

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 112
settembre 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 Repposi

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: mariateresa.confalonieri@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 per l'anno 2000
Soci ordinari £ 60.000 - Studenti £ 50.000 - Soci sostenitori da £ 100.000 - Biblioteche £ 60.000 - Giovani (senza pubblicazioni) £ 10.000. Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: SIEM - Via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna. Le comunicazioni dei soci vanno spedite allo stesso indirizzo.

Iscrizione all'ISME
International Society for Music Education
Socio individuale 75\$ - Istituzioni 150\$. Organizzazioni 150\$ - Biblioteche 75\$, per il biennio 1998-99. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o cheque bancaria a: ISME, University of Reading, Bulmershe Court - Reading RG61HY Gran Bretagna.

Indice

Ricerche e problemi

- 3 Elena Semenova, *Istruzione musicale e conservatorio in Russia*
- 11 Forum delle Associazioni disciplinari della scuola, *Formazione dei docenti: riflessioni e proposte*

Strumenti e tecniche

- 17 Cherubina Ramacci, *Musica inglese scritta per ragazzi*

Pratiche educative

- 23 Orietta Lanero, *Dal suono alla fiaba per avvicinarsi alla musica*
- 25 Renato Raule, *Esplorare il ritmo per suonare insieme*

Confronti e dibattiti

- L'offerta formativa dei corsi DAMS*
- 28 Lorenzo Bianconi, *Bologna: il radicamento storico nelle scienze umane*
- 30 Massimo Privitera, *Cosenza: un approccio antropologico rivitalizza l'insegnamento*
- 32 Paolo Gallarati, *Torino: verso una formazione umanistica interdisciplinare*
- 33 Amalia Collisani, *Palermo: nuovi percorsi per affrontare la musica*

Biblioteca

- 40 Francesco Bellomi, *Sulla composizione musicale c'è ancora molto da fare*
[su Rosalia di Matteo, *Psicologia cognitiva e composizione musicale*, Edizioni Kappa]
- 41 *Schede*
- 43 Rossana Rossi, *Il posto della musica nella scuola del 2000*
[su AA.VV., *Vedere la musica. Musica da vedere*, Atti Convegno "Seghizzi"]
- 45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 10 Parole Chiave: *Accento*, di Francesco Bellomi
- 16 Musica in bit: *Koan*, di Amedeo Gaggiolo
- 21 Taccuino di animazione: *Tecniche 2*, di Maurizio Vitali
- 22 Speciale inserto: *Teatro Musicale a Como*, di Maria Teresa Lietti
- 35 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 36 *Lettere e documenti*
- 38 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
- 47 *Osservatorio*, di Maurizio Disotey
- 48 *Fuoricampo*, di Rinconete Cortadaglio

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Lorenzo Bianconi	docente di Drammaturgia musicale al DAMS di Bologna e direttore del Dipartimento Musica e Spettacolo
Donatella Bartolini	operatrice musicale di Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo – PS
Cidrolin	libero pensatore
Amalia Collisani	docente di Estetica musicale al DAMS di Palermo
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Maurizio Disoteo	tecnico scientifico IRSSAE Lombardia
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRSSAE Liguria
Paolo Gallarati	docente di Storia della musica al DAMS di Torino
Massimo Privitera	docente di Storia della musica al DAMS di Cosenza
Cherubina Ramacci	docente di scuola media a Priverno – LT
Renato Raule	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Udine
Rossana Rossi	operatrice musicale di Reggio Emilia
Elena Semenova	docente di Discipline teoriche al Conservatorio di Astrakan – Russia
Maurizio Vitali	responsabile del Centro Studi Musicale e Sociale “M. Di Benedetto” – Lecco

Istruzione musicale e conservatorio in Russia

ELENA SEMENOVA

Docente per molti anni al Conservatorio di Astrakan, l'autrice illustra in modo dettagliato il sistema di istruzione musicale russo, mostrando somiglianze (poche) e differenze (tante) con i percorsi formativi caratteristici del nostro paese.

Il ruolo fondamentale dell'orecchio interiore, al cui sviluppo è dedicata un'attenzione del tutto particolare, è uno degli aspetti più interessanti di questo sistema d'istruzione.

La parola conservatorio suona similmente nelle varie lingue e non necessita di una traduzione, così come non ha bisogno di traduzione la musica stessa che non conosce le barriere del linguaggio verbale e supera facilmente i confini geografici. Per tutti è chiaro che il conservatorio è un istituto in cui viene insegnata la musica; ma se si prende in esame l'assetto del conservatorio rispetto al sistema di istruzione generale, ci si accorge che il senso reale di questo termine non coincide nei diversi paesi.

Conoscere queste differenze può essere utile alle persone interessate ai problemi dell'istruzione musicale e può offrire al lettore italiano, in un momento in cui i venti di riforma del conservatorio spirano più forti del solito, un interessante parallelo con la situazione di un altro paese.¹

La differenza più appariscente fra il conservatorio russo e il suo omologo italiano riguarda l'età di accesso: mentre in Italia possono essere ammessi a studiare in conservatorio ragazzi di dieci-undici anni, o addirittura più giovani, in Russia chi intende frequentare il conservatorio deve prima aver effettuato un percorso musicale preparatorio della durata di undici anni.

In Russia, o più precisamente in tutto il territorio dell'ex Unione Sovietica, il sistema dell'istruzione musicale si articola in tre livelli: elementare, medio e universitario. In questo iter di studi il conservatorio occupa il livello più alto, che in Italia può essere paragonato all'università. La condizione per essere ammessi al conservatorio è il conseguimento di un diploma presso una *scuola musicale per bambini* della durata di sette anni e, contemporaneamente, di un diploma di scuola dell'obbligo della durata di nove o undici anni. Successivamente è necessario conseguire il diploma di *scuola musicale professionale* della durata di quattro anni. È possibile acce-

dere al conservatorio anche dopo aver frequentato una *scuola musicale speciale* della durata di undici anni.

Da sei a dieci anni: la scuola musicale per bambini

Al primo livello di istruzione musicale vi è la *scuola musicale per bambini* cui si accede fra i sei e i dieci anni, a seconda dello strumento scelto. Per lo studio del pianoforte, ad esempio, si consiglia di iniziare non dopo i nove anni. Oltre allo studio di uno strumento musicale (due ore settimanali di lezione) è obbligatorio frequentare per tutti gli anni di studio il corso di Teoria e Solfeggio (due ore settimanali), un corso di Letteratura musicale² per tre-quattro anni e un corso di Canto corale.

Scuola musicale per bambini durata: 7 anni

Età di ingresso: 6-10 anni, a seconda dello strumento

Titolo conseguito:

Diploma di scuola musicale per bambini
permette l'iscrizione alla scuola musicale professionale

materie musicali	ore settimanali	durata anni
Strumento	2	7
Teoria e solfeggio	2	7
Letteratura musicale	1	3-4
Canto corale	1	3-4

Il programma di studi stabilito dal Ministero della Cultura ha mostrato senz'altro di saper creare solide basi all'istruzione musicale professionale. Ai nostri giorni però vi sono diversi modi di pensare l'istruzione musicale e si sono moltiplicate le metodologie sperimentali. Inoltre è stata posta la questione relativa alle *differenti finalità* dello studio musicale: si studia musica in vista di una futura professione musicale, ma anche per scopi amatoriali.

La scuola musicale professionale

Il gradino successivo del sistema di istruzione musicale è la *scuola musicale professionale*. Conseguito questo diploma si è abilitati all'insegnamento nella scuola musicale per bambini e si può svolgere attività concertistica in ambito locale o regionale, generalmente come membro di qualche *ensemble*. La scuola musicale professionale presenta l'indirizzo *Teoria musicale*³ e l'indirizzo *Esecuzione strumentale*: Pianoforte, tutti gli strumenti dell'orchestra, Canto, Direzione corale. È presente inoltre l'indiriz-

zo per lo studio degli strumenti della musica folklorica.

Gli studenti sono tenuti a studiare, oltre allo strumento principale, anche il pianoforte. Ci sono altre materie complementari, fra cui Teoria elementare della musica, Armonia, Analisi delle opere musicali, Strumentazione, Lettura della partitura d'orchestra, Direzione d'orchestra o Direzione di coro a seconda della disciplina principale studiata. Si prosegue inoltre lo studio del Solfeggio e della Storia della musica in modo più approfondito.

Gli allievi che hanno frequentato nove anni di *scuola di istruzione generale* (la scuola dell'obbligo), il cui corso completo dura undici anni, sono obbligati a completare questi ultimi due anni nella *scuola musicale professionale*. Essi continuano quindi lo studio delle materie di istruzione generale: Letteratura, Storia, Lingua straniera, Scienze naturali ecc.

Nella *scuola musicale professionale* ciascun allievo deve inoltre frequentare i corsi di Pedagogia, Pratica pedagogica⁴, Psicologia e metodologia dell'insegnamento inerente al proprio indirizzo, per essere in grado di insegnare ai suoi futuri allievi.

Scuola musicale professionale – Sezione Teoria musicale

durata: 4 anni – ingresso per esame di ammissione

Due indirizzi: Teoria della musica – Storia della musica

Titolo conseguito: Diploma di scuola musicale professionale

Consente l'iscrizione alla facoltà di Musicologia del conservatorio

Abilita all'insegnamento delle discipline teorico-musicali e del pianoforte complementare nella scuola musicale per bambini ed educazione musicale nella scuola dell'obbligo e all'attività di conferenziere.

Materie di istruzione generale	Materie musicali principali	Pedagogia Teoria e metodologia dell'insegnamento	Materie complementari	Pratica
Storia	Teoria musicale elementare	Fondamenti di psicologia e pedagogia	Impostazione della voce	Pratica pedagogica di solfeggio
Scienza della società	Solfeggio	Metodologia dell'insegnamento di solfeggio	Musica corale	Pratica pedagogica di storia della musica
Lingua russa	Armonia	Metodologia dell'insegnamento della storia della musica	Pianoforte complementare	Pratica pedagogica di pianoforte
Letteratura	Polifonia	Metodologia dell'insegnamento del pianoforte		Pratica di conferenziere
Lingua straniera	Analisi delle opere musicali			
Fisica	Storia della musica straniera			
Estetica	Storia della musica russa			
Storia delle arti figurative	Musica folkloristica			
Educazione fisica	Organologia e strumentazione			

Le scuole musicali speciali

Nelle città più importanti della Russia esistono anche *scuole musicali speciali*, della durata di undici anni, create per allievi particolarmente dotati. La selezione avviene a sei-sette anni e si svolge molto scrupolosamente: per sostenere questo esame i bambini cominciano solitamente i loro studi a cinque anni.

Una volta ho avuto l'occasione di assistere a una lezione pubblica tenuta da un insegnante di una scuola di questo tipo a San Pietroburgo. Tra i suoi allievi privati c'era una bambina di sei anni che si stava preparando a entrare nella *scuola musicale speciale*. La bambina eseguiva senza alcuna difficoltà le *Invenzioni a due voci* di J. S. Bach in qualunque tonalità richiesta dall'insegnante; era anche in grado di suonare una delle voci e solfeggiare cantando l'altra. Sapeva armonizzare a quattro voci un basso che il maestro le dettava al momento. Va detto che la bambina studiava ogni giorno tre ore ed era costantemente seguita dalla madre, laureata al conservatorio di San Pietroburgo.

Benché questo caso sia per certi aspetti eccezionale,

esso va comunque considerato come un esempio del livello professionale presente in queste scuole fin dal primo stadio dell'insegnamento. I diplomati delle *scuole musicali speciali* possono continuare i loro studi al conservatorio.

Il conservatorio

Lo studio in conservatorio fornisce un'istruzione di livello universitario. Per accedervi gli studenti devono superare un esame di ammissione e sottoporsi quindi a una ferrea selezione dato che i posti disponibili sono pochi. Il corso di studio dura cinque anni. Ogni anno scolastico prevede due sessioni di esami, invernale ed estiva. Lo studente deve superare tutti gli esami stabiliti dal piano di studi della facoltà. Agli studenti che non superano l'esame durante una sessione è concesso un periodo di due o tre mesi per ripetere l'esame altre due volte; in caso di un terzo esito negativo lo studente viene espulso dal conservatorio.

Come nelle maggiori università della Russia, oltre

Conservatorio – Facoltà di Esecuzione

durata: 5 anni – ingresso per esame di ammissione

Titolo conseguito: Diploma di conservatorio
abilita all'insegnamento nelle scuole musicali professionali
come docenti della materia principale da loro studiata

Materie di istruzione generale

Filosofia
Estetica
Storia
Lingua straniera
Psicologia
Psicologia musicale

Materie musicali principali

Pianoforte
Strumenti d'orchestra
Strumenti folcloristici
Canto
Direzione di coro
Organo (nei conservatori più grandi)
Direzione di orchestra sinfonica (esclusi i pianisti)
Composizione (esclusi i pianisti)

Materie pedagogiche

Pedagogia
Metodologia dell'insegnamento relativo alla facoltà scelta
Pratica pedagogica relativa alla facoltà scelta

Materie musicali complementari

Solfeggio
Armonia
Polifonia
Analisi delle opere
Storia della musica straniera
Storia della musica russa
Musica contemporanea
Musica folcloristica
Strumentazione (esclusi i pianisti)

Lettura della partitura d'orchestra (esclusi i pianisti)
Lettura della partitura corale (per la facoltà di direzione corale)
Pianoforte complementare (esclusi i pianisti)

Note

Oltre allo studio dello strumento scelto o canto, è obbligatorio studiare: Musica d'insieme (per tutti gli strumentisti); Orchestra (per tutti gli strumentisti esclusi i pianisti); Direzione d'orchestra (per tutti gli strumenti, esclusi i pianisti). Per i cantanti, oltre al corso proprio, si studia: Opera lirica, Arte scenica etc. Per la facoltà di Direzione di coro è obbligatorio lo studio del Canto corale e dell'Impostazione della voce.

all'insegnamento usuale che prevede la frequenza obbligatoria, in conservatorio esiste anche l'insegnamento per corrispondenza, creato per gli studenti diplomati della *scuola musicale professionale* che hanno un'attività lavorativa. Gli studenti per corrispondenza hanno diritto a un congedo non retribuito quando devono sostenere gli esami presso un conservatorio sia nella sessione estiva che in quella invernale. Nel periodo che intercorre tra le due sessioni essi mandano per corrispondenza ai loro insegnanti i propri lavori che vengono corretti, giudicati e poi rispediti al mittente.

Esiste la possibilità, solo per gli studenti che frequentano e sono in regola con gli esami, di ricevere una borsa di studio il cui ammontare dipende dai risultati degli esami stessi.

In conservatorio esistono le seguenti facoltà: Pianoforte, Strumenti dell'orchestra, Canto, Direzione di coro, Strumenti popolari e Musicologia. Nei conservatori più grandi vi sono anche le facoltà di Organo, Direzione di orchestra sinfonica, Composizione ecc.

È interessante notare che in Russia la laurea in Musicologia è conseguibile solo nei conservatori e non all'università come invece avviene in alcuni paesi occidentali. Questa differenza è dovuta alla concezione che in Russia si ha dell'istruzione musicale: lo scopo principale del conservatorio russo è infatti formare un musicista con un'alta cultura, musicale e umanistica. L'esecutore, ad esempio, non solo viene preparato tecnicamente, ma conosce la musica che esegue sotto l'aspetto teorico, storico ed estetico. Il musicologo non è un teorico puro, ma ha un'elevata cultura di "pensiero di intonazione"⁵ e un'esperienza di pratica musicale.

Per raggiungere il livello di cultura umanistica prefissato, tutti gli studenti del conservatorio devono seguire i corsi di Filosofia, Estetica, Storia, Lingua straniera, Storia dell'arte, Psicologia, Psicologia della musica.

Il concetto di intonazione

La metodologia dell'insegnamento delle discipline teorico-storiche in Russia è basata sul concetto di intonazione⁶ elaborato da Boris Vladimirovic Asaf'ev. A differenza dei predecessori che ipotizzavano che il suono singolo fosse la base della musica, Asaf'ev ritiene che un suono singolo isolato non contenga nessuna carica ideale. La formazione del senso musicale viene dal rapporto tra i suoni e la natura o l'essenza di questo collegamento si esprima attraverso il concetto di *intonazione*. Questo rappresenta dunque il *fondamento oggettivo* della correlazione tra i suoni e in esso prende forma il senso della musica.

L'intonazione è una categoria storico-sociale; infatti ogni epoca storica produce il suo proprio *vocabolario di intonazione*, cioè il modo musicale di esprimere e manifestare le idee del momento. I cambiamenti storici, sociali e culturali fanno sì che il vocabolario di intona-

zione entri in crisi; il suo successivo rinnovamento riflette le idee e il pensiero dell'epoca nuova. E questo processo si ripete ogni volta.

Attraverso il concetto di intonazione è possibile interpretare tutti gli aspetti della teoria musicale, incluso il modo musicale, ovvero l'organizzazione dell'altezza, uno dei concetti principali. La relazione tra due suoni di diversa altezza (che è possibile trovare nella musica folcloristica più antica) rappresenta un esempio del modo musicale: il rapporto di coordinazione e subordinazione di questi suoni è una base elementare della formazione di un modo musicale. È evidente che il carattere di questo rapporto dipende anche da fattori di ritmo e timbro. La definizione di intonazione si estende così non solo alle relazioni di altezza dei suoni, ma abbraccia anche l'aspetto ritmico, timbrico e armonico. Diventa chiara dunque la differenza tra i concetti di modo musicale e di scala dei suoni. Quest'ultimo è un'astrazione teorica, che non dà nessuna idea dello svolgimento intonativo-melodico.

Secondo Asaf'ev, invece, il modo è una formazione musicale dinamica che si realizza attraverso l'intonazione in uno svolgimento melodico vivente.

Questa idea, basata sull'attenzione particolare all'aspetto dinamico-processuale della costruzione musicale determina un altro punto fondamentale della dottrina di Asaf'ev e cioè *la considerazione della forma musicale come processo*. Asaf'ev per la prima volta concentra l'attenzione sugli aspetti dinamici e processuali della forma musicale, mettendo in rilievo che il contenuto di questo processo è lo svolgimento dell'intonazione.

Da questo concetto derivano i principi fondamentali della pedagogia musicale russa: l'approccio attraverso l'intonazione ai fenomeni musicali; la comprensione della forma musicale attraverso gli aspetti della struttura formale e logico-processuale; lo storicismo; l'unità della teoria e della pratica.

Lo sviluppo dell'orecchio interiore

Questa impostazione spiega alcune particolarità dell'insegnamento delle materie teorico-musicali.

Nell'insegnamento delle discipline teoriche non viene utilizzato solamente materiale elaborato ad hoc, ma spesso composizioni d'autore o frammenti di esse. Per avvicinare la teoria alla pratica, l'insegnamento delle discipline teoriche viene differenziato per le diverse facoltà, per ciascuna delle quali infatti esistono programmi di studi differenti a seconda della materia (solfeggio, armonia, polifonia per cantanti, per pianisti ecc.) e specifici libri di testo.

Alcuni esempi riguardanti il solfeggio e la polifonia aiuteranno a capire meglio l'applicazione del concetto di intonazione di Asaf'ev nella metodologia russa. Lo scopo principale del corso di Solfeggio è lo sviluppo della capacità di intonazione del pensiero, necessaria

appunto per intonare con la voce, per percepire con l'orecchio e per intonare mentalmente. Tutti gli aspetti del linguaggio musicale, melodia, armonia, ritmo e timbro, si studiano nel corso di Solfeggio utilizzando lo stesso concetto. La differenza rispetto alla metodologia italiana è evidente già nella diversa interpretazione data al termine solfeggiare.

Nella terminologia musicale russa solfeggiare significa cantare pronunciando i nomi delle note. Non esiste la divisione tra solfeggio cantato e parlato. Quest'ultimo si usa solo nel corso di Teoria musicale elementare, ma in maniera molto limitata.

Il concetto di intonazione si applica in tutte le forme di insegnamento nel corso di Solfeggio e comprende anche elementi di armonia.

L'intonazione del materiale armonico nelle lezioni di solfeggio completa quello di armonia. Lo studio degli elementi di armonia nelle lezioni di solfeggio comprende la costruzione, il canto (nominando le note), l'analisi a orecchio di singoli accordi (triadi e quadriadi naturali, con alterazione di ogni suono, allo stato fondamentale e nei vari rivolti) e l'analisi a orecchio di una frase armonica che include una modulazione. Per l'analisi armonica a orecchio, oltre ai metodi didattici vengono usati frammenti di opere musicali originali, raccolti in speciali manuali e sistemati in corrispondenza dei problemi armonici. Questi frammenti vengono suonati dall'insegnante due o tre volte. Quindi lo studente deve analizzarli senza ausilio di spartito, ricordando a memoria. Per essere in grado di fare ciò, lo studente deve avere una buona memoria musicale, che non è solamente una memoria meccanica e automatica, ma è basata su una facoltà mentale analitica avanzata.

L'insegnamento del solfeggio ha il suo fulcro nel dettato musicale (da una a quattro voci) per il quale si utilizzano frammenti musicali attinti al repertorio dei grandi autori ed estrapolati in modo tale da salvaguardare l'integrità dell'organizzazione logico-strutturale e della sintassi musicale; inoltre è sempre consigliato utilizzare i timbri originali attraverso una esecuzione strumentale dal vivo o l'ascolto di supporti didattici audio preparati per lo scopo, con la convinzione che questa strategia porti allo sviluppo della memoria musicale e a un affinamento dell'orecchio timbrico.

La scelta delle opere musicali che si usano per il corso di Solfeggio ha l'obiettivo di portare a intonare musiche dei più diversi stili, coprendo un arco temporale che arriva fino ai nostri giorni.

L'insegnante fa ascoltare il dettato ogni volta per intero (la divisione del dettato in più parti non si usa, soprattutto se ciò contrasta con la struttura della frase musicale). All'inizio il dettato viene suonato tre volte di seguito per consentire agli studenti una prima assimilazione del brano intero; quindi altre cinque volte con intervalli di tempo tra una e l'altra per la comprensione e stesura del brano. È proibita la scrittura del testo

durante l'ascolto. Il testo musicale si scrive negli intervalli, usando la memoria e l'orecchio interiori.

Gli allievi maggiormente dotati di queste capacità sono in grado di affrontare e superare prove molto impegnative. Ad esempio nelle "olimpiadi musicali", a volte viene chiesto ai partecipanti di imparare un brano mentalmente solo guardandolo sullo spartito, senza quindi nessun ausilio strumentale e successivamente di suonarlo al pianoforte a memoria in presenza della commissione.

Al momento dell'iscrizione a un conservatorio è richiesto al candidato di possedere già un buon livello di orecchio musicale interiore, senza il quale non sarebbe possibile superare alcuna delle prove dell'esame di ammissione (ad esempio l'analisi armonica di un brano).

Possedere un elevato pensiero di intonazione e aver sviluppato un efficiente orecchio interiore sono prerequisiti indispensabili per poter studiare anche le altre materie teorico-musicali. Per esempio durante tutto il corso di polifonia, una parte dei compiti – che includono tra l'altro la composizione della fuga – viene fatta in classe senza l'ausilio di alcuno strumento, utilizzando solo il proprio orecchio interiore.

Per l'analisi di un'opera polifonica si comincia dall'ascolto del brano registrato o dalla esecuzione solfeggiata degli stessi studenti. Si passa poi all'identificazione della struttura formale, ma soprattutto della *drammaturgia* dello *svolgimento dell'intonazione*. A questo scopo si svolge una minuziosa analisi di intonazione di ogni voce polifonica per ottenere uno schema dettagliato e codificato secondo precisi criteri. Accumulando esperienze di questo tipo è possibile portare alla luce i principi logici del pensiero musicale nelle loro modificazioni storiche e rendere capaci gli studenti di riconoscere e riprodurre le forme tipiche di ogni contesto stilistico.

La formazione del musicologo

Le differenze maggiori tra il sistema di istruzione musicale russo e quello di alcuni paesi occidentali risiedono proprio nella formazione del musicologo.

Alla facoltà di Musicologia del conservatorio si iscrivono i diplomati della sezione di Teoria musicale della scuola musicale professionale. Il musicologo in conservatorio è inteso come musicista completo, colto e poliedrico. Il programma di studio è pertanto molto vario. Oltre alle materie umanistiche e pedagogiche si studiano: Solfeggio, Armonia, Analisi delle opere musicali, Polifonia, Strumentazione, Lettura della partitura sinfonica, Storia della musica dei popoli dell'Urss, Storia della musica estera, Musica contemporanea, Sistemi teorico-musicali, Fondamenti della drammaturgia dell'opera lirica, Pianoforte. Poiché si tratta di materie principali, si può ben capire la mole di lavoro che lo studente deve affrontare.

Conservatorio – Facoltà di Musicologia

durata 5 anni – ingresso: diploma della sezione di Teoria musicale della scuola musicale professionale

Titolo conseguito: Diploma di conservatorio di *insegnante, musicologo, critico*
 abilita all'insegnamento nella scuola musicale professionale come docente di materie di teoria musicale;
 permette di svolgere attività di conferenziere-musicologo;
 abilita alla professione di critico in riviste musicali, studi radiofonici e televisivi

**Materie umanistiche
(comuni a tutte le facoltà)**

Filosofia
 Estetica
 Storia
 Lingua straniera
 Storia dell'arte
 Psicologia
 Psicologia della musica

Materie musicali principali

Solfeggio (70 ore)
 Armonia (100 ore)
 Analisi delle opere musicali (158 ore)
 Polifonia (140 ore)
 Strumentazione (106 ore)
 Lettura della partitura sinfonica (35 ore)
 Storia della musica dei popoli dell'URSS (352 ore)
 Storia della musica estera (402 ore)
 Seminario di musica contemporanea (70 ore)
 Seminario speciale di discipline teorico-musicali (34 ore)
 Fondamenti di drammaturgia dell'opera lirica (68 ore)
 Pianoforte (75 ore)

Materie pedagogiche

Pedagogia
 Metodologia dell'insegnamento relativo al tipo di facoltà scelta
 Pratica pedagogica relativa al tipo di facoltà scelta

Il livello di preparazione dei musicologi è pertanto mediamente più alto (in queste discipline) rispetto a quello di altre facoltà di conservatorio.

La figura professionale del musicologo russo può essere paragonata a quella del teorico-compositore. Per i musicologi la composizione non è materia specifica di studio, ma lo studio delle varie discipline presuppone una profonda conoscenza teorica e pratica della composizione stessa che si approfondisce con lo studio dell'armonia e della polifonia e l'analisi delle opere musicali. Ogni compito di armonia per musicologi include prove di elevata difficoltà anche riguardo alle forme musicali utilizzate, che vanno dalle più semplici alle più complesse. Anche il corso di Polifonia include prove di composizione "nello stile di..." Palestrina, Bach ecc., ma anche in uno stile personale.

Il lavoro di ricerca costituisce, però, la parte più importante della preparazione dei musicologi in conservatorio. Le ricerche possono essere svolte in varie direzioni, ma il loro scopo principale è quello di preparare lo studente alla tesi di laurea, obbligatoria per tutti i musicologi. Dallo studente dipende la scelta della direzione generale della ricerca da svolgere per la tesi, che può vertere su vari argomenti: armonia, polifonia, storia della musica, psicologia della musica ecc. La preparazione della tesi occupa, a seconda dei conservatori, gli ultimi

due o tre anni di corso e il piano di studi prevede per essa 240 ore di lavoro. Durante tutto questo periodo ogni studente ha una lezione settimanale con il suo coordinatore dei lavori di ricerca. Ogni sei mesi lo studente deve presentare un resoconto del lavoro svolto alla presenza di tutti gli insegnanti della facoltà di Musicologia. Gli insegnanti, a loro volta, nominano un "recensore" che spesso diventa quasi un secondo direttore generale della ricerca (è l'equivalente della figura del contro relatore ben nota ai laureati delle università italiane). Alla presentazione semestrale del lavoro scientifico e alla discussione partecipano non solo gli insegnanti della facoltà, ma anche gli studenti dello stesso anno che hanno preliminarmente letto e recensito i lavori scientifici dei propri compagni.

La discussione della tesi di laurea, considerata esame di stato, avviene alla presenza di una commissione statale composta dai più autorevoli musicisti che conferisce allo studente la qualifica di musicologo o insegnante o critico. Queste qualifiche permettono di insegnare o di lavorare in qualità di conferenziere musicologo in una filarmonica, presso uno studio radiofonico e televisivo per gli organi di stampa e in tutti quei settori dove è necessaria la professione del musicologo.

Tutti i diplomati di conservatorio sono abilitati all'insegnamento, anche perché il piano di studi di tutte

le facoltà comprende i corsi obbligatori di Pedagogia, Metodologia dell'insegnamento e Pratica pedagogica. La qualifica di insegnante dà l'abilitazione a insegnare nella scuola musicale professionale dove solo i musicologi possono insegnare le materie di teoria e storia della musica; mentre altri diplomati insegnano le materie principali da loro studiate (Pianoforte, Violino, Canto ecc.).

Una commissione statale conferisce un attestato di idoneità per l'iscrizione ai corsi di dottorato di ricerca (per musicologi) o di un periodo di tirocinio (per gli esecutori). Il dottorato di ricerca si svolge in un periodo che varia da tre a quattro anni ed è attuato nelle più importanti città della Russia. Per accedere a questi corsi è necessario superare un esame di ammissione data la limitatezza dei posti. Un musicologo, ad esempio, deve presentare alla commissione un compendio riguardante un problema di musicologia che dimostri un'attitudine mentale scientifica. In seguito, con il consenso della commissione, l'aspirante affronta la vera e propria prova d'esame: filosofia, lingua straniera e musicologia. Una volta ammessi, i ricercatori approfondiscono lo studio di queste stesse discipline sostenendo vari esami e preparano una tesi sotto la guida di un coordinatore. Al termine una commissione esamina la tesi di dottorato e decide se conferire o no il grado scientifico di "candidato in scienze di critica d'arte".

Il dottorato di ricerca (per i musicologi) e il tirocinio (per gli esecutori) è un periodo che prepara gli aspiranti all'insegnamento nei conservatori.

Nella gerarchia scientifica russa esiste un livello ancora più alto chiamato "tesi di dottorato in scienze", superando il quale si ottiene il titolo di "dottore".

I docenti

Come in tutte le università russe l'organigramma dei conservatori prevede le cariche di insegnante, insegnante superiore, docente e, infine, professore. Queste cariche si ottengono sempre mediante un concorso che viene bandito ogni cinque anni per coprire i posti vacanti. Il Consiglio del conservatorio (organo piuttosto numeroso) decide con votazione segreta a chi affidare l'incarico, se si tratta di scegliere un insegnante o un insegnante superiore; ma se deve decidere per un posto di docente o professore, dopo la decisione del Consiglio, è necessaria la ratifica di una commissione speciale di Mosca.

I docenti sono musicologi che hanno terminato il dottorato di ricerca o che hanno il grado scientifico di Candidato in scienze di critica d'arte e che hanno pubblicato diversi lavori scientifici. Sono docenti anche gli esecutori che hanno frequentato il tirocinio, tenuto numerosi concerti, che si sono distinti in concorsi importanti e che hanno conseguito buoni risultati nella preparazione degli studenti.

Professori sono invece quei musicisti che hanno

creato una "scuola di insegnamento", i musicologi che hanno ottenuto il grado scientifico di dottore con la pubblicazione di grandi opere scientifiche, gli esecutori che vantano un'intensa e brillante attività concertistica.

Per concludere

Il conservatorio in Russia è un organismo che riflette i problemi più generali della società. Attualmente, nonostante nell'opinione comune l'istruzione musicale sia considerata un "valore alto", si deve constatare che, come in altri paesi, il numero delle domande di ammissione alle scuole musicali e ai conservatori è diminuito⁷ rispetto a venti o trent'anni fa e ciò testimonia che l'interesse per la professione del musicista ha subito uno spostamento nella scala dei valori. In Russia questa tendenza è peraltro aggravata da una grave crisi economica. Lo sviluppo di nuovi mercati richiede molte professionalità commerciali e poche musicali, ma ciò non annulla la mia speranza che, ancora una volta, la bellezza possa salvare il mondo.

(traduzione dal russo di
Natalina Zerlotti e Paolo Baccianella)

Note

¹ Elena Semenova, autrice dell'articolo, ha insegnato per diciotto anni *Discipline teoriche* al Conservatorio statale di Astrakan in Russia. Attualmente risiede in Italia ed è cittadina italiana.

² È sostanzialmente un corso di storia della musica dove i contenuti vengono proposti in modo molto semplice.

³ Nell'indirizzo Teoria musicale si studiano più o meno le stesse materie previste per la facoltà di Musicologia della successiva fascia di studi (conservatorio) ma a un livello meno approfondito.

⁴ È l'equivalente del tirocinio didattico in uso nelle ormai scomparse scuole magistrali italiane e previsto anche nell'attuale corso di didattica della musica dei conservatori italiani.

⁵ La dizione si riferisce alle teorie del musicologo, pedagogo e compositore russo Boris Vladimirovic Asaf'ev (1884-1949) che saranno illustrate più avanti. Autore sconosciuto nel panorama culturale italiano.

⁶ La definizione del concetto di intonazione elaborato da Asaf'ev è così sintetizzata nel *DEUMM - Dizionario della musica e dei musicisti*, UTET: «In senso generico il termine fonetico intonazione significa particolare inflessione o cadenza che la voce può assumere [...] in modo da esprimere determinati stati d'animo. Per estensione, in senso figurato, intonazione è il carattere generale, l'andamento, la disposizione tipica di un'opera: è dunque sinonimo di *tono, stile*. Ricollegandosi al concetto fonetico di intonazione, il musicista e critico russo B. V. Asaf'ev impiegò il termine (*intonatsija*) nel formulare le proprie teorie di estetica musicale. Presupponendo che le forme non siano strutture fisse e invariabili, bensì soggette, come il linguaggio, a una continua evoluzione, Asaf'ev volle designare con il vocabolo intonazione la totalità delle forme messe in rapporto al processo di sviluppo di uno stile musicale».

⁷ Questo calo non riguarda i conservatori russi più prestigiosi (come quello di Mosca o di San Pietroburgo) dove le domande di ammissione sono sempre molto numerose.

Parole chiave

Nella tradizione europea l'accento forte è una intensificazione attribuita a un suono o a un insieme di suoni allo scopo di porli in evidenza rispetto agli altri suoni non accentati. Generalmente i libri di teoria musicale raccontano che, nelle misure di quattro quarti, l'accento forte si trova sul primo quarto o in battere. Dove non c'è l'accento forte c'è, con un guizzo di fantasia terminologica, l'accento debole. Qualcuno, dotato di più raffinata smania classificatoria, racconta che sul terzo quarto delle battute di quattro quarti c'è un accento *mezzoforte* o un semiaccento. Di seguito si danno solitamente tutte le tabelle di distribuzione degli accenti nei vari tipi di metro. Assolto il dovere d'ufficio di spendere quattro parole sull'accento, per così dire, burocratico, passiamo al vasto mondo degli accenti non scolastici. Tanto per cominciare ricordiamo che nella cultura afroamericana gli accenti forti sono in levare, cioè esattamente il contrario di quello che succede generalmente nella musica di Beethoven. Ma cosa succede all'ascoltatore quando si accenta il levare invece che il battere? Difficile da raccontare, si sente che c'è un altro modo di organizzare il ritmo. Anche la musica classica europea presenta casi di organizzazione degli accenti estremamente interessanti.

Nella musica rinascimentale e barocca è noto il caso dell'hemiolia: in pratica l'accostamento di due diverse distribuzioni degli accenti nelle misure contenenti sei movimenti (2+2+2 e 3+3). È interessante notare che spesso l'hemiolia è usata come segnale per l'ascoltatore: un segnale che serve a far capire l'imminenza della conclusione della frase o dell'intero brano.

Dal punto di vista della distribuzione degli accenti la musica del novecento è una vera miniera di soluzioni. Si va da brani che cercano di eludere in tutti i modi il ritorno ciclico, regolare e prevedibile degli accenti forti (Schoenberg predodecafonico) a brani che organizzano le regolari otto crome di una battuta di quattro quarti in segmenti di tre più tre più due, oppure cinque più tre, oppure accenti che cadono ogni cinque pulsazioni, ogni sette o altri ritmi più o meno bulgari (Bartok), alla pirotecnica e imprevedibile, ma non troppo, distribuzione degli accenti dello Strawinsky russo. Il famoso accordo ribattuto della *Sagra della Primavera* ne è forse l'esempio più noto. La cosa particolarmente interessante nel caso di Strawinsky è proprio la straordinaria abilità con cui questo autore riesce a creare delle aspettative ritmiche nell'ascoltatore per poi disattenderle con soluzioni inaspettate. La tec-

ACCENTO

FRANCESCO BELLOMI

nica del lapsus applicata alla organizzazione ritmica! Proprio di Strawinsky esiste un documento sonoro sugli accenti semplicemente commovente. Negli storici dischi della Columbia, dove Strawinsky dirige la propria musica, si trova la registrazione di una prova con Cathy Berberian dove il compositore chiede alla cantante di realizzare in modo particolarmente evidente un certo accento, dopo qualche tentativo, non ottenendo il risultato voluto chiede uno *sforzissimo* e pronuncia questa parola in modo completamente diverso dalle altre: la pronuncia con un accento ... *sforzissimo*!

In questi ultimi anni, con le apparecchiature che consentono di analizzare al microscopio le esecuzioni musicali si è capito chiaramente che l'esecutore per eseguire correttamente un accento non si limita al semplice aumento dell'intensità del suono. Il comportamento messo in atto è molto più complesso e ricco. Anche piccole variazioni di altezza durata e timbro sono utilizzate dall'esecutore per eseguire un normale accento. Tutti gli organisti sanno creare la sensazione di un accento lavorando solo sul parametro durata, non potendo influire se non in maniera quasi impercettibile sul parametro altezza e sull'intensità del singolo suono. Charles Burney racconta di come Carl Philipp Emanuel Bach sapesse trarre dal clavicordo un vero e proprio accento di dolore lavorando contemporaneamente su durata, intensità, timbro e altezza che, com'è noto, è modificabile sul clavicordo attraverso il tocco.

Proprio questa testimonianza di Bach ci permette di prendere in considerazione l'altro significato dell'accento musicale, quello espressivo: cantare con un accento solenne, oppure suonare con un accento malinconico. Stiamo ancora parlando dell'accento musicale, ma non ho mai sentito domande su questo significato dell'accento agli esami di solfeggio. "Mi canti per favore questa melodia con un accento patetico" potrebbe essere una richiesta assolutamente plausibile per la lettura di un solfeggio cantato. Non fosse altro che per il fatto che la stessa etimologia della parola accento proviene dal latino *accentus*, composto di *ad* + *cantus* (*accinere* [da *canere*] = cantare e pronunciare melodicamente). Basterebbe dare un'occhiata a qualche trattato di retorica musicale, pensare che non si studia la teoria musicale ma piuttosto le teorie musicali, provare a partire, una volta tanto, dalla dimensione espressiva dei fatti sonori invece che dalla organizzazione delle altezze, non scegliere, per fare un viaggio turistico, il percorso in linea d'aria ...

Formazione dei docenti: riflessioni e proposte

FORUM DELLE ASSOCIAZIONI
DISCIPLINARI DELLA SCUOLA

Nato dal desiderio di portare il contributo della propria esperienza alla progettata riforma della scuola, il Forum costituisce un'aggregazione di associazioni interessate alla riflessione pedagogica e didattica intorno all'insegnamento della propria disciplina.

Matematici, chimici, storici, docenti di lettere e di educazione artistica, di educazione musicale e geografia, di scienze sociali e filosofia hanno elaborato un documento comune sul problema cruciale della formazione degli insegnanti: quali sono le competenze del docente? in quali modi esse possono essere acquisite? come possono essere valutate?

Il testo prodotto dal Forum, cui partecipa anche la Siem, rappresenta un materiale interessante e significativo, che sottoponiamo all'attenzione dei lettori.

La formazione non può essere una variabile indipendente e opzionale della trasformazione del sistema scolastico; è una delle condizioni essenziali per il suo farsi¹.

La prospettiva dell'autonomia enfatizza questa centralità assegnando nuovi e più complessi compiti al personale docente nel governo dei processi di insegnamento/apprendimento e nella gestione della fitta rete di relazioni che la scuola dovrà imparare a costruire. Questo esige una figura di docente inteso come "professionista del sapere insegnato", esperto e responsabile della qualità della prestazione formativa, impegnato in un'attività di ricerca e di sperimentazione consapevole.

In Italia, unico fra i paesi europei, è mancata finora una qualsiasi formazione istituzionale dei docenti: essa è avvenuta sul campo, attraverso una sperimentazione diretta sugli allievi, senza la presenza di formatori. Come non vedere, allora, nella gravissima inadeguatezza degli attuali meccanismi di reclutamento e di aggiornamento del personale una delle ragioni della crisi profonda del sistema scolastico italiano?

Due circostanze possono aprire oggi nuove prospettive nel settore:

- l'autonomia e i processi strutturali di innovazione del sistema scolastico (riordino dei cicli, ridefinizione dei saperi, introduzione delle nuove tecnologie, ricerca di nuovi rapporti tra formazione e lavoro, determinazione

degli standard formativi e introduzione del sistema nazionale di valutazione) rendono urgente una riqualificazione della formazione in servizio;

- la riforma degli ordinamenti didattici universitari prevede la formazione universitaria per i maestri e corsi di specializzazione post lauream abilitanti per gli insegnanti degli altri ordini di scuola.

Queste prospettive non produrranno risultati consistenti per la qualificazione del sistema scolastico se non utilizzeranno come risorsa fondamentale il grande patrimonio di esperienze e competenze presente nel corpo docente, formatosi attraverso la sperimentazione, la formazione a proprie spese, le esperienze di ricerca didattica e formazione delle associazioni professionali.

Il personale docente è sostanzialmente l'unica risorsa su cui si basa il processo innovativo nella scuola italiana; decenni di politica del personale casuale e dissennata hanno accumulato su di esso frustrazioni e demotivazione; la rimotivazione del corpo docente, a partire dalle sue punte di eccellenza, è l'unica strategia che può garantire il successo di un processo di riforma. Essa può avere nella formazione iniziale e in servizio uno dei suoi passaggi chiave, riconoscendo le competenze esistenti e incentivandole con prospettive di carriera. La formazione esige che si definiscano figure e funzioni specifiche; ad esse dovrebbero essere riconosciuti incentivi economici e non, con esoneri parziali o temporanei dall'inse-

gnamento; senza prevedere, nella maggioranza dei casi, un distacco definitivo: *deve cessare la situazione per cui l'unica prospettiva di carriera dell'insegnante è smettere di insegnare.*

In sintesi, i punti centrali per una nuova politica della formazione (in servizio e iniziale) del personale docente sono:

a. un investimento forte e prioritario in progetti, organizzazione e risorse;

b. la creazione di una rete di servizi permanenti per la formazione come sistema di ricerca, promozione, sostegno, specializzazione della professionalità docente, che si basa sulla cooperazione tra soggetti diversi per finalità e scala di azione (università, associazioni professionali degli insegnanti, IRRSAE, centri di ricerca didattica, singole scuole e istituti);

c. la messa a punto, attraverso il confronto tra le esperienze realizzate e la valutazione dei processi e dei risultati ottenuti, di una molteplicità di ipotesi di intervento (dal corso residenziale, al seminario breve, alla supervisione, al tutoring, alla formazione a distanza, all'uso delle nuove tecnologie);

d. la valorizzazione degli insegnanti esperti e del patrimonio di competenze delle associazioni professionali dei docenti;

e. la definizione di ruoli, figure e funzioni specificamente dedicate alla formazione, con una molteplicità di opportunità e tipi (da nuovi profili professionali ad hoc, alle figure di sistema, al riconoscimento di parziali distacchi dall'insegnamento su progetti mirati);

f. la definizione di procedure e modalità di reclutamento dei docenti chiamati a svolgere un compito di formazione con e per i colleghi.



La formazione in servizio: aspetti strutturali

Chi insegna a chi?

La formazione in servizio è stata finora concepita prevalentemente come diffusione "verticale" di innovazioni e competenze, dall'autorità amministrativa o da centri di ricerca *sugli* insegnanti. Questa dimensione è indispensabile in presenza di innovazioni di tipo legislativo che richiedano un riadeguamento professionale, ma non deve essere l'unica; va sottolineato con forza che la dimensione più importante della formazione in servizio è "orizzontale", come diffusione del sapere pratico acquisito sul campo dagli operatori scolastici, tra loro stessi. Il riconoscimento e la trasmissione delle esperienze didattiche più significative hanno finora incontrato difficoltà di vario genere, soggettive e oggettive, che sono il principale ostacolo da rimuovere per un innalzamento del livello qualitativo medio della scuola.

Incentivi

L'istituzione di incentivi di carriera legati alla partecipazione (intesa come mera presenza) ad attività di formazione in servizio non ha dato buona prova. Il riconoscimento della professionalità docente deve essere legato non alle attività di preparazione alla professione, ma alla qualità del suo esercizio, in cui si esplicano le competenze acquisite in tali attività.

Agenzie, ruoli e compiti

La formazione in servizio è attualmente ingabbiata in un'armatura burocratica, nata dalla pretesa di creare un'armonia prestabilita fra i diversi livelli di intervento, che non sceglie, non orienta, fa sprecare tempo e spesso intralcia le iniziative. Bisogna restituire libertà all'iniziativa di base: nessuno deve pretendere di decidere quali esigenze siano sentite dai docenti. Gli organi centrali potrebbero far sorgere delle esigenze, non imporle.

D'altro canto, il bisogno di formazione non coincide (solo) con le attese degli individui, né (solo) con quelle dell'organizzazione di cui essi fanno parte, ma si qualifica piuttosto come relazione e incrocio tra i bisogni dei soggetti e le esigenze dell'organizzazione.

Una possibile soluzione potrebbe così articolarsi:

- una quota consistente dei fondi per l'aggiornamento dovrebbe essere messa a totale disposizione delle scuole, sole o associate;

- un'altra quota di fondi dovrebbe essere a disposizione di un organo nazionale per piani di intervento nei settori giudicati strategici;

- una quota dei fondi andrebbe destinata agli IRRSAE, anche attraverso una articolazione di centri territoriali a scala distrettuale come rete di risorse (pubbliche e private) a sostegno dell'autonomia. Il loro intervento, in collaborazione anche con altre agenzie, dovrebbe caratterizzarsi in relazione al:

a. sostegno alle scuole sul versante dell'analisi dei biso-

gni formativi, della progettazione degli interventi, della valutazione, della documentazione e della diffusione dei risultati;

- b. formazione dei formatori;
- c. ricerca e divulgazione sui modelli formativi più efficaci

Alle associazioni professionali degli insegnanti deve essere riconosciuto (anche attraverso apposite convenzioni) il compito di:

- a. contribuire alla costituzione dei centri territoriali;
- b. definire ipotesi di percorsi di formazione ad hoc;
- c. costruire materiali a sostegno dell'innovazione;
- d. mettere a disposizione competenze di docenza, tutoring etc.

La formazione in servizio: aspetti di metodo

La formazione dei formatori

Nella situazione italiana la formazione in servizio si scontra con il problema del numero dei destinatari. È necessario, pertanto, che si individuino le forme e le modalità di moltiplicazione degli interventi e della diffusione delle iniziative su ampia scala, sia "in orizzontale" che "in verticale". È indispensabile orientare la formazione verso la creazione di competenze decentrate di diffusione, mediazione, sostegno, tutoring ai processi di innovazione e riqualificazione, cioè verso la formazione dei formatori.

I docenti formatori sono docenti che:

- hanno condotto e conducono esperienze innovative e/o sperimentali;
- hanno seguito percorsi intensivi di formazione con agenzie qualificate (università, IRRSAE, centri di ricerca, associazioni professionali degli insegnanti, ecc.), sia su aspetti specifici legati alla ricerca didattica, sia volti a costruire competenze di tutoring e di gestione dei processi di formazione;
- collaborano con le agenzie qualificate per la realizzazione di interventi di formazione in servizio, partecipando alla progettazione, alla conduzione, alla valutazione delle iniziative poste in atto;
- realizzano interventi di tutoring su progetti mirati;
- realizzano interventi di formazione su progetti mirati.

La formazione di base

Gli obiettivi generali della formazione di base sono in sostanza:

- a. rendere il docente in formazione attore/soggetto della sua formazione;
- b. condurre il docente in formazione alla riflessione epistemologica;
- c. condurre il docente in formazione all'azione didattica.

Non si tratta di trasmettere delle informazioni, ma di agire delle situazioni, in modo attivo, efficace, e critico. Un ciclo di lezioni-conferenze può al limite essere utile,

come sollecitazione culturale; non è formazione in servizio. Si dovrebbero privilegiare la dimensione laboratoriale e cooperativa degli interventi per consentire:

- la presentazione di esperienze, percorsi svolti, materiali prodotti da parte di colleghi;
- il confronto per piccoli gruppi su materiali e percorsi didattici, la loro sperimentazione, la loro produzione.

La conduzione delle iniziative deve essere unitaria (un team che progetta e lavora insieme).

Sia per la formazione dei formatori sia per quella di base vanno comunque curati:

- a. la documentazione e la diffusione dei progetti, dei materiali, delle esperienze;
- b. la valutazione dei processi e dei risultati;
- c. il confronto tra i diversi modelli messi in campo.

La formazione iniziale: il profilo professionale

Il quadro di riferimento della formazione iniziale dovrebbe essere una esplicitazione delle competenze richieste oggi alla professionalità docente. La tabella presentata in appendice vuole essere un contributo a tale definizione.

Le competenze professionali ivi delineate poggiano su due caratteristiche decisive:

- *la formazione di un atteggiamento di ricerca*, come competenza di vigilare sistematicamente sulle proprie prestazioni professionali, di individuarne potenzialità, limiti ed errori, di valutare i processi di insegnamento e di apprendimento degli alunni, di ridefinire i percorsi didattici sulla base della loro efficacia, di elaborare e sperimentare percorsi e materiali innovativi, di documentare i risultati del proprio lavoro didattico;
- *l'autonomia*, come capacità di imparare dall'esperienza e di mantenere un collegamento costante con i luoghi e i risultati della ricerca scientifica e didattica, di aggiornare il proprio bagaglio di conoscenze e di competenze, di modificare il proprio insegnamento in relazione alle nuove domande dei soggetti e dei contesti in cui si opera.

La formazione iniziale: i percorsi formativi

I percorsi di formazione iniziale dovrebbero essere: differenziati, a carattere modulare, decentrati territorialmente, con la possibilità da parte del soggetto in formazione di scegliere, attraverso il sistema dei crediti formativi, tra più opzioni possibili in una gestione flessibile del proprio itinerario di formazione. Deve essere corretta la direzione che è stata imboccata, con pigritia burocratica, di far corrispondere uno specifico corso di specializzazione didattica a una classe di abilitazione e concorso; questo può creare duplicati e sprechi di risorse, e confi-

gura le abilitazioni con una rigidità direttamente contraria alla possibilità di accorpamenti di insegnamenti vari e flessibili, in un quadro di autonoma organizzazione del lavoro.

La formazione della professionalità docente comincia nei corsi di laurea, in cui si deve costruire una piattaforma conoscitiva di base, quelli che potrebbero essere definiti "i fondamentali del sapere esperto" sui quali successivamente avviare percorsi di professionalizzazione psicopedagogica e didattica sul sapere insegnato e da insegnare. Per essere adeguati a tale compito, i corsi di laurea dovrebbero includere l'approfondimento degli aspetti epistemologici, metodologici, le competenze d'uso della strumentazione connessa alla ricerca nel campo disciplinare di riferimento.

Una competenza professionale non si può acquisire solo per via teorica. È essenziale il ruolo delle attività previste di laboratorio e di tirocinio.

Il laboratorio è lo spazio in cui si discutono le lezioni, si mettono in pratica le teorie didattiche, si preparano i materiali, i progetti e le abilità da applicare nel tirocinio. Ma le attività laboratoriali sono anche necessarie per riflettere sui risultati conseguiti e sulle competenze apprese durante il tirocinio e sono un alimento verso nuovi cicli di lezioni.

Il tirocinio può essere l'occasione per mettere il futuro insegnante "in situazione", a contatto diretto con il sistema scolastico, la sua realtà territoriale, le sue modalità organizzative fino alla dimensione della singola classe, con i propri climi relazionali e stili di apprendimento.

Le attività di laboratorio e di tirocinio, tuttavia, non sono separate dalla riflessione teorica; è necessaria anzi una progettazione integrata del percorso formativo, che garantisca una circolarità tra le tre fasi, in modo da recuperare l'esperienza condotta sul campo all'interno di momenti di chiarificazione teorica.

La professionalità docente è frutto di competenze largamente trasversali proprie dell'area delle scienze dell'educazione, ma deve, al tempo stesso, poggiare su una solida preparazione didattica disciplinare. Il rischio è che, non riconoscendo la necessità di competenze professionali specifiche alla base del profilo dell'insegnante e in mancanza di risorse interne alla stessa università per le didattiche disciplinari, i corsi di specializzazione siano sostanzialmente gestiti secondo un'ottica "generalista" e con un approccio intellettualistico e astratto rispetto alla professione docente, in cui si riproduce la separazione tra sapere e pratica, tra riflessione ed esperienza e si marginalizzano spazio e significato di laboratori e tirocini.

Per evitare questo pericolo, accanto alle competenze didattiche dell'università, devono essere riconosciute e valorizzate quelle che si sono formate in contesti di ricerca didattica e nelle scuole. Va quindi riconosciuto il ruolo del docente-formatore nei seguenti ambiti di intervento e con questi compiti:

- a. il coinvolgimento nella progettazione per la defini-



zione concordata di percorsi di formazione;

- b. lo svolgimento di funzioni di docenza assieme ai docenti universitari e di tutoring e supervisione;

- c. la costruzione e taratura dei materiali per i laboratori;

- d. l'individuazione e cura delle esperienze significative di tirocinio;

- e. la documentazione e valutazione delle esperienze di apprendimento in laboratorio e nel tirocinio.

Una volta stabiliti i possibili compiti dei docenti-formatori è necessario definire:

- a. le modalità di riconoscimento e di certificazione di tali competenze;

- b. le modalità di reclutamento;

- c. la posizione giuridica (contratti con le università, esonero parziale dall'insegnamento...);

- d. le modalità di retribuzione del lavoro svolto.

È necessario che tali modalità siano determinate secondo criteri di trasparenza ed efficacia, nella valorizzazione delle competenze e delle professionalità già presenti all'interno del corpo docente, evitando clientele e nepotismi.

Note

1. Questo documento di lavoro è stato approvato dal quarto Seminario del Forum delle associazioni disciplinari della scuola, tenutosi a Bologna il 6 giugno 1998.

Al Seminario hanno partecipato rappresentanti di: AEEE - Italia (Associazione Europea per l'Educazione Economica); AIF (Associazione per l'Insegnamento della Fisica); AIIG (Associazione italiana Insegnanti di Geografia); ANIA (Associazione Insegnanti di Storia dell'Arte); ANISN (Associazione Nazionale delle Scienze Naturali); LANDIS (Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia); LEND (Lingua e Nuova Didattica); SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale).

Per la definizione degli ambiti della professionalità docente

AMBITI DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

COMPETENZE IN RIFERIMENTO ALLA SINGOLA CLASSE

<p>Il sapere esperto e il sapere insegnato (o l'area) disciplinare di riferimento (italiano, matematica, diritto, storia etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • controllare i fondamentali del “sapere esperto” • destrutturare il sapere e gestire la sua trasposizione didattica; • utilizzare i risultati più significativi del sapere esperto, uscendo dal “recinto” della manualistica; • determinare gli obiettivi specifici in relazione al sapere da insegnare e al contesto nel quale si opera; • adattare e ristrutturare i programmi in funzione del contesto; • costruire e gestire moduli di insegnamento/apprendimento; • costruire e gestire sistemi di sapere;
<p>lo studente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • diagnosticare i bisogni affettivi e cognitivi dei soggetti in apprendimento e i loro eventuali problemi; • costruire e rinforzare la motivazione; graduare le attività e valorizzare le differenti strategie di apprendimento; • sostenere processi significativi e sempre più autonomi di apprendimento; • gestire un insegnamento individualizzato e uno collettivo; • organizzare moduli di sostegno e di recupero;
<p>la relazione e la comunicazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • costruire e presidiare lo spazio scolastico come setting per l'apprendimento; • prendersi cura della classe come gruppo di apprendimento; • accompagnare e sostenere la riflessione sui processi emotivi e cognitivi connessi alla elaborazione delle conoscenze; gestire le dinamiche interpersonali; condurre gruppi di lavoro e valorizzare l'apprendimento cooperativo; • utilizzare le diverse modalità di comunicazione (dalla lezione frontale al laboratorio didattico) e l'uso delle varie strumentazioni (dalla lavagna alle nuove tecnologie);
<p>la valutazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • costruire e gestire moduli di avvio ai percorsi di apprendimento; • costruire e gestire strumenti di monitoraggio dei processi di insegnamento/apprendimento; • favorire l'autovalutazione degli studenti; • valorizzare il raggiungimento di eventuali risultati imprevisti; • costruire e gestire strumenti di valutazione finale degli esiti formativi e conoscitivi, con riferimento anche alle competenze metacognitive; valutare la validità e l'efficacia degli strumenti di valutazione utilizzati; • valutare l'efficacia delle innovazioni didattiche;
<p>i colleghi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • collaborare alla progettazione/realizzazione di progetti e moduli innovativi nel proprio campo disciplinare; • collaborare alla progettazione/realizzazione di progetti e moduli interdisciplinari; • confrontare e valutare i risultati di innovazioni e di sperimentazioni;
<p>i genitori</p>	<ul style="list-style-type: none"> • collaborare alla costruzione del progetto formativo; • dare ascolto ai punti di vista e negoziare soluzioni ai problemi educativi; • confrontare e valutare i risultati dell'intervento didattico;
<p>risorse esterne alla scuola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conoscere le opportunità presenti nel territorio; • utilizzare tali opportunità come risorse del processo di insegnamento/apprendimento; • costruire, gestire e valutare moduli integrati scuola/extrascuola.

Musica in bit

KOAN

AMEDEO GAGGILO

Koan è un termine della filosofia Zen che indica un problema solubile non attraverso la ragione, ma tramite l'intuito e la creatività.

Il Koan Pro 2.1, della softwarehouse inglese SSEYO, si ispira a questo principio, in quanto offre all'utente un ambiente di elaborazione musicale che non richiede specifiche competenze musicali (saper suonare uno strumento, saper leggere e scrivere la musica) e dà a tutti la possibilità di creare strutture sonore affidandosi in parte alla propria intuizione e in parte alle rielaborazioni del calcolatore. Questo modo di fare musica, che trova in Brian Eno uno dei massimi esponenti, si definisce *generative music*, musica che nasce dalla manipolazione continua, anche in tempo reale, di strutture (ad esempio una melodia midi) che il calcolatore compie automaticamente o applicando algoritmi e parametri predisposti dall'utente. Avremo musica instabile, che suona ogni volta diversa, muta, si evolve, si trasforma presentando sempre un certo livello di imprevedibilità in base alle nostre sensazioni ed emozioni del momento e ai rapidi cambi di situazione che un clic in più o in meno del mouse può generare.

Koan Pro 2.1 appartiene a questa tipologia di software e si distingue da altri prodotti simili per facilità d'uso e flessibilità, offrendo sia al compositore di professione che al dilettante nuovi stimoli e opportunità creative; inoltre Koan nasce per essere impiegato anche su Internet grazie ad appositi plug-in, che permettono di avviare progetti compositivi per via telematica in collaborazione con altri utenti.

Per accedere ai siti Internet dedicati a queste iniziative, è sufficiente digitare la parola Koan da un comune motore di ricerca come Virgilio o Lycos oppure collegarsi direttamente con il sito della SSEYO all'indirizzo www.sseyo.com, dove è possibile, oltre a scaricare la versione demo del programma in versione Windows o Mac, acquisire informazioni sulla storia e le teorie su cui si fonda il software, conoscere le impressioni e i giudizi di grandi musicisti contemporanei interessati alla *generative music*, partecipare a gruppi di discussione per scambiare le proprie impressioni con altri utenti.

Koan, una volta lanciato, ha l'aria di un normale sequencer, infatti può essere utilizzato anche come tale; è possibile, attraverso una tastiera collegata via midi, registrare, modificare e riascoltare le proprie performance.

Oltre a queste normali funzioni (Voice Name, Patch, Midi Channel, Mute...), il programma offre ambienti e parametri di rielaborazione sonora che lo contraddistinguono per originalità e importanza dai comuni sequencer; vediamo alcuni tra i più significativi.

- **Envelope View:** consente di editare campioni in formato wave creati dall'utente (involuppo d'onda, volume, pan etc.); inoltre il pitch (l'altezza) di ogni campione viene rielaborato dal software; ad esempio un *la 440* di una chitarra viene suonato automaticamente alle varie altezze, ottenendo così, da un unico campione e con grande risparmio di memoria, l'intera estensione della chitarra;

- **Randomization and Mutation:** si tratta di algoritmi che, una volta impostati, determinano nel brano mutazioni casuali; il grado di aleatorietà può essere fissato dall'utente per ogni parametro (tempo, ritmo, dinamica, ricorrenza delle note e accordi, involuppo d'onda dei singoli suoni etc.) in base a sistemi di regole;

- **Rules:** ogni regola rappresenta una serie di probabilità in base alle quali possono verificarsi eventi sonori aleatori; ad esempio si possono impostare regole per cui un brano oscilla casualmente tra la modalità maggiore e minore, fissando le percentuali di ricorrenza delle note che caratterizzano le due modalità; con principi analoghi si integrano tra loro due brani (Morphing) per dare luogo a un'unica struttura casuale, si creano complesse situazioni poliritmiche e armoniche;

- **Pattern editor:** è un ambiente all'interno del quale si costruiscono modelli ritmici, armonici e melodici, soggetti a mutazioni e trasformazioni casuali.

Le correlazioni e i collegamenti tra i vari ambienti e parametri sono praticamente infinite e fanno di Koan una specie di grande caleidoscopio musicale all'interno del quale è possibile inventare e ascoltare strutture sonore in continua trasformazione.

Didatticamente Koan è utilizzabile a più livelli: nei corsi di composizione dei conservatori per attuare concrete esperienze di computer music e approfondire le problematiche relative alla *generative music*. Nell'ambito della scuola dell'obbligo, Koan può essere impiegato dagli alunni per la manipolazione creativa di strutture sonore, anche senza conoscere la musica e i principi filosofici e compositivi su cui si fonda il software, ma affidandosi unicamente all'intuito e all'inventiva, secondo i migliori principi Zen.

Musica inglese scritta per ragazzi

CHERUBINA RAMACCI

L'Inghilterra vanta un consistente repertorio di musiche scritte appositamente per ragazzi: destinate all'esecuzione o all'ascolto di giovani principianti, esse presentano un livello di difficoltà tecnica commisurato a differenti obiettivi didattici. L'articolo illustra le tipologie, gli obiettivi, le difficoltà di esecuzione di questi lavori, quasi del tutto inesistenti nel repertorio musicale italiano.

Da qualche anno a questa parte nel nostro paese c'è una grande voglia di fare musica da parte dei più giovani: in pochi anni si sono moltiplicate infatti le scuole medie a sperimentazione musicale ed è divenuto consistente l'afflusso di utenti nei corsi strumentali delle scuole popolari e comunali.

Lo sviluppo considerevole del numero di esecutori non professionisti di livello medio/buono, pone il problema del repertorio da usare con questo particolare tipo di musicisti; gli insegnanti delle scuole sperimentali o popolari lamentano la pressoché totale mancanza di repertorio, specie per la musica d'insieme. Quasi sempre, fino a ora, i responsabili dei vari complessi strumentali e vocali hanno dovuto trascrivere musica composta con altre finalità, prestandosi ad adattamenti e aggiustamenti non sempre idonei alla realizzazione degli obiettivi specifici relativi ai percorsi formativi intrapresi da questo particolare tipo di esecutori/ascoltatori.

Durante un periodo di studi presso l'Università di York, ho potuto conoscere, grazie alle indicazioni di John Paynter, il repertorio inglese della musica scritta per i ragazzi. Credo che l'osservazione dei materiali realizzati in Inghilterra possa fornire spunti preziosi per costruire anche da noi un repertorio appositamente pensato per i principianti.

Musica di uso scolastico

Negli anni Sessanta e Settanta in Inghilterra si è prodotta molta musica d'autore destinata ai ragazzi sulla scia dell'avvenuta rivoluzione nella concezione del ruolo della musica nella scuola e nella società e di una profonda modifica del sistema d'insegnamento musicale (cfr. Malcolm Johns, *Music Drama in Schools*, Introduzione).

Molti compositori pensano che ciascun nuovo pezzo di musica aggiunga qualcosa al mondo dell'arte e che la

principale finalità della musica stessa debba essere artistica. Altri, pur convinti di ciò, credono che la musica possa avere anche altre funzioni, come l'essere un mezzo per parlare alla gente comune, per divertire, intrattenere o insegnare: in questo ultimo gruppo ci sono i compositori che scrivono la loro musica per i ragazzi.

Generalmente sia la gente comune che gli addetti ai lavori ritengono che scrivere musica per ragazzi sia una sorta di attività minore e anche i compositori impegnati in questo campo sono considerati minori. Questa convinzione deriva da una lunga tradizione educativa che considera i ragazzi non tanto come soggetti in grado di fare musica sul serio, ma tutt'al più come uditori, cioè fruitori indiretti di musica o dilettanti di basso livello; dunque lo scrivere musica per essi – solitamente i grandi compositori hanno scritto musica per i ragazzi più dotati – è giocoforza un'attività marginale e secondaria, perché fuori di ogni logica di composizione di rango.

È necessario dire che, per la maggior parte, i compositori britannici analizzati (cfr. Riferimenti musicali) non hanno scritto musica soltanto per ragazzi dotati e selezionati, ma per tutti: essi infatti volevano che chiunque potesse suonare la loro musica, convinti del fatto che qualsiasi rivoluzione nell'insegnamento della musica dovesse iniziare dalla musica stessa. Inoltre ritenevano che i compositori dovessero riflettere sulle effettive possibilità dei giovani esecutori con normali capacità, senza però privare la musica della sua completezza e della dignità di prodotto artistico, così da risultare una imitazione infantile (una sorta di brutta copia) della musica per adulti.

La maggior parte dei compositori britannici impegnati nello scrivere musica per ragazzi (David Blake, R. Rodney Bennett, John Paynter, George Self ecc.) sono, o sono stati insegnanti nei *college* e nelle università e ciò ha un grande rilievo perché soltanto un insegnante può conoscere bene i bisogni, le necessità e, certo, anche i limiti di un alunno ascoltatore-esecutore.

Obiettivi della musica per ragazzi

Sappiamo dalla storia della musica che in questo secolo molti compositori, hanno scritto musica per ragazzi (Musorgskij, Debussy, Ravel, Satie, Bartok, Prokofiev, Orff, Hindemith, Weill, Kurtag, Stockausen ecc.), ma se avessimo lo spazio disponibile per analizzare tutti i loro lavori ci renderemmo conto che queste opere, con qualche eccezione, – e pur avendo al loro interno alcune finalità pratiche o prevedendo nelle esecuzioni la presenza di ragazzi più o meno dotati – non possono essere utilizzate nelle scuole, perché la finalità estetica le rende poco adatte alle esigenze della pratica didattica. Molti di questi compositori non si sono posti cioè obiettivi didattici e i loro lavori risultano per la gran parte troppo difficili per essere utilizzati a scuola o in gruppi amatoriali, da giovani musicisti normalmente dotati.

Nei lavori dei compositori britannici esaminati, invece, prima di ogni cosa si nota che la principale finalità è di essere ascoltati e suonati, in una parola fruiti, da ragazzi con competenze tecniche medio-basse.

I diversi obiettivi che gli autori si proponevano di conseguire con le loro opere sono rilevabili sia dalle partiture e dall'ascolto di esse, che dalle esplicite dichiara-

zioni d'intenti dei compositori stessi.

Gli obiettivi più comuni sono:

1. sviluppare tutte le abilità musicali dei ragazzi e mettere alla prova, con brani di crescente difficoltà, le competenze acquisite;

2. consentire ai ragazzi di entrare completamente nella musica e nel mondo musicale;

3. sviluppare nei ragazzi la creatività e la capacità di "parlare musicalmente";

4. sviluppare il senso critico, i gusti musicali dei ragazzi e fare in modo che essi pensino e giudichino la musica autonomamente;

5. insegnare ai ragazzi dei contenuti specifici: attraverso la musica viva è possibile insegnare molto circa le forme, la storia, le convenzioni musicali ecc;

6. creare un nuovo pubblico e una nuova coscienza musicale.

I compositori inglesi infatti ritenevano che solo a partire dalla musica agita nelle scuole fosse possibile l'evoluzione della cultura musicale della gente comune e, poiché una volta nella vita tutti sono allievi, la scuola rappresenta il punto di partenza di una rivoluzione culturale musicale e dell'affermazione di tale rivoluzione nel pensiero della gente comune.

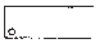

Indicazioni per l'esecuzione

Questo brano può essere eseguito sia da coloro che sanno leggere la musica che da quelli che non la sanno leggere. Il direttore fa un segno ad ogni freccia seguendo approssimativamente le durate scritte tra di esse.

NOTAZIONE

(a) I Cantanti

1. L'altezza approssimativa è data dalla posizione della nota nel riquadro, per es.

 = una nota grave,  = una nota nel registro centrale

2. Quando ci sono due o più cantanti per una parte è preferibile che essi non cantino la stessa nota o lo stesso ritmo.


3. • = un suono corto

— = una nota la cui durata dipende dalla lunghezza della linea, per es.


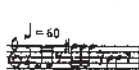
 = una nota che dura circa 3 secondi

 = battere rapidamente il tamburo per dare l'effetto di timbale

 = glissando ondulato

 = spingere rapidamente il libro inferiore alternando il primo e il secondo dito per dare un altro effetto di tremolo.

4. Le note tra i due segni sono intonate in relazione allo spazio che occupano, per es.

 potrebbe essere 

oppure  potrebbe essere 


5. Al numero 8, 14, 16 e 25 i cantanti ripetono la loro frase, cantata secondo le durate individuali, quante volte è necessario fino al segno successivo.

(b) Gli Strumenti

1. Gli strumenti suonano durante il brano, iniziando 10 secondi prima dei cantanti e finendo, ad un segno del direttore, 10 secondi dopo.

2. I suoni (che nel caso delle melodiche e del pianoforte sono accordi con un numero di suoni definiti) sono di altezza acuta o grave a seconda della loro posizione, per es.

Pianoforte  potrebbe essere  oppure Melodica  potrebbe essere 

3.  = glissando dei flauti dolci ottenuto soffiando con più o meno forza e raggiungendo il punto più acuto o più grave attraverso un suono equidistante.

4. Le Melodiche e i Flauti Dolci dovrebbero suonare gli accordi per l'intera durata di un respiro, dovrebbero fermarsi per un nuovo respiro e poi suonare l'accordo successivo. Se possibile le pause per respirare non dovrebbero coincidere. Il pianoforte procede nello stesso modo, ma suona un nuovo accordo quando il precedente si è esaurito. Gli accordi sono suonati nell'ordine scritto, molto tranquillamente.

5. Ciascun esecutore che arriva alla fine della sua parte prima che sia giunto il momento di concludere il brano, ripete l'ultimo accordo quante volte è necessario. Ogni esecutore con una eccezionale potenza di fiato che invece non abbia finito di suonare la sua parte, deve fermarsi quando il direttore dà il segnale della conclusione del brano.

6. Qualsiasi altro strumento adatto può essere aggiunto o sostituito ad una parte che gli sia appropriata, per es. una fisarmonica può suonare la parte della melodica, un flauto traverso o un violino quella di un flauto dolce. Un oboe non è consigliabile dal momento che i giovani esecutori trovano difficoltà nel suonare *ppp*.

DURATA

Il brano dovrebbe durare approssimativamente 3 minuti.

Tratto da D. Bedford *Some bright stars for Queen's College*.

Si riportano le "Indicazioni per l'esecuzione" tradotte in italiano dall'autrice dell'articolo.

Le competenze richieste nella partitura

L'analisi delle competenze tecniche richieste per l'esecuzione delle partiture può fornire indicazioni utili a capire lo scopo primario che presiede alla composizione.

Negli spartiti inglesi esaminati i livelli di competenza tecnica sono esplicitati nelle partiture: infatti molto spesso nelle prime pagine degli spartiti sono stampate indicazioni volte a chiarire al lettore tutte le intenzioni del compositore e ciò rivela che l'autore ha pensato a una reale esecuzione da parte degli allievi di scuola.

Le indicazioni per l'esecutore riguardano in primo luogo il livello tecnico richiesto (*high level, modest standard* oppure, *can read music or cannot*).

Talvolta esse indicano gli insiemi strumentali, o il timbro dei suoni da produrre; talvolta invece sono indicazioni sulla scrittura musicale usata (come nell'esempio della pagina precedente).

Un'ampia raccolta di spartiti nella collana *Music for young players* della Universal Edition (Bedford, Self, Pechkonon ecc.) testimonia la finalità didattica dei lavori.

Il livello di competenza richiesto in questi brani è solitamente medio perché essi sono stati concepiti principalmente per sviluppare le abilità musicali dei ragazzi, per sviluppare la loro creatività e ampliare le loro idee sulla musica. Per capire, essi potrebbero essere eseguiti in Italia da una seconda media a sperimentazione musicale o da una terza media normale formata da alunni molto capaci e motivati.

Semplici da eseguire (il livello di difficoltà, per i ragazzi italiani, è simile ai precedenti lavori), anche se non specificamente composti per la scuola, sono poi alcuni lavori come *A space dragon of Galatar* di Paynter, la cui finalità è insegnare sia agli esecutori che al pubblico le convenzioni musicali, la forma dell'opera ecc.

Ci sono invece, tra i lavori specificamente composti per uso didattico, alcune composizioni che richiedono un alto livello di abilità strumentale, (ad esempio *A small war* di David Blake), ma che almeno sono facili da cantare, da mettere in scena e da ascoltare; qui lo scopo primario sembra essere quello di mettere alla prova le giovani orchestre e/o i giovani esecutori. Per tornare ai ragazzi italiani credo che l'esecuzione delle parti orchestrali possa essere affrontata, forse, da un'orchestra formata dai migliori allievi delle classi terze a sperimentazione musicale.

Infine, alcuni compositori hanno scritto lavori pensando a progetti a tutto campo per la scuola: in opere come *The world makers* di David Lord, *The voyage of St. Brendan* di Paynter e *All the king's men* di Rodney Bennett, il livello di competenza degli allievi può variare all'interno di una gamma che va dal livello elementare a quello avanzato, sia nel cantare che nel suonare. I compositori sopra detti infatti, si sono preoccupati soprattutto di fornire ai ragazzi della musica "da fare insieme",

musica che potesse coinvolgere tutti, secondo le proprie capacità e abilità specifiche. Nei progetti di questi autori ogni alunno deve sentirsi parte della musica, ed essere personalmente coinvolto nel farla.

Tipologia dei lavori e loro uso nella scuola

Finora si è parlato di obiettivi che i compositori si proponevano di conseguire, di livelli tecnici o competenze richieste però, probabilmente, qualcuno si chiederà come sono fatti questi lavori, come sono scritti ecc.

Il corpus di musica inglese con fini didattici da me analizzato è piuttosto consistente anche se è evidente in esso una certa eterogeneità in termini di stile, linguaggio musicale usato, forma.

Possiamo fare una prima distinzione essendo presenti in detto corpus lavori che si riconnettono in senso lato alla forma dell'opera e brani di musica strumentale e/o vocale variamente strutturati.

Nel secondo gruppo possiamo inserire tutti gli spartiti della raccolta *Music for young players* e *Rebecca* di Paterson, *The Space Dragon of Galatar* di Paynter ecc. Essi sono piuttosto vari come struttura (brevi brani strumentali e/o vocali, solistici o per *ensemble*, partiture *in progress* o assolutamente strutturate) e utilizzano idiomi musicali contemporanei (assenza di scrittura o uso di notazioni diverse dalla tradizionale, uso consistente di suoni indeterminati e di modi atipici di suonare gli strumenti e/o di usare la voce), così come è possibile osservare nell'esempio di Victor Hoiland, *EM*, parte iniziale (a pagina seguente).

Tra le "operine" invece, possiamo trovare *The rime of the ancient mariner*, *All the King's men*, *It's a small war*, *The world makers*, *The Voyage of St. Brendan*. Esse, pur variando nella lunghezza e nell'intento, sono per lo più strutturate come opere vere e proprie.

Il paesaggio sonoro di riferimento di questi lavori è quello tradizionale, nel senso che viene abbracciato tutto l'ambito eurocolto della storia della musica, e anche la notazione usata è per lo più quella usuale. In questo gruppo sono presenti sia lavori omogenei allo stile tradizionale sia elaborati che combinano insieme un gusto musicale tradizionale con suoni alternativi e con strumenti inusuali (come ad esempio il soffiare in bottiglie di varie dimensioni per simulare il vento in *The rime of the ancient mariner*); pezzi che si rifanno allo stile del musical (*It's a small war*) o altri che pongono insieme la musica classica di stile attuale e quella storicamente esotica (il coro delle donne nel II atto di *All the King's men* rimanda a una atmosfera musicale rinascimentale).

Questo materiale ha avuto un uso notevole nella scuola proprio negli anni Settanta e a cavallo dei primi anni Ottanta. Le "operine" sono state usate per lo più negli spettacoli finali delle scuole che così avevano la possibilità di coinvolgere tutti gli allievi.

Per quanto concerne gli altri lavori, essi sono stati utilizzati soprattutto all'interno delle lezioni scolastiche nelle classi di musica.

Attualmente il *corpus* musicale descritto – esso è oggi quasi completamente fuori produzione e se si vuole prendere visione degli spartiti è necessario rivolgersi ad alcune biblioteche inglesi – non è più comunemente usato nelle scuole. Ciò è vero per tutto il repertorio, ma in particolare per le “operine” sia perché negli standard dei livelli cognitivi obbligatori per gli studenti inglesi (cfr. Department for Education, *The National Curriculum HMSO Publications*, London 1995) è stato dato molto spazio alla creatività personale degli allievi sia perché gli insegnanti, pressati dalla necessità di far giungere gli studenti ai livelli standard di conoscenza, non hanno più tempo di preparare spettacoli che richiedono tempi lunghissimi e molte energie.

E così anche la convinzione e l'energia spesa dai compositori per creare una nuova coscienza musicale a partire dalla scuola si è molto affievolita: oggi in Gran Bretagna restano solo pochi compositori che si occupano di questo genere di composizione.

In Italia la musica scritta per ragazzi è quasi del tutto assente. Non potrebbe dunque essere giunto il momento che i giovani compositori italiani prendano il testimone da quelli inglesi?

Riferimenti musicali

Aston Peter, *Sacrapant the sorcerer*, Novello e Co. LDT
 Bedford David, *The rime of the ancient mariner*, UE
 Bennet Rodney Richard, *All the King's men*, UE
 Blake David, *It's a small war*, UE
 Lord David, *The world makers*, UE
 Patterson Paul, *Rebecca*, Joseph Weinberger
 Paynter John, *A temporary diversion*, *The Space Dragon of Galatar*, *The voyage of St. Brendan*, UE.

Spartiti presenti nella collana *Music for young players* UE:

Bedford David, *Whitefield music I*, 1967, *An exciting new game for children of all ages*, 1970, *It's easier than it looks*, 1970, *Some bright stars of Queen's College*, 1970, *Balloon music I*, 1975,
 Brett Alan, *Large resources - Limited means*, 1977,
 Dennis Brian, *Aquarelle*, 1969, *Crosswords*, 1973, *Clockpiece*, 1977, *Mist*, 1977, *Reflections*, 1977, *Spells*, 1977,
 Dennis Brian e Bevan Oliver, *Wave piece* 1977
 Hoyland Victor, *EM*, 1972,
 Pehkonen Elis, *Genesis*, 1972,
 Rands Bernard, *Sound Pattern 3*, 1970,
 Self George, *Silverthorne*, 1967, *Shriek*, 1971, *The evening draws in*, 1971.

Riferimenti bibliografici

Aston Peter e Paynter John, *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino 1980 (ed. or. 1970).
 Johns Malcolm, *Music Drama in Schools*, Cambridge University Press, Cambridge 1971.
 Laban Rudolph, *Modern Educational Dance*, Mac Donald & Evans LDT, London 1975.
 Paynter John, *La musica nella media superiore*, Unicopli, Milano 1986 (ed. or. 1982); *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, 1996 (ed.or. 1992).
 Schafer R. Murray, *The thinking ear*, Arcana Editions, Toronto 1986.
 Self George, *Alla scoperta di nuovi mondi sonori*, Suvini Zerboni, Milano 1993 (ed. or. 1967)

The image shows a musical score for a piece titled "EM for voices" by Victor Hoyland. The score is divided into two main sections, A and B. Section A consists of 12 staves of vocal lines, each with various rhythmic markings and slurs. Section B includes a piano accompaniment with a complex rhythmic pattern and lyrics in Italian. The score is published by Universal Edition (UE) and includes a copyright notice for 1972.

Taccuino di animazione

TECNICHE 2

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 ed 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.

TEATRO MUSICALE A COMO

MARIA TERESA LIETTI

Allegato a questo numero di Musica Domani i lettori trovano il volumetto Essere donna a Sarajevo, documentazione di un'esperienza di teatro musicale realizzata dalle studentesse di alcune scuole superiori di Como.

Nel giugno del 1998, alcune ragazze delle scuole medie superiori di Como hanno trascorso un periodo di tempo a Sarajevo, a contatto con i problemi della città distrutta dalla guerra. Hanno incontrato persone, raccolto testimonianze, stretto amicizie; sono venute in contatto con rovina e distruzione, ma anche con tanta energia, vitalità e voglia di ricostruire e vivere. Successivamente hanno conosciuto e collaborato con due musiciste bosniache ospiti in Italia.

Dai diari di queste ragazze, dalle loro discussioni, dalle loro amicizie, dai suoni ascoltati è nato lo spettacolo musicale *Essere donna a Sarajevo* realizzato dal Festival Autunno Musicale a Como e presentato al pubblico nel novembre 1998. L'intensità della rappresentazione e l'emozione suscitata hanno lasciato un segno profondo, anche se la certezza allora condivisa che situazioni così sconvolgenti non si potessero più ripresentare, è purtroppo smentita dalla drammatica attualità degli argomenti.

L'opuscolo *Essere donna a Sarajevo*, testimonia questa esperienza. La lettura del testo rivela quanto importante sia stato per le ragazze vivere l'esperienza, provare emozioni, essere coinvolte in prima persona. Troppo spesso ci si limita a intervenire nella scuola con incontri, dibattiti, concerti, spettacoli che, per quanto ben articolati e intelligenti, considerano allievi e allieve solo come spettatori. Affinché le diverse tematiche acquistino significato, è indispensabile coinvolgere attivamente, *far fare* agli studenti e non solo far ascoltare.

Analogamente troppo spesso i festival musicali considerano la scuola come pubblico minore. Le proposte a essa destinate sono quelle meno qualificate da un punto di vista artistico perché «tanto i ragazzi non se ne intendono molto e sono quindi meno esigenti». Sembra quasi che non valga la pena disperdere energie e soldi per questo pubblico, salvo poi lamentarsi che i giovani non frequentano i concerti e gli spettacoli e che ascoltano solo musica commerciale. Proprio negli interventi destinati alla scuola vale invece la pena di investire risorse facendo la massima attenzione alla qualità e al livello delle proposte se si vuole davvero appassionare il pubblico giovanile.

Sulla base di queste riflessioni il Festival Autunno Musicale mi ha affidato il compito di coordinare un gruppo di lavoro composto da insegnanti dei diversi ordini di scuola (elementare, media inferiore e superiore) che dovevano elaborare un progetto di intervento nelle scuole per l'anno scolastico 1999/2000. Il gruppo ha quindi preparato una ipotesi di lavoro che è stata presentata il 5 maggio nell'ambito della giornata della musica e ha ricevuto l'appoggio del Provveditorato agli studi di Como, oltre che la disponibilità alla collaborazione di numerose istituzioni (quali i Musei Civici e il Conservatorio) e associazioni del territorio.

Il gruppo ha scelto di focalizzare l'attenzione sulla realizzazione di spettacoli di teatro o animazione musicale. Collocando il progetto all'interno della tematica *Patrimonio e memoria nella cultura europea alle soglie del terzo millennio*, cui è dedicato il Festival Autunno Musicale dell'autunno 1999, abbiamo privilegiato gli spazi di incontro, contaminazione, scambio tra la cultura europea (musicale, ma non solo) e le altre culture dell'area mediterranea con cui essa viene quotidianamente in contatto. La tematica scelta – *La ritualità nelle culture euro-mediterranee: simbologia della festa, del lavoro, dei sentimenti* – ci sembra sufficientemente ampia da lasciare spazio a realtà scolastiche diverse sia per età che per interessi.

Un aspetto che abbiamo tenuto presente nell'elaborazione della proposta è quello della crescita complessiva della realtà scolastica. Troppo spesso, soprattutto negli ultimi tempi, si assiste al ricorso a esperti esterni. Una volta terminata l'esperienza non ne resta però traccia alcuna sul tessuto scolastico, non si determina cioè un innalzamento di qualità durevole nel tempo. Per limitare l'intervento di esperti esterni, sono state perciò programmate diverse fasi di lavoro destinate sia a docenti che a studenti. In particolare si è ipotizzata una prima fase di *stages* destinati ai docenti, una fase di progettazione del lavoro calibrata sulle esigenze delle singole realtà scolastiche, una fase di lavoro con allievi e allieve e un momento finale di rappresentazione, magari in una prossima giornata della musica. Durante lo svolgimento del progetto sono previsti concerti, spettacoli, proiezioni di filmati, così come incontri e scambi con artisti di diverse provenienze culturali.

Già numerose scuole si sono dichiarate disponibili all'esperienza e si stanno ora definendo le diverse fasi di lavoro e le diverse collaborazioni. Il lavoro è senza dubbio complesso e difficile, ma l'interesse fino ad ora suscitato fa ben sperare nella positiva riuscita dell'iniziativa.

Dal suono alla fiaba per avvicinarsi alla musica

ORINETTA LANERO

Inventare una favola partendo dalle potenzialità evocative dei suoni e non dalle parole.

Tra le molte attività di avviamento alla musica un percorso che stimola il pensiero musicale dei bambini.

Su iniziativa degli insegnanti della scuola di Didattica della Musica, dall'anno scolastico 1993/94, presso il Conservatorio A. Vivaldi di Alessandria, è stato attivato un corso di avviamento alla musica che offre ai bambini dai nove agli undici anni la possibilità di avvicinarsi allo studio della musica, sfruttando e potenziando le proprie capacità espressive e comunicative.

Nel corso del primo anno, gli allievi frequentano una lezione settimanale della durata di circa un'ora e mezza, svolgendo attività di educazione ritmico-motoria, vocale e di musica d'insieme con lo strumentario Orff. Durante il secondo e il terzo anno, possono affiancare alla lezione di avviamento alla musica lo studio di uno strumento tradizionale. Al termine del corso triennale, i bambini possono sostenere l'esame di ammissione ai corsi del conservatorio, secondo le disposizioni ministeriali, oppure terminare la loro esperienza musicale, ricchi comunque delle conoscenze acquisite che contribuiranno alla loro maturazione e crescita culturale.

Tra le esperienze che ho potuto svolgere all'interno di questo corso, prima come tirocinante e poi come titolare, mi è sembrata particolarmente interessante la realizzazione di una fiaba musicale partendo dai suoni e non dalle parole.

Una rana che gioca col vento

Facendo ascoltare ai bambini il suono di un guiro e quello di un piatto sospeso, fatto ruotare sul pavimento come una trottola, ho potuto constatare nel gruppo la presenza di due forme di simbolismo: il suono dello strumento veniva associato a un elemento preciso (che in qualche modo somigliava al timbro), e il gesto che produceva il suono a un movimento sonoro.

I bambini, infatti, hanno associato il suono del guiro

al verso della rana e quello del piatto al vento, collegando il gesto produttore di quest'ultimo (una breve rotazione della mano), al movimento che suscita il vento quando entra in contatto con elementi della natura. In base alla direzione e all'intensità, il vento può causare movimenti rotatori o oscillatori, entrando in contatto con le chiome degli alberi, l'acqua, la terra, il fuoco e altri elementi.

Esercitando sul guiro e sul piatto nuove azioni, abbiamo potuto ottenere effetti sonori diversi, che hanno fatto scaturire nei bambini le idee che hanno orientato le loro associazioni verbali.

Qualcuno ha pensato a una rana buona, chi a un vento geloso della rana, chi a una rana amica del vento, chi a un vento nemico della rana. Le idee si sono poi trasformate in parole con significati precisi, in relazione ai diversi ruoli che i protagonisti potevano assumere all'interno della fiaba.

Dopo aver chiarito e fissato i ruoli principali dei protagonisti, a ogni lezione elaboravamo in gruppo una parte della fiaba, raccogliendo e scegliendo le idee e le vicende che i bambini avevano pensato anche a casa. Alcuni allievi hanno scritto brevi filastrocche che sono state inserite nel corso della narrazione; la musica dei canti, con i quali inizia e termina la fiaba, è stata realizzata facendo un collage di alcuni brani appresi in precedenza, scelti dai bambini, con un accompagnamento musicale eseguito con lo strumentario Orff. Quasi tutti i testi dei canti che descrivono le vicende salienti del racconto sono stati invece interamente scritti dai bambini.

La fiaba è stata eseguita per la prima volta in occasione di un concerto organizzato dal conservatorio per i bambini delle scuole elementari e ha ottenuto molto successo tra il pubblico, coinvolgendo e divertendo sia gli attori-esecutori che gli spettatori, attenti e interessati alle diverse sonorità di cui era ricca la nostra favola.

CRA CRA

1
cra cra cra cra can ta ba la ra na cra cra cra cra de ba yo dell a gna cra

10
cra cra cra can ta ba la ra na cra cra cra cra de ba yo dell a gna la

20
ra na che gio ca col ven to al za la car ta e si ve de spa ven to lu

22
ra na che be ne can ta va al za la car ta e si ve de con to to lu

30
be la va col ven to al za la car ta e si ve de con to to lu

38
vò il gab bian re cor al za la car ta e si ve de musi cor cra cra cra

35
cra can ta ba la ra na cra cra cra cra de ba yo dell a gna cra cra cra cra

44
ta ba la ra na cra cra cra cra de ba yo dell a gna

La rana che gioca col vento
alza la carta e si vede spavento
la rana che bene cantava
alza la carta e piagnucolava

Le rubò la voce il vento
alza la carta e si vede contento.
Arrivò il gabbiano Re Cor
alza la carte e si vede Musicor.

MUSICOR

U - na ra - na con un gran vo - cro - ne sul pia - ne - ta Mu - si - cor
E su Mu - si - cor riac - qui - sto la vo - ce, Ge - lo - sik si ar - rab - biò
Gli str - men - ti del pia - ne - ta Mu - si - cor o - gn i gior - no a can - tan,

es sa un gior no si tro vò e li can tan te di ven ne
e al can - to ri - nun - ciod. Mu - si - cor, ma che bel pia - ne - ta,
a suo - na - re a bal - lar. Mu - si - cor, che fe - sta di suo - ni,

e li can - tan - te di ven - ne Tin - tin - nant.
Mu - si - cor, ma che bel pia - ne - ta, con Tin - tin - nant.
Mu si cor, ma gia di co lo ri. Do. re, mi. Tin tin nant.

Esplorare il ritmo per suonare insieme

RENATO RAULE

Come riutilizzare brani d'autore per attività di percussione in classe: una proposta di impiego didattico del repertorio musicale, colto e non, per esplorare il mondo del ritmo.

La proposta che segue nasce dalla volontà di trovare nuovi spunti e nuovo materiale per far musica insieme, cercando di capire la struttura profonda – l'ossatura – di un brano musicale, qualsiasi sia il genere a cui appartiene. L'idea è che da una melodia si possa ricavare il profilo ritmico e che questo possa essere suonato con qualsiasi strumento a percussione.

Per esempio posso suonare col battito delle mani, o con una coppia di piattini, o con una matita sulla scatola, il *Là ci darem la mano* del *Don Giovanni*:



Non soffermiamoci a sottolineare che lo strumento utilizzato dovrà far vibrare ♩ più a lungo di ♩ e meno di ♩, ma limitiamoci a considerare solo che cadano a tempo gli impulsi: per questo tipo di lavoro occorre certamente una certa dose di elasticità.

Ma già da questa pur particolare esecuzione, chi sta svolgendo attività didattica sul ritmo, può ricavare qualcosa di utile: può essere interessante, per esempio, approfondire l'apporto del fraseggio o quello che è comunemente definito come senso melodico, che normalmente è associato esclusivamente al parametro altezza.

Un'orchestra di strumentini per Bach & company

Suonare ritmicamente una linea melodica è solo il punto di partenza per successive proposte: perché non provare a eseguire il ritmo di brani a più voci, a cominciare da brani per pianoforte, o per due voci o strumenti, continuando poi con pezzi a tre, quattro e più parti?

Proviamo allora a "spolpare" alcuni brani del normale

repertorio dalle componenti altezza e timbro, non considerando le altezze e gli strumenti previsti, riducendo così gli spartiti alla sola componente ritmica.

Risultato? Se prima disponevamo di una fornita biblioteca di brani per strumenti, soli o nelle varie e tradizionali formazioni (duo, trio, quartetto ecc.) adesso abbiamo a disposizione un repertorio del tutto nuovo. E se siamo stati attenti nella scelta, ed eventualmente abili in qualche necessario ritocco, questo nuovo materiale può essere fonte di notevoli soddisfazioni musicali, indipendentemente dagli strumenti utilizzati.

Il passo che segue è che il ritmo della prima parte di un famoso *Minuetto in sol minore* dal *Libro di Anna Magdalena Bach*.

Qualche indicazione per l'esecuzione. Il minuetto può essere eseguito agevolmente da alunni che abbiano familiarità con semplici figure ritmiche e col tempo 3/4.

Come strumenti, è opportuno pensare e sperimentare più scelte assieme agli allievi. Le due voci possono essere eseguite da uno strumento ciascuna: per esempio I voce legnetti, II voce tamburello. Oppure possiamo orchestrare in qualche modo le due linee. Per esempio:

Il voce sempre piattini; I voce battute 1 – 4 legnetti, 5 – 8 tamburello, 9 – 12 legnetti, 13 - 14 e prima semimini- ma di 15 tamburello, resto di 15 e 16 tamburello e legnetti. O ancora, facendo suonare tutta la classe: bat- tute 1 – 4 I voce tutti gli strumentini di legno, II voce tutti quelli di metallo; batt. 5 – 8 I voce tutte le pelli, II voce i crepitacoli; batt. 9 – 12 come 1 – 4; batt. 13 – 16 I voce legni e pelli, II voce metalli e crepitacoli.

Uno degli aspetti caratterizzanti di questa mia proposta di lavoro, è proprio la ricerca di possibili orche- strazioni dei brani ritmici; ricerca, da svolgere in classe coinvolgendo gli alunni. Questo implica un lavoro di progressiva appropriazione, con l'analisi e la sperimen- tazione, dei vari possibili rapporti fra più voci (comple- mentarità, convergenza, figura/sfondo ecc.), del susse- guirsi degli elementi del discorso, dell'organizzazione delle forme: quindi, fondamentalmente, ci si trova a svolgere un vero percorso di apprendimento sul lin- guaggio.

Altre esperienze

Adesso, visto cosa si può fare con un minuetto, dato il vasto repertorio di musiche che abbiamo a di- sposizione e che possiamo saccheggiare, mettiamoci a cercare composizioni che facciano al caso nostro, che siano compatibili con le capacità delle nostre classi e funzionali alle attività che abbiamo programmato: per selezionare fra tanti spartiti possibili, serve fantasia e, ovviamente, elasticità.

Facciamo qualche altro esempio.

Che ne dite di qualcosa fatto solo con figure ta, titti, taa: due tamburi, o tamburelli, magari di dimensioni diverse, che suonano di Clementi la famosa *Sonatina in do maggiore* (si può suonare anche tutto il I movimento).

Possiamo trovare pagine interessanti anche nell'*Al- bum della gioventù* di Schumann. Simpatici lavori di orchestrazione si possono fare sul *Knecht Ruprecht*, di cui si possono utilizzare, volendo, anche solo alcuni periodi.

Buone anche le linee ritmiche del *Frolicher Land- mann*:

o il pedale ritmico di *Auf der Gondel* (dall'appendice):

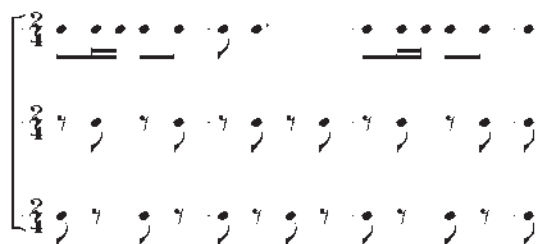
il rincorrersi delle voci di *Hascemann* (sempre dall'ap- pendice):

poi *Sizilianisch*, col cambio di tempo:

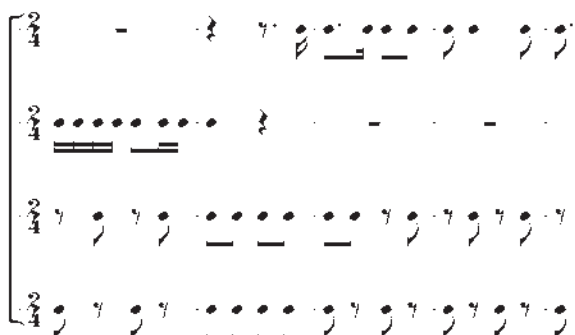
o *Wilde Reiter*:



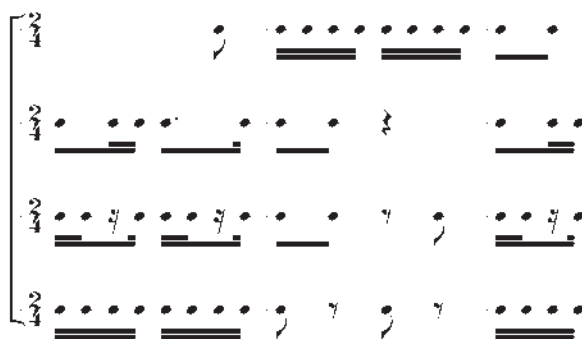
Quello che segue è il duetto, tratto dallo spartito per canto e piano, del *Don Giovanni*, già citato in precedenza, ma che adesso suoniamo anche con l'accompagnamento:



Compare in seguito l'altra percussione solista, Zarlina:



Poi i solisti si alternano o suonano (cantano) assieme:



C'è anche una parte col cambio di tempo:



Suggerimento: in alcuni passi del pianoforte ci sono terzine difficili:



e simili.

Per il nostro lavoro possono essere dei dettagli marginali e noi non siamo filologi; non scartiamo elementi di repertorio per questi motivi, non facciamoci mettere in soggezione: togliamo o semplifichiamo con fantasia, elasticità e senso musicale.

Cerchiamo poi fra i quartetti d'archi: suggerisco Haydn, che usa spesso per lunghi periodi o interi movimenti, disegni ritmici molto semplici. Consiglio vivamente di trovare il modo di suonare il primo tempo del suo quartetto *Op. 76 n. 1*, anche solo l'esposizione: è costruito esclusivamente su semplici figure ritmiche. Inizia, dopo tre vigorose strappate, con un'imitazione fra tutte quattro le voci e si evolve proponendo diverse situazioni ritmiche d'insieme: omoritmia di due voci contro le altre, di tre d'accompagnamento rispetto alla quarta, omoritmia di tutte quattro ecc.

Ai ragazzi che si troveranno a suonare questa pagina sembrerà di suonare un vero brano orchestrale, sia pure con i modesti mezzi a disposizione: provare per credere.

Suggerisco ancora, per concludere, alcuni generi o raccolte in cui cercare brani adatti a essere riutilizzati in questo modo: i *Bicinia* e *Tricinia* di Kodaly, brani polifonici vocali di diverse epoche, brani per pianoforte come le sonatine di Clementi, Mozart, Kuhlau ecc.

L'offerta formativa dei corsi DAMS

Tra le opportunità formative legate all'ambito musicale, i corsi di laurea in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo costituiscono un'interessante realtà italiana. Diverse per storia e caratteristiche le sue quattro sedi universitarie: Bologna, una realtà ormai consolidata nel tempo, le più recenti Cosenza e Torino e l'ultima nata, Palermo, al suo primo anno di corso. Ci è sembrato utile dedicare uno spazio di approfondimento a questi percorsi universitari, sia per dare modo ai lettori di mettere a fuoco alcune peculiarità di ciascuna realtà, sia per approfondire le linee teoriche e metodologiche su cui si strutturano le differenti opportunità formative, anche in relazione agli sbocchi lavorativi previsti o concretizzabili in un futuro immediato.

Danno vita al nostro dibattito le riflessioni di Lorenzo Bianconi del DAMS di Bologna, Amalia Collisani del DAMS di Palermo, Paolo Gallarati del DAMS di Torino e Massimo Privitera del DAMS di Cosenza. A loro abbiamo chiesto:

- 1) Quali sono gli obiettivi formativi che hanno determinato l'ordinamento attuale degli insegnamenti attivati nel suo corso di laurea?
- 2) Quali opportunità professionali si prospettano per chi sta per laurearsi o si laureerà prossimamente nel corso di laurea DAMS in cui lei è docente?
- 3) Quali relazioni intercorrono tra la formazione realizzata all'interno del corso di laurea DAMS in cui lei insegna e i tipi di professione dei futuri laureati?
- 4) Oltre a ragioni di carattere geografico, quali altri motivi possono oggi spingere a scegliere di iscriversi al corso di laurea DAMS in cui lei è docente, piuttosto che agli altri esistenti in Italia?

Bologna: il radicamento storico nelle scienze umane

LORENZO BIANCONI

1 Nel corso di laurea DAMS-Musica ci si forma come musicologo, come pubblicista, come didatta, come operatore e organizzatore musicale.

L'offerta didattica per la prima di queste categorie è complessivamente la più ampia che si registri al momento nell'università italiana, nei tre campi della musicologia storica

(dal medioevo al '900), della musicologia sistematica e dell'etnomusicologia: nell'anno accademico 1999-2000 le discipline attivate saranno venti.

Per chi si avvia all'attività del critico o del giornalista, dall'anno accademico 1998-99 si è aperta a Bologna una possibilità interessante: la Facoltà di Lettere e Filosofia, in col-

laborazione con l'Ordine dei Giornalisti dell'Emilia Romagna, ha attivato una scuola di specializzazione in Giornalismo (due anni).

Per la didattica, il DAMS di Bologna vanta il magistero dell'unico titolare di Metodologia dell'Educazione musicale in servizio nell'università italiana; vi si aggiungono stretti e proficui rapporti con la Facoltà di Scienze della Formazione (Mario Baroni).

Per chi punta a lavorare nel mondo della produzione (teatri, società concertistiche, massmedia), il DAMS di Bologna conta sull'insegnamento di Organizzazione ed econo-

mia dello Spettacolo (valido per tutti gli indirizzi) e sul corso di laurea in Scienze della Comunicazione.

Nel Dipartimento di Musica e Spettacolo è attivo un corso di perfezionamento (a numero chiuso) assai impegnativo nel campo del management dello spettacolo, promosso in collaborazione con l'Associazione dei Teatri dell'Emilia Romagna (con *stages* nei teatri della Regione). Il Dipartimento di Musica e Spettacolo attiverà convenzioni con il Teatro Comunale di Bologna e il Teatro Municipale di Reggio Emilia, per *stages* e tirocini riservati ai laureati DAMS.

Va notato che il DAMS, nato a Bologna nel 1970, ha avuto fin dall'inizio un forte orientamento verso le scienze umane (Estetica, Psicologia, Sociologia) e la Semiotica, che all'epoca aveva la fragranza della novità. Il nucleo semiotico, senza mai dileguarsi del tutto, si è almeno parzialmente affievolito nel tempo, in particolare con la creazione del corso di laurea in Scienze della Comunicazione, sorto per gemmazione dal DAMS. Resta assai marcata l'apertura interdisciplinare e il radicamento nelle scienze umane, in particolare se si raffronta il DAMS al corso di laurea in Musicologia (forte impronta filologico-erudita) e all'indirizzo Beni musicali del corso di laurea in Conservazione dei Beni culturali (rivolto alle problematiche specifiche della tutela e gestione del patrimonio).

2. Le prospettive sono quelle su indicate. Ci sono laureati del DAMS di Bologna un po' dappertutto nei teatri e nei festival, nelle biblioteche musicali e generiche, nei giornali e nelle televisioni, nelle case editrici, nelle scuole e nei conservatori di tutta Italia, e perfino in Parlamento e nella Chiesa.

Non è mai stato vero, e non è vero neanche oggi, che il DAMS produca dei disoccupati. È vero l'opposto, come risulta dall'osservatorio statistico degli Atenei italiani (promosso dall'Università di Bologna): la laurea DAMS dà comparativamen-

te sbocchi più sicuri di tutte le altre lauree umanistiche. La flessibilità intellettuale è un pregio universalmente riconosciuto dei laureati DAMS, indirizzo Musica compreso.

3. Vale quanto detto in risposta al primo quesito. Ciò che manca, e andrebbe incentivato, è un rapporto con la formazione del musicista pratico, ossia con i conservatori. Non è colpa né dell'Università né del Conservatorio di Bologna: la normativa vetusta delle nostre scuole professionali di musica ha finora frustrato qualsiasi tentativo di una collaborazione durevole e di un'integrazione bilaterale dei curricula. Il risultato: abbiamo parecchi studenti iscritti in ambo gli istituti (con notevole sacrificio personale), e viceversa molti studenti la cui formazione tecnico-musicale non trova sufficiente sviluppo nell'Università. Si prevede che la situazione migliori marcatamente quando entrerà a regime l'agognata riforma dei conservatori. In ogni caso, va sfatato il mito, tuttora diffuso, che nei DAMS si diventi musicisti pratici: l'università non ruba il mestiere ai conservatori.

4. Rispetto ai corsi di laurea DAMS venuti dopo, il DAMS di Bologna ha dalla sua il pregio di un'esperienza trentennale. Non è un dato ideologico, questo, bensì molto concreto.

A Bologna, nell'anno accademico 1999-2000 avremo nell'indirizzo Musica venti insegnamenti, tenuti in diciotto casi da docenti titolari o da supplenti "strutturati", ossia da professori e ricercatori che hanno vinto uno o più concorsi universitari o che hanno superato un giudizio d'idoneità dopo anni e anni di continuità didattica, e in due casi da dottori di ricerca. Il valore regolativo dei concorsi – checché ne pensino i detrattori – non si può disconoscere: chi lavora nell'Università sottostà a un regime di produzione didattica e scientifica che viene tenuto sotto costante controllo da parte della comunità accademica. Coi contratti temporanei che gli altri DAMS, nati

dopo, sono stati costretti a stipulare, si possono sì tappare molti buchi, e ci si può talvolta assicurare competenze rare e brillanti – a Bologna abbiamo avuto per esempio Hans Heinrich Eggebrecht, e avremo Iain Fenlon –, ma su di essi non si può certo costruire qualcosa di duraturo.

Un altro vantaggio della lunga esperienza bolognese è dato dalla forte integrazione degli indirizzi attivati, Arte, Cinema, Musica e Teatro (in quest'ultimo si registra la presenza dell'unica titolare di Storia della danza nell'università italiana).

A Bologna, dunque, l'aspirante musicologo trova uno spettro interdisciplinare vastissimo. Il corso di laurea in Scienze della Comunicazione, peraltro, è nato per gemmazione dal DAMS dei primi anni: lì lo studente trova discipline come Semiotica, Comunicazioni di massa, Semiotica del testo eccetera.

La stessa numerosità e intensità dell'offerta didattica, unita all'ampiezza della popolazione studentesca (le matricole DAMS dei quattro indirizzi Arte, Cinema, Musica e Teatro sono annualmente 1400), finisce per "far massa".

Corsi fondamentali come quello di Storia della musica, per esempio, rivolto agli studenti DAMS (che sono tenuti a biennalizzarlo) ma nel contempo incluso nell'"anno di didattica integrata" valido per l'intera Facoltà di Lettere e Filosofia, possono contare sull'apporto di un nutrito gruppo di collaboratori (ricercatori e *tutors*); in tal modo, lo studente è sicuro di venir seguito assiduamente durante il suo studio e di poter avere un feedback costante con i docenti. Corsi alfabetizzanti, moduli didattici, seminari avanzati assicurano un'offerta didattica assai ricca e differenziata.

Una terza ottima ragione per preferire il DAMS di Bologna sta nel livello assai elevato delle risorse disponibili.

(a) Risorse librerie: a Bologna c'è la più ricca e bella biblioteca di storia della musica italiana (il Civico Museo Bibliografico Musicale, destinato ad ampliarsi nel 2001 in un pionieristico Museo della Musi-

ca); il Dipartimento di Musica e Spettacolo dispone della biblioteca musicologica più attrezzata del sistema universitario nazionale, e assicura peraltro una ricca apertura interdisciplinare verso i campi del Cinema e del Teatro; il sistema bibliotecario bolognese è ricchissimo nel campo delle scienze umane e delle discipline umanistiche, ed è complessivamente assai efficiente.

(b) Risorse scientifiche: il Dipartimento di Musica e Spettacolo dispone di una ricca dotazione di attrezzature informatiche. Il suo sito internet è uno dei più evoluti dell'ateneo bolognese e assicura un'informazione assai puntuale (<http://muspe1.cirfid.unibo.it>). Le ricerche in corso sono numerose, e il clima intellettuale ne risente positivamente.

Nel Dipartimento ha sede il Dottorato di ricerca in Musicologia, che per alcuni laureati DAMS rappresenta uno sbocco, sia pur temporaneo, assai

ambito. Dal DAMS si è staccato l'indirizzo dei Beni musicali nella Facoltà di Conservazione dei Beni culturali con sede a Ravenna: i contatti permangono intensi a livello degli studenti come dei docenti (F. A. Gallo, A. Pompilio, A. Serravezza).

(c) Risorse culturali e artistiche: il Dipartimento di Musica e Spettacolo, in particolare attraverso i Centri «La Soffitta» e CIMES, produce manifestazioni culturali (seminari, convegni, conferenze, laboratori) e artistiche (concerti, spettacoli, proiezioni) a un ritmo sostenuto: va sottolineato che gli studenti e i laureati DAMS vi hanno parte attiva. Quest'offerta si aggiunge al cartellone comunque copioso dei teatri e delle associazioni concertistiche bolognesi. In seno al Dipartimento operano gruppi e associazioni scientifiche come «Il Saggiatore musicale» e il GATM, che promuovono pubblicazioni, ricerche e manifestazioni culturali. Da que-

st'anno, il DAMS di Bologna ha infine un rapporto diretto col gruppo TelePiù/TeleCinco, per la produzione di filmati televisivi (anche in campo musicale e teatrale).

(d) Risorse logistiche: i dipartimenti cui fa capo il DAMS sono siti nel centro storico di una delle città d'Italia meglio collegate col territorio nazionale, una città che peraltro presenta tutti i vantaggi delle metropoli pur mantenendo dimensioni vivibili.

Last but not least, una buona ragione per venire a Bologna sta nel corpo docente: insegnano al DAMS/Musica (1998-99) Loris Azzaconi, Lorenzo Bianconi, Giampiero Cane, Roberto Caterina, Maurizio Giani, Paolo Gozza, Giuseppina La Face Bianconi, Roberto Leydi, Tullia Magrini, Carlo Marinelli, Raffaele Pozzi, Alessandro Roccatagliati, Cesarino Ruini, Gabriella Sartini, Nico Staiti e Gino Stefani.

Cosenza: un approccio antropologico rivitalizza l'insegnamento

MASSIMO PRIVITERA

1 Prima di entrare nel merito delle domande, devo segnalare tre circostanze generali che chiariscono il senso delle mie risposte.

La prima è che l'indirizzo musica del DAMS di Cosenza non ha un solo professore titolare. Ci sono, sì, ben undici insegnamenti attivati, ma tutti ricoperti da professori a contratto (come anch'io sono). Un parziale cambiamento dovrebbe verificarsi tra breve, quando sarà finalmente ultimato il concorso nazionale per due posti di seconda fascia di etnomusicologia, uno dei quali è destinato appunto al DAMS di Cosenza.

La seconda, contigua alla precedente, è il particolare statuto giuri-

dico dei contratti. Il professore a contratto, che assolve tutti i doveri didattici (lezioni, esami, tesi di laurea, assistenza agli studenti) ha con l'Università un rapporto a tempo determinato, da ridefinire anno per anno. Fino a due anni fa c'era un limite massimo di tre contratti consecutivi: cioè un professore a contratto, dopo tre anni accademici, doveva restare fuori un giro (senza insegnare per un anno) per poi poter eventualmente riprendere un altro triennio. Adesso questo vincolo è meno restrittivo, per cui ci sono attualmente professori di musica che insegnano da cinque anni consecutivi. Ma, in ogni caso, la presenza massiccia di questo tipo di

docenti rende più difficile una programmazione didattica di ampio respiro.

La terza circostanza è che l'anno prossimo, nel nostro ateneo, partirà un nuovo corso di laurea in Conservazione dei beni culturali e ambientali: e proprio da una costola del DAMS, l'indirizzo delle arti. Inoltre, in futuro, l'indirizzo multimediale del DAMS confluirà nella Facoltà di Scienze dell'Educazione. In questa ridefinizione complessiva del nostro corso di laurea, le discipline musicali dovranno trovare un nuovo equilibrio che al momento non è possibile delineare con sicurezza.

Per tutto quanto ho detto, e a differenza degli altri indirizzi che posseggono ciascuno un professore ordinario, musica non ha un referente privilegiato. Io sto ultimando in questi giorni il mio terzo anno consecutivo di insegnamento a contratto. Ricevendo la proposta di rispondere alle domande di *Musica Domani* ho avuto non poche esita-

zioni, conscio che le mie risposte avrebbero avuto un valore parziale di opinioni personali. Ciononostante ho creduto di poter portare un contributo al dibattito per due ragioni principali. La prima è che, essendo allo stesso tempo professore di Storia della Musica presso il conservatorio di Cosenza, ho un quadro abbastanza esaustivo della situazione musicale locale (anche perché non pochi giovani sono iscritti sia al conservatorio che all'università).

L'altra ragione è che, essendo stato a mia volta studente del DAMS di Bologna, posso dire di conoscere anche la prospettiva del discente (pur con tutte le differenze insorte nei quasi vent'anni che mi separano ormai dal tempo delle mie lauree).

Passo dunque a rispondere alle singole domande.

Il DAMS di Cosenza è nato nell'anno accademico 1990-91, ma solo gradualmente è andato assumendo una piena configurazione. Molti professori a contratto si sono avvicendati nel tempo, e solo da cinque anni l'indirizzo di Arte e quello di Spettacolo posseggono ciascuno un professore ordinario (aggiuntosi a un altro ordinario, già presente negli organici dell'ateneo).

Negli ultimi anni le cose sono alquanto cambiate, sia per le scelte disciplinari, sia per i criteri di selezione del personale docente. Non è possibile dunque identificare un unico progetto generale: anche se si può però affermare che fin dall'inizio nel DAMS calabrese è stato presente un vivo interesse per l'approccio antropologico alla musica, visibile anche nella richiesta di un professore di etnomusicologia quale primo titolare dell'indirizzo musica. Ciò nasce dalla forte spinta antropologica che ha caratterizzato l'ateneo fin dalla sua nascita, grazie a un interesse antico e consolidato di studi sulle tradizioni popolari calabresi. Per quanto riguarda l'attuale configurazione del DAMS Musica, si può dire che nell'attivare gli insegnamenti musicali sono state ricercate la molteplicità e la qualità dell'offerta formativa, in una tendenza alla comple-

tezza che, come specificherò più avanti, è uno dei caratteri più significativi del nostro corso di laurea.

2. Per quanto riguarda le opportunità di lavoro, il DAMS Musica di Cosenza mi pare abbastanza simile ai suoi omologhi delle altre città.

L'insegnamento dell'educazione musicale appare ancora uno degli sbocchi più lineari. La recente esclusione di questa disciplina dall'ultimo maxi-concorso, è vero, ha deluso parecchi studenti. Ma è anche vero che con la riforma delle superiori (grazie all'Europa ormai non più prorogabile) si apriranno nuovi spazi. E così pure con la riforma dei conservatori, che amplierà il panorama delle offerte didattico-musicali.

Vale comunque anche per il DAMS calabrese un discorso generale e cioè che nuove professionalità musicali esistono, ma non essendo codificate istituzionalmente non si trovano sotto gli occhi della collettività e sfuggono così a una valutazione complessiva. Per la Calabria la cosa è complicata dal fatto che molte piste già tracciate in altri luoghi qui sono ancora da aprire. Ma se questa situazione, comune a tanti settori dell'economia calabrese, è certamente uno svantaggio, può invece diventare un'occasione di sperimentazione e di invenzione.

La Calabria ha parecchie realtà culturali interessanti. Prendiamo ad esempio la provincia di Cosenza. Essa comprende un conservatorio di dimensioni notevoli (circa settecento allievi), un'importante sede universitaria, il Teatro Comunale Rendano, varie associazioni private che organizzano stagioni concertistiche, nonché una notevole rete di bande civiche.

In questa situazione una cooperativa di laureati può offrire un'ampia gamma di servizi. Ad esempio, intorno agli spettacoli d'Opera del Rendano, si può andare dalla gestione del decentramento (con esecuzioni a organici ridotti o videoriproduzioni) a guide all'ascolto rivolte alle scuole e alla cittadinanza, a stesura di programmi di sala, fino alla

gestione dei contatti artistici. Si tenga conto poi che in Calabria un censimento del patrimonio musicale (libri, certo, ma anche materiale d'ascolto e strumenti musicali) è stato avviato solo da poco; ed essendo finora iniziativa di singoli (e meritori) studiosi è ancora privo di un progetto di ampio respiro. Questo è un campo di lavoro ideale per il quale i finanziamenti pubblici (regionali, nazionali ed europei) possono essere trovati con relativa facilità.

Un altro settore interessante, facilitato dalla presenza di un indirizzo multimediale entro il DAMS, è la produzione di materiale didattico musicale su supporti informatici. Il mercato, in questo caso, può essere di dimensioni nazionali o anche, se il prodotto è pensato adeguatamente, internazionali.

Dovremmo infine citare il campo della ricerca scientifica, poiché diversi laureati DAMS calabresi hanno la stoffa giusta per poter diventare eccellenti ricercatori. Ma su questa strada ci imbattiamo nelle enormi difficoltà generali che la ricerca italiana presenta nel campo umanistico: e anzi in Calabria le cose sono ancor più difficili, per un complesso di ragioni che sarebbe troppo lungo discutere qui. Bisogna quindi rimandare la questione a una discussione apposita, che spero *Musica Domani* voglia intraprendere in futuro.

3. Per rispondere a questa domanda bisogna tenere presente la situazione che ho delineato all'inizio, e cioè la difficoltà di programmazione dovuta all'assenza di professori titolari. Ognuno di noi professori a contratto stabilisce contatti esterni attraverso la propria rete di relazioni professionali. Grazie a questo alcuni laureati hanno già iniziato qualche attività negli ambiti delineati nella risposta precedente. Si può aggiungere che un recente interessamento dimostrato dalla Regione Calabria per le nuove professionalità connesse al DAMS apre positive prospettive nel

collegamento fra l'università e le possibilità lavorative nel territorio. È certo comunque che se si vuole fare un salto di qualità bisogna assolutamente assicurare al DAMS Musica maggiore stabilità istituzionale.

4. L'attuale gruppo docente del DAMS Musica è costituito da studiosi scientificamente qualificati, impegnati in attività di ricerca, (accademicamente) giovani e forte-

mente motivati nel loro impegno didattico. Gli insegnamenti sono numerosi (Storia della Musica medievale e rinascimentale, Storia della musica moderna e contemporanea, Elementi di armonia e contrappunto, Storia delle teorie musicali, Paleografia musicale, Iconografia musicale, Drammaturgia musicale, Storia degli strumenti musicali, Estetica musicale, Semiotica della musica, Metodologia dell'educazione musicale).

I diversificati curricula dei professori garantiscono una notevole gamma di orientamenti musicologici proposti agli studenti: dalla ricerca storica all'analisi schenkeriana, dalla paleografia alle ricerche psicoacustiche, dall'estetica all'ermeneutica. Mi sembrano, queste, circostanze sufficienti per scegliere il DAMS di Cosenza. In più, la sua posizione geografica lo fa essere punto di riferimento per tutta l'Italia meridionale, Sicilia esclusa.

Torino: verso una formazione umanistica interdisciplinare

PAOLO GALLARATI

1. Gli obiettivi formativi che hanno determinato l'ordinamento attuale degli insegnamenti musicali nel corso di laurea in DAMS di Torino sono molteplici. Innanzitutto si è mirato ad assicurare la presenza delle materie fondamentali per una formazione scientifica di base: Storia della musica, Storia della musica medievale e rinascimentale, Storia della musica moderna e contemporanea, Teoria musicale, Elementi di armonia e contrappunto. A queste materie si aggiungono gli insegnamenti di Drammaturgia musicale e Discografia e videografia musicale, indispensabili per indagare i rapporti tra musica e teatro, sia nell'ambito storico-estetico che in quello concreto delle realizzazioni esecutive. L'insegnamento di Estetica musicale arricchisce il quadro delle materie miranti a una preparazione scientifica di base, con l'indispensabile apertura sulla storia delle idee che hanno determinato la trasformazione delle forme e dei generi musicali.

Parallelamente, il fondamentale settore della musica etnica è coperto con gli insegnamenti di Etnomusicologia e Civiltà musicale afro-ame-

ricana. Oltre a questi criteri di formazione culturale, il DAMS torinese tiene e terrà conto negli anni futuri dell'esigenza di aprire prospettive professionali agli studenti. Per questo nell'anno accademico 1999-2000 verrà attivato l'insegnamento di Biblioteconomia e Archivistica musicale, e verrà attribuito un contratto integrativo al corso di Discografia e Videografia musicale, ai fini di illustrare l'ordinamento delle leggi europee relative all'industria discografica, nonché l'organizzazione della medesima sul piano della tecnica costruttiva e della distribuzione.

Sempre in questa prospettiva è in progetto per gli anni prossimi la creazione di un laboratorio di musica elettronica.

Gli obiettivi formativi che ispirano le scelte del DAMS si pongono in un'ottica interdisciplinare: gli insegnamenti di Letteratura teatrale italiana, Semiologia dello spettacolo, Semiotica del testo, Storia della danza e del mimo, Storia delle teorie teatrali, permettono agli studenti del settore Musica di acquistare un'ampiezza di visione critica e storica, specie per quanto riguarda i problemi del teatro musicale.

2. L'idea di creare un corso di laurea DAMS nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino ha tenuto conto della realtà territoriale, intesa tanto nella sua accezione geografica, quanto nella più vasta accezione storica comprendente territori quali la Valle d'Aosta, la Savoia, il Chiablese, il Nizzardo, la Sardegna eccetera.

Per quanto riguarda Torino basti pensare alla Biblioteca civica Andrea della Corte situata alla Villa Tesoriera e dotata di un patrimonio di libri e partiture tra i più ricchi delle biblioteche specialistiche in Italia. Di importanza mondiale sono poi di Fondi Foa e Giordano, conservati alla Biblioteca Nazionale Universitaria in cui, accanto a preziosi manoscritti e stampe di musiche comprese tra il Medio Evo e l'Ottocento, figura l'importantissimo *corpus* di manoscritti vivaldiani, imprescindibile fonte bibliografica per edizioni e studi critici. Tra gli altri centri ricorderemo almeno la Biblioteca della Accademia Filarmonica dove esiste una preziosa documentazione sull'attività del Teatro Regio nel Settecento e nell'Ottocento. Moltissimi altri centri minori completano il panorama del patrimonio bibliografico piemontese di cui si occupa l'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte, attivissimo nella promozione di pubblicazioni, nella catalogazione di collezioni varie, nella promozione di convegni e nell'allestimento di mostre.

3. Inutile rilevare che la presenza di un simile patrimonio bibliografico, che la Regione Piemonte ha deciso di valorizzare attraverso un programma di inventariazione, schedatura, e catalogazione potrebbe offrire rilevanti sbocchi professionali agli studenti del DAMS: senza contare la necessità di offrire personale con specifiche conoscenze musicali alle biblioteche regolarmente funzionanti.

Per quanto riguarda la musica, altri punti di riferimento nella vita lavorativa della città sono costituiti dalle attività editoriali: a Torino esiste l'unica casa editrice che si dedica quasi esclusivamente alla pubblicazione di lavori musicologici; e bisogna ricordare l'attività svolta in questo campo dalla Utet con la compilazione, tuttora in corso, di opere di consultazione e grandi progetti. L'attività delle società concertistiche come l'Unione Musicale, i concerti del Lingotto e quelli della Rai; la presenza del Salone del Libro e della Musica, di un festival internazionale

come *Settembre Musica* e, soprattutto, l'attività del Teatro Regio, potrebbero offrire ai laureati del DAMS occasioni di impiego in diversi campi della cultura musicale. Altri sbocchi professionali si presentano nell'ambito del giornalismo, della radio, della televisione, senza contare quello dell'insegnamento scolastico di educazione musicale. È nelle intenzioni del DAMS torinese sviluppare anche possibilità di impiego nel campo dell'industria legata al mondo della musica, dello spettacolo in generale, della pubblicità, della multimedialità, della costruzione di cd-rom, di siti web ecc.

4. La specificità del DAMS torinese se si può descrivere ricordando la richiesta fatta al Murst sin dall'inizio: consentire l'inserimento nel piano di studi, fra gli insegnamenti comuni, delle discipline storiche e, fra gli opzionali, dell'Antichistica e delle discipline geografiche.

Lo scopo è evidente: rafforzare la preparazione di base, completando la

cosiddetta preparazione umanistica. Sembrava assurdo che in un piano di studi in cui ci sono tante storie di settore – dell'arte, della musica, del teatro ecc. – non ci fossero insegnamenti storici, così come sembrava grave che mancassero le discipline relative al mondo greco-romano da cui è nata la civiltà occidentale. Anche la geografia è parsa indispensabile, perché le arti e lo spettacolo nel passato si sono configurati in maniera assai diversa secondo le località. Inoltre il DAMS torinese mira a una preparazione linguistica adeguata alle esigenze del mondo contemporaneo: è stato infatti introdotto l'obbligo di sostenere una prova di accertamento linguistico in una lingua diversa da quella in cui si è sostenuto l'esame orale: questo per obbligare gli studenti a conoscere almeno due lingue. Inoltre si organizzano corsi di alfabetizzazione informatica che permetteranno agli studenti di frequentare con adeguate conoscenze tecniche le aule multimediali di cui la Facoltà di Scienze della Formazione si è di recente dotata.

Palermo: nuovi percorsi per affrontare la musica

AMALIA COLLISANI

1. Faccio una premessa: il corso di laurea in Discipline dell'Arte, della Musica e dello Spettacolo (DAMS) a Palermo è ancora al suo primo anno: è attivo soltanto il primo anno di corso e nel 1999-2000 si aggiungerà il secondo; molte scelte sono ancora in fieri, molte idee devono ancora essere esplorate, verificate, concretizzate. Inoltre ha due soli indirizzi (Arte e Musica); mancando quello, anzi quelli, dello spettacolo, anche l'indirizzo musicale è in qualche modo privato di alcuni possibili approfondimenti.

Detto questo, a me sembra che gli obiettivi formativi fondamentali del DAMS, e in particolare dell'indirizzo musica (a cui d'ora in poi farò riferimento, perché credo sia questo quel che interessa i lettori di *Musica Domani*), siano in qualche modo impliciti nella sua storia, nella sua collocazione istituzionale (Facoltà di Lettere e Filosofia), nella sua definizione ministeriale (tabella XVI bis), e nelle sue caratteristiche peculiari che lo differenziano da altri corsi di studio di indirizzo musicale: il corso di laurea in Conservazione dei Beni

musicali è più tecnico e più direttamente rivolto a bibliotecari, a museotecnici e a organologi; il corso di laurea in Musicologia della Scuola di Paleografia e filologia musicale di Pavia, si ispira invece, per la sua stessa collocazione, a una concezione più specialistica.

Il DAMS di Palermo colloca l'oggetto artistico nel contesto delle discipline umanistiche, valorizzando i loro rapporti e i loro legami, storici e concettuali; la musica avanza in primo piano, ma attorno a essa rimangono, tanto come base fondante, quanto come possibili articolazioni specialistiche, tutti i percorsi che la facoltà tradizionalmente offre (letterario, sociologico, psicologico, filosofico-estetico, etno-antropologico, storico, semiotico-linguistico ecc.; oppure studio dell'antichità, del medioevo, del rinascimento ecc.; oppure studio delle culture mediterranee, medio-

rientali, centro europee ecc.). L'obiettivo primario è dunque quello di utilizzare la competenza musicale come una delle possibili chiavi di lettura dell'agire umano, la musica come espressione culturale che interagisce pariteticamente con le altre.

2. Il laureato in Discipline della Musica, a nostro giudizio, è in grado di affrontare tanto i problemi dell'organizzazione concertistica e teatrale, della programmazione radiofonica e televisiva, della critica, della biblioteconomia musicale, della ricerca scientifica, quanto i problemi della didattica. Sappiamo purtroppo che, se anche il nostro obiettivo fosse perfettamente centrato, non sarà così: non ci facciamo illusioni, né vogliamo che si facciano illusioni i nostri studenti. In Italia da una parte, cioè nel campo del libero mercato, è assai difficile fare apprezzare le proprie competenze, senza mettere in gioco altre assai diverse qualità e circostanze; dall'altra, cioè nel campo istituzionalizzato, la confusione investe ogni cosa in questo momento di trasformazione; e speriamo che questo momento duri soltanto un momento.

3. La domanda sulle opportunità professionali andrebbe quindi posta principalmente al ministro o ai due ministri (Università e Pubblica Istruzione) o forse ai ministri che verranno. Le ultime vicende sono singolari; quelle a venire imperscrutabili. Mi riferisco alle vicende dei concorsi e delle riforme dell'università, della scuola, dei conservatori nonché all'istituzione delle scuole di specializzazione per l'insegnamento.

Non è questo il luogo per riassumerle - se mai fosse possibile - ma qualcosa è necessario dire: nello scorso anno il ministro promette, finalmente, più musica nella scuola anche superiore; poi stabilisce le discipline necessarie per l'accesso ai concorsi, in base ad una sua concezione dell'educazione musicale e in barba a qualsiasi legge sull'autonomia; quest'anno promessa e diktat si risolvono in beffa: concorsi per l'educazione musicale non se ne fanno; si aprono invece le

scuole di specializzazione per acquisire soltanto strumenti pedagogici e didattici, ma a cui possono accedere tanto i diplomati dei conservatori che i laureati del DAMS e in Musicologia, che hanno competenze completamente diverse (si troveranno certo in difficoltà i commissari che faranno le selezioni per l'accesso, e i docenti di formazione e di didattica!).

Mentre la proposta di riforma dei conservatori è rimasta impantanata (disdetta? caso fortunato?), mentre quella della scuola media superiore sembra affidare alla musica la funzione di stimolo della creatività giovanile (non voglio neanche pensare cosa questo possa comportare), nell'ambito della riforma universitaria non si è ancora deciso cosa fare del DAMS, se addomesticarlo o giustiziarlo.

In questa "disorganizzazione" ministeriale, come possiamo organizzare un corso di studi utile all'inserimento dei nostri laureati nei ruoli docenti? possiamo soltanto lavorare per fornire loro delle competenze, augurandoci e augurando loro che in qualche modo possano domani sfruttarle, ma senza tacere il fatto che il nostro corso di laurea, in questo momento, non dà tanto opportunità professionali, quanto di arricchimento culturale.

4. È stato proprio il desiderio di venire incontro ai numerosi studenti siciliani costretti a trasferirsi presso altri atenei, a spingerci ad accendere il nuovo corso di laurea: è difficile mettere da parte le ragioni geografiche, anche perché non mi pare che, restando all'interno della tabella ministeriale, si possano creare tra le diverse sedi differenze sostanziali.

Ho già chiarito, rispondendo alla prima domanda, che ritengo che il DAMS si qualifichi soprattutto in rapporto ad altri tipi di corsi laurea; e poi, lo sottolineo ancora, l'autonomia didattica è soltanto una parola fino a quando si devono rispettare le tabelle ministeriali, e le piccole libertà esplorabili vengono annullate dai decreti sui concorsi.

Tendenze scientifiche e atteggiamenti didattici diversi tra i docenti

dell'uno o dell'altro ateneo non sono generalizzabili e possono comunque incontrare diverse risposte. Naturalmente corsi di più vecchia istituzione offrono maggiori possibilità di scelta tra le discipline complementari specifiche, ma questo è un vantaggio soltanto se lo studente ha un ben preciso interesse.

Posso dunque soltanto sottolineare alcune caratteristiche del corso di laurea palermitano che non sono coerenti con l'idea che guidava la prima istituzione del DAMS, oppure con l'attuale tabella.

Lo studente che si iscrive a Palermo può liberamente scegliere se dare al suo piano di studi un taglio sistematico o storico e, in quest'ultimo caso, più indirizzato al presente oppure al passato. Questa libertà, già attuabile col piano di studi consigliato, sarà amplificata, quando il corso sarà completo dei suoi quattro anni, dalla possibilità di formulare un piano di studi libero.

Nel nostro corso di laurea, inoltre, con modifiche marginali alla tabella ministeriale, sono state aggiunte alcune discipline complementari non specifiche; la loro presenza non è tanto utile a chi si iscrive con chiarezza di intenti: questi ha sempre la possibilità di scegliere discipline al di fuori del corso di laurea e della facoltà; ha piuttosto lo scopo di suggerire agli incerti percorsi insoliti; e alcune discipline obbediscono appunto al criterio di soddisfare anche esigenze storiche, per di più rivolte al passato. Per esempio, Letteratura greca, Lingua e civiltà greca, da noi aggiunte alle facoltative non specifiche, invitano gli studenti interessati all'Antichità, al Medioevo, al Rinascimento, a formulare un piano di studi coerente per acquisire strumenti idonei alla concretizzazione di loro interessi.

Sempre tra le materie complementari prevediamo di attivare nei prossimi anni, come previsto dal piano ufficiale pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, una disciplina nell'ambito delle matematiche.

È questa una peculiarità rilevante, che concretamente indica il supe-

ramento della barriera che divide le due culture, riaffermando alla musica la sua duplice natura di organizzazione a scopo espressivo ed estetico dei suoni, che sono fenomeni per altro verso studiati e misurati dalle scienze della natura.

La conoscenza matematica delle componenti fisiche del suono apre al musicologo nuove prospettive nel campo della ricerca, della composizione e anche, speriamo, del lavoro. Si va infatti dalla possibilità di una lettura adeguata dei trattati di teoria

(e non solo di quelli medievali scritti quando la musica stava tra le scienze del quadrivio accanto all'aritmetica, alla geometria, all'astronomia) alle diverse applicazioni dell'informatica nei campi della notazione, della composizione, dell'analisi, della didattica.

Per dare agli studenti un segno tangibile della fecondità di questo approccio, abbiamo invitato nell'aprile scorso, in collaborazione col Dipartimento di Matematica e Applicazioni del nostro ateneo, il

professor Benedetto Scimemi, matematico dell'Università di Padova (nipote di Alberto Favara, compositore e pioniere dell'etnomusicologia!) che ha tenuto una lezione su Bach ai nostri studenti e a quelli del corso di matematica.

Se la riforma dell'Università darà spazio ad aperture di questo tipo, e se poi agli studenti che hanno sostenuto l'esame di Algebra non sarà bloccato l'accesso ai concorsi o alle scuole di specializzazione, non avremo sofferto invano questo lunghissimo travaglio.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

Nicolò, quattro anni, cura la solita bronchite invernale con l'ennesimo aerosol. Il naso e la bocca coperti dalla mascherina di gomma, imita con la voce il ronzio dell'apparecchio, riproducendo con buona approssimazione l'intonazione dell'altezza predominante (la bemolle); dopo un po' il gioco vocale si trasforma in una sequenza ritmica regolare di "aaa..." ancora intonate sulla medesima nota che, dopo qualche minuto ancora, evolve nel modulo qui di seguito riprodotto, che il bambino canterà a lungo.



Accade spesso di constatare quanto i nostri allievi siano capaci di cogliere la musicalità dei suoni dell'ambiente e quanta creatività possiedono nel manipolare e rendere espressivo il contatto con questo tipo di sonorità che, del resto, è ormai divenuto un elemento piuttosto consueto del linguaggio musicale contemporaneo.

Per questi motivi ho cercato una produzione discografica espressamente dedicata ai ritratti acustici d'ambiente che potesse avvicinarsi alle modalità di ascolto e interpretazione di bambini e ragazzi, nella quale ritrovare la ricchezza e la semplicità dell'esperienza quotidiana.

Il breve *soundscape remix* intitolato *Napoli*, di Roberto Paci Dalò, ci propone un ritratto sonoro semplice e suggestivo della città partenopea; utilizzando il microfono come lente d'ingrandimento, l'autore è andato alla ricerca dei segreti acustici della

città, selezionandone alcuni: voci umane in un mercato all'aperto, passi, scrosci d'acqua, lo srotolarsi di una saracinesca, una molla scalciaata per strada, una vecchia macchina tipografica, alcuni canti folcloristici. Ognuno di essi diviene così il protagonista di una serie di scene sonore durante le quali, grazie alla garbata rielaborazione in studio, emergono determinati

tratti caratteristici: le accelerazioni improvvise e i progressivi rallentando della molla scalciaata; il gioco spaziale dei passi che vanno e vengono, le loro variazioni di velocità, intensità, peso, timbro; le diverse sequenze ritmiche delle varie componenti della macchina tipografica; le molteplici densità (dagli scrosci agli sgocciolamenti) di vari getti d'acqua ecc.

Proponendo l'ascolto di brevi frammenti, è possibile utilizzare questo cd come spunto per attività didattiche di esplorazione, comprensione, invenzione sonora che comprendano anche quegli aspetti morfologici degli eventi sonori (tipi d'attacco, estinzione, grana, densità) spesso trascurati.

Inoltre, poiché i suoni dell'ambiente ci raccontano di noi, delle nostre azioni ed emozioni, della natura, dei movimenti degli oggetti che ci circondano e che utilizziamo, sarà facile utilizzare questo cd per attivare condotte musicali di tipo simbolico che possono far evolvere i procedimenti di re-invenzione musicale: si stancherà mai quella saracinesca di salire e scendere tutti i giorni? E se la macchina tipografica decidesse di accompagnare il canto della tammurriata?

R. Paci Dalò, *Napoli - acoustical portrait of the city*, L'alfabeto Urbano-Giardini Pensili, 1993, AUGP 001, distribuito da ADN, Via Decembrio 26, Milano

Lettere e documenti

La formazione dei musicisti e le leggi di riforma

Al Ministro della Pubblica Istruzione, On. Luigi Berlinguer; al Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, On. Ortensio Zecchino; al Ministro per i Beni e le Attività Culturali, On. Giovanna Melandri; alla Commissione VII Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport del Senato; alla Commissione VII Cultura, Scienza e Istruzione della Camera; alla Relatrice del Testo Unico dei D.L. 2619 e altri, On. Senatrice Maria Rosaria Manieri; al Relatore del DdL 2881, On. Senatore Franco Ascutti; alla Relatrice del PdL 5029, On. Deputato Luciana Sbarbati; alle Organizzazioni Sindacali; agli Organi di stampa.

Presso il Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale di Fiesole, il giorno 28 marzo 1999, si sono riunite le associazioni, firmatarie di questo documento, che istituzionalmente si occupano della formazione delle diverse figure professionali attinenti alla musica. Esigenza comune era quella di individuare linee di intervento riguardo i temi della formazione musicale e della presenza della musica in tutti i gradi scolastici.

Le associazioni hanno preliminarmente preso atto, sottolineando la necessità di coordinamento:

- delle prospettive di riforma dei cicli scolastici;
- del riordinamento in corso negli studi universitari;
- del riordinamento del Ministero per i Beni e le Attività Culturali;
- del Decreto di riconduzione a ordinamento delle scuole medie

a indirizzo musicale;

- del Progetto di Legge n. 5029 "Interventi nel settore della formazione nelle arti musicali, visive e coreutiche" (relativo anche all'istituzione dei licei musicali);

- del Disegno di Legge n. 2881 "Riforma delle Accademie [...] e dei Conservatori", approvato dalla Commissione Cultura del Senato;

- del Testo Unificato dei Disegni di Legge n. 2619 e altri, relativo alla "Disciplina generale dell'attività musicale" (ex 'Veltroni');

- del Decreto Legislativo 21.12.1998 n. 492 "Disposizioni correttive e integrative..." ("Melandri").

Le associazioni hanno concordato sul fatto che, in un rinnovato sistema formativo, gli studi musicali non debbano limitarsi alla formazione delle tradizionali figure dell'esecutore e del compositore, ma debbano impegnarsi nella formazione di diversificate figure professionali nelle seguenti aree:

1. compositiva (contemporanea in tutte le sue manifestazioni, comprese quelle applicate ai media);

2. esecutiva (solistica, orchestrale, corale, direttoriale ecc.);

3. musicologica e della conservazione dei beni musicali (ricerca, insegnamento, critica, conservazione, biblioteche, archivi audiovisivi);

4. pedagogico-didattica (ricerca, insegnamento, anche relativo agli strumenti, per la scuola primaria e secondaria);

5. tecnica (ingegneria del suono, costruzione manutenzione accordatura e restauro di strumenti, informatica e multimedia);

6. manageriale-organizzativa (direzione artistica, programma-

zione, promozione, marketing, editoria).

Affinché lo studente sia messo nelle condizioni di scegliere, nelle diverse fasi, il proprio percorso di formazione e di specializzazione professionale, e più in generale per la cultura di ogni persona, è necessaria la presenza della formazione musicale sin dai primi gradi scolastici, coerentemente integrata nel percorso curricolare a evitare situazioni penalizzanti di doppia scolarità.

Per quanto riguarda i gradi primari del sistema scolastico italiano, continuando ad auspicare il necessario impiego di personale specializzato (come già avviene per la lingua straniera e la religione), si rileva la necessità di prevedere nel curricolo formativo dei futuri insegnanti una presenza articolata e coerente di materie musicali, e in subordine, si segnala l'opportunità di proseguire nell'aggiornamento degli insegnanti in servizio mediante le collaborazioni già sperimentate con i conservatori; per quanto riguarda inoltre quegli insegnamenti strumentali che necessitano di studi precoci, si reputano opportune, nei gradi primari, forme di convenzione con scuole esterne, avvalendosi sin da questo livello del sistema dei crediti didattici. Al riguardo, e anche nei gradi scolastici successivi, andranno considerate le esperienze delle scuole di musica gestite da comuni, regioni, province, sia per la loro funzione di diffusione territoriale, sia per la formazione non professionale.

Per le scuole medie a indirizzo musicale si prende atto della volontà governativa di metterle a norma a partire dal prossimo

anno scolastico 1999-2000. Per quanto riguarda la scuola secondaria in generale, considerato che di recente (Legge 341/90, art. 4; DPR 470 e 471/96 e Legge 127/97 [Bassanini 2], art. 17 c. 117) è stato attribuito all'università il compito di organizzare i diplomi di specializzazione per la formazione dei docenti della scuola secondaria – con la possibilità di «stipulare apposite convenzioni» con gli istituti di istruzione artistica e musicale e, «per quanto riguarda in particolare l'educazione musicale, con le scuole di didattica della musica», si sottolinea la necessità, anche in questo percorso, di prevedere la presenza di discipline musicali specificamente finalizzate alla formazione degli insegnanti. A proposito delle scuole di didattica della musica si sollecita inoltre una rimodulazione dei corsi, considerate le nuove esigenze formative.

Per quanto riguarda l'istituzione dei licei musicali si ritiene opportuno tenere presenti le indicazioni provenienti dalle diverse esperienze dei licei musicali istituiti sperimentalmente presso i conservatori; è comunque importante che i futuri licei musicali siano organizzati, soprattutto nel triennio d'indirizzo, secondo una struttura modulare che consenta scelte diversificate in vista degli sbocchi nella fascia superiore di studi, così come è importante che venga superato il vecchio modello di divisione tra materie musicali principali e secondarie, riservando particolare attenzione alla composizione, alla musica d'insieme, alla riflessione

analitica, alla prospettiva storica, alle nuove tecnologie.

Per quanto riguarda il livello della formazione superiore, richiamando con forza l'urgenza di una riforma delle accademie e dei conservatori, si rimanda alle possibilità di proficua interazione tra conservatori e università per la formazione di alcune delle figure professionali sopra indicate; si richiamano al proposito i seguenti punti di riflessione:

- competenze comuni o distinte acquisibili presso le diverse istituzioni;
- progetti formativi integrati e corsi in regime di convenzione;
- possibilità di realizzare progetti, anche integrati, di ricerca scientifica e artistica;
- crediti didattici utili all'accesso ai diversi gradi dell'istruzione superiore, e loro riconoscimento presso le diverse istituzioni;
- titoli rilasciabili singolarmente, congiuntamente o nelle varie forme di interazione, con riguardo al contesto europeo.

Infine, nel momento in cui si ribadisce l'importanza di una differenziazione degli esiti formativi, le associazioni sottoscritte esprimono opinione decisamente contraria sulla previsione di «ausili finanziari in favore delle [...] istituzioni di alta formazione musicale» (D.L. "Melandri" 492/98, art. 9 c. 1 lett. c, e art. 31 T. U. 2619 e altri), sia per l'inopportunità di un finanziamento concesso a privati proprio nel momento in cui il Parlamento è impegnato a riformare i conservatori statali, sia perché si ritiene che le istituzioni prefigurate come destinatarie dei

finanziamenti non siano altro che un duplicato dell'esistente in termini di modello tradizionale di formazione degli esecutori e degli orchestrali, sia perché sembra illogico procedere a un tale intervento in assenza di un quadro globale di riforma. Ancora in ordine al Testo Unico in oggetto, e in generale relativamente all'attività nel settore musicale del nuovo Ministero per i beni e le attività culturali, si segnala l'esigenza di un maggiore coinvolgimento delle università e dei conservatori per quanto riguarda gli aspetti della formazione, conservazione, ricerca, produzione e diffusione.

Dati i positivi esiti di questo primo incontro, le associazioni si impegnano a continuare il confronto avviato e a diffondere sui propri siti e organi di informazione il documento sottoscritto.

Fabrizio Della Seta – ADUIM (Associazione fra Docenti Universitari Italiani di Musica)

Mario Sperenzi – AISM (Associazione Italiana Scuole di Musica)

Paola Ghigo – CNCRC (Coordinamento Nazionale dei Comitati per la Riforma dei Conservatori)

Sergio Miceli – CRSDM (Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale)

Leonardo Taschera – SIDAM (Società Italiana di Analisi Musicale)

Roberto Giuliani – SIDM (Società Italiana di Musicologia)

Annibale Rebaudengo – SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale)



Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

Considerati inutili e indesiderati sottoprodotti delle nostre attività, i suoni che ci circondano riescono a raggiungere la nostra attenzione solo quando divengono presenze eccessive e invadenti.

Il tentativo di difenderci da questa intromissione continua, fastidiosa, e talvolta anche aggressiva, ci ha spinto a decretare regole, vincoli, divieti.

Eppure dall'inquinamento acustico non ci si protegge soltanto imponendo limitazioni (certamente importantissime), ma soprattutto sviluppando consapevolezza e ricettività percettiva: imparare ad ascoltare con attenzione e sensibilità è certamente il modo più corretto e stimolante per impostare una ecologia sonora al positivo.

È ciò che si ripropone il compositore canadese Raymond Murray Schafer con il suo nuovo libro, *Educazione al suono*. L'autore ci offre una serie di attività volte a sviluppare la sensibilità percettiva, esercitando l'attenzione proprio verso quei suoni che accompagnano quotidianamente la nostra vita.

Osservare i suoni prodotti dagli oggetti quotidiani, dai nostri movimenti, ascoltare i rumori di fondo degli ambienti in cui viviamo e imparare a distinguere le differenze quasi impercettibili che li contraddistinguono, assume così il carattere di una ricerca e di una esplorazione ricca di imprevisti.

Anche l'imitazione, per Murray Schafer, rappresenta un mezzo importante per affinare la capacità percettiva. L'autore propone di esercitarsi imitando con la

voce, non soltanto le intonazioni verbali, ma ogni tipo di suono. La comprensione si compie attraverso l'adesione e l'interiorizzazione del suono. La mimesi è alla base di questo tipo di conoscenza. Soggetto e oggetto si confondono e, come accade assai spesso, osservare "fuori", alla fine, ci porta a osservare "dentro".

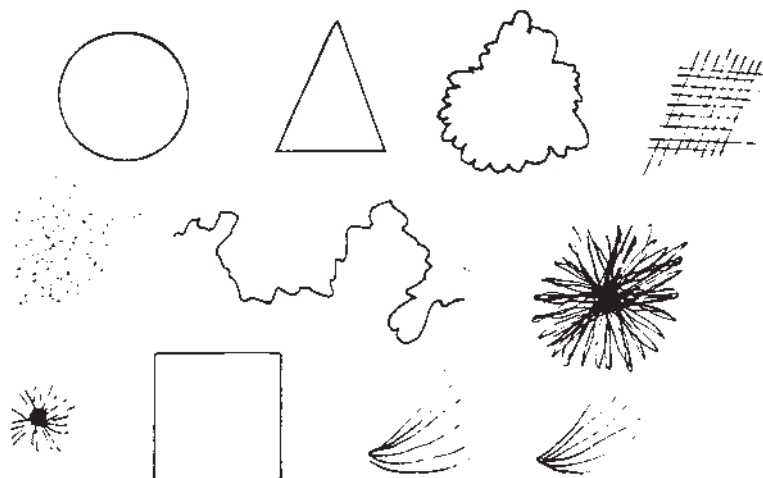
Tutto molto distante dai tradizionali esercizi per l'orecchio.

D'altronde anche i suoni osservati dall'autore, i suoni che continuamente ci circondano, sono assai lontani da quelli prodotti dagli strumenti della nostra tradizione musicale. Non più "distillati" e depurati da ogni irregolarità, essi ci appaiono oltremodo discontinui, complessi, contaminati. Ecco così che anche l'esercizio della scrittura, intesa come ricerca di un legame tra suono e immagine, non può che condurre lontano dalla pratica tradizionale. Finalizzata verso un ascolto più attento, la rappresentazione grafica viene ripetutamente proposta nel corso del libro.

Per ovviare al rischio che l'aspetto visivo dell'evento sonoro venga a influenzare e sviare la scrittura musicale, l'autore suggerisce di adottare una grafia molto rapida, in tempo reale. Così facendo, però, Murray Schafer rinuncia alle innumerevoli possibilità di ricerca che solo un'immagine formulata in seguito a minuziose riflessioni può offrire.

Una scrittura attenta richiede sempre un riascolto continuo, rimanda costantemente al suono. Lo interroga.

Murray Schafer, Esercizio 42, p. 24.



Ogni tipo di scrittura, così come ogni ascolto accurato, conduce necessariamente a riflettere sulle teorie che descrivono l'evento sonoro.

Nella concezione classica ogni suono appare asetticamente isolato dall'ambiente in cui si manifesta, isolato dal contesto e dal senso della sua produzione. Una visione essenzialmente statica lo preserva da ogni contaminazione con la realtà. Ovviamente, però, una teoria di questo tipo è in grado di dirci ben poco dell'intricata molteplicità che caratterizza le manifestazioni sonore e la loro incessante variazione nel tempo.

Negli ultimi trent'anni molti studi si sono occupati degli aspetti più instabili e cangianti del suono. In questa nuova visione, l'evoluzione del suono nel tempo viene assunta come rivelazione della sua natura più profonda, espressione della sua vita. Anche in questo testo la forma e il movimento interni al suono divengono oggetto di una attenzione specifica. Ne *Il paesaggio sonoro* (1977) l'autore chiama ripetutamente in causa il fondamentale *Traité des objets musicaux* (Edition Du Seuil), progenitore di tutti gli studi successivi, scritto nel lontano 1966 dal compositore Pierre Schaeffer.

Al compositore francese, Murray Schafer è legato però da un rapporto ambivalente. Da un lato esprime apprezzamento per le ricerche svolte (di cui per altro si avvale nella definizione dei parametri che adotta per descrivere il suono). Dall'altro, però, critica l'isolamento delle manifestazioni sonore dal loro contesto. La teoria dell'*écoute réduite* non poteva certo trovarlo consenziente.

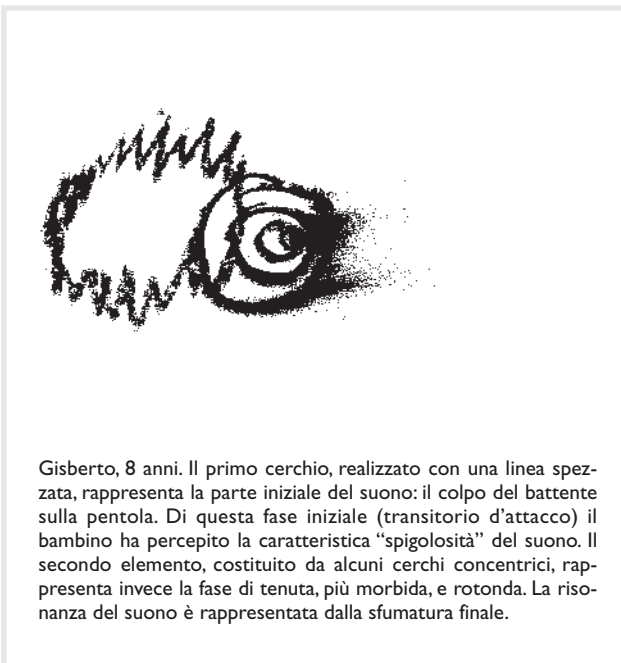
Murray Schafer afferma che gli oggetti sonori non sono altro che modelli da laboratorio, utili alla comprensione, ma menomati dalla separazione temporale e spaziale con la loro origine. Lui, invece, si occupa di eventi sonori, in cui l'aspetto referenziale e il contesto ne definiscono l'importanza e il senso stesso. Uno scontro di prospettive.

Forse anche per questo, nel nuovo libro di Murray Schafer non vi sono tracce di tutti quegli studi più recenti nati proprio a seguito del *Traité*. Studi, però, che sono in grado di offrire indicazioni di fondamentale importanza per lo sviluppo percettivo. Lo stesso Murray Schafer, riprendendo una teoria ben nota, afferma: «Siamo in grado di percepire soltanto ciò che sappiamo nominare. [...] quando il nome che designa una cosa scompare, questa stessa cosa è bandita dalla società e può essere messa in pericolo la sua stessa esistenza fisica». Un'analisi del suono, sia pur fatta in laboratorio, è in grado di fornirci proprio quei "nomi" senza i quali le cose scompaiono. I nomi di cui abbiamo bisogno per offrire nuove prospettive alla nostra percezione.

Nella distanza tra i due autori, non si tratta di stabilire priorità o scale di valori, ma di comprendere come, alla base di queste divergenze, vi siano punti di partenza totalmente diversi seppur rivolti verso un ambito comune. Chiarificatrice ci appare una frase di Murray Schafer, in cui l'autore afferma che, in realtà, «le nostre composizioni non sono musica in senso stretto». Perché questi sono solo esercizi.

Intriganti e piacevoli, spesso sorprendenti... 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono.

Le due immagini che seguono rappresentano il suono di una pentola colpita con un battente di feltro. Ogni realizzazione grafica mette in luce aspetti diversi dello stesso evento, ma entrambe colgono la trasformazione del suono nel tempo, la sua evoluzione dinamica.



Gisberto, 8 anni. Il primo cerchio, realizzato con una linea spezzata, rappresenta la parte iniziale del suono: il colpo del battente sulla pentola. Di questa fase iniziale (transitorio d'attacco) il bambino ha percepito la caratteristica "spigolosità" del suono. Il secondo elemento, costituito da alcuni cerchi concentrici, rappresenta invece la fase di tenuta, più morbida, e rotonda. La risonanza del suono è rappresentata dalla sfumatura finale.



In questo caso, oltre al transitorio iniziale, l'autore di questa immagine ha notato il progressivo "schiarimento" dello spettro sonoro nella fase di tenuta. La graduale perdita degli armonici superiori è stata raffigurata utilizzando una variazione cromatica.

R. Murray Schafer, *Educazione al suono – 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Ricordi, 1998.



Sulla composizione musicale c'è ancora molto da fare

FRANCESCO BELLOMI

Un buon libro, con un titolo sbagliato. Il lettore medio, quando legge: *Psicologia cognitiva e composizione musicale* si aspetta che si parli di almeno due argomenti: primo, la psicologia cognitiva; secondo, la composizione musicale.

Il lettore smaliziato potrebbe anche aspettarsi di leggere un testo sull'intersezione che nasce dalla messa in relazione di queste due distinte aree disciplinari. Il sottotitolo *Intersezioni e prospettive comuni* sembra proprio andare in questo senso. Il sottoscritto è un compositore e potete immaginare con quale curiosità e interesse abbia cercato nelle pagine del libro queste intersezioni. Risultato: psicologia cognitiva-composizione musicale: 11 a 1.

Il primo intervento di Marta Olivetti Belardinelli *Cognizione e comportamento musicale: un modello per la sperimentazione* riassume efficacemente in poco più di tre facciate i temi generali sul tappeto rimandando poi a un elenco di pubblicazioni della stessa autrice, di ben quattro facciate, utili per eventuali approfondimenti.

L'intervento di Fabio Cifariello Ciardi *La 'connotazione' dell'evento sonoro. Un parametro per la composizione musicale?* si avventura, attraverso la definizione di connotazione, nel mare insidioso del significato in musica. Il senso generale dell'intervento è ben sintetizzato dallo stesso autore a pag. 21: «Arrivati ad una definizione soddisfacente della connotazione diventerà naturale domandarsi se sia possibile definire delle classi di stimoli sonori sulla base di una loro connotazione in qualche modo misurabile dallo psicologo e manipolabile dal compositore. Se ciò risulterà possibile, solo

allora potremmo effettivamente considerare la connotazione come un parametro compositivo.» La risposta forse più sensata la dà lo stesso Ciardi: «[...] tanto più marcata è la funzione estetica assegnata [a uno stimolo] tanto più difficile sarà il riscontro di una qualche forma di convergenza fra i vari significati che diversi soggetti assegnano allo stesso stimolo». Non una riga dove si parli di composizione o di tecniche e strategie compositive.

L'intervento di Irène Deliège *Music listening and emotional experience* riassume in venti pagine le più accreditate teorie sull'ascolto musicale.

Agostino di Scipio, nell'intervento *L'innaturale condizione del suono musicale. Tre riflessioni sul rapporto fra composizione e scienze cognitive della musica*, delinea molto chiaramente l'argomento generale del libro e dichiara che: «Questi studi avanzano e verificano ipotesi pertinenti ad una *teoria dell'ascolto*, ad una *teoria dell'interpretazione* e ciò che soprattutto ci interessa in questa sede ad una *teoria della composizione*.» Purtroppo il quadro è appena impostato nel breve scritto di dieci pagine e il compositore rimane ancora una volta a bocca asciutta. L'autore ha senz'altro ragione quando afferma: «La musicologia di stampo storiografico non è in grado di sviluppare una critica dei mezzi del fare musica, e quindi ha completamente disatteso il compito di sviluppare nei musicisti una consapevolezza della loro *techne*, limitando la propria osservazione solo ai risultati di quel fare – come se soltanto le *opere* fossero esemplificative di un modo di stare al mondo, come se le modalità dell'operare non costituissero un fattore essenziale nel rappor-

to di un artista con il mondo circostante.»

E più oltre: «È ovvio che l'esperienza musicale avviene attraverso organi di senso, meccanismi percettivi e rappresentazioni interne dei dati percettivi – ma in essa la cognizione è sempre cognizione di qualcosa che è voluto, costruito, pensato da qualcuno; composizione, interpretazione e ascolto sono sempre esperienza di qualcosa che esiste solo grazie ad una intenzione formatrice, ad una *poesis*. Per usare un'antica espressione, nulla nei prodotti dell'arte è *natura naturans* – tutto è in essi è *natura naturata*. Le spiegazioni naturalistiche di fenomeni culturali sono sospette e spesso si sono prestate a pregiudizi. Qualcosa di simile sta avvenendo proprio sotto l'influenza del forte sodalizio tra composizione e psicoacustica che abbiamo discusso all'inizio di queste pagine: si è venuta consolidando una vera e propria 'ideologia della percezione', e da essa la convinzione che si possano mettere a frutto i risultati delle scienze cognitive per stabilire una *comunicazione efficace* tra compositore e pubblico. [...] Di questo discutibilissimo punto di vista non sono responsabili (solo) gli psicologi, ma i compositori stessi che tendono a strumentalizzare i risultati scientifici per avallare scelte che non hanno in realtà nessun bisogno di spiegazione, e che comunque non acquistano valore estetico per il solo fatto di mettere in gioco elementi strutturali la cui rappresentazione cognitiva si presume priva di ostacoli.»

L'autore di *Musica discreta e musica continua*, Paolo Camiz, suscita un immediato moto di simpatia nel lettore quando dichiara candidamente di non essere compositore. Quando invece scrive: «[nel caso della musica continua] due esecuzioni dal vivo producono inevitabilmente due brani diversi e non è possibile distinguere tra diversità sostanziale (compositiva) e differenze di interpretazione o errori» sembra non essersi accorto che anche molte musiche non continue del repertorio contempora-



neo sono state suonate all'interno di un'area delimitata su tre lati da diversità sostanziale (compositiva); differenze di interpretazione; errori, e non è affatto detto che gli errori siano sempre stati recepiti come tali dall'autore.

Ian Cross racconta in *Cognitive science and music. The case of musical pitch* in modo convincente e dettagliato alcuni esperimenti sulla percezione delle altezze e le relative ipotesi interpretative. Due affermazioni sembrano riassumere i dati: «In altre parole quando si presenta una musica in uno stile non familiare nel quale le relazioni strutturali tra le note sono usate in modo inaspettato, le aspettative basate su astrazioni della struttura (conoscenza delle priorità tonali) sono violate e l'attenzione si rivolge piuttosto alle proprietà generali e olistiche della musica, piuttosto che agli argomenti 'dettagliati' di questo oggetto 'inspiegabile'. Al contrario l'esperienza di una musica in uno stile familiare determina maggiormente nell'ascoltatore la capacità di attivare schemi cognitivi pre-stabiliti».

Infine un confortante risultato riguarda la *pitch class set theory* di Allen Forte: «Questo esperimento suggerisce che gli ascoltatori colgono la similarità fra due classi di altezze quando tutti gli altri modi di mettere in relazione le altezze sono eliminati».

Michele Biasutti in *Modello cognitivo dei processi cognitivi* ricorda che in questo campo lo studio più esteso si deve a John Sloboda.¹ Verità quanto mai evidente a chi conosce il saggio di Sloboda.

Giovanni Bruno Vicario, *Due esperimenti di psicologia della musica*. Il primo riguarda la «bontà delle triadi con diversa intensità delle componenti». In pratica l'ascoltatore preferisce triadi dove sia più intensa la fondamentale o la quinta, ma non la terza; e non trova buone le triadi con le tre note di identica intensità. Non ci sarebbe voluto niente per portare un esempio di applicazione empirica e *compositiva* di questo dato: bastava aprire un qualsiasi trattato di orchestrazione alle pagine in cui vengono

SCHEDE

La consuetudine del libro di esercizi appare decisamente decaduta nella pratica didattica attuale. Generalmente si tenta di evitare percorsi troppo aridi, oppure si tende a mascherarli con artifici di vario genere. Uno dei mezzi più usati per stemperarne l'aridità è certamente quello di gratificare il bambino con immagini divertenti (secondo l'accezione etimologica *divertere* = deviare, allontanare, distogliere, nel senso di distrarre l'attenzione dal risultato sonoro, spesso troppo noioso). Anche *Gli amici di Poli il polipo* adotta questa soluzione per alleviare la fatica dei giovani pianisti. Infatti, l'aspetto grafico appare estremamente importante in questo libro; se non ci fossero quegli animaletti colorati ad abbellire le pagine, potremmo confonderlo con un testo vecchio e sorpassato. Anche le tecniche esercitate sono quelle consacrate dalla tradizione: dallo staccato, al legato, agli esercizi di agilità... Mancano suggerimenti, o idee, sul movimento, manca ogni riferimento al rilassamento, alla gestualità, al coordinamento. Ogni indicazione è stata evitata «per rendere la pagina più piacevole al piccolo allievo», afferma l'autrice. Ciò che è possibile evincere dall'impostazione del testo è che l'acquisizione della "tecnica", (e più genericamente ogni altro tipo di apprendimento: lettura, senso ritmico...), per Carolyn Moretti avviene tramite la ripetizione. Anche le frequenti citazioni da Hanon non fanno che sottolineare l'impostazione meccanicistica del testo.

Ogni riferimento musicale è totalmente assente. In tutto il libro non c'è un segno di fraseggio, di dinamica, né un'indicazione agogica. Si sa, sono esercizi! (D. B.)

Moretti C., *Gli amici di Poli il polipo – Primo libro di esercizi per pianoforte*, Ricordi, 1998.

Zauberbuch è un "libro magico" che propone un percorso parallelo tra musica e pittura. Ognuno degli undici brevi pezzi che lo compongono nasce, infatti, da una riflessione su un quadro di Paul Klee. Il rapporto tra testo musicale e immagine resta però alquanto nebuloso, e la prefazione, piuttosto generica, non chiarisce le intenzioni dell'autore.

È possibile però, scoprire, o inventare, i percorsi di collegamento ricercando, insieme agli allievi, quelle corrispondenze e quelle suggestioni capaci di affinare e vivificare l'esecuzione. Il testo appare comunque molto curato. L'uso preciso e attento della dinamica, del pedale, la sensibilità delle linee melodiche ne costituiscono gli elementi più positivi. Bisogna dire, infatti, che gran parte delle composizioni di questo testo si offrono all'esecutore con innegabile grazia.

Molti di questi pezzi sono costruiti elaborando piccole cellule ritmico-melodiche che si ripetono, si spostano in tutti i registri del pianoforte, si trasformano. Oltre a conferire unità strutturale e a facilitare la lettura, questo procedimento (identificabile anche dagli allievi più piccoli) può costituire un importante stimolo verso successive elaborazioni, improvvisazioni, ricomposizioni. In *Zauberbuch*, Schäfer utilizza spesso oggetti comuni (palline, mollette per il bucato, cartoncini...) per ottenere effetti particolari. L'uso di questi oggetti, destinati a catturare più l'attenzione visiva che non quella sonora, non appare quasi mai sostenuto da reali necessità musicali. Spesso il risultato sonoro anziché suscitare l'interesse, costituisce un elemento di disturbo e distrazione. Resta comunque inalterata la vivacità delle proposte musicali e la loro coinvolgente espressività che può venire solo sviata da elementi estranei e insignificanti. (D. B.)

Norbert Schäfer, *Zauberbuch*, Ricordi, Monaco, 1996

forniti esempi su come raddoppiare i suoni di una triade nella sonorità a piena orchestra: la terza è sempre la nota meno raddoppiata e quindi meno presente dal punto di vista dell'intensità. Il secondo esperimento riguarda la percezione di scale 'stonate' nelle quali i semitoni vengono via via ingranditi o rimpiccioliti.

Primi rilievi nello studio del rapporto tra note musicali e risposte posturali-corporee, di Vezio Ruggeri e Maria Luisa De Blasio, è uno studio interessante del quale è senz'altro condivisibile la conclusione. «In conclusione pensiamo di poter sostenere l'ipotesi che nella decodificazione di note musicali siano implicati oltre alle vie e centri specifici acustici anche altri sistemi corporei in particolare quello della muscolatura corporea.»

Ordine e disordine. Un punto di vista cognitivo sulla creazione musicale, di Michel Imberty, presenta diversi spunti interessanti per la riflessione. «Tuttavia, all'inizio del nostro secolo, A. Schoenberg, con la sua teoria della musica dodecafonica, ha demolito nell'ascoltatore ogni specie di sentimento di gerarchia fra eventi sonori, sostituendo alla grammatica tonale un sistema diverso basato sull'equivalenza funzionale dei suoni nella scala cromatica.» In fondo Schoenberg l'aveva previsto quando diceva che la seconda metà di questo secolo avrebbe sopravvalutato la sua importanza come compositore almeno quanto la prima metà l'aveva ignorato. Che Schoenberg si muovesse in una certa fase della sua evoluzione poetica? in questa direzione è noto, ma da questo ad affermare che «...ha demolito nell'ascoltatore ogni specie di sentimento di gerarchia fra eventi sonori» c'è di mezzo il mare.

Gli innumerevoli esperimenti sulla persistenza dell'orecchio tonale anche negli esecutori specialisti del repertorio atonale lo stanno a dimostrare senza possibilità di dubbio. Nel seguito, a parte l'infelice espressione «grande musica» che ricorda altre sospette espressioni come *vera musica*, la *nostra musica* ecc. Particolare

è bellissimo. Chiarissima l'esposizione della teoria generativa della musica tonale di Lerhdal e Jackendoff (1983a). Felice anche la prudenza con la quale si accolgono i dati di questo specifico ambito di ricerca; molto interessanti per il didatta i risultati delle ricerche di E. Bigand (1990) «...il risultato più interessante è che l'educazione musicale non ha un ruolo determinante nel riconoscimento della struttura soggiacente e che le regole della grammatica tonale costituiscono degli elementi 'universali' della percezione musicale.»

Molto acuti i commenti ai celebri esperimenti di R. Francès (1958) sulla percezione del potere unificante della serie atonale in sequenze derivate da due distinte serie. Anche le ricerche di I. Deliege (1989, 1990, 1991) e di J. Sloboda (1988) sono commentate con rara acutezza. Unica affermazione che non ci sentiamo di condividere è di tipo compositivo: «[...] lo spazio musicale nella musica atonale, almeno della musica seriale, è uno spazio 'liscio' (altezze funzionalmente equivalenti, consonanze e dissonanze equivalenti al livello sintattico)».

Questo è certamente vero se ci si basa unicamente sulle dichiarazioni di metodo o di poetica di alcuni autori, ma è molto meno credibile se ci si basa sull'analisi delle opere. In molta musica seriale le consonanze e dissonanze non sono equivalenti a livello sintattico ma il rispettivo ruolo è semplicemente *rovesciato* rispetto alla musica tonale. Basta osservare con quale cura i rapporti di consonanza siano occultati e mascherati alla percezione dell'ascoltatore. Ma di queste regole non scritte i compositori generalmente non amano parlare.

Assolutamente geniali infine le osservazioni sulla musica di Debussy: «[...] la macro-struttura temporale dinamica è alla base della memorizzazione di un brano musicale tanto tonale quanto atonale nel momento in cui l'ascoltatore non ha più la possibilità di reperire gli indici sintattici consueti [...] in un pre-

ludio di Debussy, sono i contrasti di volume sonoro, gli aumenti o le diminuzioni dell'espressività e della densità della scrittura, le variazioni del carattere globale ritmico o melodico, le note isolate, gli accordi isolati o gli ornamenti che generano la rappresentazione mentale della progressione memorizzata. Nessun elemento tematico è memorizzato di per sé. Non c'è più coincidenza tra struttura sintattica e formale e la macro-struttura temporale [...]: a questo punto Debussy è già al di là del linguaggio tonale, anche se, al livello della frase, la sua scrittura è ancora tonale.» La difficoltà, per l'ascoltatore, di cogliere il processo discorsivo apre, per Imberty, delle stimolanti ipotesi sul ruolo dell'interprete.

Nell'ultima parte del contributo intitolata *Ordine, disordine, stile e caos* si propone una stimolante ipotesi: «Lo stile emergerebbe dal caos?» A questo proposito sono citate le teorie di D. Ruelle (*Caso e caos*, 1991) che ipotizza l'esistenza di un elemento di continuità, all'interno delle 'rottture' di comportamento sonoro di un certo stile. Questo elemento viene definito *attrattore strano*. «L'attrattore strano è l'oggetto (forma particolare o struttura armonica o melodica o ritmica...) che, nello spazio delle fasi si svolge in modo casuale, senza mai tornare alla sua configurazione originaria. Forse qui si tocca il punto più vicino al fare musica, cioè al comporre, di tutto il libro. La dimensione del comporre viene però toccata a un livello di profondità tale che difficilmente se ne possono trovare dei riferimenti espliciti all'interno degli scritti e delle dichiarazioni dei compositori. Una eccezione: ecco come Gian Francesco Malipiero raccontava il "suo" *attrattore strano*: «Sai perché in queste due opere [giovanili] ritrovavo me stesso? Perché tutto ciò che certi critici oggi mi rimproverano: i pedali (ch'io prediligo per creare delle atmosfere di tranquillità, o talvolta delle incalzanti sovrapposizioni di ritmi), i canoni (cioè dei canti che si inseguono e rispondono come l'eco), insomma tutto il materiale



che mi è familiare e che semino, senza acrobatismi, nella mia opera, già, vent'anni fa era mio e me ne valevo per esprimermi musicalmente»³

Chiude il libro il breve intervento di un compositore *La forma del respiro. Una esperienza condotta su suono-forma*, di Michelangelo Lupone. Una sintetica introduzione ad una sua opera con una semplice (per i compositori) descrizione delle tec-

niche compositive usate. Insomma un articolo da compositore a compositore: gli psicologi cognitivisti dovranno qui avere un po' di pazienza.

Note

¹ John Sloboda, *La mente musicale*, il Mulino, Bologna, 1985.

² Non certo nelle opere dodecafoniche

degli ultimi anni: *Ode a Napoleone, Sopravvissuto di Varsavia*, ecc.

³ in G.F. Malipiero, *Il filo di Arianna*, Einaudi, Torino, p.272

Rosalia di Matteo (a cura di), *Psicologia cognitiva e composizione musicale – intersezioni e prospettive comuni*, Edizioni Kappa, Roma, 1998.

Il posto della musica nella scuola del 2000

ROSSANA ROSSI

Come tutti sanno, l'approvazione del "Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche" del Marzo 1999, ha indicato fra le prospettive della scuola italiana del 2000 l'autonomia didattica, la didattica modulare, il superamento della rigidità dell'orario scolastico, il superamento del gruppo classe, l'aggregazione delle discipline in aree disciplinari. La nuova scuola metterà sicuramente in secondo piano i programmi ministeriali, supererà la rigida separazione fra le materie, punterà sull'operatività dell'allievo e su una partecipazione attiva dello stesso, attiverà percorsi didattici individualizzati e perseguirà l'essenzializzazione dei saperi.

In questa prospettiva gli atti del XXVIII Convegno Europeo sull'educazione musicale *Vedere la musica – Musica da vedere* stimolano «ad affrontare in modo pedagogicamente, didatticamente e psicologicamente corretto le complesse relazioni che passano fra la cultura del suono e quella della visione» (Italo

Montiglio, p.10), per favorire e promuovere nella scuola le relazioni fra le varie aree disciplinari come arricchimento reciproco e mezzo per ricreare un contatto diretto con l'opera d'arte.

Gli autori dei testi hanno competenze e conoscenze profondamente diverse, dalla psicologia (Riccardo Luccio) alla composizione musicale (Giuliano Zosi), dalla didattica della musica (Ilaria Andreoli) all'architettura (Roberta Cortella), dalla fisica (Adriana Fiorentini) alla musicoterapia (Alessandro Balzan), ma in molti dei loro contributi emerge un postulato comune: l'uomo, nel conoscere il mondo che lo circonda, non dispone solo di un atteggiamento di tipo scientifico, ma ha anche un approccio più immediato, più spontaneo, più immaginativo, più "artistico" che si fonda sulla «...capacità innata e involontaria di associare le immagini di tutti i sensi (con i linguaggi ad esse connessi) anche stimolandone uno solo (sinestesia)» (Balzan e Cortella, p. 21).

La percezione che l'uomo ha

della realtà è per molti autori il primo dato concreto, reale e oggettivo dal quale partire, indipendentemente dal fatto che la psicologia, la scienza o la fisica abbiano dimostrato e chiarito una volta per tutte quali sono le leggi della percezione e quali dinamiche s'instaurano tra i dati percepiti e la realtà.

È un dato reale «che una grande quantità di persone ha la tendenza di percepire colori e immagini quando sente la musica» (Zosi, p. 59); è un dato reale che ascoltando un brano musicale si provino emozioni (Zosi, p. 65); è un dato reale che «l'uomo è [...] naturalmente multimediale» (Andreoli, p.12) in quanto fin dal concepimento vive esperienze globali motorie, sonore, ritmiche, tattili, oniriche, visive (Andreoli, p.11); ecco perché vengono enfatizzate dai relatori le relazioni fra suono ed immagine!

In quest'ottica mi sembra che i contributi che meritino una menzione particolare siano tre: *Che Albero S(u)ono? Sinestesia pittorico musicale* di Alessandro Balzan e Roberta Cortella, pp. 20-30; *Misteriose sinestisie del mondo sonoro* di Giuliano Zosi, pp.52-78; e *La percezione uditiva e visiva nel bambino dell'era multimediale* di Ilaria Andreoli, pp.11-19.

Il primo contributo consiste nella descrizione sintetica di un

laboratorio realizzato in una scuola media, laboratorio basato sull'ascolto e sull'entrare in relazione profonda con gli alberi.

Questo laboratorio ha permesso di realizzare una serie di attività fondate su percorsi analogici tra la forma delle foglie e la forma di percorsi musicali, sulla ricerca di possibili relazioni tra colori e suoni, sulla produzione di disegni astratti che sarebbero stati utilizzati come partiture per realizzazioni sonore.

Il punto di partenza di tutte le attività realizzate è che «metodo scientifico e metodo artistico, per le diverse ottiche con le quali procedono (e per i diversi obiettivi), si configurano come due poli complementari [...] per la conoscenza del reale» (p. 22); vi è inoltre la consapevolezza che nella scuola «le materie artistiche assumono un ruolo fondamentale in quanto non solo aprono all'interdisciplinarietà... ma garantiscono anche quello sguardo plurifocale sulle cose, necessario per indagare gli aspetti essenziali» (p. 22).

Il secondo contributo, quello di Giuliano Zosi, è decisamente com-

plesso e molto articolato, ma è altrettanto interessante e affascinante.

Zosi è l'autore di una teoria "Colore-suono" fondata su straordinarie corrispondenze sinestesiche fra intervalli sonori e sequenze di colori; corrispondenze che, egli afferma, non possono essere dimostrate scientificamente, ma che comunque non possono essere negate, in quanto esperienze percettive comuni a molti uomini.

Nella sua teoria "Colore-suono" egli passa da una dimensione musicale (una scala di suoni) a una dimensione grafica (una sequenza di colori) in virtù del fatto che è possibile ri-costruire e ri-produrre le "forze musicali" all'interno delle leggi e delle convenzioni proprie delle arti grafiche.

Facendo esplicito riferimento a Kandinskj, Zosi parla di forze contenute nell'opera d'arte: «forze sono dunque i suoni [...] che sono l'essenza della comunicazione musicale: [...] esse sono riferibili a quantità di energie che si trasformano, per chi ascolta, in emozioni, in bellezza, in una serie assai miste-

riosa di evocazioni...» (p. 65).

I grandi compositori, secondo lo Zosi, saprebbero come muovere queste forze e conoscerebbero, anche se inconsciamente, le regole della comunicazione e le leggi della percezione (p. 65); di contro i sensi servirebbero all'uomo per scoprire le leggi del cosmo e delle opere d'arte, le analogie fra presente e futuro, fra musica-architettura-pittura.

Anche Zosi, come Balzan e Cor-tella, sposta l'attenzione dalla scienza all'opera d'arte perché quest'ultima «...penetra nei sentimenti umani con più immediatezza della scienza, [e] può dare, di suo, un valido aiuto alla conoscenza totale» (p. 60).

Per capire fino in fondo la teoria di Zosi, consiglio di leggere per esteso le affermazioni che egli fa in merito all'Effetto Doppler e all'Effetto Hubble che troverete alle pp. 53-57: come potrete notare, anche se afferma che l'aspetto scientifico poco gli interessa, in queste pagine manifesta la volontà di dare un supporto sperimentale alla sua teoria "Colore-suono" (e ci riesce!).





L'autrice del terzo e ultimo contributo al quale mi riferisco ci offre un'altra angolazione dalla quale osservare le possibili relazioni fra suono e immagine: mette in guardia dal rischio che, nella nostra società multimediale, vengano atrofizzate le capacità percettive e, di conseguenza, venga alterata l'esperienza estetica e il rapporto con l'opera d'arte sia figurativa che musicale.

I bombardamenti informativi, le esperienze mediate, le prospettive pre-confezionate della realtà che ci forniscono televisione, computer e cinema stanno condizionando contro natura i nostri atteggiamenti percettivi e conoscitivi, nel senso che non rispettano la modalità naturale dell'uomo di percepire la spazialità e la temporalità; modalità che «all'origine è sempre legata alle attività motorie e ritmiche e quindi alla corporeità» (p. 12).

Andreoli descrive un progetto educativo realizzato con un gruppo di bambini del *Centro Arcobaleno* di Sforzacosta (Macerata) che ha proprio la finalità di portare i bambini a fruire dei materiali audiovisivi solo dopo aver compiuto un percorso di riappropriazione della propria corporeità e gestualità; le attività svolte comprendono improvvisazioni corporee nello spazio, osservazione di quadri di Klee e di Kandinsky, disegno libero di linee, punti e macchie, realizzazione sonora di disegni astratti con strumenti didattici, movimenti spontanei su una musica, osservazione dei movimenti precedentemente video-registrati e fotografati grazie all'uso di particolari accorgimenti (indumenti bianchi, luce di Wood, pelli-cola sensibile).

Tutte le attività proposte da Andreoli si basano sulla necessità che il bambino recuperi il legame fra il gesto produttore e il segno o il suono che ne deriva, sulle corrispondenze fra strutture musicali e strutture pittoriche, sulla possibilità di generare percorsi visivi e di movimento a partire dalla musica.

In conclusione, ritengo che nel

suo insieme questo testo, anche se non è di facile lettura per la molteplicità degli argomenti trattati, offra sicuramente molti spunti per la progettazione e la realizzazione di laboratori multimediali nella scuola o almeno per approfondite riflessioni in merito.

Il testo *Vedere la musica - Musica da vedere* può essere richiesto a: Associazione corale "C. A. Seghizzi",

piazza della Vittoria, 44, 34170 Gorizia, tel. 0481/530288 o al sito Internet www.aspide.it/freeweb/SeghizziMusica.

AA.VV., *Vedere la musica. Musica da vedere*, Atti e Documentazioni Del XXVIII Convegno Europeo sull'Educazione Musicale, Gorizia, Grafica Goriziana, 1998.

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Il succo del volume sta già tutto nel titolo: è una sorta di riproposizione, alla luce di mutate condizioni, del concetto di capitale invisibile elaborato intorno agli anni Settanta, con cui viene espressa una grande fiducia nell'educazione per il tempo futuro unita a una constatazione realistica dei problemi che affliggono l'umanità e che ci toccano sempre più da vicino, in un mondo globalizzato e interagente in tutte le sue parti.

Nella parte introduttiva al volume sono presentate le sfide all'educazione (considerata una «utopia necessaria») per il ventunesimo secolo: queste sfide sono sintetizzate in tensioni da superare e da risolvere dinamicamente. La tensione tra il globale e il locale, tra l'individuale e l'universale (compresi i rischi della alienazione postmoderna e della massificazione della cultura); la tensione fra tradizione e modernità (di cui un esempio è l'uso ragionevole delle tecnologie dell'informazione); tra considerazioni a lungo termine e a breve termine: «...questa tensione è sempre esistita, ma oggi è favorita dal predominio dell'effimero e del momentaneo... L'opinione pubblica reclama risposte sollecite e soluzioni pronte, mentre molti problemi richiedono una strategia paziente, concertata e negoziata di riforma...» come è il caso delle politiche dell'educazione (p. 14).

La tensione tra il bisogno di competizione, da una parte, e la preoccupazione dell'eguaglianza delle opportunità, dall'altra (problema che si è già evidenziato nella rassegna pedagogica del numero precedente della rivista); la tensione tra l'espansione straordinaria delle conoscenze e la capacità degli esseri umani di assimilarle (fra cui una eccessiva pressione sui curricoli scolastici e una esagerata richiesta agli insegnanti cui si chiede di porre rimedio agli insuccessi di altre istituzioni che hanno anch'esse responsabilità nell'educazione dei giovani e nella promozione sociale, culturale e civile); infine la tensione tra lo spirituale e il materiale: da qui il compito della Commissione di indicare alcuni valori definiti «moralì», che pur rispettando il pluralismo tendano a «...innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale e, in una certa misura, al superamento di se stessi» (p. 15).

Il testo è, insomma, pervaso da un orientamento si potrebbe definire «solidale» in cui emerge il criterio della condivisione: delle risorse, dei compiti, del destino comune, del vivere insieme, dello sviluppo umano.

Questo significa che occorre rifondare, in una certa misura, l'educazione

per il tempo futuro: a tale scopo la Commissione pone in risalto i pilastri fondamentali utili a indirizzare i comportamenti e le dimensioni educative per avvicinarsi a tale obiettivo:

- imparare a vivere insieme, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali;
- imparare a conoscere, trovando un equilibrio fra un'educazione sufficientemente ampia e la possibilità di lavorare in profondità su un determinato numero di campi di sapere particolari;
- imparare a fare, acquisendo una competenza, che al di là dell'apprendimento di un mestiere, permetta all'individuo di affrontare una varietà di situazioni, spesso imprevedibili, e di lavorare in gruppo;
- imparare a essere, tradizionale cavallo di battaglia del rapporto Edgar Faure (*Learning to be*, pubblicato dall'Unesco nel 1972) che viene di nuovo riproposto perché ancor più, oggi, tutti dovranno saper agire con una maggiore autonomia e capacità di giudizio, insieme a un più forte senso di responsabilità personale nel conseguire obiettivi comuni.

È interessante inoltre notare che la quarta parte del libro (la prima è intitolata *Prospettive*, la seconda *Principi*, la terza *Orientamenti*) riporta gli interventi singoli di alcuni dei membri della Commissione che hanno avuto modo, provenendo essi da contesti culturali e da esperienze di educazione molto diversificate, di esprimere l'ampia gamma dei punti di vista e dei problemi sollevati durante i lavori di stesura del Rapporto.

Un'ultima considerazione, che in tale sede ritengo essere molto utile per gli insegnanti e per tutti coloro che operano, talvolta con notevoli difficoltà, nella



scuola e nelle situazioni educative. In questi ultimi anni si è assistito all'emergere di una tendenza a sovraccaricare la scuola di compiti, istituzionali e non.

Assa si chiedeva (e si chiede) di risolvere i problemi che vengono originati altrove: alla scuola si chiede di risolvere i problemi originati dagli squilibri sociali (le cui cause sono molteplici) e che sono di pertinenza, prima di tutto, di una adeguata politica sociale; alla scuola si chiede di combattere i comportamenti di intolleranza, di inciviltà, di qualunquismo, di deresponsabilizzazione e di infantilismo, spesso creati e rinforzati da modelli e messaggi che, grazie alle comunicazioni di massa, hanno lo scopo di aumentare i profitti di privati ed imprese (ahimé, anche quelle pubbliche!) nell'ottica di una economia di mercato più attenta ai risultati immediati e all'indice di gradimento che alle conseguenze umane civili delle proprie azioni e delle proprie campagne pubblicitarie nel medio e lungo periodo.

Il testo perciò offre molti appigli fondati per iniziare una discussione e una opera di condivisione di azioni con le famiglie e con tutti coloro che hanno responsabilità educative nella comunità e nella società: dagli amministratori ai consulenti familiari, dagli allenatori sportivi ai dirigenti di programmi televisivi che decidono i palinsesti. Tutti saranno coinvolti nell'educazione del futuro.

J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, Armando, Roma 1997, pp. 255, £. 38.000.

bemolli Cidrolin

Conservatorio. Lezione del sabato mattina. L'allieva suona il brano studiato. Sbaglia una nota e si interrompe. Il computer portatile del Maestro fa "bip". L'allieva riprende l'esecuzione, ma il nervosismo le fa commettere altri due errori. "bip-bip". Ora è in preda al panico, cerca di riprendere ma confonde la chiave di *sol* con quella di *fa*. "bip-bip-bip-bip-bip-bip".

L'allieva si arrende e dice: «Ci rinuncio». Allora il Maestro completa l'opera: «Oggi è il 27-01-1999 bip-bip-bip-bip-bip-bip. Allieva... come ti chiami?»

«Libertini».

«Li - ber - ti - ni, bip-bip-bip-bip-bip-bip. Titolo del pezzo?»

«Sinfonia n. 40 di Mozart».

«bip-bip-bip-bip-bip-bip».

Allieva: «Non si baserà sulla lezione di oggi per darmi il voto!»

Maestro: «Non ti preoccupare, bip-bip-bip-bip-bip, vedi, bip, per me, bip, bip, è un..., bip bip bip, e poi, bip-bip, una eventuale..., bip bip, bocciatura, bip, mi sono spiegato no? bip»

Quel giorno il Maestro andò a prendere il mercedes al parcheggio, ma quando infilò la carta magnetica il pannello fece: "bip bip" e visualizzò il seguente messaggio: *Tessera danneggiata. Pagare l'importo dell'intera settimana bip-bip.*

La nemesi esiste.

Osservatorio

MAURIZIO DISOTEO

Gli operatori dell'educazione musicale sono ormai da tempo impegnati nel dibattito sul ruolo che la musica dovrà avere nel futuro della scuola italiana e sulle forme della sua presenza nei curricoli. Un ulteriore, importante contributo sarà offerto prossimamente dal convegno *La scuola cambia musica? Educazione musicale e riforma della scuola* che si terrà il 23 ottobre prossimo a Lecco per iniziativa del "Centro studi Maurizio Di Benedetto", in collaborazione con il Movimento di Cooperazione Educativa e con vari enti e istituzioni di carattere regionale e nazionale.

Dato qualificante del convegno sarà la grande attenzione a legare la riflessione sul sapere musicale ai temi più generali riguardanti i saperi che dovranno caratterizzare la scuola del futuro, la riforma dei cicli, la funzione sociale della scuola e le relazioni al suo interno. Questa impostazione nasce dalla convinzione che qualunque cambiamento riguardante l'educazione musicale abbia senso solo se inquadrato in una prospettiva di più ampio respiro, all'interno della quale ripensare tutte le discipline e le pratiche scolastiche. In sostanza, l'educazione musicale deve necessariamente fare i conti con i nuovi scenari che coinvolgono sempre più profondamente la scuola italiana. Questi scenari chiamano in causa i temi della complessità, dell'ecologia, dell'interculturalità, sui quali è necessario ripensare la scuola e quindi l'educazione musicale.

Proprio per favorire un dibattito ampio sono stati invitati a partecipare anche relatori che

non provengono dal mondo dell'educazione musicale, come il pedagogo Walter Fornasa, dell'Università di Bergamo e Vita Cosentino del gruppo autoriforma della scuola. Naturalmente, saranno numerosi i contributi e gli interventi di insegnanti e operatori musicali provenienti dal mondo della scuola di base, del conservatorio e degli IRRSAE.

Oltre al convegno *La scuola cambia musica*, segnaliamo tra le diverse iniziative del "Centro Studi Maurizio Di Benedetto", anche l'apertura di *Musicheria*, rivista telematica di educazione musicale. *Musicheria* intende sfruttare a pieno le possibilità offerte dalle tecnologie telematiche: infatti, oltre a proporre contributi teorici e didattici offre anche la possibilità di reperire materiali musicali per il lavoro nella scuola e nell'animazione musicale e bibliografia aggiornate.

Il Centro Studi "Maurizio Di Benedetto" ha sede in Via C. Cattaneo, 62, 23900, Lecco; tel. 0341-285012, Fax 0341-362281. Il sito internet del Centro, attraverso il quale si accede anche alla rivista *Musicheria* è: www.csmdb.it.

Klips und Klang (Un viaggio in Italia) è il titolo dell'ultimo lavoro del musicologo e insegnante Francesco Leprino, da diversi anni impegnato nella realizzazione di prodotti multimediali che associano variamente musica e immagini. «Nella prima fase della mia vita – scrive Leprino nel testo di pre-

sentazione del video – ho osservato il mondo con l'orecchio, controcorrente rispetto alla civiltà visuale in cui sono cresciuto. Ora sento il bisogno di osservare lo stesso mondo con l'occhio, ma con un occhio totalmente viziato dalla mia esperienza auditiva... con le tecniche della perdita civiltà dell'orecchio».

Il video si compone di dodici diversi studi intercalati da altrettanti interludi, basati ciascuno su un brano musicale preesistente, a cui si associano le immagini, usate ogni volta secondo un diverso principio di rapporto con i suoni.

Le immagini non sono mai, tuttavia, un commento visivo alla musica (né viceversa); quest'ultima costituisce piuttosto una sorta di "sceneggiatura" che detta, in modo non narrativo, i rapporti drammatici e organizzativi tra ciò che si ascolta e ciò che si vede.

Mentre le musiche provengono da epoche e repertori molto diversi tra loro (da Bach a Billie Holliday, da Mozart a Castiglioni), le immagini hanno come tratto unificante il viaggio attraverso l'Italia. *Klips und Klang* rappresenta un'ottima occasione di riflessione sui multiformi rapporti possibili tra musica e immagini in movimento, tema assai attuale nel mondo d'oggi.

Il video, che è già stato apprezzato in diverse città italiane e ha vinto il premio della "sezione vetrina" del Valdarno cinema Fedic sarà presentato il 28 settembre alle ore 21 presso la Triennale di Milano, in Viale Alemagna.

Francesco Leprino, Studio "Al Gran Sole", Via Cicogna Mozzoni, 1, 20161, Milano, tel. e fax 02-3574027, e-mail: gransole@flo.it.

Fuoricampo

RINCONETE CORTADIGLIO

Il demone o l'angelo della velocità, secondo i punti di vista, domina ormai in modo sempre più pervasivo il nostro tempo. Amore, viaggi, letture, incontri, amicizie, tutto è percorso di fretta, preso, consumato e lasciato in un errabondare svagato e privo di memoria. I più esposti a questo invito diffuso allo sfioramento delle esperienze sembrano essere i giovani, trascinati nella rete avvolgente delle suggestioni mediatiche e indifesi di fronte a una industria culturale (specie musicale) che crea e disfa incessantemente bisogni e miti evanescenti, sforzandosi di circoscrivere il nostro orizzonte di vita in un presente senza spessore, continuamente cangiante e sospeso nel vuoto del tempo.

Una delle manifestazioni più evidenti di questa sindrome della velocità è il modo in cui ci viene raccontata, giorno dopo giorno, la storia contemporanea. Milan Kundera ce ne offre una immagine suggestiva, scrivendo che essa ci appare sempre più simile «a un grande concerto durante il quale venissero eseguite tutte di seguito le centotrentotto opere di Beethoven suonando però solo le prime otto battute di ciascuna. Se fra dieci anni si desse lo stesso concerto si suonerebbe, di ogni pezzo, solo la prima nota, dunque in tutto centotrentotto note, eseguite come un'unica melodia. E fra vent'anni tutta la musica di Beethoven si riassumerebbe in una sola, lunghissima nota acuta, simile a quella, interminabile e altissima che il musicista ha udito il giorno in cui è diventato sordo».

Neppure il mondo della educazione musicale si sottrae, nella prospettiva di alcuni teorici dell'effimero, al fascino della velocità. Perché mai, si sostiene, la scuola dovrebbe attardarsi sui ritmi di un apprendimento lento, ingrignito da noiose esercitazioni e inutili verifi-

che, quando tutto, nel mondo che ci circonda, starebbe a dimostrare che ogni cosa può essere imparata subito, piacevolmente e senza sforzo attraverso l'immersione nell'informalità di un agire caldo, immediato e in eccitante cambiamento? Non è così, esaltando l'attimo fuggente e assecondando il bisogno di stimoli sempre nuovi, che si garantisce la motivazione degli studenti e il costituirsi di apprendimenti davvero partecipati e durevoli?

Curiosa idea di motivazione, purtroppo, che si limita a riconoscere, assolutizzandoli, gli interessi momentanei e occasionali, e ignora del tutto quelle gratificazioni, ben più solide, che derivano dal sapere che si sta perseguendo uno scopo differito nel tempo ma essenziale alla propria crescita.

Ma una simile ottica, disprezzata dai nostri, implica che l'insegnante, pur cercando di dare un senso attuale a quanto va facendo, sia consapevole della necessità di rendere gli alunni corresponsabili di un progetto formativo di più ampio respiro, favorendo la maturazione di interessi meno volatili. Propositi che costano fatica, poiché richiedono la messa in atto di strategie che trasformino in qualità e in consistenza, oltre al sapere degli alunni, anche il modo in cui essi percepiscono e controllano il proprio processo di maturazione. Meglio, molto meglio abbandonarsi alle vie facili e leggere di una pratica musicale circoscritta al piacere del momento, fluttuante nell'atmosfera casuale di un fare descolarizzato e descolarizzante.

Dietro la contrapposizioni fra velocità e lentezza, fra informale e formale, a pensarci bene, traspaiono due concezioni antitetichie delle funzioni dell'educazione nella società contemporanea. I partigiani



della velocità, forse inconsapevolmente, ritengono che la scuola debba rappresentare la conferma e il prolungamento del mondo extrascolastico in cui sono immersi i ragazzi, riprendendone e rafforzandone comportamenti e valori: in particolare, l'idea che tutto può essere ottenuto senza sforzo, in una sorta di festoso e perenne supermercato. Altri, al contrario, ritengono che la scuola debba proporsi come palestra di ripensamento critico, di presa di coscienza e di progressiva costruzione di quegli abiti e di quei saperi «forti» che permettano alle nuove generazioni di svincolarsi dalla dipendenza e dal conformismo.

E la lentezza, un certo grado di lentezza, è indispensabile a quest'ultimo fine. Perché è pura illusione ritenere che si possa apprendere qualcosa di autenticamente significativo e di durevole senza un impegno prolungato nel tempo. L'insegnante, per parafrasare ancora Kundera, deve possedere «la sapienza della lentezza e conoscere le tecniche del *rallentando*».