Vitali
- 39 *Lettere al direttore*
- 40 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
- 46 *Bemolli*, di Cidrolin
- 47 *Osservatorio*, di Maurizio Disotey
- 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 di Pedagogia all'Università di Udine
Donatella Bartolini	operatrice musicale di Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Antonella Boscolo	operatrice musicale a Mestre - VE
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo - PS
Cidrolin	libero pensatore
Giovanni Cospito	docente di Teoria e solfeggio al Conservatorio di Como
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Maurizio Della Casa	pedagogista di Mantova
Maurizio Disoteo	tecnico scientifico IRRSAE Lombardia
Anna Maria Freschi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Perugia
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Stefania Lucchetti	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Alessandria
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Sassari
Andrea Primiani	docente di Educazione musicale a Torino
Dina Riccò	docente di Progettazione grafica alla facoltà di Architettura del Politecnico di Milano
Maurizio Spaccazocchi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Pesaro
Jesùs Tejada	docente al Dipartimento di Espressione Artistica della Università di La Rioja, Spagna
Carla Tessari	docente di Educazione musicale a Verona
Maurizio Vitali	responsabile del Centro Studi Musicale e Sociale "M. Di Benedetto" - Lecco
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale a Verona

La pedagogia si interroga sulle nuove tecnologie

DAVIDE ZAMBELLI

Si è tenuto a La Spezia, il 5 e 6 marzo, il Convegno nazionale della Siem su Musica - Educazione - Nuove tecnologie. Docenti, pedagogisti ed esperti di diverse discipline si sono confrontati sulle sfide che le tecnologie informatiche lanciano alla scuola.

Tante domande, molta curiosità e voglia di capire, ma anche prudenza rispetto all'ennesima ondata di nuovismo che si abbatte sulla scuola.

Le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana, il suo modo di percepire il mondo e di organizzarlo. Tutta la realtà economica, ma anche sociale e culturale sta vivendo una accelerazione in questo ambito del tutto inimmaginabile qualche decennio addietro. Dagli anni Settanta agli anni Novanta si è passati dalla cultura di massa a quella della velocità, dalla materialità alla virtualità, dalla comunicazione monodirezionale a quella reticolare, dalla televisione al computer. La concretezza degli atomi ha dovuto lasciare il posto ai bit, le unità elementari di informazione capaci di ricreare virtualmente una realtà "altra" rispetto a quella che ci circonda, ma non meno coinvolgente ed emozionante.

In particolare, il computer è diventato una macchina capace di relazionarsi con l'utente attraverso numerose modalità: accetta informazioni tramite tastiera, mouse, joystick, tavoletta grafica, tastiera audio, registratore, videoregistratore, telecamera, vari tipi di cd, telefono, sensori di movimento, e risponde attraverso video, audio, stampa ecc. Inoltre, è una macchina che facilita il gioco e non mortifica un approccio "analfabeta" al sapere, anzi valorizza l'oralità e l'immersione come modalità privilegiate della conoscenza.

Per l'adulto, naturalmente, tutto questo non è affatto chiaro e non è per niente rassicurante; ma per il bambino e il ragazzo è un contesto assolutamente naturale. Il computer, come il videogioco elettronico, è presente da sempre nella loro realtà. "Essere digitali", per questa generazione, è del tutto spontaneo: sono "il popolo dei joystick", sono "esseri multimediali", sono i nostri alunni.

Oggi, il confronto con le nuove tecnologie informatiche è arrivato a un punto di svolta. Se ieri l'insegnante poteva guardare il mondo del lavoro sempre più invaso dalla presenza di tecnologie digitali con un senso di paura

ma anche di distacco, oggi questo non è più possibile perché la pervasività di queste macchine ha raggiunto un livello tale da modificare in maniera sostanziale la realtà con cui, necessariamente, la scuola deve fare i conti.

I più attenti e disponibili ieri dicevano: "Vorrei, ma non posso; queste nuove macchine costano troppo e la scuola non ha le risorse necessarie". Oggi un buon computer costa poco più di una mensilità di stipendio di un insegnante e, soprattutto, la nuova politica del Ministero della pubblica istruzione ha fatto sì che si sia riversato sulla scuola un fiume di risorse economiche finalizzate all'acquisto di strumenti informatici, alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti.

La scommessa del Ministero

La grande iniziativa che nella scuola dovrebbe permettere di cambiare radicalmente il rapporto con le nuove tecnologie si chiama "Programma di sviluppo tecnologie didattiche" e prevede l'impiego di quasi mille miliardi per informatizzare, in quattro anni, gli istituti scolastici del nostro paese.

Nel solo anno scolastico 1997-98 sono state coinvolte quasi settemila scuole; di queste, sette su dieci sono della fascia dell'obbligo. Si parla di un coinvolgimento complessivo di quasi duecentomila docenti. Le scuole, per la maggior parte, sono state in grado di organizzare l'aggiornamento facendo riferimento alle competenze già presenti al loro interno. Sono stati acquistati approssimativamente ventimila nuovi computer multimediali. Tre scuole su quattro hanno attivato un collegamento a Internet. Mezzo milione di studenti è stato coinvolto nella parte "1B" del progetto, quella relativa alla didattica multimediale. Nella maggioranza dei casi le esperien-

ze sono consistite nell'utilizzo di programmi di elaborazione di testo o di immagini, nella costruzione di ipertesti, nell'uso di cd-rom; ma anche l'utilizzo e la manipolazione del suono sono stati ampiamente sperimentati e stanno diventando una realtà sempre più diffusa.

Dunque, rispetto a qualche anno addietro, la situazione è cambiata di molto: non mancano le macchine, non mancano i programmi, non mancano nemmeno le competenze tecniche. Tutto bene, quindi, nessun problema?

Porre domande giuste e cercare le risposte adeguate

A interrogarsi sul rapporto che corre fra la musica, l'educazione e le nuove tecnologie la Siem ha chiamato relatori provenienti da vari ambiti specialistici, riuscendo quindi a offrire un quadro abbastanza articolato dello stato attuale sia dell'elaborazione teorica che delle applicazioni didattiche nelle aree dell'educazione e dell'istruzione musicale.

Dopo i saluti delle autorità, Giorgio Olimpo, dell'Istituto delle tecnologie didattiche del CNR di Genova, è entrato nel vivo del primo tema, *La trasformazione dei linguaggi nella società tecnologica*, con una breve panoramica storica del rapporto fra le nuove tecnologie e l'educazione. Se agli albori dell'uso dell'elaboratore nella scuola la logica era incentrata sull'insegnamento – la macchina come sostituto dell'insegnante – negli anni '90 si è progressivamente assistito all'imporsi di una nuova prospettiva: la logica dell'apprendimento, ovvero l'elaboratore come ambiente privilegiato per vivere alcune realtà di acquisizione cognitiva, difficilmente o affatto surrogabili con altri strumenti. Le tecnologie informatiche hanno potenzialità e limiti che devono essere conosciuti e controllati al fine di evitare di cadere vittime di effimere illusioni o di perdere importanti occasioni di apprendimento.

Fra le principali funzioni cognitive di queste macchine, Olimpo ha individuato quella legata all'espressione (amplificazione delle proprie potenzialità); all'informazione (facilitazione della comunicazione); alla cooperazione (revisione dei tradizionali parametri di tempo e spazio).

Dai dati di una ricerca dell'Istituto delle tecnologie didattiche di Napoli, emerge una scuola non ancora pronta a utilizzare questi nuovi strumenti all'interno di attività che comportino l'utilizzo di una pluralità di forme espressive. L'utilizzo della multimedialità in classe sembrerebbe essere molto diffuso nella scuola superiore, intorno al cinquanta per cento nella scuola media, e piuttosto scarso in quelle elementare.

Sempre a proposito di dati, una recente ricerca del Censis in collaborazione con Telecom, fornisce queste cifre: su 100 insegnanti, 15 utilizzano l'informatica per le loro attività didattiche, 26 si servono in qualche maniera di questi mezzi, 32 ne sono interessati, 13 sono contrari al loro utilizzo nella scuola, 9 sono del tutto disinteressati.

Le soluzioni proposte per cercare di migliorare questa situazione sembrano essere sostanzialmente due: quella del sostegno per i docenti che già lavorano in questo ambito e quella dello scambio delle esperienze scolastiche, sotto la supervisione di un moderatore, al fine di facilitare la comunicazione fra coloro che operano in questo ambito.

Evidentemente le nuove tecnologie non sono una risposta a tutto; occorre cercare lo specifico apporto che possono offrire alla azione didattica e, in quel caso, devono essere valorizzate al massimo. Ma non ci si deve lasciar prendere da facili euforie soprattutto nell'utilizzo di prodotti ipertestuali o di Internet: quando mancano o sono carenti cornici di riferimento certe, l'acquisizione del sapere non viene facilitata da una navigazione estemporanea e casuale. Occorre avere sempre ben chiari gli obiettivi didattici e utilizzare di volta in volta gli strumenti adeguati: il docente, quindi, è chiamato a porsi come mediatore fra obiettivi e strumenti e come facilitatore della strutturazione dei pilastri del sapere.

È stata la dottoressa Dina Riccò (di cui si riporta per intero la relazione nelle pagine che seguono) ad affrontare le questioni specifiche legate al funzionamento delle forme comunicative ipermediali. La relazione *Il progetto della comunicazione nell'ipermedia* si è aperta con l'osservazione dei fenomeni di interazione sinestesica, per soffermarsi poi sull'importanza delle funzioni comunicative delle componenti sonore, individuate essenzialmente in funzioni identificative, rappresentative, esemplificative, appellative e di guida. L'intervento si è concluso con la constatazione che raramente le potenzialità espressive e comunicative del linguaggio sonoro vengono utilizzate in maniera significativa; più spesso, purtroppo, la componente audio si limita a una funzione di mero sottofondo.

In ogni caso è necessario che i progettisti di ipermedia prestino maggior attenzione alle possibilità percettive di chi è chiamato a utilizzare lo strumento, mentre succede ancora troppo spesso che venga privilegiato il punto di vista di chi costruisce il programma o, peggio, della macchina.

L'assenza di Roberto Maragliano è stata in qualche modo surrogata dall'intervento di Cristina Perrotti, una giovane collaboratrice del pedagogista all'Università Roma Tre.

La relatrice, partendo dall'osservazione della serenità che caratterizza l'approccio al computer da parte del bambino, ha sottolineato l'importanza di un utilizzo ludico della macchina, più simile cioè al modo naturale con cui il bambino si avvicina agli strumenti. Assumendo la loro modalità plurimediale di comunicazione, le nuove tecnologie sembrano rispondere in maniera forte alle esigenze del bambino. La scuola, invece, con il suo massiccio orientamento tipografico e monomediale, sta scavando un solco sempre più profondo con la realtà dei suoi giovani utenti.

Due spazi espressivi sembrano realmente capaci di

portare novità significative all'interno del mondo dell'educazione: il linguaggio pubblicitario e Internet. La Rete, in particolare, può diventare ambiente privilegiato per il dialogo e la cooperazione per il suo porsi come luogo in cui "tutto è da fare", come "territorio tregua", come strumento capace di sollecitare la parte bambina dell'adulto, come canale tramite il quale far passare tutta la propria capacità multimediale.

Confrontare le esperienze

Nel pomeriggio, il convegno ha visto tre brevi relazioni sul tema *Scuola, musica e multimedia: esperienze didattiche*. Il giornalista spezzino Gianluca Cavallini ha illustrato potenzialità e limiti dell'elaborazione dell'audio digitale e midi, ricordando che la differenza fra i due formati è sostanziale, e che un docente deve avere ben chiare le idee prima di decidere con quali strumenti lavorare. Hanno fatto seguito poi alcuni semplici esempi di elaborazione audio attraverso *Cubase*, il software della Steinberg, in grado di elaborare al suo interno entrambi i tipi di formati sonori.

Il docente di scuola media Paolo Valle ha portato l'esperienza di una applicazione autoprodotta con *Macromedia*, finalizzata all'apprendimento dei concetti di base della grammatica musicale, sfruttando esperienze multimediali e ludiche.

Alberto Conrado, animatore musicale e multimediale del Centro per la ricerca e la didattica musicale di Piosasco, ha illustrato una delle modalità di lavoro del centro. In questo caso, il progetto ruota attorno a interventi temporalmente limitati che alcuni animatori attivano nelle scuole in cui sono chiamati. Gli alunni, divisi in gruppi, sono stimolati a produrre delle performance teatrali che prevedono l'utilizzo in diretta di elaborazioni digitali grafiche e audio, oltre all'apporto vocale e strumentale tradizionale. Alla parte *live* del lavoro, si affiancano prodotti multimediali su supporti digitali, utilizzando vari software fra cui *Macromedia* o *Acrobat*.

La seconda metà del pomeriggio è stata messa a disposizione di docenti e animatori che hanno presentato diversi tipi di software o esperienze didattiche. Fra le più interessanti, Cecilia Pizzorno, con il software *Uruberlù ladro di sogni*, dedicato ai più piccoli; Laura Habegger, con *Music Mouse*, un programma dedicato all'educazione dell'orecchio e a tutti gli aspetti grammaticali che possono interessare uno studente di conservatorio o un utente evoluto. Amedeo Gaggiolo ha fatto conoscere *Music Park*, un tipico cd-rom *edutainment*, cioè educativo ma in forma ludica, indirizzato a un primo approccio con la musica. Due docenti, Anna Gorra e Carlo Montanari accompagnati da due alunni, hanno portato l'esperienza scolastica *Mi ritorni in mente*, una ricerca in forma multimediale su Lucio Battisti, costruito con il semplice utilizzo di *Power Point*.

Fra aggiornamento e nuove professionalità

La seconda giornata si è aperta con una relazione tenuta da Lidia Branchesi del CEDE di Roma e da Franca Ferrari del Conservatorio di Frosinone relativamente ai risultati di una sperimentazione nazionale sul *Progetto Muse*, un software di aggiornamento musicale ipertestuale. Il cd-rom *Muse*, da considerare sia una risorsa che un ambiente formativo (vedi *Musica Domani* n. 103 del 1997), è stato sperimentato in due anni da più di 800 circoli didattici, sparsi sul territorio nazionale. La sua organizzazione interna sia sequenziale che reticolare si è dimostrata adatta sia all'approccio adulto che a quello infantile, rispondendo così all'esigenza di assicurare e coinvolgere, oltre che a quella di aggiornare ed educare. Franca Ferrari ha ricordato l'obiettivo del lavoro: istruire o aggiornare gli insegnanti in base a un preciso modello formativo: prima la pratica poi la grammatica, prima l'esperienza poi la teoria, sempre partendo da momenti di immersione, alla costante ricerca di un equilibrio fra esperienza e riflessione sull'esperienza.

Giovanni Cospito, docente di Teoria e solfeggio al Conservatorio di Como, ha affrontato un tema di assoluta attualità: le nuove professionalità musicali emerse con il diffondersi delle tecnologie informatiche (vedi più avanti l'intera relazione). Sotto accusa è il conservatorio che non sembra in grado di dare risposte concrete alle richieste del mercato relativamente alle nuove figure professionali legate al mondo della musica, esigenza aumentata in modo esponenziale proporzionalmente al crollo degli impieghi tradizionali. Lo sbocco professionale per un diplomato non può essere solo il concertismo o l'insegnamento: il mercato richiede tecnici audio; esperti di registrazione, diffusione o installazione audio; liutai elettronici; musicisti in grado di rispondere alle diverse esigenze del cinema, della radio, della televisione, dei nuovi supporti multimediali e così via.

È toccato ad Andrea Primiani, docente di Educazione musicale, affrontare l'argomento Internet (vedi più avanti la relazione completa). In realtà la grande ragnatela sembra mantenere meno di quello che promette: in Internet si può trovare di tutto, incontrare tutti, fare di tutto; ma due aspetti fortemente negativi sembrano per il momento inficiare le sue molte potenzialità: la primitività del canale comunicativo (la lentezza della trasmissione dei dati) e il forte rumore di fondo (l'immensa quantità di informazioni spesso poco significative) talvolta così assordante da limitare la comunicazione.

L'intervento di Amedeo Gaggiolo, del Laboratorio multimediale all'Istituto circuiti elettronici del CNR di Genova, ha chiuso le relazioni ricordando alcuni punti di forza del calcolatore: il suo ruolo trasversale in ambito educativo, la sua apertura ai più diversi impieghi, il suo essere spazio di interazione fra diverse forme comunicative. Si può parlare di un utilizzo debole del computer quando svolge attività che potrebbero essere eseguite

anche da altri strumenti, e di utilizzo forte della macchina quando viene impiegata per attività difficilmente o affatto surrogabili in altro modo. Fra queste ultime principalmente la creazione di uno spazio e un tempo virtuali, realtà dentro le quali la scuola inizia solo adesso a muovere i primi passi.

Corpo, strumento e macchina

Il convegno si è concluso con una tavola rotonda che ha visto coinvolti esperti di diverse discipline, tutti alla ricerca di capire come la macchina ristrutturò il rapporto fra il linguaggio musicale, il corpo e la pratica strumentale tradizionale.

Claudio Dina, etnomusicologo, Amedeo Gaggiolo, ricercatore, Goffredo Haus, compositore, Maurizio Della Casa, pedagogista, Mario Piatti, didatta, sono stati chiamati da Annibale Rebaudengo a rispondere ad alcune domande sul loro rapporto con le tecnologie informatiche.

Fra le osservazioni più stimolanti vale la pena di ricordare quelle di Piatti che ha ammesso la propria iniziale difficoltà di fronte alle nuove macchine: un rapporto che ha modificato anche il suo modo di relazionarsi alla professione e lo ha costretto a rivedere le precedenti competenze pedagogiche. Davanti alla scelta fra navigare in mare aperto o restare a terra a guardare, la posizione migliore, afferma Piatti, è forse quella dell'anfibio che sa muoversi in entrambi gli ambienti, sfruttando di volta in volta il meglio delle situazioni. Il computer, in particolare, facilita il lavoro "per immersione" e la didattica "dell'occasionalità", favorendo l'aspetto laboratoriale e le attività cooperative. Fra le insidie che possono presentarsi Piatti individua il pericolo della decontestualizzazione dell'esperienza e dell'eccesso di tecnocentrismo fine a se stesso. L'importante è cercare di gestire il cambiamento e non di subirlo, sviluppando la riflessione sulle tecnologie e accettando il cambiamento di prospettiva sulla concezione dei saperi. Occorre, inoltre, attivare la ricerca sulle ricadute delle nuove tecnologie, raccogliendo la massima documentazione possibile. Diventa poi assolutamente necessario individuare un gruppo di esperti in grado di sostenere le attività degli insegnanti, puntando a far diventare la scuola un "cantier navale", cioè una fabbrica di strumenti in grado di consentire la navigazione, o anche una "camera di compensazione" ovvero uno spazio per far riemergere in piena salute quelli che provengono dalle immersioni.

Per Goffredo Haus, è importante tenere presente i limiti attuali del computer. Il coinvolgimento della corporeità, per esempio, è attualmente molto scarso, ma il nuovo approccio dell'informatica punta alla valorizzazione della fisicità del suono e a una gestione sempre più integrata dei diversi codici informativi. L'insegnante è chiamato a porre con chiarezza gli obiettivi della sua

azione didattica individuando per ognuno di essi un set di strumenti adeguato. L'elaboratore è infatti una macchina stupida: solo l'intelligenza dell'insegnante e dell'allunno possono valorizzarne le potenzialità.

Amedeo Gaggiolo sottolinea il fatto che il computer, come qualsiasi altro strumento, è una estensione del corpo sia da un punto di vista fisico che concettuale. La tecnologia è comunque ancora agli inizi e, nonostante i grandi sforzi, ferma a risultati mediocri. Uno dei pericoli di queste tecnologie è che a fronte di un ingente investimento finanziario non ci siano proporzionate ricadute sul piano didattico; così come vi è il rischio che vengano utilizzate per svolgere compiti che non ne valorizzano le potenzialità e le specificità. Rimane il fatto che nella scuola il futuro è segnato dalla presenza sempre più pervasiva dei computer e quindi il problema non sarà la mancanza delle macchine, ma la mancanza di nuove e adeguate strategie didattiche.

Il pericolo della omologazione e della occidentalizzazione delle prospettive o quello dell'inutile rincorsa della rapida evoluzione tecnologia è stato segnalato da Claudio Dina, il quale ha inoltre ricordato l'importanza dell'uso dell'elaboratore per quello che gli è proprio, come la capacità di analisi del suono, la gestione midi, la composizione assistita ecc. Ha sottolineato, poi, l'importanza del rapporto che soprattutto i giovani hanno con questo tipo di macchine, ora che la loro multimedialità ha raggiunto una discreta maturazione: approccio "alfabeta", non formalizzato, ampi spazi alla casualità, al lavoro cooperativo, ambiente per auto apprendimento in cui la presenza dell'adulto perde la centralità che ha in altre situazioni. Da qui, per gli insegnanti la necessità di raggiungere un sapere minimo sulle nuove tecnologie così come quella di poter interagire con una indispensabile figura di esperto nelle tecniche multimediali e informatiche.

Le risposte che Maurizio Della Casa ha offerto ai convegnisti (che riportiamo per esteso più avanti in queste pagine, integrate con ulteriori considerazioni) sono state molto ben articolate e argomentate: la necessaria accettazione della pervasività delle nuove macchine e delle potenzialità a esse connesse, non deve nascondere i limiti e i rischi che esse comunque presentano. Il "tecnocentrismo", lo scarso coinvolgimento della corporeità del ragazzo o la mancanza di rapporto diretto e fisico fra suono e esecutore, così come un eccesso di "immersione" nella modalità di acquisizione del sapere possono portare alla mancanza di distanziamento e astrazione dall'esperienza (offerti, per esempio, dalla scrittura) e a un conseguente impoverimento della capacità critica.

Questo mettere in guardia da facili entusiasmi, Internet compreso, ha trovato nel pubblico presente al convegno una immediata risposta positiva, segno inequivocabile che la grande attenzione a queste macchine multimediali è accompagnata da una necessaria e giustificata prudenza.

Per una comunicazione centrata sul soggetto

DINA RICCÒ

In questo intervento intendo affrontare il tema della multimedialità al momento dell'avvio del processo progettuale, con una riflessione incentrata non tanto sulle potenzialità del mezzo – ossia alle possibilità materiali di integrare informazioni fra loro eterogenee quali testi, immagini, suoni – quanto invece sulle peculiarità percettive dell'utente, ossia di chi fruisce di questi strumenti. Al centro dell'attenzione sarà quindi il *soggetto* piuttosto che l'*oggetto*, il mezzo multimediale. In particolare mi interessa rilevare il ruolo di una specifica qualità dei multimedia, che è il loro essere mezzi di sollecitazione *multisensoriale*, cioè di attivazione della globalità percettiva.

Nei confronti dei prodotti multimediali siamo ormai soliti parlare di *ipertestualità*, ossia delle possibilità concesse dai prodotti informatici di *navigare*, ovvero di muoversi all'interno di un testo secondo un ordine di lettura non prestabilito e che evade le regole della lettura lineare a favore di modelli in cui vari segmenti sono fra loro collegati con rimandi, *link*, la cui struttura segue tracciati reticolari.¹

Riconosciamo abitualmente al prodotto multimediale anche qualità di *interattività*, ossia la capacità di instaurare un dialogo con l'utente. Tramite alcuni dispositivi di input – quali tastiera e mouse – possiamo impartire al computer determinati comandi, mentre con altri – quali lo schermo e le casse acustiche – possiamo ricevere risposta alle nostre azioni.

Il prodotto multimediale è però anche un mezzo – pur essendo questo un aspetto solo raramente esplicitato – che attiva la partecipazione della globalità percettiva, ossia della *multisensorialità* intrinseca nell'uomo.

A partire da questi presupposti

vorrei soffermarmi su due fattori di fondamentale importanza nel momento in cui si progetta un artefatto multimediale.

Innanzitutto voglio sottolineare che la fruizione di prodotti multimediali comporta, inevitabilmente, l'attivarsi di fenomeni di *interazione sensoriale* e *sinestesici*, ossia la formazione di meccanismi di collaborazione fra i sensi, che talvolta possono agevolare il processo comunicativo, ma altre volte possono invece ostacolarlo.

Un secondo fattore riguarda il ruolo di una delle componenti della comunicazione multimediale – la componente sonora – che, nella gran parte dei casi, non viene adeguatamente sfruttata rispetto alle sue potenzialità comunicative.

È questo un fenomeno paradossale perché il suono, di fatto, rappresenta la componente sensoriale caratterizzante dei multimedia. Anche se etimologicamente la parola multimedia non precisa la qualità dei mezzi, e quindi dei canali coinvolti nel processo comunicativo, in realtà la presenza/assenza del registro sonoro è fondamentale perché il multimedia possa essere considerato tale. Potremmo avere prodotti multimediali senza *animazioni*, eventualmente anche senza *figure*, ma se togliessimo i suoni non saremmo più in presenza di multimedia. Così accade del resto nel mercato dell'informatica, dove ormai siamo soliti chiamare multimediale qualsiasi computer dotato, oltre che di lettore cd-rom, di una scheda sonora.

Interazioni sensoriali e linguaggi

Il primo di questi temi, l'*interazione sensoriale*, richiede una pre-

messa sui modi che ha l'uomo di elaborare gli input provenienti dalla realtà esterna.

È ancora convinzione comune che uno stimolo sonoro coinvolga l'udito e solo quello, che uno stimolo visivo coinvolga solo la vista e così via. Succede invece che anche in *comunicazioni monomediali*, che utilizzano quindi un unico registro comunicativo, al sistema sensoriale direttamente sollecitato, si affiancano attivamente anche sensi che, pur non direttamente stimolati, partecipano al completamento delle informazioni.

Questo meccanismo è particolarmente evidente nei soggetti che hanno disabilità sensoriali. Penso per esempio a chi soffre di sordità post-linguistica, a individui cioè che, nelle conversazioni con udenti, sono spontaneamente portati a integrare la mimica delle labbra di un parlante con la percezione – in realtà assente – dei rispettivi fonemi. Evidentemente ogni sensazione, anche quando è recepita da uno specifico organo sensoriale, subisce una sincronica elaborazione e trasformazione da parte del complesso dei sensi.

Tutti sappiamo che il nostro cervello è costituito da aree delegate all'elaborazione di specifiche sensazioni: ci sono le aree visive, le aree uditive, le aree somestesiche e così via. Dobbiamo però tenere presente che queste stesse aree lavorano fra loro in modo strettamente interrelato. I neuroni che formano il nostro cervello sono entità distinte e autonome collegate fra loro da un elevatissimo numero di sinapsi.

In ogni percezione infatti, indipendentemente dalla provenienza sensoriale dello stimolo, intervengono dei meccanismi – legati al vissuto e alle capacità immaginative della mente – che costruiscono corrispondenze fra sensazioni di registri diversi. Questo accade già con comunicazioni monomediali.

Quando poi diventiamo spettatori di messaggi multimediali, il processo percettivo diventa, com'è ovvio, sensibilmente più complesso.

L'andamento simultaneo di più registri può infatti sollecitare la formazione di fenomeni – che genericamente chiamiamo di *interazione sensoriale* – in cui l'azione di un senso modifica anche la percezione degli altri sistemi sensoriali sollecitati.

Può succedere, ad esempio, che la percezione di una determinata animazione visiva risulti percettivamente trasformata – rallentata, accelerata o con flessioni temporali varie – dall'andamento di una concomitante e parallela produzione sonora. Si verifica cioè un'*interferenza* fra le sensazioni visive e le sensazioni uditive.

Particolarmente significative ed esemplificative sono a questo proposito le reazioni che alcune persone hanno in seguito a certe esperienze di realtà virtuale immersiva. La *sindrome da simulatore*, ad esempio, dà sintomi quali nausea, giramenti di testa ecc., e si verifica proprio quando un ambiente virtuale presenta informazioni sensoriali fra loro contrastanti. Supponiamo il caso di una simulazione in cui vengono fornite precise informazioni visive e uditive che suggeriscono al soggetto di essere in movimento, senza che vengano contemporaneamente date corrispondenti sollecitazioni propriocettive (legate alla muscolatura) e sollecitazioni vestibolari (relative al senso dell'equilibrio) che sono invece solitamente

presenti nelle condizioni reali di movimento. Si verifica allora un *errore di display*, ossia un contrasto fra le informazioni provenienti da sensi diversi; è questa una dimostrazione della stretta interrelazione fra i sensi e, di conseguenza, della necessità di una progettazione che la tenga presente.

Nella progettazione di multimedia la combinazione di più linguaggi e relativi registri sensoriali in un unico messaggio, non può essere considerata semplicemente come somma di elementi singoli – i testi, le immagini, i suoni – ma deve essere intesa come un'unità, in quanto la percezione di ogni singolo elemento inevitabilmente interagisce con tutti gli elementi concomitanti.

Progettare un multimedia

Se da un lato questo discorso può anche apparire ovvio e scontato, dall'altro appare tanto più importante quanto più ci immergiamo nella realtà progettuale degli studi di multimedia, dove il suono – pur essendo riconosciuto come un aspetto importante del prodotto finale – viene spesso trattato come un complemento da aggiungere solo nella fase conclusiva della progettazione e da professionisti esterni allo studio. Solo in rari casi il suono è

pensato come parte integrante del prodotto, e in quanto tale presente nella sua concezione iniziale.

È quindi evidente che le peculiari potenzialità dei mezzi multimediali, di veicolare informazioni eterogenee, mentre offrono un ampio ventaglio di possibilità applicative ed espressive, rendono anche sensibilmente più complessa la gestione della comunicazione.

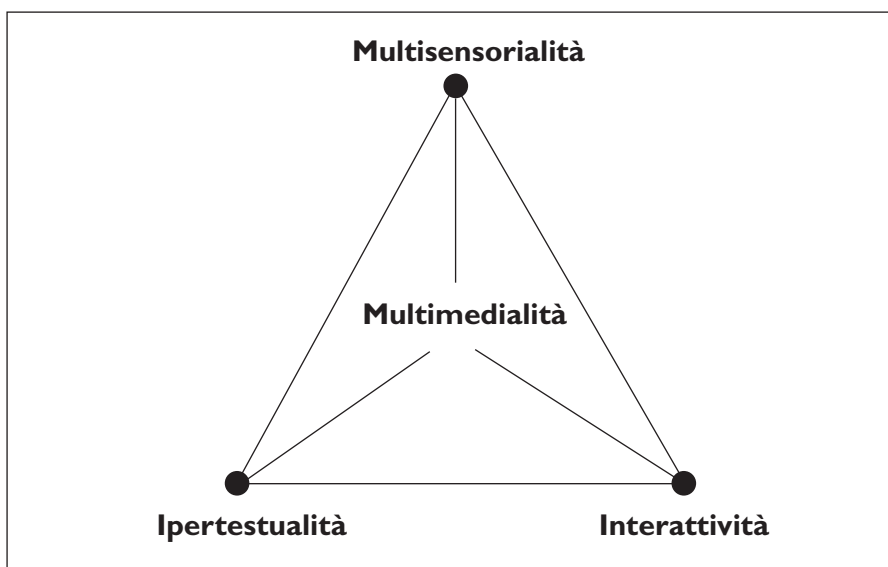
Quali sono le interazioni sensoriali che è bene evitare nella progettazione di multimedia? Quando invece la collaborazione fra i registri può incrementare il potenziale comunicativo? Rispondere a questi quesiti e fornire delle indicazioni precise e applicabili indistintamente è sicuramente difficile. È comunque utile identificare gli elementi linguistici che intervengono nella comunicazione multimediale, relazionandoli ai rispettivi registri sensoriali, per cercare almeno di capire quali livelli e quali tipi di interazione possono instaurarsi fra questi elementi.

Tutti sappiamo che nei prodotti multimediali – nei cd-rom o nei programmi – le informazioni si appoggiano su tre principali registri sensoriali:

- sul *registro visivo*, per informazioni contenute in testi scritti, figure o in animazioni prive di audio;
- sul *registro uditivo*, per informazioni fornite da suoni, rumori o musiche, ma anche da sequenze verbali;
- sul *registro audiovisivo*, per informazioni costituite da filmati o animazioni, con una componente audio integrata.

La possibilità di sovrapporre più registri sensoriali, anche se i sensi coinvolti direttamente sono sempre solo due – l'occhio e l'orecchio –, crea diversi livelli di compatibilità o di incompatibilità percettiva legati al loro essere eventi che hanno luogo nello spazio piuttosto che nel tempo e quindi all'essere elementi statici piuttosto che dinamici.

Sovrapponendo due o più di questi elementi possono verificarsi quattro rappresentazioni tipo.



Le tre proprietà dei multimedia.

1. Rappresentazioni in cui la sovrapposizione di due elementi simbolici (quali figure associate a testi, a suoni o ad animazioni) è percettivamente compatibile, ossia i due elementi non si mascherano, non si coprono a vicenda. Nei casi in cui le informazioni fornite siano fra loro complementari e percettivamente congruenti, la combinazione può anche incrementare l'efficacia comunicativa del messaggio. Questo succede ad esempio quando un elemento uditivo (supponiamo un clic sonoro, un suono cioè privo di uno sviluppo temporale) è sovrapposto a un elemento visivo statico (quale una figura): l'uno rafforza e conferma l'attivazione dell'altro.

2. Rappresentazioni in cui, pur essendo i due elementi simbolici compatibili percettivamente, la loro sovrapposizione dà luogo a un'informazione che complessivamente risulta ridondante, e che porta l'utente a spostare alternativamente l'attenzione dall'uno all'altro. È il caso di quando un testo scritto, da leggere mentalmente (modalità visiva), viene unito alla sua lettura (modalità uditiva). Le reazioni dell'utente possono essere diverse e contrapposte: talvolta, come nei casi di ipermedia con funzioni di dizionario o di corso linguistico, l'utente può trovare proficua ed efficace la possibilità di vedere e udire simultaneamente una stessa parola; ma nella maggior parte dei casi il risultato di questa sovrapposizione determina uno stato di noia e irrequietezza, dovuto alla presenza di informazioni fra loro ridondanti e ripetitive.

3. Rappresentazioni in cui, pur permanendo la compatibilità percettiva dei due elementi, la loro presenza simultanea determina una condizione di disagio percettivo. Questo accade solitamente quando siamo in presenza di linguaggi che hanno peculiarità statico-dinamiche contrastanti, come, ad esempio, quando una sequenza sonora è sovrapposta a un'immagine statica, a una figura cioè priva di movimento visivo. In questi casi infatti siamo portati a percepire una contraddizione fra il

dinamismo sonoro e la staticità dell'immagine visiva, e quindi fra *tempo sonoro* e *tempo visivo*. Oltre allo stato di disagio percettivo, si determinano anche vere e proprie deformazioni percettive.

Supponiamo di confrontare due diverse rappresentazioni: nella prima un brano musicale di breve durata è accostato a un'immagine fissa, mentre nella seconda questo stesso brano musicale è accompagnato da un'immagine in movimento. Possiamo facilmente verificare che nel primo caso la sequenza sonora viene percepita come decisamente più lunga che nel secondo. Infatti la durata di un'animazione visiva presentata senza audio (oltre a produrre in noi una sensazione di incompiutezza, probabilmente legata anche alle consuetudini percettive indotte dai programmi televisivi) appare dilatata rispetto alla stessa animazione provvista di un sonoro.

4. Ci sono infine, rappresentazioni in cui i due elementi linguistici non sono fra loro percettivamente compatibili. Questo si verifica solitamente quando i due elementi utilizzano lo stesso registro sensoriale – ad esempio una sequenza musicale sovrapposta a un testo verbale – e rendono quindi difficoltosa la discriminazione delle informazioni veicolate.

Da un lato quindi la progettazione di multimedia richiede attenzioni che sono comuni alla generalità degli audiovisivi, dalla tv al cinema ecc., perché tutti questi si muovono nella ricerca di una congruità fra elementi visivi ed eventi uditivi che procedono in parallelo²; ma dall'altro richiede anche attenzioni che sono legate alla specificità del mezzo, e in modo particolare alla possibilità che questo consente di giocare con la dimensione temporale.

Il multimedia è infatti caratterizzato da una componente temporale mutabile che dipende dalle momentanee esigenze o volontà di un ipotetico utente, il quale si trova nella possibilità – anche se all'interno di una griglia prestabilita, definita dall'autore – di attivare dei percorsi

personalizzati svincolati da un qualsiasi processo sequenziale prestabilito, caratteristico invece dell'audiovisivo.

Le funzioni comunicative delle componenti audio

In un prodotto multimediale il suono assume una doppia importanza: perché fra le sensazioni, per la sua natura fisica e per l'implicito sviluppo temporale, quella sonora attiva il maggior numero di interazioni sensoriali³; e perché, anche se questo viene spesso trascurato, può ricoprire di volta in volta funzioni informative e comunicative diversificate.

Nonostante il suono sia la componente sensoriale caratterizzante della comunicazione multimediale, paradossalmente gli viene attribuito un ruolo accessorio, decorativo, che spesso si esprime con l'uso di effetti sonori standardizzati o di sottofondi musicali che si limitano ad *accompagnare*, invece che *essere* l'informazione vera e propria.

Nella maggior parte dei casi si continua a intendere il suono come sinonimo di disimpegno e di *entertainment*. Questo vale sia per gli utenti che per i produttori di multimedia: per gli utenti la presenza del suono e della musica è un indizio che consente di identificare un prodotto divertente, piacevole e non noioso; per i produttori, di conseguenza, una qualità da mostrare, nel momento in cui si vuole presentare sul mercato un prodotto basato sulla logica dell'“impara divertendoti”. Ma in tali prodotti, o almeno nella maggioranza di essi, le potenzialità dell'audio rimangono pressoché inesprese.

Nel multimedia il suono può comunque ricoprire almeno cinque diverse funzioni:

1. una *funzione identificativa* quando, nella veste di unico suono (un clic) o di una breve sequenza di suoni (2-5 suoni), consente d'individuare la presenza o l'attivazione di un oggetto, di un'icona rappresenta-

ta sullo schermo, oppure identifica una determinata sezione del programma per la quale assume il ruolo di sigla;

2. una *funzione rappresentativa*, in quei casi in cui una sequenza musicale serve a mostrare se stessa; quando cioè l'audio è utilizzato per riprodurre frammenti di opere musicali, delle quali può anche essere fornito un parallelo rimando visivo (la partitura, oppure un testo che descrive le peculiarità dell'opera);

3. una *funzione esemplificativa*, quando – trattando temi relativi alla musica, all'acustica di un ambiente o alla fisica del suono – l'audio serve per mostrare una determinata asserzione o concetto. Nella descrizione delle relazioni fra la frequenza dell'onda sonora e l'altezza del suono, ad esempio, il rimando audio esemplifica il concetto, permettendo l'udizione effettiva di suoni acuti e gravi;

4. una *funzione appellativa*, quando il suono serve per richiamare l'attenzione dell'utente su un'operazione che è in corso, o su un'azione errata, oppure ancora per avvisarlo di un'avvenuta modificazione grafica che coinvolge una limitata sezione dello schermo la quale, con il solo senso visivo, potrebbe passare inosservata;

5. una *funzione di guida*, descrittiva, nei casi in cui la componente audio è costituita da un messaggio verbale – di solito associato alla raffigurazione di un parlante – al fine di aiutare l'utente nello svolgimento di un determinato compito. Si tratta in questo caso di una vera e propria funzione di guida, di *help on line*, che aiuta l'utente nella navigazione e nell'utilizzo dell'ipermedia. È ovvio che in uno stesso ipermedia non è necessario siano attribuite alla componente audio tutte queste cinque funzioni.

Talvolta, ad esempio, può succedere che uno stesso compito possa essere assolto altrettanto adeguatamente da altri elementi linguistici, oppure che una stessa funzione possa essere delegata contrappuntisticamente a più registri sensoriali.

Succede anche che, in relazione agli scopi e alla fascia d'utenza dello specifico prodotto, linguaggi visivi e uditivi si scambino i ruoli.

In conclusione, e ritorniamo quindi all'assunto iniziale, è essenziale la necessità di una progettazione che concentri una parte delle proprie energie sull'*orchestrazione* dei diversi registri sensoriali, nella direzione di una comunicazione che anteponga alle potenzialità della macchina le capacità percettive dell'individuo.

Note

¹ Non è comunque solo il supporto digitale che consente la fruizione ipertestuale. Ad esempio, anche i rimandi da una voce all'altra presenti nelle enciclopedie cartacee sono da intendere come link ipertestuali, anche se attivabili solo manualmente

² Alcuni cd-rom di ambito musicale pongono la ricerca di correlazione fra fenomeni visivi e uditivi come il principale obiettivo da perseguire. Cito due esempi: *Making Music* (Voyager, 1995), un cd-rom che invita a *disegnare* per fare musica, in seguito a tutta una serie di corrispondenze che l'autore – Morton Subotnick – ha definito fra caratteristiche del suono (altezze, intensità, durate e timbri) e caratteri del segno (rispettivamente: posizioni alto/basso, spessori, lunghezze e colori); e *Les Musicographies*, ideato da Dominique Besson (INA, 1995), un cd-rom che si fonda sulla tra-

scrizione grafica interattiva di dieci brani musicali. Di quest'ultimo cd-rom sono presenti alcune dimostrazioni al sito Internet dell'Institut National de l'Audiovisuel, all'indirizzo: www.ina.fr.

³ Questo è dimostrato dalla lunga tradizione di studi sulle sinestesie, quei fenomeni percettivi in cui la stimolazione di un senso provoca contemporaneamente l'attivazione di sensorialità non direttamente sollecitate. Fra le sinestesie sono infatti molto frequenti i casi di *audizione colorata*, di fenomeni percettivi cioè in cui il solo ascolto di suoni, rumori, brani musicali, produce nell'ascoltatore una contemporanea percezione visiva di immagini colorate (Ricco, 1999).

Riferimenti bibliografici

Giovanni Anceschi (a cura di), *Il progetto delle interfacce. Oggetti colloquiali e protesi virtuali*, Domus Academy, Milano, 1993.

Michel Chion, *L'audio-vision. Son et image au cinéma*, Nathan, Paris, 1990.

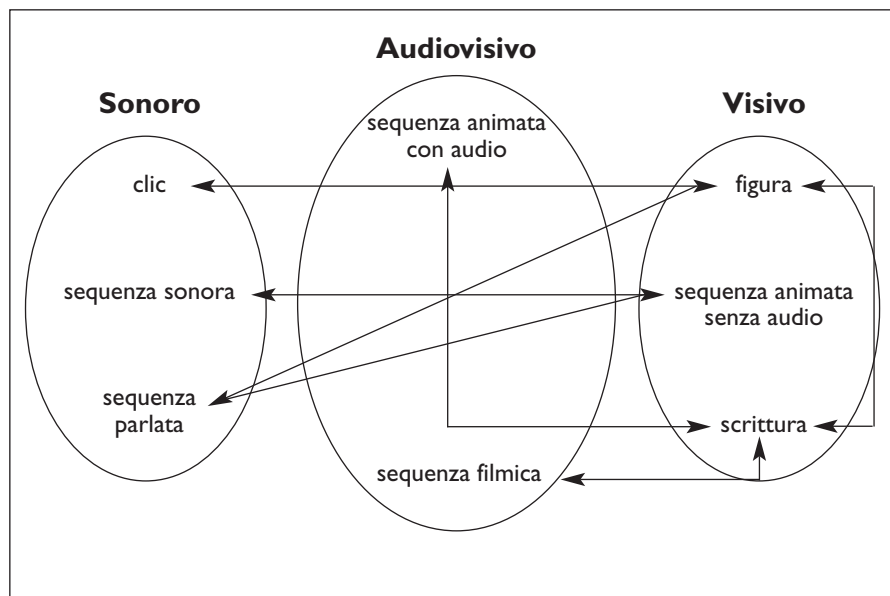
Tomàs Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Feltrinelli, Milano, 1997.

Lawrence E. Marks, *The unity of the senses*, Academic Press, New York, 1978.

Dina Ricco, *Il suono dei new media. Un approccio sinestesico ai fenomeni d'interazione sensoriale nei software multimediali*, Tesi di Dottorato di Ricerca, relatore G. Anceschi, coordinatore T. Maldonado, Politecnico di Milano, 1996.

Dina Ricco, «Stereotipie dell'ascolto», in *I verri*, n. 4-5, dic. 1997, pp. 78-86.

Dina Ricco, *Il progetto delle sinestesie. Le interazioni sensoriali nell'epoca dei multimedia*, Etas Libri, Milano, 1999.



Modello delle relazioni fra gli elementi linguistici dei multimedia, secondo la loro appartenenza al registro sensoriale sonoro, visivo e audiovisivo. Gli elementi collegati dalle frecce indicano le combinazioni linguistiche la cui presenza simultanea può condurre a comunicazioni percettivamente congruenti.

Parole chiave

TECNICA

FRANCESCO BELLOMI

La tecnica è tutto, La tecnica da sola non basta, La tecnica in musica non serve a niente se non si ha musicalità. Tre luoghi comuni spesso presenti nei discorsi sulla musica, tre mezze verità e tre mezze bugie, come sempre. All'esecutore la parola *tecnica* fa venire in mente subito titoli come *La tecnica giornaliera del pianista* o *Tecnica delle corde doppie e triple* ecc. Insomma la tecnica è qualcosa di operativo e manuale che ha a che fare con i muscoli e con i tendini.

Molte persone diverse mi hanno raccontato la stessa storia: «Una cattiva impostazione tecnica iniziale mi ha rovinato in modo quasi irreversibile la voce e le corde vocali ma, per fortuna, con l'aiuto di bravi insegnanti, di logopedisti e quant'altro, i problemi sono in via di risoluzione». Le tendiniti e altre patologie varie non sono rare nemmeno fra gli strumentisti. Mani, schiena, labbra, diaframma segnano una mappa del dolore *tecnico*.

Su di una cosa sembrano tutti d'accordo: la tecnica si costruisce, non è un dono di natura, e si costruisce solo con l'esercizio continuo. Sloboda ci ha raccontato le principali ipotesi sul funzionamento cerebrale inerente alle abilità motorie del musicista. Un dato ormai condiviso è che man mano che si sviluppa una certa abilità tecnica aumenta anche l'area cerebrale coinvolta. L'esempio chiarissimo è quello dell'area cerebrale collegata alla sensibilità del polpastrello del dito indice: relativamente piccola per la maggioranza delle persone, molto più estesa nei non vedenti che utilizzano il polpastrello per leggere il Braille.

Uno dei musicisti tecnicamente più dotato è stato, a quanto dicono le testimonianze dell'epoca, J. S. Bach. Quel Bach che dichiarava: «Studiate quanto ho studiato io e otterrete gli stessi risultati». In alcuni casi la tecnica diventa meno muscolare e più cerebrale, ammesso che si possa tracciare una differenza netta fra le due cose.

Mussorgskij e Schumann sono di solito indicati come orchestratori dalla tecnica non troppo raffinata. Quando ci si è decisi a lasciar perdere il Boris Godunov "brillantemente" riorchestrato da Rimskij Korsakov e a suonare l'oscura orchestrazione originale di Mussorgskij si è capito che la sua traballante tecnica di orchestratore era una componente essenziale della sua poetica musicale.

Del resto Debussy l'aveva già capito quando scriveva, a proposito della musica amatissima di

Mussorgskij: «Questo accordo, che sembrerebbe troppo povero al Maestro ***...» Forse un giorno qualcuno riproporrà le "maldestre" orchestrazioni che Schumann ha dato alle sue sinfonie, e non quelle ritoccate da Mahler che abitualmente si eseguono. Così forse scopriremo qualcosa di importante sulla poetica di questo visionario autore tecnicamente sfortunato.

Qualcuno preferisce usare il termine *metodo* quando le abilità coinvolte sono più cognitive che muscolari: metodo compositivo, metodo analitico, metodo educativo ecc. Come ci si appropria di un metodo? Usandolo, non leggendolo. Albert Einstein raccontava che "sentiva" le risoluzioni delle formule matematiche nei muscoli. Forse aveva delle straordinarie capacità propriocettive e aveva capito che anche il metodo o la tecnica più astratte passano in qualche modo attraverso il corpo.

A scuola capita spesso che qualche alunno chieda aiuto per risolvere un problema tecnico. Gli insegnanti che ho conosciuto mi hanno mostrato il più ampio ventaglio di risposte possibili.

Il più insicuro andava a tirare fuori dall'armadio il trattato o il manuale o il libro di testo per cercarvi la risposta giusta e la faccia dell'allievo era del tipo: «Vabbe', lasciamo perdere, ho capito». Il più sadico cominciava da: «Dovresti già saperlo come si fa» e finiva con qualcosa del tipo «Vorrei proprio sapere chi ti ha dato la licenza di solfeggio!».

Il più onesto diceva: «Prova a fare così; nel mio caso ha funzionato». Il più bravo faceva una cosa strana: sembrava che facesse finta di dimenticare quello che sapeva e provava a, come si dice, mettersi nei panni dell'allievo. Una specie di piccolo esperimento di privazione tecnica. Poi cominciava a cercare la soluzione assieme all'alunno, ma l'alunno di solito a quel punto aveva già capito da solo dove stava il problema.

Anche l'ascolto di musica può essere fatto a livelli di grande raffinatezza e consapevolezza tecnica. Ma solo quando il musicista ci fa dimenticare quello che sappiamo sulla musica e ci fa vivere una esperienza della musica come se fosse la prima volta che scopriamo qualcosa, solo in questo caso possiamo vivere quella profonda comunicazione cognitiva ed emozionale che sembra essere il fine ultimo di chi fa e di chi fruisce di queste particolari variazioni di pressione dell'aria che si chiamano suoni.

Musica, risorse tecnologiche e nuove professionalità

GIOVANNI COSPITO

Molta musica oggi è prodotta, in parte o totalmente, con tecnologie informatiche; inoltre il mercato del software, i servizi internet e le produzioni multimediali offrono significativi supporti sia alla didattica musicale che alla riorganizzazione del lavoro tradizionale del musicista.

Se si vuole tracciare una mappa delle nuove competenze e quindi della formazione professionale dei musicisti che intendono lavorare con le tecnologie informatiche ed elettroniche, non si può non partire da una ricognizione delle attuali aree di attività in tali ambiti. La ricognizione deve ovviamente abbracciare l'intero mercato di produzione musicale, senza distinzione di generi, anche perché spesso le strutture produttive "colte" (dalle case editrici alle semplici istituzioni concertistiche) e in modo particolare le scuole pubbliche preposte alla educazione musicale professionale, hanno accumulato ritardi che spesso rasentano l'anacronismo.

Le nuove aree di competenze si sono storicamente stratificate e selezionate man mano che le tecnologie dell'elettroacustica e dell'informatica diventavano la struttura produttiva del mercato musicale.

Contesto e problematiche

Una prima mappa di indagine può partire dal delineare i contesti e le problematiche della produzione e del consumo di musica. Si tratta di individuare, nella pratica reale di oggi, i nuovi modelli di distribuzione e fruizione, l'organizzazione delle strutture di produzione, le tecnologie e le tecniche impiegate e le nuove aree di competenze che tutto questo comporta. Sarà quindi possi-

bile dedurre realisticamente quale può essere l'organizzazione formativa e informativa delle discipline che riguardano il lavoro del musicista contemporaneo con le nuove tecnologie.

I nuovi modelli di fruizione e distribuzione

Parte della organizzazione teorica delle osservazioni riportate, fa riferimento agli studi che Michel Chion conduce da anni sul rapporto fra musica, tecnologie e nuovi media. Le tecnologie della facile riproducibilità hanno allargato le categorie tradizionali dei modelli di fruizione e della stessa distribuzione. La realtà di fatto è quella di un continuum sonoro: ovunque abbiamo a disposizione tecnologie per fruire musica con la possibilità di attribuirle, in diversi momenti, funzioni diverse.

Dal punto di vista della fruizione non si tratta più delle categorie chiuse della estetica e della simbolica e nemmeno di precise funzioni di status sociale; si tratta di modalità molto più parcellizzate e, nello stesso tempo, più massificate con una presenza identica e trasversale in diverse realtà sociali. Citando alcuni nuovi modelli di fruizione, Chion individua quelli della *maschera acustica*, del *flusso di energia modulata*, del *rilassamento e distensione* e altri, che possiamo distinguere in quelli a fruizione individuale e quelli socializzanti e di massa. Questi a loro volta, si parcellizzano in vari modelli: dalla musica-abito con cui si costruiscono le identità delle micro etnie urbane, al design acustico incorporato negli ambienti architettonici.

Dal punto di vista della distribuzione i riferimenti maggiori non

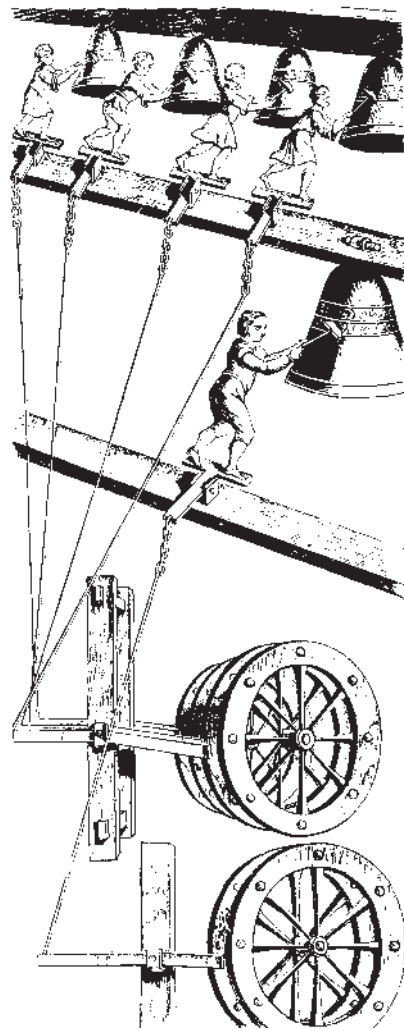
sono più le società di concerti o gli enti lirici e nemmeno le case editrici di stampa musicale. La distribuzione musicale è dominata dalle case di produzione e distribuzione discografica connesse ai media (radio e network televisivi). Direttamente a queste si collegano funzionalmente i vari eventi musicali dal vivo.

Inoltre vi sono le nuove forme di distribuzione via internet: cataloghi aggiornati e possibilità di acquisto diretto, o anche l'opportunità di scaricare nel proprio computer multimediale direttamente l'audio dei brani scelti da una banca musicale.

Strutture di produzione: tecnologie e tecniche

Le tecnologie che hanno ristrutturato la produzione di musica durante l'ultimo secolo, riguardano:

- la *ripresa del suono*, cioè la tra-



- sduzione del suono da energia acustica a energia elettroacustica;
- la *registrazione*, con la possibilità di conservare e riprodurre dati audio su supporti fisici;
 - il *trattamento elettroacustico*, che produce la natura ultima dei suoni che ascoltiamo;
 - la *generazione sintetica dei suoni*, tramite controllo e modulazione diretta di energia elettrica;
 - l'*amplificazione*, che ha permesso i concerti di massa;
 - le *reti di diffusione*, dalla diffusione radiofonica alle reti digitali.

Tutto questo ovviamente implica una organizzazione del lavoro che si è fatta molto complessa: il produttore, il distributore, il direttore di produzione, il direttore artistico, fino a varie figure di tecnici operativi fra i quali citerò, come esempio, il *road-man*, cioè la persona incaricata del sopralluogo nei posti in cui si terranno i concerti, per la valutazione di tutti i problemi relativi alle installazioni tecniche e alla resa acustica e scenica dello spettacolo.

Risorse tecnologiche e nuove competenze

Le tecnologie dell'elettroacustica e dell'informatica sono indubbiamente diventate, in quest'ultima metà del secolo, la struttura produttiva del mercato della musica.

A ogni innovazione tecnologica introdotta si sono ovviamente associate aree di competenze nuove e nuove aree di sbocco professionale.

Queste nuove aree sono state spesso considerate, dal mondo della cultura musicale, aree per tecnici specializzati con scarsa attinenza con la musica.

Oggi sappiamo che la creatività e la cultura musicale di un tecnico specializzato che opera nel banco di missaggio acquistano la valenza di un vero e proprio interprete musicale: precisione, estetica del suono, attinenze stilistiche, chiarezza delle parti ecc.

Questo per sottolineare la legittimità e la necessità di un inseri-

mento immediato di iter formativi per queste aree di specializzazione nelle strutture ufficiali per la formazione musicale professionale e artistica.

Volendo elencare, in una sorta di prontuario, le varie risorse tecnologiche per la musica o che in qualche modo coinvolgono la produzione della musica, un criterio può essere quello della loro stratificazione così come è storicamente avvenuta, passando attraverso le tecnologie della elettroacustica fino a quelle digitali dell'informatica musicale:

- lo *studio di registrazione*, per la ripresa, il missaggio e la trasformazione del suono: una unità molto complessa che va dalle tecnologie dei microfoni, alla corretta costruzione della rete audio e, recentemente, di quella midi;

- le *installazioni e la diffusione audio*, in cui sono comprese sia le strutture di amplificazione dei concerti dal vivo che le tecniche della diffusione audio tramite i media di trasmissione, cioè quelle che Chion definisce i moltiplicatori musicali;

- la *liuteria elettrica ed elettronica*, con una vasta famiglia di strumenti, dalla chitarra elettrica ai sintetizzatori, emulatori ed expander;

- il *cinema sonoro*, con le sue derivazioni odierne del videoclip, dei videodischi, del film d'opera e le riprese filmate dei concerti;

- l'*informatica musicale*, che, a partire dai primi esperimenti di fine anni '50, ha offerto al musicista uno scarto di innovazione veramente notevole e, per alcuni aspetti, decisamente radicale; queste innovazioni riguardano più intimamente i processi del creare e fare musica;

- la *composizione musicale con il computer*: si tratta spesso di simulazione algoritmica di processi compositivi o di composizione automatica, dove l'interesse del compositore si sposta sulla creazione di procedure che possono contestualmente portare a risultati musicali diversi;

- la *sintesi numerica del suono e il suono digitale*, che non solo ha prodotto tutta la famiglia delle tecnologie digitali per la produzione di

musica (la registrazione digitale e i cd audio, per esempio) ma anche la concreta possibilità di comporre i suoni nella loro struttura timbrica e nel loro comportamento dinamico nel tempo.

Intorno alle prospettive creative che le nuove risorse tecnologiche ponevano al fare musica, sono nati, negli anni '70, vari centri di ricerca che sono stati fondamentali sia per la ricerca scientifica e tecnologica che per quella artistica: il gruppo di ricerca del CEMAM di Iannis Xenakis e l'IRCAM di Pierre Boulez a Parigi, lo Studio Experimental di Friburgo e il Centro di Sonologia Computazionale di Padova e molti altri meno conosciuti, ma spesso connotati da ricerche originali.

Nel decennio successivo il basso costo delle tecnologie e la diffusione del personal computer, la produzione e l'immissione sul mercato di sintetizzatori e campionatori digitali, la definizione dello standard di comunicazione midi, la disponibilità di vario software musicale sui personal computer hanno reso possibile la costruzione di:

- *ambienti personali per la produzione digitale di musica*. Questi ambienti integrano, fra l'editing e il missaggio, le tecnologie per il controllo via midi di sintetizzatori, campionatori ed expander, per l'edizione e la stampa di partiture e per il controllo di processori del suono in tempo reale;

- le *workstation musicali*, per i processi complessi del suono in tempo reale, ampiamente usate in tutto il repertorio musicale contemporaneo sotto la generica etichetta di *musica con live electronics*.

Siccome la potenza di calcolo dell'hardware non costituisce più un problema per i processi che riguardano il segnale audio, l'attenzione si è spostata sul software per la musica.

Le principali aree di sviluppo delle tecnologie software che riguardano la musica e che citerò, anche queste, in un linguaggio ibrido inglese-italiano, così come di fatto si presentano nel linguaggio comune, sono: la composizione musicale assistita dal calcola-

tore, il *sound design*, il tempo reale su personal computer, la psicoacustica, i modelli percettivi del suono, i modelli di rappresentazione e le interfacce musicali, i sistemi interattivi e i modelli fisici dell'esecuzione musicale, l'analisi musicale, lo standard dei formati audio per internet, lo studio di nuove tecniche per la sintesi del suono come la sintesi per modelli fisici, l'olofonia e gli spazi virtuali.

Il kit informatico per il musicista

Il musicista tradizionale, strumentista, concertista, docente o compositore, che volesse attrezzarsi per un utilizzo pieno di quello che l'informatica gli mette a disposizione, può orientarsi secondo tre aree fondamentali di applicazione:

1. *il supporto al lavoro*, cioè la riorganizzazione informatizzata di molti aspetti del lavoro tradizionale, compresa la didattica;

2. *la produzione di musica con tecnologie informatiche*, che riguarda i sistemi informatizzati per la composizione musicale, l'analisi e la composizione del suono;

3. *la musica e i nuovi media*, che riguarda il trattamento dell'audio nei nuovi sistemi di comunicazione di massa.

Per il supporto al lavoro si tratta, nello specifico:

- di avere a disposizione strumenti per l'ampliamento, la gestione e il controllo delle informazioni relative agli ambiti del proprio lavoro tramite vari software dedicati alle banche dati, alla pianificazione e alla organizzazione (*database, planner, organizer*);

- di produrre in proprio stampe ed edizioni musicali (partiture, parti, cd audio, cd rom, prodotti audio-video);

- di riorganizzare il proprio sistema di comunicazione con il resto del mondo (*electronic-mail, internet e pagine www* per la propria visibilità, secondo le nuove forme multimediali e ipertestuali);

- di distribuire i propri prodotti (pubblicità e vendita in rete, distribuzione diretta in rete del proprio audio);

- di reperire informazioni e contatti (navigazioni in internet e motori di ricerca, *newsgroups, chatline, link* diretti);

- di usare nuovi strumenti per la didattica (supporti multimediali interattivi, ipertesti e ipermedia *on line*, simulazioni e ambienti virtuali, teledidattica).

Per la produzione di musica con le tecnologie informatiche, i campi applicativi disponibili sono:

- il *sound design*, che comprende l'analisi e la resintesi del suono connessa allo studio degli spazi timbrici, la modellazione spettrale con l'estrazione e il trattamento dei parametri percettivi, il *morphing* e le ibridazioni fra i suoni;

- la *sintesi del suono*, che comprende i vari linguaggi di programmazione, le varie tecniche di sintesi, molte delle quali implementate nei sintetizzatori commerciali e, ultimamente, i sintetizzatori virtuali, fatti di solo software e relative interfacce grafiche;

- i sistemi e i software per il *tempo reale*, che comprendono sia i processi complessi di sintesi del suono, che il trattamento *live* di suoni acustici;

- le *installazioni audio*, che costituiscono la struttura di molte manifestazioni musicali in spazi convenzionali e non;

- i *sistemi di interazione*, che vanno dai semplici sistemi di controllo agli ambiziosi congegni di integrazione gestuale uomo-macchina;

- i *sistemi multimediali* nelle performance *live* e nel disegno di nuovi prodotti artistici;

- la *composizione assistita*, che comprende gli *editor* di notazione musicale, gli ambienti software per la definizione delle proprie primitive compositive e delle proprie librerie di processi, la composizione algoritmica e procedurale;

- l'*analisi musicale*.

Ognuna di queste attività è ampiamente supportata da software applicativi i quali ormai si sono, per molti aspetti, standardizzati nei loro metodi interfaccia per l'utente.

Ovviamente se l'interfaccia utente rende il lavoro facile, spesso maschera le primitive operative che sono poche e comuni alle abitudini del software.

Dal punto di vista formativo si tratta di costruire un giusto percorso di conoscenze che riguardano primariamente la natura delle operazioni di base che vengono effettuate per la manipolazione dei vari tipi di informazioni e, successivamente, lo studio degli applicativi disponibili. Ovviamente il mercato imprime la tendenza opposta: creare tutti i paradigmi possibili per far sì che l'utente rimanga dipendente dalle diverse interfacce.

Per la musica e i nuovi media, le specializzazioni sono varie e vanno dalle produzioni audio per la diffusione radiofonica e i network televisivi a quelle che riguardano tutta la produzione e post-produzione audio per le immagini. Comprende anche l'audio per i prodotti multimediali in rete e su cd rom.

Osservazioni conclusive

Tutti i tentativi di sistematizzazione sono sempre fortemente riduttivi rispetto alla realtà, ma se lo scopo è quello di offrire una mappa orientativa delle pratiche professionali connesse alla produzione musicale con le nuove risorse tecnologiche, un tentativo deve essere periodicamente fatto.

Sappiamo anche che le innovazioni tecnologiche e la loro incidenza aumentano esponenzialmente, ma sappiamo anche che bisogna saper distinguere fra le fibrillazioni quotidiane della pubblicistica tecnologica e quelle variazioni utili che rimangono nella struttura delle pratiche professionali con il loro bagaglio di nuove conoscenze.

Musica in bit

LA PAZZA OFFICINA

AMEDEO GAGGIOLO

The Crazy Music Factory è un *edutainment*, edito dalla statunitense MV Technology (indirizzo: MV Technology, 327 Menlo Park, California 94025), che intende sviluppare e valorizzare la creatività musicale dei ragazzi in linea con quelle che sono le più recenti ricerche nell'ambito dell'educazione musicale.

La filosofia di questo software è fondata sull'operatività: l'utente è condotto a fare stimolanti esperienze di manipolazione e reinvenzione musicale che da una parte lo aiutano a esprimersi e a comunicare attraverso la musica, dall'altra gli fanno conoscere i principali aspetti della sintassi musicale attraverso procedure di montaggio e smontaggio della musica.

The Crazy Music Factory si rivolge ai ragazzi dai 10 ai 14 anni che lo possono utilizzare come un divertente e curioso gioco per imparare la musica, ma può essere anche considerato un supporto didattico alle attività scolastiche in quanto offre agli insegnanti notevoli spunti per integrare le procedure tradizionali. La metafora ambientale del programma è una specie di fabbrica della musica, strutturata in tre ambienti principali all'interno dei quali l'utente può provare 18 tipi di esperienze musicali differenti.

1. *The creative machines*. Vengono proposte esperienze compositive attraverso l'assemblaggio e la sovrapposizione di elementi melodici e ritmici attinti da una banca di risorse sonore. L'attività di composizione qui avviene attraverso tecniche non convenzionali che non richiedono alcuna abilità musicale di base da parte dell'utente (puzzle musicali, trasformazioni melodiche e ritmiche ...).

In questo ambiente si trovano: *Tune Machine*, che consente di generare e inventare melodie con procedure diverse (casualità, scrittura tradizionale ...); *Accompaniment Machine*, che consente di creare giri armonici di tipo pianistico e chitarristico; *Music Flip Machine*, dove effettuare semplici elaborazioni di tipo contrappuntistico su brevi melodie; *Cluster Machine*, dove si creano agglomerati sonori nello stile della musica sperimentale e d'avanguardia; *MusicPuzzle Machine*, dove si può comporre giustapponendo frammenti musicali; *Drum Machine*, per generare ed elaborare ritmi.

2. *The alchemy machines*. L'utente può rielaborare e trasformare musiche di generi e autori diversi, veri-

ficando quali tratti sono pertinenti a un determinato brano o genere, ad esempio sperimentando come solo certi ritmi sono adeguati alla discomusic, oppure come una determinata agogica sia funzionale alle emozioni e ai significati che trasmette un brano.

Le "macchine" di questo ambiente sono: *Morphing Machine*, dove miscelare brani musicali di natura diversa per ottenere degli ibridi sonori; *Expression Machine*, dove variare aspetti dinamici durante l'esecuzione di un brano (accenti, fraseggi, crescendo...); *Lyrics Machine*, dove inventare testi per le musiche, sia con metodi tradizionali sia adottando procedure alternative (ispirandosi ad esempio alla scrittura automatica dei surrealisti, al dadaismo...); *Speed Machine*, dove sperimentare le variazioni di agogica; *LipoMusic Machine*, per "filtrare" la musica (alla maniera dei Lipogrammi), eliminando ad esempio singole note, specifiche durate...; *Arranger Machine*, dove giocare ad arrangiare brani con strumenti e stili diversi (ad esempio un brano classico rivisitato con una batteria rock, un giro di basso elettrico...).

3. *The Performance Machines*. Qui l'utente può fare esperienze d'ascolto anche non convenzionali, sperimentare l'associazione di musica, immagini ed emozioni, esprimersi cantando (karaoke) o suonando su strumenti insoliti e approfondire la sua conoscenza della cultura musicale attraverso curiose interviste impossibili.

Si trovano in questo ambiente: *Karaoke Machine*, per cantare su una base con il supporto del testo; *Listen Machine*, dove scegliere e costruire personali itinerari d'ascolto, ad esempio solo un genere, solo musica allegra, solo musica lenta...; *Sound-Track Machine*, dove abbinare brani musicali a brevi animazioni; *Virtual Instruments Machine*, dove si trovano strumenti musicali particolari (ad esempio il pianoforte preparato di J. Cage, campionatori virtuali...) da assemblare e suonare con il mouse o la tastiera alfanumerica; *Multimedia Emotion Machine*, per creare brevi presentazioni multimediali a partire da suggestioni e sensazioni (ad esempio giocare ad associare musica e immagini, sonorizzare un breve filmato...); *Impossible Interview Machine*, una specie di macchina del tempo che consente all'utente di incontrare alcuni grandi musicisti e di intervistarli, scegliendo le domande da un canovaccio suggerito dal computer.

Internet e formazione musicale: suggerimenti per incominciare

ANDREA PRIMIANI

La Rete intesa nella sua globalità mette a disposizione degli utenti un gran numero di risorse: la struttura reticolare e l'autonomia dei singoli nodi della rete sono in un certo senso la garanzia della pluralità e della multiforme varietà dei contenuti accessibili. Semmai, da quando le sue dimensioni sono così cresciute, il problema per l'utente è quello di trovare ciò che gli interessa, senza disperdere eccessivamente le sue energie in ricerche interminabili.

A questo scopo sono nati da molto tempo appositi servizi di ricerca, prima più limitati e dedicati a settori specifici, poi sempre più generali. I cosiddetti *motori di ricerca* sono oggi tra i primi luoghi della Rete che l'utente visita quando deve intraprendere una ricerca. Ma una ricerca condotta tramite questi motori sarà inevitabilmente tortuosa data la varietà dei contenuti della Rete e dei modi in cui questi vengono presentati.

Qui di seguito si delinea una panoramica delle tipologie di risorse che è possibile cercare e prelevare dalla Rete, avendo come riferimento gli interessi di chi si occupa di formazione musicale. Gli esempi e gli indirizzi non rappresentano in alcun modo una selezione dei contenuti, né per qualità né per completezza: si tratta di semplici esempi che i curiosi potranno visitare per verificare in concreto le affermazioni del testo. In generale per il formatore musicale (o formatore in generale) le risorse disponibili sono divisibili in due categorie: risorse di tipo documentario, reperite e/o usate tramite la rete, e risorse legate alla comunicazione con altre persone tramite la rete.

Risorse documentarie

Biblioteche, cataloghi e libri in linea

La ricerca di testi sulla rete è oggi

una potente risorsa. Moltissime biblioteche in tutto il mondo hanno già collegato alla rete il proprio catalogo, che può essere consultato quasi sempre anche attraverso una ricerca guidata da criteri. Abbastanza scarso invece è il numero di testi direttamente prelevabili dalla rete, quasi sempre per motivi legati ai diritti d'autore.

Esempi: UCSD San Diego: www.orpheus.ucsd.edu/music/index.

Biblioteca Braidense di Milano (riporta una lista ragionata di biblioteche italiane e non): www.cilea.it/music.

Cataloghi dischi, spartiti e libri di didattica (vendita diretta)

Negli ultimi anni è cresciuto in modo significativo il numero di questi 'negozi' in rete che quasi sempre (ma non necessariamente) sono collegati a un negozio o a un magazzino. Materiali di difficile reperibilità attraverso la normale distribuzione (come ad esempio dischi rari) risultano invece facilmente accessibili attraverso le comunicazioni in rete.

Esempi: Early Music Shop – Bradford (UK) – strumenti per la musica antica: www.e-m-s.com.

Cd Now – vendita in rete di dischi: www.cdnow.com.

Software (auto)didattico

È possibile trovare un gran numero di programmi di tipo didattico o auto-didattico. Si tratta sia di piccole produzioni di dilettanti, sia di versioni semplificate – o di prova – di programmi professionali in vendita nella versione completa. Per una lista già selezionata (ancorché non completa) delle tipologie di software segnalo: EduCom – Educazione Computer Musica: www.dedalo.com/noprofit/educom (pagine prodotte e mantenute da Giuseppe Rizza).

Brani / basi musicali

La presenza di brani musicali in rete è stata finora ostacolata da due notevoli problemi tecnici: la musica registrata è molto ingombrante e transita lentamente sulla rete; inoltre, per quanto riguarda gli spartiti, non è ancora stato definito un formato universale per scambiare i testi musicali.

Questi problemi sono ora in via di risoluzione. In ogni caso per ora sulla rete si possono trovare in grande quantità soltanto brani e basi nel formato midi, il più semplice.

In via di espansione i nuovi formati (candidato allo standard il MPEG3 e 4).

Per una lista rimando nuovamente a EduCom.

Risorse di comunicazione tramite rete

Liste di discussione / newsgroup

Si tratta di due modalità complementari (e sovente interconnesse) con cui un gruppo di persone dialoga tramite l'invio reciproco di messaggi. Le liste e i newsgroup sono sempre contraddistinti da un argomento, centro dell'interesse degli iscritti. Ogni partecipante può liberamente intervenire proponendo nuovi argomenti di discussione o rispondendo ad altri interventi. È di solito presente un moderatore che seleziona i contenuti (a volte eliminando i messaggi devianti) e cataloga e archivia i messaggi. Di conseguenza è possibile di solito consultare un indice ragionato degli interventi passati.

Un punto di partenza, con un elenco di numerose liste di discussione è rappresentato da www.onelist.com oppure www.e-list.com.

Segnalo la presenza di una lista discussione in italiano sull'Educazione musicale chiamata Edumus. Per informazioni ed iscrizioni: www.onelist.com/edumus.

Pagine personali (homepage) di musicisti e appassionati

Sulle pagine personali di musicisti è sovente possibile trovare (oltre a

informazioni più o meno pubblicitarie e auto-promozionali) indicazioni bibliografiche o riferimenti ad altre risorse di rete di simile soggetto.

Esempi: Sestino Macaro, compositore: www.geocities.com/Vienna/7385.

David Bellugi, flautista: www.dada.it/musicbox.

Pagine dedicate a uno strumento musicale, a un genere musicale ecc.

Anche questo tipo di pagina è utile soprattutto come punto di par-

tenza per una ricerca tematica.

Esempi: Recorder Home Page: www.iinet.net.au/~nickl/recorder.

Cello Home Page: www.classicweb.com/Cello.

Pagine di enti pubblici e privati

Sono ormai moltissimi gli enti che pubblicano sulla rete notizie ed informazioni. Anche in questo caso una ricerca può usare utilmente queste pagine come punto di partenza.

Esempi: Dalcroze Society: www.msu.edu/user/thomasna.

CRSDM Fiesole: www.crsdm.it/index.htm.

Segnalo infine la prossima apertura di una pagina informativa della Siem, di cui verrà data precisa notizia appena possibile. Per ora la versione provvisoria è consultabile all'indirizzo: www.geocities.com/Athens/5286/siem.htm.

Sulle pagine web della Siem verrà mantenuta una pagina contenente indirizzi utili per i formatori musicali a cui vi rimandiamo per ulteriori spunti di ricerca.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

Dalla produzione discografica di Bobbie McFerrin vi segnaliamo l'album *Circlesongs*. Il nome di questo straordinario interprete è sufficiente a intuire lo spazio sonoro entro il quale il disco si sviluppa: l'espressività e il virtuosismo vocale. *Circlesongs* è stato registrato insieme a un gruppo di dodici cantanti – tre bassi, tre tenori, tre contralti e tre soprani – tra cui spiccano alcuni nomi famosi anche in Europa come J. Siegal, ex vocalist dei Manhattan Transfer e P. Hillier, direttore del gruppo Theatre of Voices, chiamati a formare l'*orchestra vocale* che accompagna il solista in queste otto originali improvvisazioni su forme circolari.

Il disco trae ispirazione dalle tradizioni orali e in particolar modo da quei canti rituali (Sufi, Ebraici, Indiani d'America ma soprattutto Pigmei e Zulu) fondati sulla circolarità e ripetizione di ritmi e melodie.

Pur facendo riferimento a culture diverse, le strutture evolvono quasi tutte nello stesso modo: su un tessuto corale ripetitivo il solista crea la propria improvvisazione, in uno stile che l'autore stesso definisce con il termine *chanting*, utilizzato per designare sia le diverse tipologie di declamazione cantata alle quali McFerrin si ispira (sacre, rituali, narrative), sia la propria originale rilettura.

Esecuzioni, dunque, che non sfoggiano alcun tipo di palese virtuosismo o effetto a sorpresa e rieccheggiano, a volte confusi in un medesimo brano, moduli melodici e colorazioni timbriche provenienti da culture musicali fra loro lontane. Ad esempio, in *Circlesong Two*, sopra a un ostinato ripreso da un canto Sufi e ritmicamente accompagnato da lievi schiocchi vocali di tradizione sudafricana, il solista, utilizzando il falsetto, esegue delicati ornamenti melodici, reminiscenze della musica classica persiana.

Più espliciti, invece, i riferimenti alla musica africana: *Circlesong Seven* è chiaramente ispirata alle performances a cappella del gruppo vocale Zulu Lady Smith Black Mambazoo, mentre in *Circlesong Four* viene riproposta una tipica canzone africana a domanda-risposta.

L'assenza del testo, tratto caratteristico di molte produzioni di questo interprete che ama utilizzare la voce come un vero e proprio strumento, esalta la semplicità di queste strutture circolari, rendendo ancora più trasparente il rapporto fra il sottofondo ripetitivo e l'invenzione solistica.

Vicino ai gusti musicali di ragazzi e adulti, il disco offre una miriade di spunti e materiali per realizzare attività di improvvisazione musicale: strutture circolari corali che vanno dalla più semplice omoritmia all'intreccio sincopato, dalla ripetitiva e rassicurante alternanza di semplici cadenze accordali a sovrapposizioni armoniche più articolate. Su di esse il solista si innesta adottando soluzioni di dialogo diverse: contrasto, rinforzo, similitudine, variazione ecc...

Un ascolto musicale che può aiutarci a conciliare semplicità e fantasia.

B. McFerrin, *Circlesongs*, Sony Classical, 1997, SK 62734

Software musicale e formazione: un'esperienza dalla Spagna

JESÚS TEJADA

Nel corso della mia esperienza di docente ho potuto verificare l'efficacia della tecnologia musicale nella realizzazione di determinati compiti musicali. Ho osservato l'aumento della padronanza del linguaggio musicale e della capacità di formare immagini uditive a partire dal codice scritto. Per quanto riguarda le abilità, è sorprendente la sicurezza ritmica, lo sviluppo dell'indipendenza melodica e l'aumento della capacità di discriminazione sonora nell'allievo che impiega la tecnologia come elemento di rinforzo didattico.

In questo senso la tecnologia musicale si comporta come un amplificatore cognitivo. Qualsiasi mezzo che aiuti a superare le restrizioni della mente, come la limitatezza della memoria a breve termine, in attività come il pensare, l'imparare e il risolvere problemi, può essere considerato uno strumento cognitivo (Rowe, 1993) che potenzia o amplifica la capacità intellettuale umana (nella formulazione di Bruner, 1967: *amplificatore culturale*).

In ambito educativo, questi amplificatori cognitivi, progettati per combinare le capacità cognitive e l'efficienza delle macchine sono sorti nel decennio scorso e continuano a svilupparsi a ritmo veloce. Dede (1989) ha riconosciuto questi amplificatori cognitivi come strumenti, e ne ha visto emergere tre tipi:

1. mezzi di potenziamento (elaboratori di testi, fogli di calcolo e programmi di archiviazione);
2. micromondi (Logo e simulazioni);
3. ipermedia (multimedia ed ipertesti).

I programmi di notazione costituiscono una parte importante della

tecnologia musicale applicabile all'insegnamento della musica nella formazione di docenti di Educazione musicale (Tejada e Angulo, 1993; Tejada, 1995, 1998) e sarebbe opportuno quindi annoverarli tra i mezzi di potenziamento segnalati da Dede.

In quest'articolo vorrei proporre una visione sintetica dell'inserimento pratico di un software di notazione nel curriculum specifico di musica in un corso universitario per la formazione di docenti di Educazione musicale denominato Armonia funzionale, centrato sull'apprendimento di concetti e procedimenti che appartengono all'area dell'armonia, dell'arrangiamento e della composizione elementare.

Progettazione del corso

L'Armonia funzionale è argomento obbligatorio al secondo anno del piano di studi per la formazione di docenti di educazione musicale nell'Università di La Rioja in Spagna. Il corso si propone di fornire conoscenze e capacità sufficienti in armonia, composizione, arrangiamento tali da permettere di creare pezzi musicali a partire da semplici materiali.

Due i principali ostacoli individuati nella fase di progettazione del corso: lo scarso monte ore di lezione assegnato (45 ore) e la frequente mancanza da parte degli studenti dei pre-requisiti minimi di abilità e competenze musicali ritenuti necessari per intraprendere il corso.

È sembrato didatticamente conveniente che lo studente avesse a disposizione uno strumento per ascoltare i propri arrangiamenti e composizioni, al fine di sviluppare

l'orecchio armonico e la discriminazione timbrica, e che contemporaneamente fosse in grado di fornire il necessario *feedback*.

Ma come avrebbero potuto ascoltare i propri materiali studenti che intraprendevano questi studi senza le basi minime per realizzarli con uno strumento armonico? Si è trovata una soluzione nell'utilizzo della tecnologia digitale, anche se questo ha sollevato seri problemi finanziari e strutturali, ai quali si è fatto fronte in modo alquanto improvvisato e poco ortodosso agli occhi dell'amministrazione accademica, senza contare le resistenze che l'ingresso nel curriculum della tecnologia musicale ha provocato tra i colleghi.

Struttura del corso

I contenuti del corso di armonia e arrangiamento durante l'ultimo anno accademico sono: schemi di scale, costruzione degli accordi, nomenclatura anglo-sassone, tensione melodica e armonica, funzioni tonali e armonizzazione, creazione di canoni e forme musicali semplici, creazione e variazione melodica, elementi base di composizione per blocchi formali per strumentario Orff.

I contenuti teorico-pratici vengono trattati in lezioni frontali, lavoro di gruppo e individuale, metodologia attiva attraverso il gioco.

Il corso di tecnologia musicale prevede attualmente l'uso di un sistema midi e di un programma di notazione musicale, e l'addestramento uditivo per mezzo del programma generatore di esercizi *Practica Musica*.

In ogni anno accademico i contenuti si modificano. Nel primo anno si è studiato un programma di notazione chiamato *Encore* (Granger et al., 1992); un sequencer: *Master Track* (Williams et al., 1988) e un programma di addestramento uditivo: *Practica Musica* (Evans, 1987). L'anno seguente assieme a *Encore* e *Practica Musica* si è utilizzato un pro-

gramma generatore di basi ritmico-armoniche: *Band in a Box* (Gannon, 1990). Durante questo anno accademico si è utilizzato nuovamente *Practica Musica* ed *Encore*. Si sono anche utilizzati alcuni programmi di analisi musicale su cd rom.

La scelta di un programma di notazione è stata determinata da:

- la possibilità di ascoltare immediatamente quello che si scrive in partitura. L'uso del programma di notazione rinforza la conoscenza del linguaggio da parte dello studente e lo aiuta a formare immagini sonore e a sviluppare la discriminazione uditiva.

- l'opportunità di realizzare materiali *ad hoc* per la scuola partendo da un livello relativamente basso di capacità musicali.

Encore è stato selezionato specifi-

camente per la sua minore difficoltà di apprendimento rispetto ad altri software simili (*Finale*, *Overture*, *Mosaic* o *Nightingale*), adeguata al basso numero di ore di lezione del corso.

Come strumenti addizionali, gli studenti dispongono – nella pagina web dell'università – di una serie di materiali testuali, grafici e sonori correlati al corso.

La valutazione del corso prende in considerazione:

1. un *portfolio* di lavori di armonizzazione, arrangiamento e composizione;
2. un floppy disk contenente il lavoro di addestramento uditivo con accordi e progressioni realizzato con *Practica Musica*;
3. un esame attraverso la pagina web;
4. un esame orale.

Integrazione dei contenuti

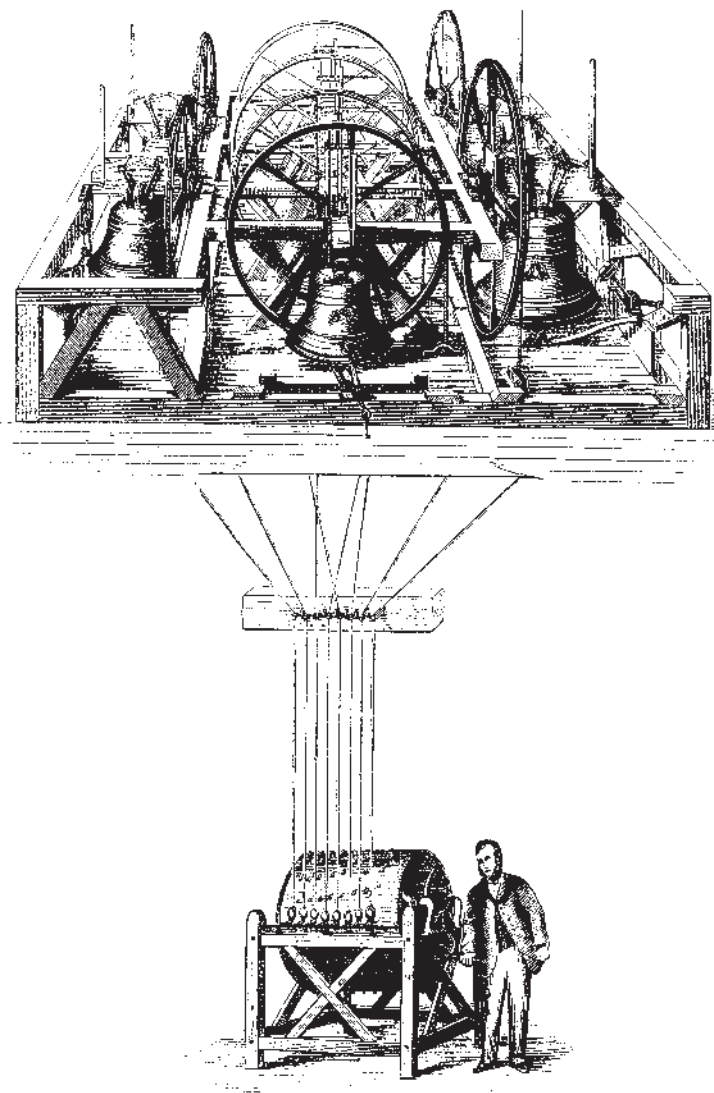
Lo sviluppo del corso è essenzialmente pratico: parte dell'orario (due ore settimanali) è dedicato ad attività di laboratorio di informatica musicale in piccolo gruppo; un'altra parte (un'ora) consiste in lezioni collettive in cui si affrontano gli aspetti teorico-pratici dei concetti base del corso. L'addestramento uditivo con il programma *Practica Musica* richiede agli studenti un tempo addizionale non compreso nel monte-ore del corso.

Nella prima classe di laboratorio si forniscono gli elementi base di *Encore* per cominciare a lavorare: vengono assegnate due partiture da inserire nel computer, una vocale (una canzone popolare senza armonizzazione) e una strumentale, nelle quali si fa uso di tutte le funzioni del programma: creazione di documenti per vari organici, inserimento di note, cambi di metro e tonalità, legature, segni di espressione ecc.

Contemporaneamente allo sviluppo della padronanza nella notazione, l'alunno acquisisce, nelle lezioni collettive, le conoscenze specifiche di elaborazione melodica, armonia e arrangiamento, ed è messo in grado di affrontare la composizione di canoni a 3 e 4 voci, semplici armonizzazioni di melodie e arrangiamenti per strumenti didattici per mezzo del programma di notazione.

Nella composizione di canoni, lo studente lavora direttamente con *Encore* per la creazione di voci canoniche a partire da una struttura armonica data; l'analisi della struttura armonica sottesa a una melodia data e creazione di altre voci; la creazione di un canone completo, con una struttura armonica equilibrata nelle tensioni, nel profilo melodico, nelle difficoltà intervallari, nel disegno ritmico e nell'uso di tecniche di elaborazione melodica per la creazione delle voci.

Quanto all'arrangiamento, esso viene realizzato a partire dalla melodia precedentemente introdotta nel programma di notazione.



Il primo passo consiste nella costruzione di una struttura armonica attraverso l'assegnazione di funzioni tonali, basandosi su parametri quali forma, cadenze, profilo e tensione melodica e armonica. Ciò fatto, si collocano gli accordi in posizione stretta in una parte indipendente per ascoltare l'armonizzazione e verificare se l'assegnazione delle funzioni tonali, oltre a essere correttamente costruita secondo i criteri prefissati, è soddisfacente. Una volta corretta l'armonizzazione, viene cancellata la parte degli accordi. Si procede con la collocazione di un basso fondamentale nella voce inferiore. Poi vengono assegnati timbri midi diversi a ciascuna voce e si conclude ascoltando il tutto e tentando di prefigurarsi mentalmente il risultato sonoro dell'armonia, ora priva degli accordi.

Il passo successivo è di costruire in un'altra voce un ostinato, basato sulla struttura armonica creata e suscettibile di essere eseguito con lo strumentario Orff. Il docente impone, come limite, di tenere conto delle difficoltà esecutive che potrebbero incontrare i bambini.

Una volta costruiti melodia, basso e parte per xilofono o metallofono, si dovrà comporre una parte melodica secondaria utilizzando note della struttura armonica con valori omoritmici rispetto alla melodia principale. Questa melodia secondaria sarà infine sottoposta ai procedimenti di elaborazione melodica appresi (note di passaggio, fioriture, ritardi, anticipi ecc.) per trasformarla e darle indipendenza.

La fase successiva prevede che si aggiungano tre parti ritmiche per piccole percussioni, badando che si completino a vicenda, che non presentino inutili raddoppi e siano adeguate al livello di destrezza ritmica dei bambini. Come in precedenza, lo studente dovrà verificare il risultato con l'ascolto.

Una volta terminato il lavoro, lo studente ha costruito un arrangiamento elementare a quattro parti di una melodia popolare. In seguito, dovrà rielaborarlo a livelli progressivi

di complessità formale, generando nuovi arrangiamenti di vario grado di difficoltà a partire dalla stessa melodia.

Quanto alla composizione, le forme affrontate nel programma sono lied, rondò, rondò francese e tema con variazioni. Il lavoro deve essere composto a partire da uno degli arrangiamenti realizzati, che costituisce la sezione A. Le parti contrastanti B, C, D... vengono elaborate indipendentemente in documenti separati, scegliendo di basarle o sulla stessa struttura armonica di A, in modo da dare coerenza al risultato, oppure su una struttura armonica differente, da elaborarsi previamente. Alle nuove melodie si applicano i processi di arrangiamento sopra descritti.

L'ultimo passo è l'assemblaggio delle varie sezioni in un unico documento *Encore*. Lavorando così per parti separate, si chiede che gli allievi siano in grado di affrontare una composizione senza perdersi nelle sue complessità, conseguendo una relativa coerenza formale.

Questioni aperte

Sebbene i risultati ottenuti nel corso per la parte relativa ai fondamenti di armonia, arrangiamento e composizione siano stati soddisfacenti, col passar del tempo sono venuti a galla determinati problemi di tipo metodologico in relazione all'apprendimento del programma. Questo ha reso necessario un ridisegno delle strategie didattiche per migliorare la comprensione del programma da parte degli studenti e per ottimizzare l'impiego del monte-ore.

Fintantoché le lezioni sono state di tipo pratico con uso immediato del software, la strategia di illustrare in forma lineare – dall'inizio alla fine – le funzioni del programma, lasciava alcuni studenti con lacune nella conoscenza e richiedeva al docente una grande quantità di ripetizioni delle informazioni somministrate.

L'impostazione si è progressivamente modificata, dando luogo a una strategia che consiste nell'illustrare gli elementi minimi del programma per cominciare immediatamente a lavorare – creare e leggere documenti, inserire eventi musicali in momenti differenziati, riprodurre e cambiare timbri –, e in seguito nello sviluppare una strategia individualizzata di insegnamento in ciascuna fase del lavoro. Per mezzo di indagini e dell'osservazione dei risultati si è potuto comprovare che questo tipo di metodologia ha prodotto miglioramenti sostanziali nella comprensione e uso del software. Ciò nonostante, richiede ancora l'impiego di buona parte del tempo del corso e ovviamente del docente.

Per questi e altri motivi, si sta realizzando un progetto di ricerca sperimentale per misurare l'impatto di diverse strategie di insegnamento/apprendimento dei contenuti di tecnologia musicale, una delle quali prevede l'impiego di un programma tutorial multimediale.

Riferimenti bibliografici

- Evans, J. (1987). *Practica Musica* (Software). Kirkland, WA: Ars Nova.
- Bruner, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando Armando, Roma.
- Dede, C. (1987). "Empowering environments, hypermedia and microworlds". *The Computer Teacher*. Novembre.
- Gannon, P. (1990). *Band in a box*. (Software). Victoria: PGMusic.
- Granger, K. et al. (1992). *Encore* (Software). Half Moon Bay, CA: Passport Designs Inc.
- Rowe, H. (1991). *Learning with personal computers*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Tejada, J. (1995). "Ordenadores y tecnología en la educación". *La Carpeta*, 18.
- Tejada, J. (1998). "Music Technology and multimedia as a music teachers' tool". En Willis, J., et al. (eds.) *Technology and Teacher Education Annual 1998*. Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Tejada, J. y Angulo, C. (1993). "El ordenador y las nuevas tecnologías en la enseñanza de la música. Aplicaciones en la educación musical". *Música y Educación*, 16.
- Williams, D. et al. (1988). *Master Track*. (Software). Half Moon Bay, CA: Passport Designs Inc.

Taccuino di animazione

TECNICHE

MAURIZIO VITALI

Il problema del rapporto con le tecniche è cruciale per chiunque si occupi di animazione. Una pratica diffusa e poco attenta ai significati ha fatto del puro tecnicismo il maggior tratto distintivo dell'animazione; per anni si è pensato che il buon animatore fosse colui che possedeva un carnet ricco di proposte: maggiore era il numero di esercizi, giochi, attività conosciute, maggiore era la considerazione espressa nei suoi confronti, tanto più se era abile e istrionico nel loro utilizzo. Non scandalizzava tanto, invece, il fatto che la stessa proposta di lavoro potesse essere formulata indistintamente in una scuola materna o in una casa di riposo.

Oggi si sta finalmente affermando l'idea che, prima di essere definita da un gruppo di tecniche, l'animazione è orientata da finalità che traducono dei valori, è fissata da obiettivi che formulano ipotesi di cambiamento sulla base di una attenta lettura dei bisogni e delle risorse di soggetti e contesti di volta in volta diversi.

Questo approccio interessa anche l'animazione musicale che non può essere concepita riduttivamente come un semplice insieme di tecniche specifiche. Oltre al contesto progettuale che la caratterizza ogni volta, l'esperienza nell'animazione musicale non può fare a meno della riflessione sui significati antropologici, psicologici e sociali connessi alle relazioni persona-musica e musica-comunità. Non siamo certo in presenza di una disciplina scientifica dotata di uno statuto autonomo, ma il sapere che nasce dall'operatività, l'interazione ricorrente che si produce tra teorie e prassi, sono condizioni essenziali e inalienabili per restituire dignità all'azione e alla riflessione in animazione.

Veniamo ora ad affrontare un secondo punto che potrebbe apparire per certi versi contrapposto a quello che abbiamo appena esposto. Occorre infatti ricordare che senza tecniche non esiste nessuna animazione, tanto meno quella musicale. Ciò che distingue l'animazione da altre pratiche educative, di promozione e di prevenzione è proprio la peculiarità delle sue tecniche. Se da un lato è dunque indispensabile operare per una loro relativizzazione, dall'altro è importante riconoscere in esse la materia prima e insostituibile di questa operatività.

Anche gli animatori musicali sono quindi chiamati a imparare a convivere con questa sorta di paradosso epistemologico e a comprendere la complessità che sta alla base del loro lavoro. Mentre sono impegnati ad acquisire e sviluppare precise competenze e abilità musicali, di animazione e di progettazione, devono

contemporaneamente sapersi costruire un'identità professionale in grado di interrogarsi sul senso del proprio operare, che sappia metabolizzare l'esperienza quotidiana, e sia capace di entrare e uscire dal musicale in uno scambio continuo e arricchente tra sperimentazione e ricerca.

A questo punto possiamo soffermarci sul tema specifico di questo intervento, individuando nell'animazione musicale l'esistenza di tecniche specifiche e aspecifiche. Le prime sono quelle basate su precise competenze musicali e il cui possesso definisce il bagaglio tecnico di un animatore musicale esperto; le seconde sono invece quelle mutuare da altri campi (educativo, animativo, espressivo, artistico...) e riconvertite al musicale. Di tali tecniche può avvalersi anche un animatore socio-culturale adeguatamente formato.

Rientrano nel primo gruppo tecniche quali: l'ascolto attivo, la corporeità musicale, la vocalità, la coralità, l'uso espressivo della voce, il lavoro con gli strumenti musicali (preesistenti o autocostituiti), la sonorizzazione di situazioni naturali o artificiali, il dialogo sonoro, l'improvvisazione e la composizione musicale, l'arrangiamento e la musica d'insieme.

Al secondo gruppo possiamo ascrivere la socializzazione di esperienze musicali (autobiografie, racconti di esperienze, narrazioni), le attività di sensibilizzazione e organizzazione di eventi o situazioni musicali (mostre, rassegne musicali, concerti, gestione di sale prove...), le tecniche di animazione per promuovere la relazione, la cooperazione e la soluzione non violenta dei conflitti trasformate in esperienze musicali, le tecniche ludiche e ricreative con la musica, la drammatizzazione, il teatro, la danza, le tecniche multimediali (musica-immagine, scultura, videoclip, cinema, pubblicità, documentario, computer art), le tecniche dell'happening (costruzioni, ambienti, scenografie sonore), alcune tecniche della musicoterapia.

Senza l'intenzione di essere esaustive e complete, queste parole traducono reali esperienze di animazione e se i due gruppi si distinguono per il livello di competenza musicale che richiedono e quindi per il grado di specificità musicale presente, essi hanno in comune alcune scelte irrinunciabili quali: la valorizzazione delle capacità e delle potenzialità delle persone, la reciprocità relazionale, il coinvolgimento attivo in contrapposizione alla fruizione passiva, l'apprendimento come opportunità piuttosto che come finalità o obiettivo dominante, la promozione della rappresentazione simbolica ed estetica dell'esperienza più che l'esibizione.

Computer e educazione: per non perdere la rotta

MAURIZIO DELLA CASA

Sono un utilizzatore di vecchia data del computer: credo, anche, sufficientemente smaliziato. Sono convinto che sia uno strumento straordinario e utilissimo, di cui, in molte circostanze, non posso più fare a meno. Ma penso che questa non sia una ragione sufficiente per concludere che il suo uso sistematico e totalizzante nella scuola possa risolvere i problemi dell'insegnamento. Un conto, difatti, è l'impiego dell'elaboratore da parte di chi, come me, possiede un background di conoscenze e di strategie culturali acquisite per altra via, e un altro è la sua utilizzazione per costruire ex novo conoscenze e abilità. Quando si parla di uso didattico del computer, insomma, è doveroso cercare di assumere un po' di distacco critico e porsi delle domande. Specie se il riferimento, come avviene in questo articolo, è alla educazione nella scuola generale, e in particolare ai livelli dell'obbligo.

Al momento, circa i vantaggi di un impiego assiduo dell'elaboratore nella attività didattica vi sono delle opinioni, delle esperienze sparse, degli atti di fede, ma mancano riscontri estesi e veramente attendibili. Una verifica seria dei suoi effetti può essere fatta, d'altra parte, solo su tempi lunghi, ed è perciò ancora troppo presto per pronunciarsi in modo sicuro.

Non voglio negare che esista un accordo ragionevole, e abbastanza generalizzato, su alcune conseguenze positive facilmente riscontrabili, come quelle sotto elencate:

- gli studenti sono di solito interessati al lavoro con gli elaboratori;
- il computer, quando è usato come tutor, è docile e paziente: può ripetere all'infinito una spiegazione

o un esercizio, senza mai stancarsi od irritarsi;

- grazie alla sua potenza, può simulare fenomeni e esperienze altrimenti inattingibili;

- certi momenti dell'insegnamento, in virtù delle macchine, possono essere più facilmente individualizzati.

Questo non basta, però, per trarne la conseguenza che il computer è lo strumento magico e definitivo che permetterà di spalancare le menti a docenti e alunni e che consentirà di superare di slancio tutte le impasse esistenti nel faticoso cammino della formazione. Le obiezioni che si possono opporre a questa tesi ottimistica sono più d'una, e meritano, credo, di essere considerate senza pregiudizio.

Alcune obiezioni

1. Non esiste, come molti sembrano supporre, una correlazione automatica fra migliore tecnologia e migliore qualità dell'istruzione. È noto a tutti, in proposito, come sia fallito a suo tempo l'insegnamento televisivo, che pure aveva acceso non poche illusioni. Dipende dal modo in cui è usata la nuova tecnologia, dal contesto in cui è usata. Vi sono attività, per esempio, per le quali un mezzo tecnicamente più efficiente può risultare controproducente, perché disattiva certi processi cognitivi (e, perché no, anche affettivi). Per esempio, bambini abituati a sentire musica con il supporto visivo di animazioni e personaggi non potrebbero incontrare maggiori difficoltà quando dovranno passare all'ascolto di musiche prive di questi elementi di sostegno? Ragazzi alfabetizzati alla musica davanti a un computer saranno poi veramente motivati a fare musica dal vivo, con-

cretamente, o a vivere esperienze musicali non virtuali? Ricordo una intervista televisiva cui mi è capitato di assistere recentemente. Un bambino è impegnato a disputare sullo schermo una partita di calcio elettronica, e il giornalista gli chiede se va spesso a giocare al foot-ball con i compagni. «Oh no – risponde il ragazzo – a me piace giocare col computer!». Affermazioni come questa sono rivelatrici di un distacco dalla realtà vissuta (e forse di un timore) che debbono farci pensare.

2. Vi sono attività, come quella musicale, che hanno valore in quanto coinvolgono profondamente – oltre alla nostra mente e alle nostre emozioni – i sensi ed il corpo. Chiunque suoni sa quanto è importante questo coordinamento, il prolungarsi e fondersi cioè degli atti del pensiero con il moto delle braccia e delle mani, con il lavoro muscolare, con i gesti; quanto concorra, a dare significato all'esperienza, la conquista progressiva di una intesa sensuale fra i nostri organi fisici e i tasti, le corde, le membrane degli strumenti. D'altra parte, è noto a tutti che i sensi della musica hanno la loro origine, in gran parte, proprio nella nostra dinamica corporea: la tensione e il rilassamento, le posture, i tipi di movimento e così via. Su questi presupposti sono state elaborate – altra cosa nota – metodologie educative classiche come quella di Dalcroze.

Credo che in tale rapporto fra pensiero, emozione e fisicità, in questa ricerca di uno sviluppo armonico e integrato fra le diverse parti del nostro essere stia uno degli obiettivi più profondi e irrinunciabili della educazione musicale. Buona parte di tutto questo si perde facendo musica al computer (almeno nella situazione attuale). Seduti davanti a uno schermo, il nostro corpo si atrofizza, cessa di essere un intermediario essenziale del fare musica, vorrei dire dell'*essere in musica*. Non dobbiamo e non possiamo più pensare e costruire il suono attraverso i movimenti, le tensioni, le dinamiche dei nostri organi fisici. Non c'è più il dialogo

sensorio ed eccitante con una materia che sentiamo plasmarsi sotto le nostre dita. Ci troviamo di fronte invece a suoni e strumenti virtuali, controllati attraverso i clic di un mouse o i comandi alfanumerici inviati da una tastiera. L'esperienza musicale si vede così sottrarre una delle sue componenti più vitali: il circuito mente/corpo. E, torno a ripetere, a mio giudizio più cruciali nella educazione. Senza dire, poi, delle funzioni di convergenza espressiva e di profondo incontro socio-emotivo del cantare o suonare insieme, che nessun programma informatico è in grado di assolvere.

Il computer può rendere molti utili servizi, ma credo che si debba riflettere seriamente su ciò che da solo non può darci, che non può surrogare. Un impiego totalizzante e acritico delle macchine, alla fine, può arrecare più danni che vantaggi.

3. L'impiego di un mezzo deve essere giustificato in rapporto ai fini formativi che ci si propone. Succede spesso, oggi, che il rapporto si inverta. Per effetto dell'entusiasmo tecnologico da un lato, e della pressione commerciale da un altro (non dimentichiamo quali sono gli interessi che muovono l'industria informatica, e le pressioni dirette e indirette che ne derivano) la macchina diventa non il mezzo, ma il fine a cui viene subordinato il progetto educativo. Si elabora un percorso d'insegnamento, cioè, in funzione delle macchine, e non viceversa. Siccome nella scuola ci sono i computer, si dice, allora dobbiamo escogitare degli itinerari, dei moduli, delle attività che ci permettano di usarli.

Credo che il senso di marcia debba essere un altro. Prima dobbiamo chiederci quali sono i nostri obiettivi educativi, che cosa vogliamo che i nostri alunni apprendano. Poi possiamo interrogarci sui mezzi più idonei, e valutare se, quando e come il computer possa esserci d'aiuto. Agendo nel primo modo, la componente tecnologica può finire per prenderci la mano, facendoci perdere di vista i problemi fondamentali, gli scopi centrali del nostro progetto for-

mativo. Può condizionare il processo educativo, imponendoci nostro malgrado certi metodi, certi contenuti, certe direzioni di lavoro. Invece di essere un mezzo al servizio della didattica, l'elaboratore diventerebbe un agente costrittivo che ne determina i percorsi.

In *Attraverso lo specchio*, di Lewis Carroll, la piccola protagonista, Alice, esprime il suo sconcerto per l'uso insolito delle parole che fa Bindolo Rondolo, il suo buffo interlocutore a forma d'uovo; e questi le risponde che il problema è di sapere se sono le parole che ci debbono comandare, o noi che dobbiamo comandare loro. Anche nel caso del computer nella scuola si pone tutto sommato la stessa questione: decidere chi è il padrone.

Media e tecnologia

Al centro del dibattito sull'uso educativo del computer vi è certamente la questione della multimedialità. Converterà, prima di entrare nel merito, tentare di fare un po' di chiarezza sul concetto di *medium*, che è utilizzato in accezioni divergenti e talvolta ambigue.

Il medium è confuso, talvolta, coi sistemi simbolici, ossia i codici o linguaggi. Ma si tratta di cose assai diverse. Il codice è un sistema di segni, che possono essere, a seconda dei casi, di natura musicale, verbale, iconica ecc. Il medium è invece un apparato strumentale che permette di realizzare e trasmettere, nel concreto, dei messaggi, utilizzando gli elementi di uno o più codici. Comunemente, quando si parla di media, si pensa subito a complessi apparati artificiali come la stampa, la radio, il giornale, la televisione, la fotografia, i sintetizzatori elettronici, il computer. Ma noi ci serviamo quotidianamente di media naturali, o storico-culturali (cioè formati attraverso una lunga evoluzione sociale) come l'apparato vocale, la scrittura, l'insieme cartamata usato nel disegno, gli strumenti musicali. In tutti questi casi ci troviamo sempre di fronte – difatti –

ad apparati che consentono di realizzare messaggi servendosi di linguaggi. Un medium, dunque, è una tecnologia (dando al termine un senso esteso: potremmo dire un hardware) che gestisce dei sistemi simbolici (il software). Questi ultimi, in astratto, preesistono al medium, tant'è vero che una stessa sequenza di segni può essere realizzata attraverso media diversi. È il caso di un messaggio verbale, che può assumere una forma scritta, a stampa, orale. O di una frase musicale, che può essere espressa per mezzo di un flauto o di un violino, oppure convertita in partitura grafica.

Ciò premesso (e il lettore ci scuserà per il tono didascalico), possiamo aggiungere alcune osservazioni:

1. Ciascun medium conferisce al messaggio caratteristiche particolari. Anche se è eccessivo affermare, come sosteneva McLuhan¹, che «il medium è il messaggio», è indubbio che un volto disegnato o fotografato non sono la stessa cosa, come non lo sono un ritmo eseguito con un tamburello o con una grancassa. Ogni medium implica una certa metodologia per il trattamento dei segni, un determinato punto di vista.

2. Vi sono media che gestiscono un solo sistema di segni, (come la scrittura), altri che ne gestiscono contemporaneamente più d'uno. Il cinema utilizza per esempio un intero fascio di linguaggi: verbale, mimico, iconico, musicale ecc.

3. Vi sono media che incorporano altri media, che ne costituiscono la base. Per esempio, la stampa incorpora la scrittura. Il cinema incorpora la fotografia. Un sequencer incorpora degli strumenti musicali.

4. I media spesso si contagiano reciprocamente. Elementi di un medium, cioè, vengono trasferiti in un altro. Per esempio, il fumetto moderno assume dal cinema il modo di sequenzializzare le immagini.

5. Più media possono cooperare insieme, come è sempre avvenuto in teatro, e come avviene al cinema o in TV. Abbiamo, ad esempio, il medium della scrittura nei titoli, il medium della oralità nei dialoghi, i

media strumentali e vocali nelle parti musicali. Attraverso i diversi media, entrano in relazione i differenti linguaggi (verbale, musicale, gestuale ecc.). Si hanno allora quelli che sono stati chiamati in passato *messaggi multipli* (con l'accento rivolto ai linguaggi²) e che oggi si preferisce definire *multimediali* (con l'accento spostato sulle tecnologie produttive).

Siamo arrivati, così, al cuore del nostro tema. La multimedialità, appunto.

Portando l'attenzione sul mondo della scuola, va evidenziato anzitutto che il concetto di multimedialità può riguardare gli ambienti, oppure i prodotti.

È multimediale un ambiente in cui sono disponibili vari mezzi (libri, registratori, matite, proiettori...) e vari sistemi simbolici (la parola, la musica, l'immagine...), che vengono usati in modo contestuale.

Sono multimediali quei prodotti che sono stati realizzati mediante l'uso di più media, e quindi anche di più sistemi simbolici (nella cornice, ovviamente, di un ambiente multimediale).

Non è vero, dunque, che la multimedialità sia una esclusiva del computer, per quanto gli si riconosca la capacità di gestire e coordinare con particolare efficacia una pluralità di media e di linguaggi. Se ci riferiamo ai prodotti, difatti, sono multimediali una sequenza di diapositive accompagnate dal sonoro, un filmato, una drammatizzazione. È multimediale anche un libro illustrato, che utilizza contemporaneamente i media della stampa e della fotografia (e i relativi linguaggi verbale e iconico). E lo è parimenti un discorso orale, che coinvolge i media dell'apparato vocale, del viso, delle mani, del corpo, dal momento che nella comunicazione si intessono ed integrano reciprocamente parole e gestualità.

L'interazione fra media e linguaggi, dunque, fa parte da sempre del nostro orizzonte espressivo e culturale. Occorre convenire, tuttavia, che essa è stata potenziata ed estesa dalle moderne tecnologie, e in particolare

dal computer. Oggi viviamo perciò in un mondo in cui, più che in passato, media e linguaggi interagiscono. È abbastanza logico, pertanto, che anche nella scuola se ne tenga conto, e si studino i modi sia per favorire una educazione *alla multimedialità* (ossia alla comprensione e alla produzione di messaggi multimediali), sia per impiegare al meglio prodotti multimediali (così come ci si serve di libri o altri strumenti) per migliorare i processi di apprendimento, ad esempio per alfabetizzare alla musica (dunque, educare *con la multimedialità*).

Educare «alla» multimedialità

Per quanto riguarda l'educazione alla multimedialità, si tratta soltanto di proseguire un cammino già avviato da vari anni in molte realtà scolastiche. Lo smontaggio e l'analisi di messaggi multimediali (quali spot pubblicitari o film) così come la realizzazione di audiovisivi sono da tempo pane quotidiano della attività didattica. La presa in considerazione di nuove forme tecnologiche, perciò, non costituisce una svolta, ma la logica continuazione di un orientamento già in atto.

Ciò vuol dire, peraltro, che va riconosciuto che l'educazione alla multimedialità non passa attraverso il solo computer, anche se questo offre delle virtualità straordinarie. C'è una vasta gamma di attività multimediali che non fanno uso di apparati informatici e che la scuola deve continuare a praticare e a sviluppare, anche perché, in molti casi, queste attività coinvolgono – più di quanto possa fare l'elaboratore – la integralità della persona dello studente, i suoi sensi, la sua fisicità. Penso ad esempio alle varie forme di teatro, in cui la musica si sposa al movimento, alla parola, al gesto, alla spazialità.

È inevitabile chiedersi, in ogni caso, se l'educazione alla multimedialità possa implicare, come qualcuno sostiene, l'abbandono dell'educazione ai singoli linguaggi. È concepibile

cioè saltare le fasi di una alfabetizzazione, di una analisi e di una pratica centrate sul sistema musicale – per quanto riguarda la musica – o sul linguaggio verbale – per quanto riguarda la lingua –, dal momento che i messaggi multimediali li incorporano e superano? Io credo fermamente di no. Ritengo che solo lavorando sulle strutture specifiche di un linguaggio se ne possa acquisire una competenza non illusoria. E solo conoscendo e sapendo usare i linguaggi nella loro specificità sintattica e semantica e nelle loro funzioni, li si possa poi combinare insieme a ragion veduta, controllandone le interazioni e gli effetti. L'educazione alla multimedialità, quindi, non può prescindere da una educazione ai linguaggi, che ne costituisce la condizione di base.

Va aggiunto, a queste considerazioni, che la comunicazione multimediale, per quanto diffusa, non ha affatto ucciso quella monomediale, che resta fondamentale nella nostra civiltà, sia per quanto riguarda l'interazione quotidiana, sia nella elaborazione della cultura e nella espressione artistica. Le nuove generazioni debbono essere in grado di affrontare e comprendere film e ipertesti, ma debbono essere attrezzate anche a capire e realizzare brani musicali, narrazioni e saggi verbali, lavori grafici e figurativi, che restano gran parte del nostro orizzonte simbolico e sociale.

Educare «con» la multimedialità

Su questo punto si apre un vasto terreno di riflessione, perché si tratta di una prospettiva in gran parte nuova (anche se non mancano precedenti come l'impiego della tv). È in questione qui, in via principale, l'utilizzazione ai fini dell'apprendimento di pacchetti (in forma di software o di archivi ipertestuali) da utilizzarsi ad integrazione dei libri di testo, o in totale alternativa, e magari in sostituzione dello stesso insegnante. Attualmente, va riconosciuto, circolano prodotti molto sofisticati e

seducenti. Ma l'entusiasmo senza riserve dei corifei della multimedialità appare viziato da quella che Lakoff³ chiamerebbe la metafora della quantità, ossia l'idea che *il più è positivo, il meno è negativo*. Dunque, più linguaggi insieme sono meglio di uno, più tecnologia è preferibile a meno tecnologia, una grande abbondanza di stimoli è meglio di una misura più contenuta (aumenterebbe la vitalità e la fertilità del pensiero!) e, proseguendo nella catena, grasso è meglio di magro, più cibo comporta maggiore benessere, veloce è meglio di lento, eccetera. Ma siamo sicuri che le cose stiano sempre così? Che cosa lo comprova alla fine, al di là della credenza impregiudicata in un sistema automatico di corrispondenze? Personalmente, vorrei andarci cauto. E proporre qualche spunto per ragionare in modo non emotivo su una questione che non va presa alla leggera, vista la posta in gioco.

1. Non è ancora del tutto chiaro quali siano, dal punto di vista formativo, gli equilibri ottimali fra scrittura, voce, suono, immagini statiche e dinamiche. Vi è il rischio, in particolare, che le componenti più appariscenti e suggestive, e in particolare l'immagine dinamica, facciano la parte del leone, monopolizzando l'attenzione dell'allievo e favorendo, così, una comprensione e un apprendimento superficiali. Molti prodotti multimediali assecondano questa tendenza, riducendo al massimo la presenza delle componenti più impegnative, come le parti scritte o le concettualizzazioni grafiche, e abbondando invece in animazioni, effetti tridimensionali, orge coloristiche che non incoraggiano certo il distanziamento critico e il ripensamento. Dunque, l'idea che un messaggio multimediale, in quanto tale, promuova un rapporto più profondo e responsabile col sapere è una mera assunzione mitologica.

2. Uno stimolo multimediale è certo più ricco di uno stimolo monomediale, e tuttavia non sempre è più produttivo. È stato dimostrato, per esempio, che a livello di prima alfabetizzazione linguistica l'appren-

dimento delle parole è più difficile se queste sono accompagnate da immagini, che hanno un effetto distraente⁴. Lo stesso pericolo può valere per molti altri tipi di apprendimento, come quello musicale. Si è osservato, ancora, che il movimento solo raramente è indispensabile ai fini educativi, e che è perciò inutile e sbagliato usare animazioni per processi didattici che richiederebbero, invece, una accurata osservazione di oggetti o immagini statiche (pensiamo ai dipinti). In molti casi, insomma, ci troviamo di fronte a prodotti troppo carichi e ridondanti, in cui non c'è coerenza fra le finalità da raggiungere e le tecnologie impiegate. Il fatto è che non si sa rinunciare (per ragioni in gran parte di mercato) al dispiegamento di tutte le meraviglie di bottega, indipendentemente dall'utilità che ciò può avere per l'utente.

3. Più in generale, dobbiamo tener presente che tanto più un messaggio è codificato in termini ricchi e realistici, tanto meno vengono attivati, nella nostra mente, i processi riflessivi e fantastici. Lo dimostra il caso della televisione che, come affermava Bettelheim⁵, cattura la nostra fantasia ma la imbriglia, non la libera, perché non ci lascia più nulla, o ben poco, da immaginare. La questione, alla fine, è quale didattica intendiamo privilegiare: se una didattica che punta ad omologarsi confusamente col mondo esterno e ne riproduce le logiche dispersive e magmatiche (una didattica, per così dire, della pura immersione), o una didattica, invece, che si apre sì al mondo, ma in modo dialettico, e ne sa emergere promuovendo il distanziamento critico. Una didattica, insomma, che fa leva sui problemi, sulla elaborazione di ipotesi, sul confronto meditato, sull'esercizio del pensiero e della immaginazione. Se è quest'ultima, come credo, la direzione da seguire, occorre essere molto vigili. Dobbiamo valutare e utilizzare con molta accortezza, cioè, quegli strumenti che – per essere troppo completi, troppo strutturati, troppo carichi di sistemi simbolici – possono

indurre alla passività e limitare gli spazi della elaborazione interiore, che è quanto un insegnamento responsabile deve evitare. Quando si legge⁶ che «le forme di pensiero e di azione messe in gioco dalla multimedialità risultano più elaborate e complesse rispetto a quelle che vengono stimolate dalla semplice lettura di un testo a stampa» si resta davvero sconcertati, perché chi scrive cose del genere ignora evidentemente acquisizioni fondamentali della ricerca cognitiva: proprio la lacunosità e la schematicità dei testi che vorrei chiamare «leggeri» (come possono essere un brano musicale, un dipinto o un testo scritto) inducono la nostra mente a un intenso lavoro di integrazione, interpretazione, riempimento immaginativo, ricostruzione, che scatta al contrario in misura assai più labile di fronte a comunicazioni «pesanti», ossia ipercompiute e ridondanti, come quelle multimediali. Di qui la necessità di una presenza attiva dell'insegnante, che deve mettere in atto tutti gli stimoli e le compensazioni atti a ridurre le possibili dispersioni e gli effetti passivizzanti.

Iper testi e libri di testo

Quasi sempre, i prodotti multimediali sono concepiti in forma di ipertesti, ossia di reticoli in cui si è in grado di passare per associazione da un elemento informativo all'altro. Sono strutturati come ipertesti le enciclopedie e gli archivi informatici, i videogiochi d'avventura e molti cd rom didattici (che trattano, per esempio, la storia della musica, le caratteristiche e l'evoluzione degli strumenti, singoli compositori ecc.).

La funzione non è nuova. Prima dell'avvento del computer, la troviamo difatti nel sistema di rimandi fra l'indice di un libro e i suoi vari capitoli, o fra il testo principale e le note a piè di pagina o a fine sezione. Un lettore esperto, inoltre, difficilmente legge un libro di studio in modo sequenziale, dall'inizio alla conclusione, ma naviga invece fra le sue varie parti, in base alle domande e ai

bisogni che via via vanno emergendo. Solo cattive abitudini di lettura, o una ipersemplicificazione della realtà, possono indurre a sostenere, pertanto, che il libro è un sistema rigido e rigorosamente chiuso. Il computer, insomma, ha perfezionato, esteso e sistematizzato qualcosa che già esisteva.

Gli ipertesti⁷ finalizzati allo studio e alla informazione offrono vantaggi ben noti: l'integrazione di grandi quantità di informazioni, la possibilità di personalizzare i percorsi, lo stimolo al pensiero associativo, l'interazione. Nel caso della musica, sono certamente caratteristiche straordinarie quelle di poter fornire esecuzioni musicali, di consentire lo smontaggio di un brano nelle parti che lo costituiscono o di variarne i parametri (come il tempo o i timbri strumentali), di collegare le componenti sonore a immagini esplicative, quadri storici, spiegazioni e commenti.

E tuttavia non mancano i risvolti problematici, che non possiamo passare sotto silenzio. Se studiamo su un libro, sappiamo sempre dove ci troviamo; disponiamo, in ogni momento, delle coordinate del nostro viaggio conoscitivo. In un sistema ipertestuale, invece, ci si può perdere nelle trame della rete, dimenticando il problema su cui si lavora. Ci sono troppe possibilità, troppe stimolazioni, spesso superflue, che costituiscono un fattore distraente e che possono disorientare. L'ipertesto dà una grande libertà di scelta, ma questa può essere usata in modo dispersivo e inconcludente⁸ (e si potrebbe osservare, *en passant*, che questa libertà è comunque meno estesa di quanto si creda, perché l'utilizzatore, alla fine, può scegliere soltanto fra opzioni predefinite).

L'ipertesto, inoltre, accentua una caratteristica ben nota della scrittura elettronica: la perdita cioè della visione globale. Noi vediamo di volta in volta ciò che appare nella ristretta porzione dello schermo, attiviamo un rimando portando in superficie questo o quel segmento,

ma il sistema complessivo dei contenuti, la trama strutturale profonda del reticolo ci rimangono nascosti, come un motore occultato sotto il cofano.

Di tutto ciò gli insegnanti dovrebbero tenere il debito conto, profittando da una parte di ciò che di buono certi pacchetti ipermediali possono dare, ma mettendo in atto nel contempo delle azioni di controllo sull'uso che ne fanno gli studenti e di stimolazione alla elaborazione cognitiva, alla formulazione di ipotesi, alla organizzazione dei concetti. Credo inoltre che sia necessaria, in molti casi, l'integrazione con altri strumenti – quali libri e materiali a stampa – che possano agire da elementi equilibratori e d'ancoraggio.

Il rapporto libro/computer nella scuola è un altro dei tormentoni di cui oggi si parla e straparla. Secondo i guru della pedagogia informatica, gli ipertesti elettronici sono destinati a sostituire in toto, fra qualche anno, i mezzi a stampa. Ma dimenticano che non è mai successo, nella storia della comunicazione, che un nuovo medium ne rimpiazzasse uno precedente. Il libro tipografico non ha scacciato la scrittura manuale, la fotografia non ha ucciso il disegno e la pittura, né la televisione ha fatto morire la radio. Vi è sempre stata, invece, una redistribuzione dei compiti.

L'ipotesi più ragionevole, pertanto, è che nel prossimo futuro potranno esserci manuali scolastici di tipo misto, comprendenti testibase per lo studio e l'impostazione dei quadri concettuali, e archivi elettronici per la consultazione, l'approfondimento, la ricerca. Lo studio difatti, risulta scomodo e poco maneggevole se praticato su un supporto elettronico. Oltretutto, è una attività che comprende degli aspetti sensuali, in quanto un testo va fisicamente manipolato, costellato di evidenziazioni e di note, scarabocchiato a margine, portato in bagno o in metropolitana: ciò che non è possibile fare con un video, che permette al massimo di riempire delle

finestre appositamente predisposte e non si lascia certo mettere in tasca.

Non voglio dimenticare che oltre agli archivi elettronici possono e debbono trovar posto nella scuola (in qualche realtà sono già un uso) software «dedicati» per l'addestramento a particolari abilità. Mi riferisco, per esempio, a software per la formazione dell'orecchio, per l'acquisizione delle strutture basilari del discorso musicale, per l'apprendimento di strumenti come il flauto o la chitarra, per l'esercizio dei rudimenti della composizione. Alcune di queste applicazioni sono davvero ben fatte, e possono risultare di notevole aiuto al docente, specie per quanto riguarda l'individualizzazione dell'insegnamento.

Nutro dei dubbi, però, sulla pretesa che talvolta accampano di poter funzionare come tutors autonomi, in grado di assistere cioè gli studenti in modo del tutto indipendente e senza la presenza degli insegnanti. I cosiddetti sistemi di tutoring intelligente (Intelligent Tutoring Systems) si sono sinora rivelati, da questo punto di vista, largamente inadeguati. E ciò per il motivo fondamentale che essi non sono in grado di comprendere la personalità dello studente, non ne percepiscono le azioni e i gesti, non ne intuiscono sentimenti e aspettative, e non possono pertanto interagire con lui in modi equivalenti a quelli umani.

Di qui lo schematicismo nell'assistenza come nella diagnosi e la sostanziale meccanicità della istruzione fornita. Il soggetto che apprende ha bisogno evidentemente di qualcos'altro, di quel confronto fluido, aperto, dinamico e sensibile che solo il rapporto con persone può assicurare. Dunque, se l'insegnante può avvalersi di questi software, non può pensare comunque di assentarsi dalla scena, ma deve prendere parte al processo con compiti di regia, integrazione e valutazione. Il computer non può essere attore dell'ambiente di apprendimento, ma solo una componente strumentale.

E per finire, uno sguardo a Internet

Se esistono buone applicazioni didattiche, e buoni cd rom multimediali, che possono essere impiegati utilmente nella scuola (con tutte le attenzioni di cui si è detto), le prospettive si fanno molto più incerte quando si passa a considerare Internet.

Siccome esiste la grande rete, che è ricca, bella e variopinta – così sembrano ragionare in molti – allora bisogna che gli studenti se ne servano nella scuola. Confesso che questo atteggiamento mi preoccupa, perché non vedo che cosa possa guadagnare il processo educativo da un uso sistematico e intensivo della grande seduttrice.

Ma cerchiamo di fare, anche qui, un po' di chiarezza. Le possibili utilizzazioni della rete in ambito scolastico sono essenzialmente due. Nel primo caso, essa è impiegata come canale di comunicazione per scambi di esperienze e di informazioni con altri istituti. Nel secondo, è vista come una grande biblioteca nella quale ricercare materiali in funzione dei propri progetti.

Per quanto riguarda la prima modalità d'uso, il rischio maggiore è quello di farsi trascinare in un groviglio infinito e dispersivo di contatti, visto che non c'è scuola, oggi, che non si sia messa in vetrina aprendo il suo bravo sito telematico. Un altro pericolo è quello di perdersi in vuoti ed inutili chiacchiericci, in pseudo-comunicazioni di cui la rete, oggi, è sempre più satura. Un dialogo con altre realtà scolastiche ha senso, a mio avviso, solo se è rigorosamente selezionato e mirato a precisi scopi formativi e culturali. Ma la cosa non è sempre facile, visto che Internet spinge alla moltiplicazione del consumo, e non a una saggia parsimonia.

Per quanto riguarda il secondo tipo di impiego, si deve sapere come muoversi nel labirinto di un enorme e caotico magazzino in cui sono mescolate, alla rinfusa, le cose più varie, e in assenza di qualsiasi crite-

rio. Oltre a essere una biblioteca sterminata e babelica, difatti, Internet non garantisce in alcun modo l'attendibilità dei propri contenuti. Se io voglio scrivere un articolo per una rivista, o propongo un libro a un editore, debbo passare al vaglio di una redazione o di una direzione editoriale che valutano la qualità della mia proposta e se ne fanno garanti presso il pubblico. Ma in Internet non esistono filtri né controlli di sorta: chiunque può immettervi ciò che vuole, e tutti i siti appaiono perciò altrettanto attendibili, anche quando contengono materiali di bassa lega o del tutto falsificanti. Solo la nostra accortezza culturale, la nostra esperienza e conoscenza degli argomenti ci permettono di non farci trarre in inganno.

Francamente, non so se Internet sia la palestra migliore per una educazione alla ricerca di giovani studenti che non dispongono, ancora, di bussole adeguate, e che debbono apprendere in modo non frastornante i rudimenti di una metodologia di lavoro, operando su un ventaglio ragionevolmente ristretto di fonti (mi riferisco, in particolare, alla scuola media e agli inizi della superiore). Il rischio che siano sommersi dal rumore di fondo, che si impiglino nel groviglio infinito dei testi e dei rinvii, che perdano l'orientamento, o che si lascino accalappiare da link suadenti quanto fuorvianti è molto elevato.

Come minimo, gli insegnanti debbono impegnarsi a fornire una assistenza ed una guida continuative (ammesso che possiedano, naturalmente, una adeguata esperienza di ricerca in rete). Non so tuttavia sino a che punto questo sia fattibile, in un'aula in cui si lavora contemporaneamente su più macchine ed è in corso di svolgimento una pluralità di viaggi che risulteranno ben presto disseminati sulle rotte più varie. Per non dire del dispendio di tempo, che risulta inevitabilmente assai alto. Ci si chiede se non sia preferibile, alla fine, che sia l'insegnante stesso a reperire nella rete i documenti che servono e a fornirli agli

studenti per la ricerca in atto, con una salutare azione di economia didattica.

Comunque la si pensi, va sottolineato che la ricerca dei materiali (in Internet o altrove) è solo un momento di un processo più esteso: deve essere preceduta, difatti, da un lavoro di chiarimento del problema e di progettazione dell'attività, e seguita dalla analisi, dalla organizzazione e dalla strutturazione dei dati raccolti. L'uso di Internet, dunque, può avere senso solo se situato in un contesto didattico in cui rappresenta una tappa circoscritta, funzionale a tappe anteriori e successive.

Un diverso ragionamento, è ovvio, si deve fare circa l'impiego della rete da parte dei docenti, che possono trarne saggi pedagogici, progetti, spunti operativi, suggerimenti per l'aggiornamento professionale⁹. Ma questa è un'altra storia.

Note

¹ McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il saggiatore, Milano, 1967.

² Si veda, ad es., Moles A., *Teoria dell'informazione e percezione estetica*, Lerici, Roma, 1969.

³ Lakoff G., "The Contemporary Theory of Metaphor", in Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge, University Press, Cambridge, 1993, pp. 202-251.

⁴ Samuels S. J., "Effect of pictures on learning to read, comprehension and attitudes", in *Review of Educational Research*, 40, 1970, pp. 397-407.

⁵ Citato in Winn M., *La droga televisiva*, Armando, Roma, 1978, p. 67.

⁶ Ceccarelli S., "Rivalutare la dimensione ludica dell'apprendimento", in *Musica Domani*, 108, 1998, p. 33.

⁷ Oggi si preferisce spesso il termine *ipermedia*, che sarebbe più appropriato a prodotti in cui si hanno associazioni non solo con testi verbali, ma anche con immagini, suoni, animazioni ecc. Ciò implica, peraltro, che la parola «testo» sia applicabile soltanto ai messaggi scritti di tipo linguistico, il che è discutibile.

⁸ Si vedano le osservazioni di Calvani A., *Dal libro stampato al libro multimediale*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 207.

⁹ Un discorso analogo vale per l'impiego di software allo scopo di realizzare basi musicali o altri materiali da utilizzare nell'attività didattica.

Storie rumorose di dinosauri e giganti

STEFANIA LUCCHETTI
ANTONELLA BOSCOLO

In una scuola materna, i bambini inventano delle storie a partire da una traccia sonora appositamente preparata dalle insegnanti: l'ascolto dei suoni e delle musiche sollecita ricordi e provoca associazioni, dando vita a narrazioni in cui si mescolano realtà e fantasia.

Il (lontano) novembre 1993 ci vedeva immersi in piena era *Jurassic Park*. Le maestre delle due scuole materne in cui lavoravamo come operatrici musicali ci avevano chiesto un aiuto per arginare la dinosauro-mania. Cogliendo al volo l'occasione, abbiamo pensato di sviluppare un percorso che desse ai bambini la possibilità di confrontarsi con materiali sonori che fungessero da pretesto per l'elaborazione di storie da raccontare, mimare, suonare e "scrivere". In particolare ci interessava favorire esperienze potenzialmente ricche a livello simbolico, che potessero motivare l'elaborazione di *forme di pre-scrittura*.

In breve, Maga Primavera, il personaggio fantastico che ci aveva precedentemente accompagnato in un progetto centrato sull'esplorazione sonora, questa volta si metteva in contatto con noi con delle lettere: oggetti misteriosi, di strane foggie e colori, che per poter essere comprese dovevano essere decodificate dalle insegnanti. Scriveva Maga Primavera: «Ora è inverno, sono nella Terra del Sonno e mi annoio tanto. Vi mando delle storie fatte di suoni: mettete voi le parole. Io mi divertirò moltissimo ad ascoltarle.»

Le piste sonore

Le piste sonore da noi progettate intendevano risultare il più possibile aperte, così da favorire una molteplicità di letture diverse: intendevamo privilegiare il pensiero divergente rispetto a quello logico-lineare, di conseguenza abbiamo cercato di lavorare più sul simbolo che sull'indizio. Anziché descrivere un personaggio, abbiamo provato a evocarlo, suggerendone con i suoni la gestualità.

Le dimensioni che abbiamo maggiormente evidenziato sono state il *timbro* e l'*organizzazione ritmico-temporale*. Per capire meglio proviamo a esaminare la prima pista sonora, richiedendo ai lettori un potente sforzo di immaginazione uditiva. Ascoltiamo: *Tun Sch, Tun Sch*: un

modulo ritmico ricorrente, piuttosto lento, più o meno regolare, composto da un timbro percussivo (*Tun*), di tessitura grave, ricco di riverbero, corposo, risonante, non immediatamente etichettabile come prodotto da uno specifico strumento; lo *Sch*, un suono "strisciato", è invece prodotto manualmente con una spazzola dura. A un tratto il modulo si interrompe; silenzio, poi un fragore simile a quello di un grande tamburo che cade. Subito si sente una sequenza, *Tun Tun Tun*, (scompare intanto lo *Sch*), dapprima molto veloce, poi gradatamente più lenta. Quindi si torna ad ascoltare il *Tun Sch* iniziale. Questa la sequenza complessiva, ma la storia rumorosa nasce già dalla segmentazione con la quale la pista viene proposta: *Tun Sch*. Chi è e come si chiama questo personaggio? Come si muove? È grande o piccolo? Cosa vede attorno a sé? Dove vive? Cosa mangia? E poi cosa succede?

Da qui inizia un itinerario che dalla rappresentazione sonora e gestuale arriva all'interpretazione grafica e all'invenzione di giochi e canzoni utili a fissare l'esperienza.

Le storie

Tre sono stati i contesti in cui abbiamo proposto l'ascolto della pista: in fase preliminare con le insegnanti, quindi con due distinte sezioni di bambini di 5 anni. E tre sono state le storie. Prevedibilmente la dinosauro-mania è balzata in primo piano: ecco quindi che le maestre concepiscono la storia di un dinosauro che dapprima passeggia, quindi inseguito scappa finché, allontanatosi a sufficienza, riprende a camminare normalmente. Trama molto simile a quella concepita da uno dei gruppi di bambini (A) cui è stata proposta la pista sonora anche se in questo caso sono i ricchissimi dettagli a colorire di interesse la storia: *Collolungo, Polentosauro giallo e nero* che mangia solo cose gialle e nere (polenta, liquirizia e carbone dolce), cammina sulla spiaggia strisciando la sua lunga coda. A un tratto vede un nemico e scappa sollevando la

coda «come un punto interrogativo» (ecco perché sparisce lo *Sch*); un po' alla volta rallenta perché non c'è più pericolo e riprende la sua normale andatura.

Più divergente la storia prodotta dall'altro gruppo di bambini (B): *Roberto il Gigante*, che abita in un castello tra le nuvole, sta scopando la sua stanza (*Tun*: il passo; *Sch*: la scopa); gli cade la scatola dei giochi (ma i giocattoli di un gigante quanto sono grandi? come sono fatti?) e lui la aggiusta con un martello (*Tun Tun*): prima è veloce, poi un po' alla volta si stanca e martella sempre più lentamente. Alla fine ricomincia a pulire la sua stanza.

Qualche particolare: Roberto era vestito con pantaloni rossi, camicia bianca e un gilé rosso coi bottoni gialli, esattamente come Stefania (una delle maestre di musica). Inoltre nella storia successiva comparirà Antonietta, la moglie di Roberto (il cui nome ricorda quello di Antonella, l'altra maestra di musica): anche in questo caso le citazioni dalla realtà ci proiettano in un mondo ibrido, tra il fantastico e la quotidianità.

Le storie create dai bambini sono state drammatizzate e sonorizzate, quindi incise su una audiocassetta che abbiamo spedito a Maga Primavera insieme ai disegni.

Ma l'aspetto più eclatante dell'esperienza è sicuramente consistito nella presa di parola sulla storia: l'*affabulazione collettiva*, intesa come negoziazione nel gruppo del proprio punto di vista individuale.

Cosa che paradossalmente è risultata più difficile nel gruppo meno numeroso (B), in quanto quello più ampio (che aveva prodotto una storia simile a quella della maestra) tendeva a limitare, anziché amplificare, le invenzioni dei singoli.

L'ascolto di questa pista è stato successivamente proposto in altri contesti: corsi di aggiornamento per insegnanti e altri gruppi di bambini di cinque anni. Confrontarne le costanti ci permette di evidenziare alcuni *simbolismi sonori* inconsapevolmente condivisi dai vari affabulatori. Il personaggio è solitamente imponente; alcuni adulti hanno talora pensato a un uomo *piccino* (un nano ecc): ma in tal caso trascinava faticosamente un *enorme* sacco. In nessuna occasione qualcuno ha pensato a un personaggio femminile. Evidentemente la miscela di sound proposta dalla pista (dovuta alle scelte timbriche, di registro, di intensità e organizzazione ritmica precedentemente descritte) poteva "stare per" alcuni significati e non per altri. D'altronde era stato a partire da tale ipotesi che noi stesse avevamo strutturato la pista: una trama sonora che pur evidenziando una elementare logica di sviluppo, intendeva dare la possibilità ai vari ascoltatori di proiettarvi il proprio immaginario sonoro.

Altre piste, altre storie

Nelle piste successive abbiamo deliberatamente combinato materiali sonori disparati, in modo da allargare progressivamente la ragnatela delle possibili trame narrative. Il riferimento metodologico più immediato era natural-

mente quel "binomio fantastico" illustrato da Rodari nel suo *La grammatica della fantasia* (Einaudi, 1973); un altro rimando determinante per noi è stato costituito da un ciclo di trasmissioni radiofoniche diffuse sulla terza rete RAI nel settembre 1993, dalla quale abbiamo derivato lo stesso titolo dell'esperienza (il programma in questione si intitolava per l'appunto "Storie rumorose"; purtroppo non ricordiamo il nome dei curatori).

Nella tabella riassumiamo le altre tre piste proposte, con le relative storie elaborate dai bambini (gruppo A, gruppo B).

Molte sono state le sorprese: ad esempio le precoci capacità di riconoscimento stilistico. I bambini avevano infatti subito riconosciuto il "sapore rock" del riff di chitarra elettrica (Storia 3, gruppo B: «la musica che ascolta mio fratello»), e avevano identificato la lingua straniera utilizzata dagli astronauti (Storia 4, gruppo A: i numeri in inglese nel "count down"). La melodia pentatonica e i timbri "giapponesi" (Storia 2) hanno subito evocato un paesaggio naturale, aperto e soprattutto "lontano" individuato nella Terra del Sogno. Un'altra costante, rilevata anche in altri contesti (vedi "Il simbolico e il fantastico come motivazione per i piccoli" in *Musica Domani*, n. 95 1995), è stata la preoccupazione di creare una geografia coerente e perciò rassicurante del loro immaginario (la Terra dei Giganti che *confina* con La Terra del Sogno). Questa preoccupazione non va però intesa come una pulsione alla costruzione lineare: talvolta le storie concordate dai bambini conservano al loro interno delle incongruenze (vedi ad esempio la storia 4, gruppo B), rispetto alle quali noi animatrici abbiamo ritenuto opportuno non intervenire. In alcuni casi nella cassetta registrata per la Maga, la stessa sequenza degli eventi sonori è stata deliberatamente modificata, pur di salvaguardare la storia concepita dal gruppo: una notevole differenza rispetto alle tecniche di affabulazione sperimentate con gli adulti, particolarmente attenti alla coerenza e consequenzialità degli indizi sonori. Un altro tratto che invece accomuna bambini e adulti nelle loro strategie di affabulazione è costituito dalla capacità di utilizzare le musiche sia come *meta-commento* della storia, in grado di suggerire un dato stato d'animo o un'atmosfera, sia come *elemento interno* alla storia: ad esempio il riff di chitarra è stato interpretato dal gruppo A, Storia 3, come "la paura" mentre dal gruppo B come la musica *suonata* da Roberto il Gigante con la sua chitarra.

Via via che il materiale sonoro utilizzato nelle storie si ampliava, ci rendevamo conto dell'importanza della *strategia di segmentazione* da noi adottata durante la proposta degli ascolti: l'evento su cui si focalizzava l'attenzione era quello che immediatamente precedeva la nostra cesura, peraltro necessaria dati i limitati margini di attenzione dei bambini, che impedivano la proposta di un unico ascolto integrale (vedi soprattutto le storie 3 e 4, più lunghe). Coordinare la storia in un tutto organico richiedeva ai bambini la capacità di ritenere nella memoria una sequenza di azioni, fissate soprattutto dall'interpretazione moto-

ria e sonora che accompagnava la narrazione, nonché dalle canzoni-contenitore (composte per l'occasione) che di volta in volta mettevano in musica le storie create dai bambini. Riascoltare la cassetta che avremmo inviato a Maga Primavera costituiva per i bambini una importante gratificazione: il loro era naturalmente un ascolto attivo, in cui rivivevano con il corpo e con gesti sonori le azioni fissate sul nastro.

Alla fine del percorso c'è stata un'occasione di incontro

tra i due gruppi di bambini coinvolti, che si sono scambiati le storie e le canzoni inventate.

Come conclusione ci piace riportare la frase di Camilla, 5 anni, che ci faceva osservare che ora avremmo potuto inviare *noi* delle storie a Maga Primavera, non solo fatte di suoni registrati, ma anche *scritte*: ci pare che il nostro tentativo di motivare i bambini all'appropriazione della scrittura quale codice comunicativo abbia colto nel segno.

Le altre piste sonore e le storie inventate dai bambini

Seconda pista sonora

- *Tun Sch* (la nostra sigla)
- *Risataccia*
- *Fracasso* (simile alla rottura di piatti)
- *Arpa giapponese* (flauto che intona una melodia pentatonica, sottofondo di uccellini)
(durata: 1'28")

Terza pista sonora

- *Riff di chitarra elettrica distorta*
- *Tun Sch* irregolare: (andatura incerta, piena di pause, prevalgono gli *Sch*)
- *Tun Sch* più spedito
- *Glissato di glockenspiel*
- *Colpo di triangolo*
- *Bal dei Tre Gobi* (melodia popolare già nota ai bambini)
(durata: 3'56")

Quarta pista sonora

- *Battito di macchina da scrivere*
- *Dialogo di astronauti nello spazio*
- *Tun Sch*
- *Jeep che slitta nel fango*
- *Danza cinese dallo "Schiaccianoci" di Cjaikovski* ("Sigla" della Maga Primavera)
(durata: 3')

Storia dei bambini A

Collolungo sta camminando in un grande bosco e la sua lunga coda scuote le foglie. Arriva in una caverna, dove trova una strega che sghignazza (*ah, ah, ah*) e gli tira addosso una pozione magica (*Plin, Plon*). Collolungo si addormenta e si mette a sognare. Entra così nella terra del Sogno, dove incontra Maga Primavera.

Storia dei bambini A

Collolungo si sveglia nel bosco di notte. Ha un po' paura, attorno a lui ci sono alti alberi che agitano le foglie. Cammina con aria circospetta scuotendo la sua lunga coda e annusando l'aria qua là (*Tun Sch; Sch, Sch*). A un certo punto vede in lontananza qualcosa che luccica e accelera il passo. Sono degli strumenti magici. Prova a suonarli (glockenspiel, triangolo) ed ecco che appaiono in mezzo al bosco dei piccoli gnomi. Stanno festeggiando il compleanno di uno di loro e invitano anche Collolungo a mangiare la torta; poi tutti insieme si mettono a ballare la loro canzone (*la la*.)

Storia dei bambini A

Gli gnomi del bosco scrivono a Collolungo una lettera invitandolo a una festa di compleanno che si terrà in Inghilterra. Collolungo prende il suo aereo privato giallo e nero e durante il lungo viaggio telefona con il cellulare ai suoi amici inglesi. Il Polentosauro ha una voce molto grossa e scura (*uh uh*), mentre i suoi amici hanno una vocina molto chiara e sottile (*ih ih*). L'aereo atterra, il Polentosauro scende e presto vengono a prenderlo gli gnomi inglesi con una grande macchina. Insieme arrivano al posto della festa dove è stata invitata anche Maga Primavera.

Storia dei bambini B

Il gigante Roberto sta di nuovo pulendo la sua stanza (*Tun Sch*). A Roberto piace molto raccontare le barzellette: ne ha appena raccontata una a sua moglie Antonietta che scoppia in una grandissima risata (*ah ah ah*). Ride così tanto che le cade per terra il bicchiere che aveva in mano (*plon*). Quindi indossano dei bellissimi vestiti per andare a ballare: si calano dal castello sulle nuvole con un paracadute e si mettono a danzare sotto la luna, accompagnati dal canto degli uccellini.

Storia dei bambini B

È il giorno del compleanno di Roberto ed è tutto pronto per la festa: Roberto prova alla chitarra dei pezzi che farà sentire ai suoi amici (*dlen dlen dlen*), quindi dà l'ultima spazzolata ai tappeti del suo castello, (*Sch Sch Sch*), prova il pianoforte per vedere se funziona bene (glockenspiel). In quel momento suona il campanello (triangolo) arrivano gli amici e inizia la festa: ci sono la torta, la Coca Cola, i pasticcini. Roberto e i suoi amici suonano mentre gli altri invitati ballano (*la la la*).

Storia dei bambini B

Roberto scrive ai suoi amici: «Carissimi, presto farò una nuova festa. Ma questa volta vi vengo a prendere in aereo». Roberto parte con il suo enorme aereo, carica gli amici e durante il viaggio chiacchierano tra loro (*uh uh; ih ih*). Finalmente atterrano. Antonietta e Roberto (incongruenza: Roberto stava pilotando l'aereo) stanno facendo le pulizie (*Tun Sch*) quando arrivano gli amici. Tutti insieme prendono un autobus a due piani e scendono nel luogo della festa: sono arrivati nella Terra del Sogno, il Paese dove abita Maga Primavera. Tutti insieme possono ora danzare.

pubblicità

*Al Ministro della Pubblica Istruzione
Ai Deputati e Senatori delle Commissioni Istruzione della Camera e del Senato*

La Siem valuta con seria preoccupazione la decisione ministeriale di non bandire il concorso a cattedre di Educazione musicale nella scuola secondaria. Dopo la chiusura di tante orchestre, questa notizia arreca un nuovo colpo di scure alle speranze di lavoro di giovani musicisti.

Si chiede che vengano ripristinati i posti a concorso nelle sei regioni che, fino a pochi giorni fa, erano dati per certi anche da fonti ministeriali. Così da non precludere, per i diplomati del conservatorio e i laureati dell'università dell'ultimo decennio, la possibilità di partecipare ai concorsi anche ai soli fini abilitanti. Non si può ignorare la condizione di chi non rientra nel novero dei precari.

Ci si domanda come si possa ancora trascurare il ruolo insostituibile delle arti nella formazione e, in particolare, la funzione dell'esperienza musicale per lo sviluppo della creatività e dell'immaginazione, per la crescita delle capacità di ascolto e di relazione.

La musica d'insieme è un luogo privilegiato per la sperimentazione di ruoli nel gruppo e per l'acquisizione di modalità di interazione in cui elaborare, nell'espressione artistica, anche la divergenza e il conflitto. Privare la scuola di questa possibilità significa contribuire ad una società di individui più poveri e più soli.

Si chiede la apertura e la definizione di spazi per la musica e per i musicisti nelle scuole di ogni ordine e grado, che valorizzino il patrimonio di risorse portato a frutto, soprattutto negli ultimi due decenni, dalle scuole di Didattica dei conservatori, dalle università e dalle associazioni professionali.

Si chiede altresì di premiare con punteggi specifici e adeguati, nei concorsi a cattedra per la scuola elementare, le competenze accertabili tramite diploma di conservatorio e laurea in discipline musicali e musicologiche, analogamente a quanto avvenuto nell'ultimo concorso per la conoscenza della lingua straniera.

Il Direttivo Nazionale Siem

Il documento è stato sottoscritto anche da: Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale (CRSDM), Associazione fra Docenti Universitari di Musica (ADUIM), Associazione Italiana Scuole di Musica (AISM), Società Italiana di Musicologia (SIDM), Coordinamento Nazionale dei Comitati per la Riforma dei Conservatori (CNCRC).

La sorprendente notizia dell'esclusione della musica dal bando dei concorsi, giunta in redazione proprio mentre stiamo consegnando questo numero in tipografia, ci lascia sbalorditi, considerando gli espliciti riconoscimenti che il ruolo della musica nella formazione scolastica ha ottenuto negli ultimi anni da parte di autorevoli esponenti del mondo politico e culturale.

La scelta di non bandire il concorso a cattedre per l'Educazione musicale ci sembra quindi molto grave: se le modalità di accertamento della preparazione dei candidati da esso previste erano discutibili, l'annullamento del concorso sembra ben peggiore. Perciò apriamo questo *Confronti e dibattiti* con la lettera inviata dalla Siem, insieme ad altre associazioni, al ministro per protestare contro questa incredibile decisione.

Abbiamo deciso di pubblicare ugualmente gli interventi che analizzano e discutono i programmi di concorso, scritti prima dell'esclusione, perché rappresentano una riflessione significativa sulla formazione del docente di musica e sulle modalità di accertamento della sua professionalità. I concorsi forse non si faranno, ma stanno per partire altre forme di preparazione e reclutamento dei docenti, in particolare i bienni di specializzazione post laurea; ci auguriamo che in quella sede si faccia tesoro dell'elaborazione teorica e pratica condotta in questi anni da coloro che si sono occupati attivamente di formazione degli insegnanti.

La Redazione

Valutare la preparazione degli insegnanti

Dopo anni di silenzio la macchina dei concorsi per l'abilitazione all'insegnamento si è rimessa in moto mobilitando schiere di giovani aspiranti a un lavoro sempre più difficile da conquistare.

Questo confronto e dibattito è dunque dedicato a una riflessione sui programmi di concorso per l'educazione musicale e ha lo scopo di chiarire il rapporto tra preparazione e professionalità del futuro insegnante.

Abbiamo coinvolto nell'iniziativa Maurizio Spaccazocchi e Luca Marconi, docenti di Pedagogia musicale nella Scuola di Didattica e Carla Tessari, docente di educazione musicale nella scuola media.

Queste le domande:

1. *Qual è la figura ideale di insegnante sottesa alla redazione dei programmi? O, per dirla in altri termini, chi vincerà il concorso?*
2. *L'allegato A che definisce gli argomenti sui quali può vertere la prova orale abbraccia una straordinaria quantità di tematiche specifiche e complesse. Tra gli argomenti proposti esiste a tuo parere una gerarchia di valore?*
3. *Trent'anni fa la scuola di Didattica della musica nacque con l'intento più o meno dichiarato di preparare gli allievi al superamento del fatidico concorso e definì quindi i propri programmi sulla base di quest'ultimo. Come valuti la somiglianza che ancor oggi caratterizza i programmi di concorso e i programmi della scuola di Didattica?*
4. *Dalle prove di esame è del tutto assente la verifica delle capacità di gestione della relazione educativa: si tratta di una capacità oggettivamente impossibile da accertare?*

Intenzioni buone, ma poco concrete

LUCA MARCONI

1 Penso che le prove previste dal concorso dovrebbero essere superate brillantemente da chi ha studiato nella scuola di Didattica della musica del conservatorio, dove, come viene notato nella terza domanda, si devono affrontare, specie nell'esame di

diploma, molte prove simili.

Ciò premesso, mi sembra importante considerare se tali prove siano funzionali al fine di scegliere le persone più adatte a insegnare educazione musicale nella scuola media e alle superiori.

Affronterò la questione concen-

trandomi sulle prime tre prove, mentre quella orale sarà analizzata nella prossima risposta.

Prima prova scritta. Piuttosto che prescrivere una «elaborazione di un canto popolare o tradizionale» (che nei concorsi precedenti era quasi sempre un canto che nessun popolo, qualsiasi fosse la sua tradizione, aveva mai cantato), sarebbe stato più utile richiedere di arrangiare una canzone (di quelle che davvero si cantano oggi) in modo da renderla disponibile a una esecuzione cantata e suonata da parte di una classe della scuola media o delle

superiori, attività che ritengo sarebbe più importante che un insegnante ideale sapesse realizzare.

Seconda prova scritta. Sull'inutilità di quel genere letterario obsoleto e anacronistico chiamato «svolgimento di un tema» (psicopedagogico, metodologico didattico o quant'altro) credo che ormai solo i redattori di programmi per concorsi possano non concordare. È evidente che al suo posto sarebbe stato più utile (e, a ben vedere, anche più comodo per le commissioni giudicanti) chiedere di stilare un'unità didattica o un progetto in un'area d'azione educativa assegnata al momento al concorrente; invece, continuiamo a farci del male.

Prova pratica. Credo che le prove indicate ai punti a) e c) del programma (intonare e accompagnare estemporaneamente lo sviluppo di un incipit melodico, concertare e dirigere un brano a 3 voci) siano sostanzialmente utili per il fine sopra indicato, anche se non so quanto frequentemente un futuro insegnante ideale potrà realizzare la «concertazione e direzione con il solo ausilio del diapason di una breve e facile composizione a cappella per 3 voci pari o bianche o miste». Quanto alla prova di analisi corrispondente al punto b), ancora più che nelle altre due è essenziale che la commissione valuti nei concorrenti, così come viene chiesto dal programma, la «capacità di trasferire delle competenze nella concreta azione didattica».

Esaurite tali considerazioni, vale la pena anche di domandarsi quali competenze necessarie per insegnare educazione musicale nella scuola media e nelle superiori *non* sono da accertare, stando alla formulazione del programma del concorso, e dunque possono mancare nella figura di insegnante da questo prevista.

Innanzitutto, il programma non chiede di valutare quanto il concorrente conosca le culture musicali giovanili e i percorsi didattici adottabili nei loro confronti, limitandosi a indicare che nella prova

orale ci dovrebbero essere dei «riferimenti alla musica di consumo».

Analogamente, si chiede di far riferimento durante il colloquio alla «musica popolare» e alla «musica delle civiltà extraeuropee», ma non è previsto che si accerti la conoscenza delle modalità di azione educativa realizzabili nei confronti di studenti provenienti da culture musicali diverse dalla nostra.

Infine, va rilevato che, al di là di affermare che la prova orale dovrà far riferimento alla conoscenza «del carattere interdisciplinare dell'educazione musicale», il programma poi trascura in gran parte tale aspetto, accennandovi solo quando invita ad affrontare la «sensibilizzazione al rapporto segno-suono espressivo» e il linguaggio cinematografico.

2. Gli argomenti elencati nell'articolo legato A possono essere divisi in due categorie nettamente diverse: nella prima parte dell'elenco troviamo le competenze *professionali* dell'insegnante di educazione musicale, quelle che egli deve aver appreso in una forma il più possibile sistematica e approfondita. Invece, a partire dalle nozioni di «acustica fisica e acustica musicale» (e con la sola eccezione della «conoscenza degli strumenti bibliografici e dei vari sussidi didattici», che rientra nella prima categoria), vengono indicate delle aree rispetto alle quali l'insegnante di educazione musicale deve sapersi orientare in modo da poter realizzare percorsi educativi per i propri studenti, senza che sia necessario che egli abbia una conoscenza sistematica e approfondita di tutti i settori in essi presenti.

È allora auspicabile che nella prova orale le commissioni giudicanti tengano conto di questa distinzione, non esplicitata nel programma del concorso, valutando, del concorrente, quanto sia sviluppata la sua competenza nel primo ambito, limitandosi invece nel secondo settore a considerare se

egli conosca le coordinate fondamentali utili a orientarsi in ciascun argomento, sappia come questo è affrontato nei libri di testo che egli potrebbe avere a disposizione a scuola, e soprattutto conosca le metodologie più accreditate e i sussidi bibliografici più adatti per preparare un percorso didattico al suo interno.

3. Ritengo che la scuola di Didattica della musica debba aiutare ad affrontare nel modo migliore il concorso di abilitazione, ma che questo *non* debba essere considerato il suo unico compito: dovrebbe anche far acquisire ai suoi studenti delle competenze che consentano loro di ricoprire ruoli professionali legati all'educazione musicale già esistenti, ma finora da questa meno considerati (ad esempio, l'insegnante di strumento o il divulgatore musicale), emersi in questi ultimi anni (l'animatore musicale o il musicoterapeuta) o che stanno profilandosi per il futuro (l'operatore nei laboratori musicali o il progettista di nuove tecnologie funzionali all'educazione musicale), che gli insegnanti e gli studenti di tale scuola dovrebbero in qualche modo prefigurare ed esaminare sperimentalmente.

Alcune delle modalità di approccio da adottare per muoversi in tale direzione sono ben delineate nell'articolo di Francesco Bellomi «Didattica della musica: alla ricerca di nuove soluzioni» comparso sul n. 106 di *Musica Domani*, col quale concordo nel sostenere che, per rendere più funzionale questo corso alle nuove esigenze che emergono nel mondo del lavoro, bisognerebbe rinnovare la struttura. Nel frattempo, però, tutti gli insegnanti in esso coinvolti dovrebbero sforzarsi il più possibile di realizzare tale sua rifunzionalizzazione.

4. Credo che la capacità di una persona di gestire una relazione educativa possa essere rilevata attraverso criteri esplicitabili e applicabili da una commissione

giudicante, vedendo tale persona all'opera nei confronti di una classe di studenti in carne e ossa dell'età a cui questi si dovrebbe rivolgere (e non, come mi risulta sia avvenuto nei precedenti concorsi, di fronte a un coro di persone di età spesso molto maggiore), in attività dotate di una durata (almeno un'ora l'una) e di una successione (almeno tre incontri nell'arco di una decina di giorni) che consentano di realizzare un percorso didattico dotato di un minimo di senso.

Organizzare una prova con que-

ste caratteristiche non è certo semplice. Però sarebbe necessario farlo, se un concorso volesse includere una prova pratica finalizzata davvero ad accertare la «capacità di trasferire delle competenze nella concreta azione didattica» e non si limitasse a manifestare nel suo programma l'esigenza che ciò avvenga senza poi fornire i mezzi per poterla soddisfare.

Non essendo stata prevista una prova del genere, posso solo sperare che i commissari chiedano ai concorrenti, durante la prova di «con-

certazione e direzione di coro», di mostrare non solo le loro competenze canore e gestuali, ma soprattutto quelle educative; e che, in futuro, chi darà l'abilitazione ai prossimi educatori musicali della scuola media e degli istituti superiori si preoccupi il più possibile di fare in modo che essi siano dotati non solo di solide competenze teoriche, ma anche di una adeguata capacità di gestione di concrete relazioni educative nei confronti degli studenti che via via incontreranno.

Insegnanti efficaci o tuttologi?

MAURIZIO SPACCAZOCCHI

1 • Agli ultimi scampoli del secondo millennio, dagli scaffali ministeriali ecco venir fuori il nuovo concorso a cattedre per l'insegnamento di Educazione musicale nella scuola media e secondaria. Nuovo, si fa per dire, dal momento che si è presentato con un diverso *maquillage* dove, purtroppo, anche l'occhio più disattento ritrova subito le tracce del vecchio belletto dei tempi che furono.

Certo che dopo tanti anni di silenzio, ci eravamo quasi illusi: pensavamo di festeggiare il Duemila senza la sua presenza, dato che il grande ed esasperato bisogno di occupazione dei nostri giovani è giunto ormai al punto di sopportare tutto, anche di brindare al terzo millennio con una coppa di spumante pieno di frizzanti contraddizioni fra la realtà scolastica, le prove di concorso e la formazione pedagogico-musicale personale acquisita.

Ecco comunque, di seguito, le ragioni di questa mia negativa posizione nei confronti del concorso a cattedre che verrà.

Un giovane aspirante, alla lettura delle *Avvertenze generali* (tabella A) e del programma specifico di Educazione musicale (ambito disciplinare e allegato A), non può fare altro che questa considerazione: «Per sapere tutte queste cose, come minimo devo prima insegnare e studiare chissà per quanti anni!». Ed è vero, perché già la stessa impostazione categorica delle indicazioni programmatiche, oltre che incutere timore, ci fa comprendere molto in merito alla sua idea di sapere generale e musicale specifico: «Sicuro dominio dei contenuti... Preparazione sui fondamenti epistemologici... Padronanza dei programmi... Conoscenza del ruolo formativo... Capacità di orientarsi sul versante della ricerca pedagogico-didattica... Possesso della metodologia... Criteri... Nozioni...

Acustica... Organologia... Lineamenti di storia ecc.».

Come sempre, riaffiora la tipica, perversa e sadica mania presente in tutte le più o meno tradizionali prove di concorso: la *Tuttologia*. O detta in altro modo, il paradigma che sentenzia: «Chi più sa, più è!», quando anche il buon senso più comune ha già da tempo compreso che il sapere non sempre è in stretta relazione con il saper fare, saper far fare, e soprattutto con il saper essere.

Ma oltre a questo, ho l'idea che nell'impostazione dei programmi di concorso ci sia una contraddizione di fondo che fa loro perdere valore e credibilità. Mi riferisco al fatto che, dietro a tutte le sue prove scritte, pratiche ed orali, ci sia celato, ma non troppo, un concetto di acquisizione della conoscenza che definirei *introiettiva*, cioè realizzabile principalmente dalla assunzione di un sapere musicale esterno da noi. Quindi, l'identità professionale in musica disegnata da questo programma di concorso, è quella di un insegnante che dovrà fare di tutto per assumere conoscenze musicali esteriori finalizzate al superamento delle prove d'esame, ma non assolutamente pertinenti per promuovere conoscenze ed esperienze musicali

in senso *estrattivo*, cioè avvalendosi di quelle potenzialità premusicali presenti nella dotazione biofisica e psichica di ogni essere umano.

Il programma di concorso non è a misura d'uomo dal momento che appare interamente basato su un paradigma epistemologico che non mostra interessi antropocentrici. È infatti molto più motivato a valutare i *Lineamenti di storia del cinema sonoro* o la conoscenza della *Carta dei servizi della scuola*, piuttosto che la *Valorizzazione delle identità, condotte, biografie musicali* o la *Capacità di saper promuovere pratiche musicali ecologiche e in sintonia con le aspettative dei giovani*, e chissà quante altre cose pratiche o teoriche di certo più importanti di una «concertazione e direzione con il solo ausilio del diapason di una breve e facile composizione a cappella per tre voci pari o bianche di qualsiasi epoca storica».

L'ottica musicale antropocentrica che voglio sostenere, non vuole essere una proposta mirata a facilitare il superamento di un qualsiasi concorso a cattedra di educazione musicale. No! Piuttosto vuol essere una risposta a quei redattori ministeriali di programmi di concorso che ancora, dopo tanti anni di discussioni, di studi e di pubblicazioni, sembrano non vedere i reali problemi della scuola italiana, dati non tanto dalla mancanza di conoscenza o di saperi, ma dalla totale assenza di un'ottica umana dell'educazione, anche in considerazione dei problemi sempre più emergenti lungo la strada del rispetto dei diritti umani generali e musicali specifici.

Tenendo conto del programma è chiaro che chi supererà questo esame sarà principalmente un tradizionale praticante e un ricco nozionista. Ma tenendo conto della commissione giudicatrice il vincitore potrà essere, per dirla con l'ultimo Bruner, quel candidato che meglio di altri sarà in grado di *contrattare* le diverse mentalità pedagogico-musicali, positive o negative che siano, che verranno a relazionarsi in quel contesto.

2. La prova orale del concorso, oltre a coinvolgere i già tanti argomenti presenti nelle *Avvertenze generali*, fa principale riferimento ai temi indicati nell'allegato A. E questi temi, oltre a essere tanti, sono pure molto diversi tra loro sul piano dei valori musicali umani. Quindi, secondo il mio paradigma antropocentrico, non posso fare altro che evidenziare ciò che è prioritario per l'uomo e non per la disciplina musicale fine a se stessa.

Per questa ragione mi trovo così impegnato ad attribuire il massimo valore a tutte quelle proposte finalizzate allo *sviluppo di capacità e di mentalità culturali e musicali autonome*, e non dipendenti dalle metodologie e dai contenuti decisi a priori dagli insegnanti o dalle discipline. Dunque, la prima domanda che mi porrei davanti ai temi della prova orale potrebbe così cantare: *Quali argomenti sembrano più mirati a sviluppare autonomia (e non dipendenza) nella direzione di un sapere, saper fare e saper essere in musica?*

Così facendo trovo la risposta. Fra i temi dell'allegato A individuierei come prioritario: «Criteri per stimolare l'atto creativo sia come prodotto, sia come disponibilità mentale e assunzione consapevole e critica dei contenuti della disciplina», poiché in questo tema posso intravedere la promozione di autonomia musicale intellettuale e operativa.

Al contrario, il tema che non ritengo affatto prioritario, è: «Nozioni fondamentali di anatomia e fisiologia dell'organo vocale» dal momento che tutti i popoli di questo mondo cantano da millenni nelle maniere più diverse e strane esaltando le loro naturali possibilità fisiche e per nulla facendo riferimento a questo tipo di nozioni. Ogni modo di cantare, è sempre stato e sempre sarà motivato da bisogni umani primari e/o secondari, come la pratica quotidiana del linguaggio parlato non trova prioritario affidarsi, per la sua realizzazione, al contributo di lezioni di fonetica e di foniatria.

3. Per chi insegna come me nei corsi di Didattica della musica è evidente l'affinità delle prove d'esame del concorso con i contenuti consigliati dal nostro programma e poi verificati nei vari momenti del diploma finale.

Ecco perché, appena ho letto il programma di questo concorso m'è venuto da cantare: *Ancora tu, ma non dovevamo vederci più?*

Si tratta di un vero e proprio vizio, tipico di quei modelli musicali ministeriali (e universitari) che vedono il sapere, il saper fare, il saper far fare e il saper essere, solo dentro logiche disciplinari, perdendo così il contatto con la realtà che, specialmente quella musicale, è sempre in umana mutazione.

Una differenza fra questi programmi e il lavoro all'interno dei corsi di didattica c'è, ed è molto importante: il concorso è principalmente fatto dal programma che, addirittura per certe commissioni, è quasi legge fiscale; il programma dei corsi di didattica è invece fatto dai docenti e, fra questi, chi vuole può promuovere tutte le trasformazioni in merito ai contenuti e alle metodologie, proprio con l'intento di mantenere al massimo i contatti con le varie realtà sociali e musicali.

4. Il contrasto fra la vastità dei contenuti disciplinari del programma di concorso e il limite di tempo che la commissione ha per valutare i candidati, attesta la scarsa veridicità di prove così impostate. Di prove che per la loro strutturazione, principalmente, sembrano essere in grado di valutare solo un sapere, a volte spesso anche solo nozionistico.

Ed è questa la vera dimensione poco umana di questo genere di concorsi: non sono in grado di evidenziare e di valorizzare il *saper essere* del candidato, cioè proprio quell'aspetto che, se mancante, non è in grado di dare quel giusto calore umano al sempre più disciplinato mestiere dell'educatore.

La professionalità docente è tutta un'altra faccenda

CARLA TESSARI

1 • Il programma d'esame prevede una formazione composta. Accanto a specifici studi nell'ambito tecnico-musicale, il candidato deve possedere una preparazione culturale ad ampio spettro che gli permetta di affrontare gli argomenti della disciplina da più angolazioni e di inserirli in una vasta rete di connessioni.

Lo svolgimento del tema e la prova orale richiedono l'approfondimento di tematiche che vanno dalle scienze pedagogiche agli aspetti fondamentali e alle metodologie specifiche dell'educazione musicale fino a comprendere una serie di competenze riguardanti l'indagine storica, semiologica e sociale sulla musica.

È un tipo di formazione fornito principalmente dalle università e dai corsi di didattica dei conservatori, scuole in cui lo studente conosce gli approcci metodologici e scientifici fondamentali per affrontare questo genere di argomenti.

Nelle altre prove volte a verificare le abilità tecnico-musicali sono facilitati i candidati che hanno svolto studi di composizione e direzione corale.

Queste prove hanno un taglio che definirei più "conservatoriale" che didattico nel senso che prevedono abilità, come la composizione su una melodia data di un brano polifonico a tre o quattro voci o lo sviluppo di una frase melodica con accompagnamento estemporaneo del pianoforte, che certamente non rappresentano le pratiche più frequenti di un insegnante di musica della scuola secondaria.

Più rispondente al lavoro quotidiano del docente è invece la verifica relativa alla concertazione e direzione di un brano corale. Qui il candidato si trova di fronte a un coro "vivo" e

ha la possibilità di mostrare tutti i trucchi del mestiere, prima in fase di studio del brano, quindi di analisi, scomposizione, individuazione delle difficoltà, e poi di direzione, quindi di effettivo trasferimento al coro con una serie di strategie di insegnamento/apprendimento mirate.

Infine la prova riguardante l'analisi e il commento di un brano musicale sottende una formazione nel campo dell'analisi musicale, materia anche questa affrontata solo in alcuni corsi di conservatorio o in ambito universitario. Rimane anche per questa verifica il dubbio relativo al tipo di prestazione richiesta, considerate le molteplici chiavi di lettura possibili di ogni brano musicale e l'ambiguità del testo ministeriale che in modo generico fa «riferimento alle più importanti forme musicali» ma omette il collegamento con il contesto didattico.

Da quanto detto è evidente che nessuna delle prove rientra nel curriculum di studi strumentali del conservatorio che è, ancora oggi, il percorso di formazione della maggior parte degli aspiranti insegnanti. Inoltre, per la ben nota difficoltà di accesso alla scuola statale, dove sono divenute difficili da ottenere anche solo le supplenze temporanee, e per il ritardo con cui viene bandito il concorso, a quasi dieci anni di distanza dal precedente, è facile presumere che si presenteranno persone con un'alta scolarizzazione, magari pluritolate, le quali però, non avendo avuto di fatto la possibilità concreta di mettere piede in un'aula scolastica, difficilmente avranno seguito le trasformazioni avvenute nel mondo della scuola e l'evoluzione della riflessione didattica.

Nonostante le prove di concorso verifichino non tanto l'effettiva capa-

rità d'insegnamento ma l'abilità di argomentare su temi pedagogico-metodologici o di superare specifiche prove tecnico-musicali, ritengo che la conoscenza diretta del mondo della scuola, o quanto meno del processo di evoluzione avvenuto sia in ambito disciplinare che generale in questi anni nella didattica, sia indispensabile per conseguire l'abilitazione.

Il concorso richiede quindi una formazione molto articolata e il candidato ideale è un docente con un ampio bagaglio culturale, capace di affrontare con metodologia scientifica di ricerca i diversi temi e quindi preferibilmente con una formazione universitaria, con una approfondita conoscenza degli aspetti tecnici e teorici che sottendono gli indirizzi generali e particolari dell'insegnamento dell'educazione musicale, che abbia quindi seguito i nuovi orientamenti della didattica, che abbia sostenuto specifici studi musicali non solo in ambito strumentale, ma soprattutto nel campo della composizione, della direzione corale e dell'analisi.

2 • La novità più rilevante della nuova tornata di concorsi è l'istituzione di un unico ambito disciplinare per l'educazione musicale nelle scuole medie inferiori e superiori con un programma d'esame comune. L'impianto delle prove corrisponde a quello sostenuto precedentemente per la scuola superiore e gli argomenti proposti per la prova orale sono una sintesi dei vecchi programmi delle due classi di concorso.

Come nelle precedenti edizioni, ci troviamo di fronte a una elencazione che livella obiettivi generali, capacità specifiche, abilità trasversali, metodi, contenuti complessi e argomenti specifici. Per un insegnante abituato a lavorare partendo da obiettivi che danno vita a progetti realizzati attraverso metodi e contenuti, diventa difficile trovare un ordine in questo elenco. Se fossi un aspirante insegnante leggerei l'allegato A il giorno prima dell'esame per controllare di non essermi dimenticato qualche argomento (come ad esempio il ruolo del tecnico del suono e

del montatore in ambito cinematografico!) ma organizzerei il mio studio secondo criteri molto diversi. Focalizzerei in primo luogo le finalità educative e specifiche della disciplina. Sulla base di queste, approfondirei le varie metodologie, da quelle storiche alle più recenti. Passerei poi ad approfondire le conoscenze musicologiche, etnologiche, semiologiche, sociologiche necessarie all'insegnante per dare contenuti alla propria azione didattica. Infine, analizzerei gli aspetti specifici della professionalità docente come la conoscenza e l'uso dei vari sussidi didattici.

Il rischio maggiore che io percepisco nel leggere l'elenco degli argomenti dato dal Ministero è quello di spingere il candidato ad approfondire e quindi poi a esporre le varie tematiche in maniera avulsa dal contesto scolastico in cui verranno utilizzate.

3. Quando nel 1992 il corso straordinario di Didattica della musica divenne un corso ordinario quadriennale si perse un'occasione di reale rinnovamento nel campo della formazione dei docenti di musica. La nuova Scuola di didattica infatti, anziché far sue le risultanze delle sperimentazioni, delle ricerche e del dibattito maturati in ambito pedagogico-musicale, ha preferito mantenere la rigida articolazione in cinque discipline e modellare i programmi in funzione delle prove di concorso. Un coro unanime di critiche da parte di molti esponenti della pedagogia musicale si era sollevato soprattutto in merito alle prove finali per il conseguimento del diploma, che ricalcavano le prove del concorso per l'educazione musicale nelle scuole superiori, riproponendone l'anacronistico tema e altre prove poco significative. Si sottolineò anche come, a fronte dell'ampliamento dei contenuti pedagogici e musicologici, dai nuovi programmi erano stati omessi importanti capitoli della didattica musicale, come la pratica motoria, argomento non a caso dimenticato anche dalle prove di concorso.

In realtà, nel 1992 si stavano

completando le operazioni di espletamento del concorso indetto nel 1990 che di fatto assicurò l'immissione in ruolo di pochissimi docenti, ma creò attorno alle Scuole di didattica, congeniate in funzione del superamento di un eventuale concorso, un clima di legittimazione e aspettativa. Da allora però non è stato bandito più alcun concorso e con il passare degli anni alle Scuole di didattica si sono iscritti sempre meno aspiranti docenti delle scuole medie inferiori e superiori e sempre più musicisti orientati verso altre figure professionali. Molte Scuole di didattica si sono quindi svincolate dallo specifico e limitante obiettivo di preparare le prove del concorso e hanno organizzato percorsi formativi più aderenti alle esigenze professionali dei singoli studenti. Questa positiva spinta innovativa si è tuttavia in questi anni sempre scontrata con il rigido impianto delle cinque discipline e con il capestro dell'esame finale.

La pubblicazione, lo scorso autunno, del nuovo programma per le prove di concorso e l'ormai diffuso clima di attesa dell'imminente uscita del bando hanno, ovviamente e purtroppo, dato nuovamente fiato alle voci del passato le quali, se da un lato restituiscono un senso e un'utilità alle prove del diploma di Didattica, dall'altro non ci fanno certo rimpiangere che questa sia l'ultima tornata di concorsi.

L'unica sorpresa presente nell'esame di concorso è la mancanza, tra le prove pratiche, della lettura a prima vista al pianoforte di un semplice brano polifonico a quattro parti. Finalmente si è preso atto dell'inutilità di questa prova, per la gioia di tutti i candidati non pianisti. L'esclusione rende però ancora più ingiustificata e anacronistica l'impostazione data all'insegnamento di Pratica della lettura vocale e pianistica nel Corso di didattica.

Speriamo che l'opportunità di dar vita a percorsi formativi adeguati alle esigenze professionali e lavorative dei diversi contesti in cui opera oggi l'educazione musicale sia colta dai corsi di specializzazione post laurea.

4. La carenza più evidente nei programmi di concorso riguarda la verifica del requisito principale dell'insegnante e cioè il saper trasferire i molteplici e complessi contenuti disciplinari in progetti e strategie educative adatte alle diverse realtà scolastiche: dall'individuazione di metodologie adeguate all'obiettivo prepostosi, all'analisi della relazione educativa nella quale si realizza lo scambio tra insegnante e alunni. Quest'ultimo aspetto della professionalità del docente è assente dagli argomenti d'esame nonostante debba essere il punto di partenza di ogni attività didattica.

Tale competenza è fondamentale, soprattutto se pensiamo alla complessità del mondo della scuola secondaria: l'insegnante si trova a operare con adolescenti provenienti da tutte le estrazioni sociali e molto spesso di culture diverse; con persone che hanno un vissuto musicale con competenze, gusti, motivazioni derivanti da stimoli esterni alla scuola, in una situazione in cui il modo di porsi dell'insegnante, la scelta delle modalità di relazione, il controllo delle dinamiche interne al gruppo classe sono determinanti per la fattibilità stessa della lezione, in ambienti scolastici alle prese con problemi di spazi e di orari, in un contesto collegiale e interdisciplinare che pone il docente non solo in relazione con gli alunni ma anche con i colleghi.

La capacità di gestire la relazione educativa, quindi, dovrebbe essere al centro di tutte le prove d'esame del concorso. All'esaminando si dovrebbe chiedere non solo di riferire sui più disparati argomenti della disciplina musicale, ma di formulare percorsi educativi che mostrino la capacità di scegliere contenuti, metodi e strategie calandoli in situazioni concretamente riscontrabili nella scuola.

Purtroppo questa verifica non compare nelle nuove prove di concorso; spetterà quindi al buon senso delle commissioni e alla professionalità dei candidati fare emergere tutti gli aspetti di una consapevole organizzazione del lavoro didattico.

Lettere al direttore

Ho letto su *Musica Domani* n. 108, settembre 1998, il resoconto dell'esperienza condotta da Cinzia Romeo in due classi di scuola elementare, finalizzata, come è detto nel sottotitolo, alla 'invenzione e realizzazione di un rap'.

Al termine della lettura, ho apprezzato l'organicità del progetto, la chiarezza espositiva e la precisione della programmazione. Ma una cosa mi ha lasciato un po' perplesso: perché denominare questo lavoro 'invenzione e realizzazione di un rap'? Cosa c'è del 'rap' in questa esperienza? Forse solo leggere-cantare un testo usando un certo ritmo? Ma questo è rap? Francamente mi sembra sminuire il senso, l'importanza, il valore di un genere musicale che ha ben altro spessore e importanza. Il rischio di queste operazioni è, per fare una analogia, che si può far credere ai ragazzi di essere Jovanotti mettendosi il cappello con la tesa dietro. Credo che il rap, definito anche "musica della razza urbana" (cfr. *Potere alla parola. Antologia del rap italiano*, Introduzione di Jovanotti, a cura di P. Pacoda), non si meriti di essere così banalizzato. È Jovanotti stesso che ci mette in guardia, nel libro citato, da simili banalizzazioni: «Ci sono tanti rap che non suonano rap ma che semplicemente gli fanno il verso». Insegnare a fare il verso a qualcosa non credo sia educativo.

E sul rap le cose da dire e da fare possono essere ben altre, come si può intuire anche solo leggendo ad esempio, oltre al libro citato, F. Adinolfi, *Suoni dal ghetto. La musica rap dalla strada alle hit parade*, Costa & Nolan, Genova 1989 e G. Plastino, *Mappa delle voci. Rap, ragamuffin e tradizione in Italia*, Meltemi, Roma 1996.

Vorrei allora sollecitare *Musica Domani* e le sue lettrici e lettori ad attivare un dibattito su questa questione: cosa vuol dire, perché, come utilizzare certi generi musicali a scuola salvaguardandone il senso culturale? Qual è il senso, lo scopo, il metodo più adeguato?

Grazie dell'attenzione.

Mario Piatti

È con un certo piacere che accolgo l'autorevole reazione di Mario Piatti al mio articolo apparso su *Musica Domani* n. 108. Fermo restando che l'invito di Piatti, esposto nella parte finale della sua lettera, ad attivare un dibattito su questioni di

una certa importanza (la salvaguardia del "senso culturale" di alcuni generi musicali utilizzati a scuola) è sicuramente interessante e condivisibile, mi sembra che il suo giudizio sulla mia esperienza e il conseguente resoconto sulle pagine della rivista sia globalmente positivo. Piatti infatti sottolinea «l'organicità del progetto, la precisione dalla programmazione e la chiarezza espositiva».

Vorrei tuttavia fare qualche precisazione, partendo da alcuni dubbi sollevati da Piatti.

Credo che "leggere-cantare un testo usando un certo ritmo" sia *anche* rap: naturalmente questo tipo di pratica è stata realizzata nel corso dei secoli sotto altre forme e nomi (salmodia gregoriana, *talking blues* ecc.), ma oggi un ragazzino del mondo occidentale, a New York come a Bologna, la riconosce con ogni probabilità come rap. È piuttosto casuale che il termine rap non sia uscito dalla viva voce dei bambini delle due classi in cui ho condotto la mia esperienza. Un indizio in questa direzione è senz'altro il fatto che alcuni di loro hanno spontaneamente citato gli *Articolo 31* e Jovanotti.

Ad ogni modo direi che rispetto agli obiettivi del mio progetto didattico, centrato essenzialmente sul *fare* che caratterizza il momento improvvisativo-creativo, ogni questione fondata sui generi musicali e sul loro significato culturale resti più che altro sullo sfondo.

Mi sento di condividere che "insegnare a fare il verso a qualcosa non sia educativo", ma è anche vero che a scuola bisogna fare i conti con la spiccata propensione dei bambini-ragazzi a fare il verso a chiunque e a qualsiasi cosa. Semmai qui si tratta di valorizzare questa abilità/competenza provando a renderla funzionale a percorsi didattici, in cui il verso puro e semplice possa produrre nuovi sensi.

A mio parere un progetto di più largo respiro, che includa anche le valenze culturali del rap, può essere più opportunamente rivolto ai ragazzi delle scuole medie.

Ribadendo il mio apprezzamento per le questioni sollevate da Piatti, e rilanciando a mia volta le sollecitazioni al dibattito tra le lettrici e i lettori di *Musica Domani*, resto disponibile per ulteriori chiarimenti sul mio lavoro.

Cinzia Romeo

Questioni di metodo

Nella pratica attuale, l'interiorizzazione del concetto di altezza viene assai spesso introdotta da attività di esplorazione della voce basata sui glissandi vocali.

Queste esperienze, spesso brevissime e del tutto separate dal percorso che segue, rappresentano di solito l'unica occasione per sperimentare il suono in uno spazio sonoro continuo. Infatti, ogni apprendimento successivo sottintende l'uso della scala che, come una sorta di griglia prestabilita, seleziona un ambito discreto e costituisce la base di ogni esperienza musicale.

Operare al di fuori di una segmentazione dello spazio sonoro offre la possibilità di indagare il concetto di altezza variando modalità e livello di osservazione. È possibile procedere per suddivisioni macroscopiche oppure analizzare il suono in maniera molto minuziosa, rilevando particolari e differenze sottili.

Generalmente, lo spazio sonoro continuo viene utilizzato per introdurre una classificazione dei suoni basata su categorie molto ampie che, in pratica, non vanno al di là della distinzione tra acuto e grave. Così, la maggior parte degli insegnanti si limita a proporre le solite generiche esperienze sui glissandi. Esperienze che non procedono verso sviluppi successivi, ma rappresentano un'area separata e, spesso, avulsa dal contesto nel quale sono inserite.

Chorstudien, di Hermann Regner, offre agli insegnanti una prospettiva per portare avanti un percorso educativo con la voce utilizzando suoni intonati al di fuori della scala.

Il testo, pubblicato nel 1972, nella serie Workshop (una delle più interessanti collane didattiche, pubblicate dalla casa editrice Schott) raccoglie sette piccoli pezzi per coro.

La scrittura adottata è una notazione grafica di tipo cartesiano in cui altezza e durata sono indicate in modo proporzionale. Tutti i brani utilizzano uno spazio sonoro senza suddivisioni fisse e senza riferimenti pre-determinati. Gli intervalli, non essendo commisurati a una distanza costante, non vengono definiti con esattezza e la pulsazione regolare, matrice per il sistema di

DONATELLA BARTOLINI

valori multipli e caratteristica del ritmo misurato, è ovviamente assente.

La lettura avviene, quindi, in base a criteri di relazione: relazione tra segni, relazione con lo spazio. Ogni "misurazione" del suono è conseguenza di un confronto: più lungo di... (molto più lungo di..., poco più lungo di...), più acuto di... etc.

Adottando una lettura relativa ogni esecutore è costretto a seguire con estrema attenzione l'insieme degli eventi musicali. Infatti, in questo tipo di grafia non ha senso leggere separatamente il proprio intervento. La parte affidata agli altri diviene metro per misurare la propria (vedi figura 1).

La partitura suggerisce di sperimentare il concetto di altezza anche nelle sue implicazioni più sottili: giocare intorno all'unisono, muoversi per intervalli piccolissimi, fino a esplorare le contaminazioni con gli altri parametri (vedi figura 2).

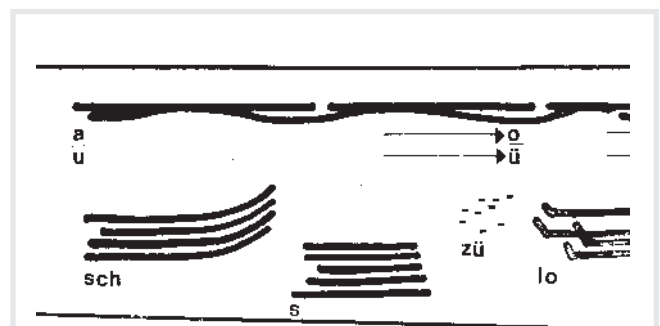


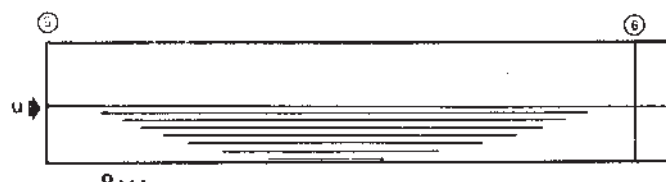
Fig. 2

Il terzo dei sette *Chorstudien* ha una lunga sezione imperniata sulla ricerca dell'unisono. Un esecutore si avvicina e si allontana da un suono fermo con dei piccoli glissandi. Trovare l'unisono con un compagno e oscillare intorno a questo offre all'allievo l'opportunità di sensibilizzare la propria percezione dell'altezza al di fuori del sistema temperato. Inoltre, all'esercizio percettivo si unisce l'aspetto psicologico della ricerca del contatto sonoro.

L'indeterminatezza grafica permette di adeguare le difficoltà in base al livello di abilità vocale e percettiva raggiunta.

Fig. 1

Questo tipo di grafia spinge l'esecutore a definire il proprio intervento in relazione a quello degli altri. In questo caso ognuno dovrà essere capace di intonare un suono più basso del precedente, valutando l'ampiezza dell'intervallo tra una voce e l'altra, in modo da consentire una distribuzione equa dello spazio sonoro.



I *Chorstudien* sono scritti per coro misto ma sono realizzabili anche da un gruppo, o una classe di bambini, o da un coro di voci bianche.

Questa partitura però, non è rivolta al momento iniziale dello studio; la sua realizzazione, infatti, richiede una certa tecnica vocale, oltre alla capacità di orientarsi nello spazio sonoro.

Regner ci offre un materiale capace di stimolare il raggiungimento di obiettivi musicali sempre più specifici senza rientrare nel repertorio tradizionale. Questi studi si propongono come un mezzo per ampliare la prospettiva sonora attraverso un percorso da affiancare a quello più consueto, senza, ovviamente, volerlo sostituire (vedi figura 3).

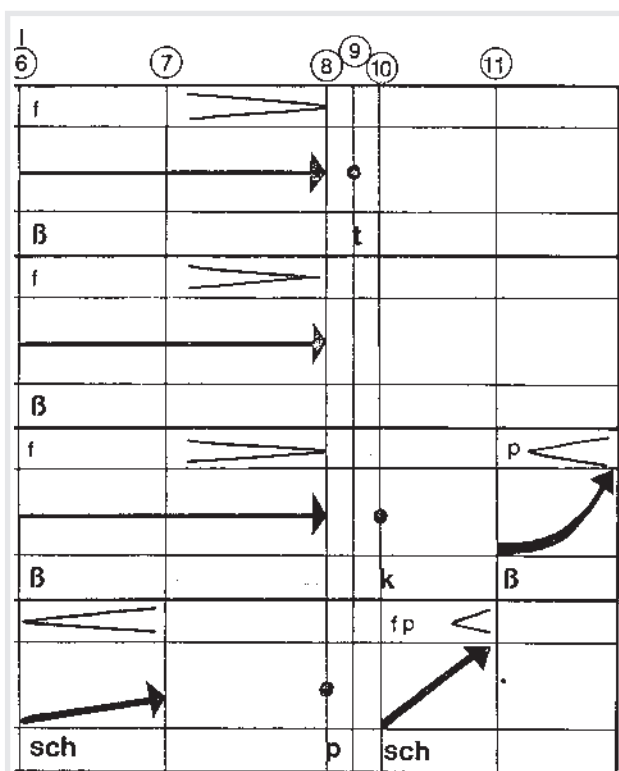


Fig. 3
Regner sfrutta le possibilità espressive offerte dai suoni "senza voce" (*sch*, *B*). Non è certamente facile intonare intervalli al di fuori della scala; non basta eliminare il pentagramma, occorre una preparazione e un percorso specifico. La commistione tra cantato e parlato può essere di grande aiuto nel trovare soluzioni facilmente accessibili a tutti.

Fondamentale importanza è conferita alla capacità di ogni esecutore di compiere scelte indipendenti. Ognuno, infatti, deve decidere autonomamente le proprie entrate e determinare altezza, durata e dinamica dei propri interventi.

Con l'intento di offrire un ulteriore impulso per lo sviluppo della capacità critica e decisionale degli esecutori, l'autore suggerisce di sfruttare la partitura per rielaborare il materiale, ricostruirlo o utilizzarlo come spunto per l'improvvisazione (vedi figura 4).

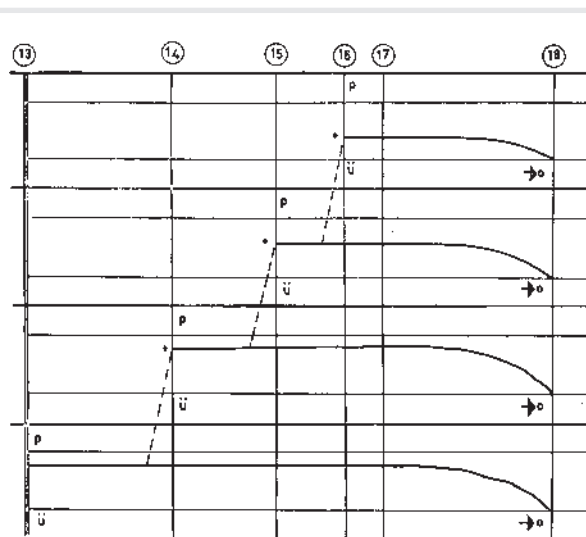


Fig. 4
Le linee tratteggiate unite al segno + indicano che ogni voce deve entrare a una distanza leggermente superiore rispetto alla precedente. L'autore chiede esplicitamente che l'intervallo tra una entrata e l'altra sia inferiore al semitono. Si crea così un cluster molto stretto.

Non tutti i brani presentano delle esplicite indicazioni dinamiche. Ovviamente, quando queste sono assenti si rende necessario un intervento diretto degli interpreti e del direttore. L'autore però osserva che la dinamica, oltre a essere frutto di una scelta degli esecutori, è al tempo stesso anche il prodotto di una relazione col testo. I diversi tipi di emissione, il mutare dello spettro delle vocali e delle consonanti influisce sull'intensità come anche sull'altezza del suono.

L'interferenza dei parametri – ad esempio tra dinamica e altezza, oppure tra durata e dinamica – non rappresenta solo la conseguenza di un controllo mancato o imperfetto sul risultato sonoro, ma una caratteristica peculiare di ogni osservazione attenta. Infatti, più l'attenzione si dirige verso una lettura particolareggiata e più aumenta l'ambiguità dei confini di ogni parametro.

Nella nostra didattica – e non solo quella musicale – si dà per scontato che la chiarezza di ogni concetto è fondamento dell'apprendimento, ma forse una indagine rigorosa e priva di pregiudizi vanifica ogni certezza. È comunque importante non sterilizzare il materiale musicale in favore di una asettica lucidità. L'ambiguità è certamente più interessante.

Hermann Regner, *Chorstudien* per coro misto, Workshop 11, Schott's Söhne, 1972.
La casa editrice Schott è distribuita in Italia da BMG Ricordi.

Ricerca e didattica: un binomio fantastico

ANNA MARIA FRESCHI

Il lavoro educativo ha per sua natura un carattere di ricerca e proprio da questo carattere traggono motivazione e gratificazione quegli insegnanti che sono soliti interrogarsi, porsi problemi, sperimentare soluzioni nella pratica didattica e verificarne l'efficacia. In che modo valorizzare le competenze degli alunni? Come coinvolgere e motivare ad una attività? Quali strategie scegliere per consolidare certe esperienze? Come organizzare le proposte perché risultino più significative ed efficaci? La stragrande maggioranza degli insegnanti si fa quotidianamente queste domande e compie empiricamente le proprie scelte in base a esperienze precedenti, alla letteratura che conosce, al confronto con i colleghi. Le soluzioni che vengono individuate sono talvolta molto interessanti e originali, ma spesso purtroppo la ricerca viene soffocata e dispersa dalla routine e dagli obblighi più contingenti legati alla professione, cosicché essi non riescono a progettare e gestirla in modo coerente, né a documentarne e comunicarne i risultati.

Di qui la necessità di momenti metodologicamente più fondati che permettano di andare oltre le soluzioni empiriche suggellate dalla pratica quotidiana e di affrontare i problemi in modo più sistematico. Dovrebbe essere appunto questo il compito della ricerca sperimentale in campo didattico, ma essa, almeno in Italia, ha uno spazio limitato (per non dire inesistente) soprattutto nell'insegnamento musicale, anche per le carenze delle istituzioni che dovrebbero promuoverle, e cioè le università. Questo volume si pone l'obiettivo di ovviare a tale mancanza presentando nove studi di autori di varia provenienza (purtroppo solo uno di essi è italiano), studi che affrontano alcuni pro-

blemi didattico-musicali: l'autovalutazione, le strategie cognitive legate alla pratica vocale e strumentale, le capacità di intonazione.

Il primo è certamente il tema più nuovo (almeno nel panorama italiano) e più ricco di implicazioni teoriche e operative. Sul piano didattico le ricerche confermano innanzitutto l'importanza dell'autovalutazione come pratica costante, importanza intuita da autori come Rogers già alla fine degli anni '60. L'indagine di A. Casalboni, in particolare, ne studia l'evoluzione nella fascia d'età che va dai 6 ai 10 anni, registrando da un lato l'affermarsi progressivo nei bambini di un atteggiamento analitico, motivato e affettivamente più distaccato rispetto alle proprie produzioni, dall'altro l'efficacia di un'azione educativa che promuova e valorizzi tale atteggiamento. Ciò che, a mio avviso, rende interessante tale ricerca è in particolare il metodo scelto, e cioè quello della ricerca-azione, piuttosto infrequente almeno nel panorama a noi noto. Benché la prospettiva didattica sia presente in tutti gli studi contenuti nel volume, questo è l'unico caso in cui da un lato l'autrice della ricerca riveste anche il ruolo di insegnante, dall'altro il contesto in cui essa agisce, insieme agli insegnanti veri e propri, mantiene per intero la sua autonomia e la sua globalità. In altri termini, la ricerca non crea un contesto artificioso e settoriale, bensì si serve di modalità di lavoro e attività in tutto e per tutto simili a quelle che si svolgono in contesti didattici "normali". In questo caso i bambini e gli insegnanti sono chiamati a valutare l'esecuzione di un canto con accompagnamento strumentale, ma sarebbe interessante approfondire la ricerca sia entrando più in dettaglio relativamente agli aspetti musicali,

estetici e affettivi coinvolti nell'autovalutazione di una esecuzione, sia allargando l'indagine ad altri momenti dell'attività didattica, quali ad esempio l'ascolto e le produzioni creative.

Dello stesso tema si occupa anche il secondo lavoro pubblicato nel volume, e cioè quello di S. Brändström, ma qui il procedimento di autovalutazione si articola su un doppio versante, quello degli allievi e quello degli insegnanti di una Scuola di musica. In questo caso la ricerca intende sperimentare l'efficacia di una nuova organizzazione didattica, che coinvolge direttamente gli allievi pianisti nell'autoindividuazione di obiettivi e conseguentemente nella loro autovalutazione. L'espressione di giudizi avviene dunque in parte sul raggiungimento delle mete prefissate da parte degli allievi, ma soprattutto sulla validità del progetto, validità che viene confermata dai partecipanti, insieme all'ipotesi che l'autoindividuazione degli obiettivi renda l'allunno più motivato e consapevole delle proprie capacità. L'accento posto sugli aspetti metodologici lascia in ombra, purtroppo, indicazioni più specifiche relative al tipo di obiettivi e di valutazioni espresse dagli allievi sulle proprie competenze pianistiche, nonché agli eventuali strumenti da loro utilizzati (schede, auto-ascolto, analisi di registrazioni audio o video), e infine alle scale di valore e ai criteri seguiti.

Quello dei criteri è un aspetto cruciale della valutazione, sia che essa si rivolga al proprio o all'altrui operato, al versante dell'apprendimento o a quello dell'insegnamento implicati nella relazione educativa. Solo esplicitando a se stessi e agli altri – e quindi relativizzando – le priorità e le scelte di valore rispetto a una situazione e a un'esperienza, la valutazione perde il suo carattere apodittico e arbitrario per diventare un'occasione di confronto e di ricerca, spogliandosi al tempo stesso della sua presunzione di oggettività, di fotografia dell'esistente. È proprio sui valori e i criteri di giudizio degli insegnanti che si interroga l'ultimo articolo contenuto nel



volume, il cui autore, B. Olsson, intende «analizzare come queste norme intervengano nella valutazione di *performance* musicali» (p. 111). Attraverso l'analisi e l'elaborazione di una serie di interviste in cui alcuni insegnanti esprimono i propri criteri per una buona esecuzione e commentano dei video con esecuzioni di allievi, Olsson individua due linee di polarità, che si condensano in due binomi: Capacità comunicative / Abilità strumentali e Interpretazione / Personalità. Attorno a questi termini si articolano sia i diversi giudizi di chi è chiamato a valutare, sia i diversi tipi di competenza, relativi all'interprete professionista, al bambino della scuola dell'obbligo e all'insegnante di musica.

L'esecuzione strumentale è al centro anche dello studio di G. E. McPherson, non più relativamente all'autovalutazione, ma al suo rapporto con le strategie cognitive messe in atto in diversi momenti della pratica stessa: suonare a orecchio, memorizzare, improvvisare, leggere a prima vista. Viene qui confermato il ruolo dell'orecchio come meccanismo di controllo di un sistema di regolazione, come direbbe Delalande, e quindi la centralità di un circolo virtuoso intuito dalla riflessione più recente sulla didattica strumentale: il legame ad anello fra ascolto e produzione, fra uno sviluppo percettivo che crea un repertorio di immagini uditive interne e la capacità di trasformare in suono queste stesse immagini.

È questo un caso tipico in cui la ricerca convalida alcune scelte didattiche nuove rispetto alla tradizione: un approccio alla notazione che si riferisce costantemente al suono, che aiuta a «pensare il suono» e non a «pensare i simboli» (p. 108) e una multidimensionalità dell'insegnamento strumentale, in cui l'esecuzione per lettura di brani scritti e le esperienze orali – suonare a orecchio, improvvisare, suonare a memoria – si integrano e si potenziano a vicenda.

Gli stessi approcci metodologici – multidimensionalità, rapporto ascolto-analisi-produzione – sembra-

SCHEDE

È sempre con grande piacere che si accolgono nuovi testi dedicati a strumenti generalmente poco presenti sul mercato editoriale. Al pregio di ampliare il panorama italiano delle pubblicazioni dedicate al clarinetto, questo nuovo volume della Ricordi unisce il merito di una impostazione innovativa rispetto ai metodi tradizionali.

Clarinetando, infatti, non si limita a proporre un percorso di apprendimento tecnico ma inserisce l'acquisizione delle abilità strumentali in un contesto più ampio. Nel testo le parti da suonare interagiscono continuamente con altre dedicate al funzionamento del clarinetto (includendo anche brevi nozioni di acustica e di storia dello strumento) o alla comprensione della grammatica musicale tonale: scale, intervalli, accordi, tonalità... Tutte le digressioni proposte sono caratterizzate da grande chiarezza e semplicità di esposizione che lo rendono facilmente accessibile a tutti.

Il repertorio offerto appare ben più variegato rispetto alle proposte tradizionali anche se resta totalmente escluso ogni riferimento, seppur minimo, alla produzione musicale più recente. Anzi, l'autore sembra scoraggiare ogni esplorazione al di fuori del contesto strettamente tonale (vedi il confronto tra triade maggiore e cluster che, svolto in ambito tonale, non può che risultare tendenzioso).

Lo spazio dedicato all'improvvisazione appare interessante e ben strutturato. L'autore evita di abbandonare l'allievo in balia di un sovraccarico di possibilità difficili da gestire, come accade assai spesso. I percorsi proposti hanno invece il merito di sostenere e guidare il bambino verso l'appropriazione di abilità tecniche attraverso attività capaci di stimolare la sua musicalità. (Donatella Bartolini)

Luciano Pasquero, *Clarinetando – Metodo elementare per clarinetto*, Ricordi, Milano, 1998, pp. 64

Una metodologia che propone il gioco musicale come strumento sistematico per migliorare le capacità di attenzione, concentrazione e memoria dei bambini, rendendo più armonico il loro sviluppo. Un libro «diretto al bambino, ma che consente all'adulto di progettare la stimolazione a lui diretta» e che può essere utilizzato anche da chi non ha specifiche conoscenze musicali.

Nella prima parte l'autrice, dopo un breve excursus storico e metodologico sul termine musicoterapia, giunge a definire il proprio approccio metodologico come «Musicoterapia Preventiva» che in ambito scolastico «aiuterà ad attivare la partecipazione, l'integrazione del bambino col proprio ambiente e la stimolazione delle capacità di base dell'apprendimento».

La seconda parte del libro raccoglie invece le indicazioni metodologiche e operative relative ad attività musicali distribuite nei quattro capitoli: *Il mio mondo dei suoni*, dalla scoperta sensoriale alla possibilità di riproduzione sonora; *Il corpo che parla*, sulle possibilità espressive e comunicative corporee; *La vita è ritmo*, analisi, riproduzione e coordinamento degli schemi ritmici; *Movimento, musica e...*, attività che integrano tutti gli aspetti delle espressioni artistiche. (Franca Mazzoli)

Alix Zorrillo Pallavicino, *Gioco musicale e apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia, 1998, £ 22.000



no vincenti anche nella pratica vocale: risultati migliori nella memorizzazione di un brano vocale risultano strettamente correlati alla messa in atto di strategie analitiche e di riferimenti ai tratti salienti della canzone (J. Ginsborg), mentre la capacità di apprendere un nuovo canto appare legata strettamente, almeno nella fascia d'età 2-10 anni, all'interiorizzazione di schemi tonali (S. Stadler Elmer) e il canto è considerato «come un'interazione tra processi sensoriali, motori e cognitivi» che dipende dall'azione integrata di molti «fattori cooperanti» di carattere psicologico e percettivo, ma anche ambientale, sociale e culturale (L. Magnusson, p. 64).

L'influenza di quest'ultimo gruppo di variabili viene focalizzata infine da altre due indagini. La prima, di G. F. Welch, D. C. Sergeant e P. J. White, le esamina in relazione ancora alla capacità di intonazione e attribuisce un'origine culturale e non biologica al calo di abilità rilevato in un

gruppo di bambini maschi fra i 5 e i 7 anni (il canto è tradizionalmente praticato da donne). La seconda ha invece un taglio interculturale: la sua autrice, D. Littleton, confronta, attraverso un metodo osservativo, le modalità di gioco libero di due gruppi di bambini, rispettivamente giapponesi e statunitensi.

Piuttosto eterogeneo è dunque il raggio d'azione degli studi raccolti nel *Quaderno*, il cui filo conduttore è rappresentato dal taglio didattico. Essi si occupano cioè di problemi legati all'azione educativa e alle sue strategie, cercando di fornire agli insegnanti un supporto teorico a quelle intuizioni che spesso essi non riescono a elaborare organicamente. Questa funzione si rivela importante e utile quando si tratta di operare delle scelte, di rifletterci sopra e di discuterle insieme a chi – capo d'Istituto, genitore, collega o alunno – dovesse esprimere un dissenso, una incomprensione, o avesse semplicemente l'esigenza di aprire un

confronto. C'è però anche una seconda funzione della ricerca didattica, che ci sembra ancora poco evidente, almeno nel panorama di studi qui rappresentato, e cioè quella di aprire delle strade nuove alla riflessione, di andare oltre la conferma delle acquisizioni empiriche e spostare la frontiera dei problemi, pur senza pretendere di fornire soluzioni definitive, ma semplicemente provocando uno scambio di opinioni. Probabilmente da una ricerca che avesse questo taglio saremmo perfino disposti ad accettare una disconferma radicale delle nostre convinzioni e delle nostre scelte didattiche. Altrimenti l'insegnamento, che ricerca è?

AA. VV. *L'autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, (a cura di Anna Rita Addressi), Quaderno Siem 12, Serie didattica, 2/1997, Bologna, pp. 118.

La musica contemporanea rinnova il passato

DONATELLA BARTOLINI

Il termine interdisciplinarietà è divenuto uno dei più inflazionati del vocabolario didattico attuale. Dopo tante dichiarazioni di intenti, ciò che dell'interdisciplinarietà resta visibile nella pratica corrente, non è altro che una serie di contiguità geografiche o di convergenze storiche che lasciano sostanzialmente estraneo e separato ogni ambito di studio. Si continua a proporre accostamenti che si legano per giustapposizione.

In realtà contesti disciplinari diversi sottendono tra loro legami profondi, radici comuni nelle modalità di strutturazione.

È questo il percorso proposto da Salvatore Sciarrino in *Le figure della musica da Beethoven a oggi*, recente-

mente pubblicato per i tipi della Ricordi.

Figure della musica come figure del pensiero: principi di organizzazione che esuberano la natura musicale e accomunano ogni espressione della cultura. Sciarrino offre un ampio raggio di collegamenti: dalla pittura all'architettura, al cinema, ai fumetti, all'arte dei tappeti etc.

Accumulazione, moltiplicazione, trasformazioni genetiche, little bang, forma a finestre: sono questi gli strumenti con i quali Sciarrino indaga i nessi profondi non solo tra discipline diverse, ma anche tra epoche diverse, da Beethoven fino alla produzione contemporanea. È una ricerca di strumenti critici capaci di ampliare la

propria ottica al di fuori di grammatiche particolari, relegate all'interno di contesti angusti e limitati. Strumenti che operano verso la comprensione proprio per la loro capacità di mettere in luce analogie e similitudini. Perché comprendere è collegare; conoscere è riconoscere.

Illuminare convergenze linguistiche e strutturali si rivela fondamentale per qualsiasi attività musicale, dall'esecuzione, all'analisi, all'ascolto. Questa necessità appare ancor più manifesta quando ci si accosta al repertorio contemporaneo. Incapace di ideare collegamenti che rendano «riconoscibile» la produzione contemporanea, gran parte del pubblico trova grande difficoltà ad accettare le proposte dei compositori di oggi.

Evitando ogni spiegazione specialistica, ma anche ogni semplicistica riduzione divulgativa, Sciarrino offre una strada accessibile a tutti per un contatto con la musica contemporanea. Un percorso che



ricerca le radici delle tendenze musicali più attuali nella grande cultura classica, attraverso l'utilizzazione degli stessi meccanismi di fondo, delle stesse figure appunto.

Questa ricerca porta così a scoprire analogie tra Beethoven e Stockhausen, tra Schubert, Mozart e la stessa musica di Sciarrino. La prospettiva offertaci dall'autore agisce su un duplice fronte perché, se da un lato offre strumenti e stimoli per un contatto con la musica di oggi, dall'altro propone un'ottica rinnovata con cui leggere la musica della nostra tradizione classica.

Il contatto con la produzione contemporanea rinnova il passato, spinge verso letture inedite, e ci stimola a ritrovare ogni volta quella carica di novità assopita da letture standardizzate e stratificate nel tempo. Accettata da tutti e decantata dalla critica, l'opera è spesso congelata all'interno di significati stabilmente codificati e finisce per perdere la sua carica dirompente e il suo significato più profondo.

Un testo così ricco di stimoli non può che suggerire soluzioni didattiche estremamente produttive. Ogni insegnante può trovare in questo testo molteplici indicazioni capaci di svolgere un'azione propulsiva e di rinnovamento dei percorsi educativi. Con *Le figure della musica*, Sciarrino ci offre quelle chiavi di lettura necessarie a riscattare l'approccio musicale dai particolarismi delle grammatiche che spesso, finalizzate a garantire una preparazione specifica, finiscono per calare l'intervento educativo in un contesto svincolato da ogni senso musicale.

Solo in un coinvolgimento globale è possibile un contatto profondo con la musica: l'assenza di una visione d'insieme toglie significato ad ogni attività umana. Questo vale anche per le proposte rivolte ai più piccoli.

Purtroppo assai spesso si condivide una concezione del bambino che lo vede incapace di una consapevolezza esercitata per lunghe campate e di conseguenza incapace di operare un controllo formale sul

materiale musicale. L'azione educativa si svolge così per giustapposizioni. Ad esempio, nei progetti di elaborazione di materiali e composizione autonoma dei bambini si rinuncia assai spesso a operare collegamenti formali e si finisce per procedere esclusivamente per successioni lineari. Le "figure" di Sciarrino possono essere sperimentate anche nelle composizioni degli allievi fin dai sette, otto anni offrendo preziosi strumenti di collegamento, analisi e confronto con la produzione musicale del nostro tempo. Un testo, quindi, interessante anche sotto un profilo strettamente didattico.

Certamente non è una posizione facile quella scelta dall'autore, in bilico tra utenza specialistica (compositori, insegnanti, musicisti, studenti di musica...) e quella dei sem-

plici ascoltatori interessati, degli appassionati che, senza possedere nozioni particolari, ricercano strumenti di comprensione. Ma questo libro è animato dalla fiducia nella comunicazione che è fiducia nell'uomo e nella sua capacità di comprensione. E la fiducia è indispensabile per operare qualsiasi cambiamento, qualsiasi passo avanti. L'ansia per il cambiamento e il rifiuto del nuovo, come afferma il compositore, può produrre soltanto una musica innocua la cui unica funzione è quella dell'intrattenimento.

E nessuno si può augurare una rinuncia così radicale.

Salvatore Sciarrino, *Le figure della musica da Beethoven a oggi*, Ricordi, Milano, 1998, pp. 148, £ 80.000

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Il numero 2/1998 della prestigiosa rivista internazionale *Comparative Education* si occupa di una tematica che investe e investirà sempre più il panorama pedagogico e scolastico europeo: le prospettive e le implicazioni internazionali della politica dell'educazione. I processi di globalizzazione (le cosiddette "autostrade dell'informazione e della finanza"), il criterio, che talvolta diventa metafora, del libero mercato, le relazioni all'interno dei Paesi dell'Unione europea, porteranno la scuola a essere sempre più inserita in (e dipendente da) fenomeni di internazionalizzazione, di interscambio, di coinvolgimento a tutti i livelli. In uno scenario che si articola per interconnessioni piuttosto che secondo direzioni lineari, la politica dell'educazione ne rappresenta un esempio: essa non è infatti solo il frutto di negoziazioni tra l'autorità che gestisce il sistema educativo e il cittadino, ma le scelte decisionali a essa inerenti sono anche determinate dalle complesse relazioni tra il potere legislativo ed esecutivo di una nazione e i gruppi sociali rappresentati da altrettanti sottosistemi che influenzano la politica generale nel suo complesso.

Il tradizionale motto francese del *tout se tient* si traduce operativamente nelle reciproche influenze che si instaurano tra differenti cerchi concentrici rappresentanti ciascuno altrettanti poteri decisionali: il luogo del rapporto educativo che si costruisce tra docente e alunno/alunni all'interno di una classe scolastica o di un gruppo di apprendimento/insegnamento (primo livello); l'ambito della politica scolastica delle unità educative, scuole e istituzioni, dotate di poteri decisionali e di autonomia più o meno ampi, in rapporto al grado di decentramento presente (secondo livello); la politica nazionale o regionale caratterizzata soprattutto da una regolamentazione giuridica (terzo livello); la presenza e l'incidenza di quei sottosistemi di un determinato contesto nazionale con cui interagisce la politica educativa nazionale: sistema

economico e mercato del lavoro, organizzazioni professionali, mondo imprenditoriale, gruppi sociali, organizzazioni culturali, concezioni del mondo legate a ideologie e religioni, impatto della ricerca scientifica e della tecnologia, caratteristiche della famiglia, evoluzione demografica, flussi informativi attraverso i mass-media ecc. (quarto livello); le istituzioni sovranazionali, quali l'EU, l'OECD, l'UNESCO, la World Bank e così via, che acquisiscono una certa autorità in materia di educazione nei confronti delle politiche nazionali e che influenzano i subsistemi culturali, economici e sociali sopra indicati (quinto livello); infine da non sottovalutare è un sesto livello, considerato onnipresente e sottilmente penetrante, rappresentato dal modello dominante di cultura, di società e di sviluppo.

Il curatore del volume non nasconde il fatto che i sette contributi provengono tutti da ricercatori di sesso maschile, di razza bianca e che appartengono all'area culturale occidentale anglofona (britannica, canadese, australiana, neozelandese e sudafricana), ma il criterio seguito è stato quello di selezionare saggi che avessero un forte quadro concettuale e teoretico in comune e che focalizzassero alcuni nodi cruciali generali, piuttosto che singoli studi di carattere locale o nazionale.

In particolare ne possiamo segnalare due per la loro significatività, anche in rapporto al contesto italiano. In «The Cult of Efficiency in Education: comparative reflections on the reality and the rhetoric», A. R. Welch afferma che il concetto di efficienza nell'educazione contemporanea spesso può mascherare una visione riduzionistica dell'educazione e tendere, di fatto, a un minore investimento di risorse, specie nel settore scolastico pubblico. Esempi storici e comparati dei movimenti di riforma negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e in Australia rivelano che le motivazioni addotte a sostegno dell'efficienza consistono in poco più che argomenti a sostegno delle ragioni economiche: in particolare, il tradizionale ruolo dello stato teso a garantire l'uguaglianza delle opportunità sembra venir eroso dal prevalente ruolo esercitato dal modello del libero mercato; il valore dell'educazione di base e il diritto allo studio sono valutati solo in termini di resa economica, così che nella scuola aumenta la pressione esercitata da priorità esterne al sistema educativo. Per cui ci si domanda, come è avvenuto in un recente convegno della *Comparative Education Society in Europe*, a Groninga, nel luglio del 1998, quale sarà il valore utopico dell'educazione e della pedagogia? Che coinvolgimento ampiamente formativo potrà risultare da questo processo? Quale sarà, riprendendo le parole di J. Bruner, la cultura dell'educazione?

«Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education», di Ph. W. Jones, esplora la differenza e la tensione dialettica tra globalizzazione e internazionalizzazione nelle loro rispettive dimensioni: la prima insiste sull'integrazione economica, il libero mercato, un livello minimo di regolamentazione politica, il superamento dei tradizionali confini e giurisdizioni nazionali, la mobilità di persone e di beni attraverso reti di flussi intersecantisi; la seconda, con la sua intrinseca fondazione democratica, tende alla promozione della pace globale e del benessere delle persone attraverso lo sviluppo e l'applicazione di strutture internazionali (non solo a livello intergovernativo); punta alla cooperazione tra nazioni per il perseguimento del bene comune, seguendo uno stile operativo che è il prodotto, secondo l'autore, delle istituzioni democratiche in attività.

La rivista *Comparative Education* si trova raramente nelle librerie, ma è reperibile (o dovrebbe esserlo) nelle biblioteche dei Dipartimenti di Scienze dell'educazione delle università italiane.

LIBRI RICEVUTI

- Andreani – D'Urso – Guglielminotti Valetta – Odone, *Lettura melodica*, vol. 1, Ricordi, Milano, 1998.
 Loboda Gargano K., *Il 2° giocolibro musicale*, (con audiocassetta) Ricordi, Milano, 1998.
 Loboda Gargano K., *Il giocoquaderno musicale*, Ricordi, Milano, 1998.
 F. Bassi – E. Burzacchini – R. Pierini – M. Sbarzaglia, *Gorilla, Usignoli, cicale... ed altro da Cantare e Suonare, Canti a 1 e 2 voci con accompagnamento di strumenti melodici e ritmici*, Curci, Milano, 1998.
 J. Norris, *Pianorama, Metodo completo per lo studio del pianoforte dedicato agli adulti*, Ricordi, Milano, 1997.

DISCHI RICEVUTI

- E. Hawkins, *Music in the air*, Pro Civitata Christiana, Assisi, Pcc 2009
 G. B. Martini, *Duetti buffi e duetti da camera*, L. C. Centaurus, 1998, C-LC 003

bemolli

Cidrolin

Conservatorio. Esame di diploma.

Il candidato sta analizzando la partitura di *Pierino e il lupo*. Il Maestro rimugina da qualche minuto la sua domanda. Alla prima esitazione dell'allievo non riesce più a trattenersi e spara: «Perché Prokofiev ha scelto proprio gli archi per rappresentare il personaggio di Pierino?»

Il candidato esita. Non riesce a immaginare una risposta sufficientemente demenziale per accontentare il Maestro.

Allora, dopo una pausa di disapprovazione il Maestro offre la risposta esatta: «Prokofiev ha scelto gli archi perché essi sono l'anima dell'orchestra, così come Pierino è l'anima di questa favola».

J. Ball Stephen (Ed.), «International Perspectives on Education Policy», *Comparative Education*, vol. 34, n. 2/1998.

Osservatorio

MAURIZIO DISOTEO

La rassegna *Suoni e Visioni*, promossa dalla Provincia di Milano, ha raggiunto nei suoi nove anni d'attività un rilievo di carattere nazionale.

Chi frequenta i concerti di questa rassegna sa che non è difficile incontrarvi appassionati di vari generi musicali che provengono da città distanti anche qualche centinaio di chilometri da Milano. Diverse sono le ragioni del successo di *Suoni e Visioni*.

Anzitutto la capacità di saper interpretare quanto di nuovo avviene nel panorama musicale delle musiche di confine, vale a dire di quei repertori musicali difficilmente classificabili per genere, appartenenza culturale, classificazioni di stile.

In secondo luogo l'attenzione ai rapporti tra la musica e le altre arti, con particolare ma non esclusivo riferimento al cinema e alla produzione audiovisiva. Gli artisti ospiti della rassegna sono prevalentemente stranieri, ma sono frequenti anche le presenze di artisti italiani a cui, tuttavia, viene suggerito in questa occasione di presentare una voce diversa da quella per cui sono noti al pubblico.

Suoni e Visioni 1999 non ha smentito le attese del pubblico che anche quest'anno si è affollato nelle sale in cui si sono svolti i concerti. Un ottimo avvio della rassegna è stato rappresentato dal concerto di Battista Lena e Banda Sonora. Battista Lena, musicista jazz e compositore, è noto al pubblico per aver scritto le colonne sonore dei film di Francesca Archibugi e Paolo Virzì. In questa occasione ha presentato un suo progetto musicale che prevede la collaborazione tra un gruppo di musicisti di jazz e una banda non professionale.

Il progetto, sperimentato in una prima collaborazione con la banda civica di Chianciano Terme, si è esteso in seguito ad altre situazioni, giungendo sino a coinvolgere la banda dell'Esercito Popolare Cinese. Un lavoro molto interessante, se si tiene conto della crisi delle bande italiane, dovuto, oltre che a ragioni sociali, anche al fatto che sono pochissimi i compositori che si dedicano alla scrittura per banda.

Inoltre, la proposta di Battista Lena concilia due mondi tradizionalmente diversi tra loro, come quello dei musicisti jazz, spesso ultraspecialistico e quello amatoriale delle bande.

La rassegna *Suoni e Visioni* si è articolata in seguito attraverso altri appuntamenti di grande significato, come il ritorno del *Balanescu Quartet* e la prima presenza di Angelique Kidjo e Meira Asher.

Angelique Kidjo è da diversi anni una delle esponenti più interessanti della nuova musica africana urbana, che non dimentica le sue radici ma si apre all'incontro non solo commerciale con la musica europea e americana.

Meira Asher ha invece presentato la sua musica basata su suoni elettronici rudi e dissonanti, che giungono quasi al rumorismo, che ben rappresentano, secondo noi, la situazione esistenziale e culturale vissuta da questa musicista nata in Israele ma affascinata dalla cultura araba.

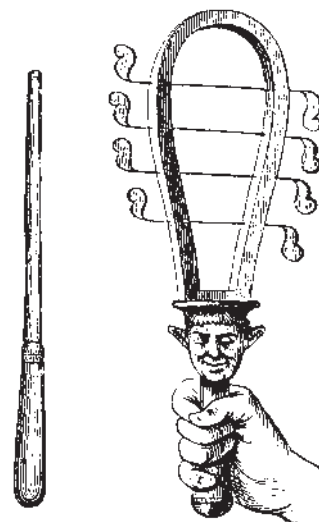
Il concerto del gruppo *Samul Nori*, percussioni e danze dalla Corea, ha riportato il pubblico a una dimensione più "tradizionale" delle culture musicali.

La rassegna si è conclusa con un omaggio a Demetrio Stratos, di

cui è stato commemorato il venticennale della morte con un concerto a più voci di vari musicisti che con lui ebbero rapporti di collaborazione.

In occasione di questa nona edizione di *Suoni e Visioni* è stato anche presentato il secondo cd antologico che raccoglie alcuni brani dei gruppi che hanno partecipato alle diverse edizioni della rassegna. Non si tratta, in realtà, di una *greatest hits* della rassegna, ma piuttosto di un percorso ragionato tra gruppi e brani che sono stati ritenuti significativi nella storia di *Suoni e Visioni* dai due curatori della raccolta, Enzo Gentile e Marco Piccardi. Un disco molto interessante, in cui sono inclusi brani di musicisti come Goran Bregovic, Diamanda Galas, Abdyullah Ibrahim, Baden Powell, Brian Eno, Demetrio Stratos.

Informazioni sulle prossime iniziative di *Suoni e Visioni* possono essere richieste al Settore Cultura della Provincia di Milano, Via Guicciardini, 5, Milano, Tel. 02/77402923-2921, sito internet: www.provincia.milano.it.



Fuoricampo

RINCONETE CORTADIGLIO

Si può tradire, con tanta innocente perfidia, il proprio maestro? Non dire una parola su chi ti ha legalmente educata, nel rispetto delle regole e delle convenzioni del conservatorio, e dichiarare pubblicamente, platealmente, che ad insegnarti è stata un'altra, una senza-cattedra, una dei tanti che lavorano al di fuori delle istituzioni perché non possiedono titoli sufficienti, non hanno vinto concorsi, non sono entrati neppure in una sanatoria? Si può ripudiare in questo modo, e proprio nel momento in cui dovresti manifestargli tutta la tua riconoscenza, il mondo legittimo che ti ha accolto, ti ha seguito passo passo nella tua formazione, ti ha permesso infine di salire su quel palco?

Pensieri come questi (ed altri che non possiamo riferire) passano per la mente agitata della professoressa Renata G., dopo la sortita della sua giovane e promettente allieva Margherita. È una grigia serata di gennaio, ma nel teatro Fibbia le luci sfavillano e un folto pubblico di familiari, amici, conoscenti, estimatori e corteggiatori (nonché di insegnanti) assiste compiaciuto alle esibizioni di uno stuolo di giovani cantanti, fra i quali figurano alcuni allievi delle classi di canto del Conservatorio. Non manca una adeguata rappresentanza di autorità cittadine, che danno il giusto tono e una gradita ufficialità alla manifestazione. Via via, le giovani promesse del bel canto salgono trepidanti sul palco secondo l'ordine stabilito, si lanciano col cuore in gola nella esecuzione della loro aria o del loro duetto, raccolgono al termine gli applausi generosi e liberatori della sala, che li ha ascoltati con affettuosa compunzione. Nessuno dei giovani artisti commette errori imperdonabili, qualcuno mette in luce qualità vocali rimarchevoli, i familiari sono adeguatamente deliziati, i

docenti del conservatorio misuratamente soddisfatti. Tutto si sta svolgendo, insomma, nel migliore dei modi, secondo le aspettative e le norme non scritte di reciproca complimentazione (dal pubblico ai cantanti, da questi ai docenti, dai docenti al direttore, dal direttore all'istituzione conservatoriale) che regolano simili avvenimenti.

Quand'ecco il fattaccio – inatteso, dirompente, beffardo – che scoppia come una carica di dinamite, sconvolgendo il festoso equilibrio. Margherita (una bella voce di soprano) ha finito la sua esecuzione, invero brillante, e mietuto i suoi applausi. È scesa dal palco, e prassi vorrebbe che vi salisse il debuttante che la segue nella lista. Ma il pubblico l'ha particolarmente apprezzata, i battimani proseguono, così che il rappresentante dell'organizzazione che ha promosso il concerto si sente in dovere di richiamarla alla ribalta. Margherita è felice, lusingata, e non resiste all'impulso di rendere partecipe di questo momento eccitante la sua maestra, che si trova in sala. Ne fa il nome davanti a tutti, la invita a venire accanto a lei, le dimostra negli atti e nelle parole una sollecitudine affettuosa e una gratitudine che provocano una ventata di gelo fra il personale del Conservatorio che assiste allo spettacolo. Perché la maestra non è Renata G., come tutti si attendono, ma una signora sconosciuta, comunque estranea all'ambiente della scuola, e non si capisce come sia possibile una simile provocazione nel corso di un concerto che dovrebbe testimoniare e pubblicizzare la qualità dell'insegnamento conservatoriale. La snobbata professoressa Renata G. giace sgomenta sulla sua poltrona, i colleghi si scambiano occhiate di sorpresa (non prive di qualche lampo ironi-



co), il direttore fissa sconcertato e inquieto la ribalta, un bidello si rannicchia intimorito nel suo angolo.

Quando Margherita e il fantasma da lei evocato scompaiono di scena, riprendono le performances e gli applausi. Tutto sembra ritornato alla normalità, ma una trama invisibile di pensieri acrimoniosi e brucianti avvolge come una corrente ad alta tensione le menti dei conservatoriali sparsi nella sala.

Che cosa le ho fatto? Di che cosa si vuole vendicare? si tormenta la professoressa Renata G. *Lei lo sapeva che aveva una maestra privata, e ha fatto finta di nulla. Così ora è l'intera categoria a rimetterci la faccia*, si ripete il collega Patrizio. *Mettere in ridicolo il suo vero maestro, il conservatorio! Usarci solo per ottenere un pezzo di carta e per farsi bella del nostro prestigio!* – rimugina il direttore – *Ma farò una dichiarazione, scriverò un articolo, inoltrerò un esposto...*

Margherita intanto, nella sua candida e un po' cinica inconsapevolezza, non avverte alcun disagio. Riascolta, beata, gli applausi che continuano a risuonarle nella memoria.