

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 113
dicembre 1999

Direttore responsabile
Rosalba Deriu

Redattori
Franca Mazzoli
Davide Zambelli (Vice-direttore)

Segretaria di redazione
Simonetta Bettio

Comitato di redazione
Mario Baroni, Maurizio Della Casa,
Giovanni Piazza

Segreteria di redazione
Vicoletto cieco San Carlo, 2
37129 Verona
Tel. e Fax 045/8346104
E-mail: musicadomani@easynet.it

Grafica copertina
Raffaello Repossi

Preparazione pellicole
Cierre Grafica
Caselle di Sommacampagna - Verona
Tel. 045/8580900 - Fax 045/8580907

Stampa
Nuova Arti Grafiche Ricordi S.r.l.

Editore
CASA RICORDI - BMG RICORDI S.p.A.

Amministrazione, promozione, pubblicità
Via Berchet, 2 - 20121 Milano
Tel. 02/8881.2204 - Fax 02/8881.2212
E-mail: 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 François Delalande, *Per una ricerca scientifica centrata sull'educazione*

Strumenti e tecniche

- 8 Alessandra Anceschi, *L'avvio dell'autonomia: dalle parole ai fatti*
13 Maria Isabella De Carli - Annibale Rebaudengo, *Gioie e dolori dello studio musicale*

Pratiche educative

- 19 Maria Rosaria Barba - Antonella Boscolo, *I viaggi musicali del fantastico Gulliver*
25 Gaetano Mercadante, *Costellazioni sonore nel firmamento di Webern*

Confronti e dibattiti

- 29 *Da cosa nasce cosa: dialogo sulla creatività*
a cura di Enrico Strobino
31 Antonio Giacometti, *Rumori di fondo da ascoltare con curiosità*
32 Mario Piatti, *Solo col mi minore: la creatività delle piccole cose*
34 Antonella Talamonti, *Allargare il campo delle possibilità*

Biblioteca

- 36 Franca Mazzoli, *Cento esercizi per migliorare l'ascolto* [su R. Murray Schafer, *Educazione al suono*, Ricordi]
40 Davide Zambelli, *Come è difficile rendere facile la scrittura musicale* [su Giandomenico Piermarini, *Finale con brio*, Armellin Musica]
41 *Schede*
42 Cecilia Luzzi, *Una storia della musica che dichiara le proprie scelte* [su Giordano Montecchi, *Una storia della musica*, Rizzoli]
43 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 6 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
12 *Parole Chiave: Accordatura*, di Francesco Bellomi
18 *Musica in bit: EyesWeb*, di Amedeo Gaggiolo
23 *Taccuino di animazione: Identikit dell'animatore*, di Maurizio Vitali
38 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
46 *Bemolli*, di Cidrolin
47 *Osservatorio*, di Maurizio Disotey
48 *Fuoricampo*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Alessandra Anceschi	docente di educazione musicale a Reggio Emilia
Maria Rosaria Barba	operatrice musicale, Venezia
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Antonella Boscolo	operatrice musicale, Venezia
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Cidrolin	libero pensatore
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Maria Isabella De Carli	docente di Pianoforte al Conservatorio di Milano
François Delalande	responsabile delle ricerche teoriche del "Groupe de Recherches Musicales" all' <i>Institut National de L'Audiovisuel</i> di Parigi
Maurizio Disoteo	docente di educazione musicale a Bruxelles
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRSSAE Liguria
Antonio Giacometti	docente di Composizione al Conservatorio di Brescia
Gaetano Mercadante	docente di educazione musicale a Palermo
Mario Piatti	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di La Spezia
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte al Conservatorio di Milano
Antonella Talamonti	operatrice musicale, Roma
Maurizio Vitali	responsabile del Centro Studi Musicale e Sociale "M. Di Benedetto" – Lecco

Per una ricerca scientifica centrata sull'educazione

FRANÇOIS DELALANDE

Non sempre i ricercatori conoscono direttamente le problematiche del mondo dell'educazione; allo stesso modo non sempre gli insegnanti conoscono i risultati della ricerca in ambito educativo. Si tratta di uno scollamento grave che ha ripercussioni negative sia sull'educazione sia sulla ricerca scientifica. L'autore lancia qui la sua proposta: una ricerca educativa, seria ed efficace allo stesso tempo, può nascere solo dalla collaborazione fra insegnanti e ricercatori.

Il problema di una buona relazione tra la ricerca sul campo e la ricerca scientifica nell'ambito dell'educazione musicale potrà avere nei prossimi anni un'influenza determinante nello sviluppo della pedagogia musicale. Queste due forme di ricerca appaiono oggi in crisi, ma può essere proprio la possibilità di riconsiderarle nella loro articolazione reciproca a risolvere le difficoltà attuali e a prospettare nuovi sviluppi. Chiaramente la sola consapevolezza del problema non basta: occorrono risposte sia a livello organizzativo che istituzionale.

Dal punto di vista della ricerca scientifica, soprattutto in campo psicologico o psico-sociologico, il laboratorio scientifico costituisce oggi una sorta di rifugio per il ricercatore. Chi deve realizzare una tesi, per esempio, è generalmente spinto a trovare un soggetto di ricerca all'interno di un campo già esplorato, del quale esiste un'ampia letteratura, dove sia possibile attivare contatti con altri ricercatori che su quel soggetto hanno già lavorato. Una scelta di questo tipo faciliterà inoltre la pubblicazione di un articolo sul suo lavoro, che andrà ad aumentare la collezione di ricerche sull'argomento.

L'esempio evidenzia quello che Kuhn ha definito un problema di paradigmi e riguarda, oggi, tanto il piano dei soggetti che quello della metodologia. Qual è l'inconveniente principale di questo fenomeno? È che ci troviamo con una serie di temi approfonditi all'eccesso, mentre altri, dei quali ci sarebbe un forte bisogno di conoscenza per promuovere una pedagogia musicale all'avanguardia, non vengono neanche esplorati. Il campo pedagogico-musicale è ricco di situazioni nuove che mettono in gioco comportamenti e leggi psicologiche le quali non riescono a essere oggetto di osservazioni sistematiche: gli educatori pongono ai ricercatori numerose domande su questioni fondamentali che non trova-

no risposta perché questi ultimi sono impegnati a lavorare sempre nei medesimi ambiti di ricerca.

Esiste quindi un primo tema che riguarda la restituzione del lavoro scientifico al mondo dell'operatività, che è una sfida lanciata alla ricerca scientifica. Non si tratta, è ovvio, di concepire esclusivamente una ricerca applicata, quanto di assumere il problema del rapporto tra la ricerca scientifica e la sua utilità sociale: qui in modo particolare in quando rivolta agli educatori.

Il contesto

Una seconda ragione che spinge in questa direzione è di carattere tipicamente scientifico e riguarda l'impossibilità di isolare tutti i fattori implicati dalla ricerca pedagogico-musicale: una ricerca, per esempio, sui comportamenti musicali infantili, non può essere mai completamente dissociata dall'ambiente in cui si trova il bambino. Questo problema è ben conosciuto nell'ambito della psicologia: alcuni fattori di contesto non possono essere completamente eliminati, altrimenti si rischia di osservare delle situazioni senza alcun rapporto con la realtà.

Supponiamo di lavorare sull'invenzione musicale: il bambino che è abituato a lavorare in un certo contesto, con altri bambini, con un adulto che lo guarda, con corpi sonori che conosce, produrrà un certo tipo di musica; se queste condizioni non ci fossero probabilmente non nascerebbe in lui alcuna idea musicale. Dunque è impossibile fare un'osservazione sull'invenzione musicale a prescindere dal contesto. Questo principio vale anche per il laboratorio scientifico: quello che si osserva è da considerare un risultato direttamente dipendente dalla situazione artificiale che è stata creata e non è mai dimostrabile che le conclusioni che si traggono in quel conte-

sto abbiano una qualche pertinenza altrove. Si può dire che non ci sono delle osservazioni di comportamento in astratto, ma solo comportamenti nel contesto e, se cambiamo radicalmente il contesto, le leggi che abbiamo stabilito non sono più valide: quindi anche le leggi del laboratorio scientifico non sono trasferibili, cioè non sono applicabili perché non sono sempre valide o possono perfino essere sbagliate in un contesto diverso.

Rendersi conto che non è possibile isolare delle variabili essenzialmente collegate al fenomeno che si osserva è una concezione relativamente moderna della ricerca scientifica, ma che, qualche volta, è ancora contrastata. Penso a un'opera che è apparsa recentemente sullo sviluppo del senso musicale del bambino. Gli autori che ne hanno scritto l'introduzione affermano che la ricerca scientifica deve essere sviluppata per proprio conto e che solo una volta che ha stabilito le sue conclusioni potrà essere trasmessa agli insegnanti che la applicheranno nella loro operatività. Ci troviamo qui di fronte al permanere di un errore comune per la ricerca e nel libro stesso la maggior parte degli autori coinvolti dicono e dimostrano in realtà il contrario: il lavoro scientifico ha bisogno di poter osservare la realtà educativa e ha bisogno di raccogliere le osservazioni che nascono e si sviluppano in campo operativo.

Non si può comunque non registrare, anche nell'ambito scientifico, l'aumento di consapevolezza e di responsabilità in merito alla necessità di un avvicinamento tra ricerca scientifica e ricerca sul campo condotta dagli educatori.

L'educatore ricercatore

Se ho mostrato fin qui i limiti di una modalità di ricerca scientifica che esclude l'ambiente educativo, cioè il luogo di vita dei bambini, provo ora a osservare il problema dall'altro punto di vista, convinto che se l'attività educativa assumesse la dimensione della ricerca, ci sarebbe per gli educatori un guadagno sia sul piano dello sviluppo della propria carriera professionale che del loro interesse e motivazione al lavoro quotidiano.

Educatori, insegnanti, animatori sono tutte persone che realizzano costantemente qualcosa che ha a che fare con la ricerca, anche se solo a uno stato embrionale: non svolgono cioè una vera e propria osservazione scientifica, ma notano, per esempio, che i bambini sono più motivati a fare una certa cosa se si trovano in un determinato contesto, che la loro capacità di invenzione è stimolata dalla presenza di un pubblico, che hanno degli stili musicali individuali legati alla loro personalità. Nel loro contatto quotidiano coi bambini, gli educatori sviluppano una serie di osservazioni non organizzate che, anche se non sono scritte, registrate e sistematizzate, costituiscono un'immensa ricchezza, un vero e proprio sapere che purtroppo non è preso in sufficiente considerazione. Il risultato di questo mancato riconoscimento, oltre a

essere frustrante per gli operatori, è deplorabile per la capitalizzazione del sapere.

Il lavoro educativo è spesso ripetitivo e, alla lunga, può essere immobilizzante; al contrario il lavoro di ricerca è un progresso costante. Un educatore, un insegnante, o anche un genitore che vedono vivere un bambino e fanno certe osservazioni dovrebbero poi poterle trasmettere, scrivendo un breve testo, comunicandole ai colleghi o semplicemente partecipando a delle riunioni di lavoro che permettano loro di mettere in comune le conoscenze acquisite sul campo. Occorre quindi costruire situazioni di avvicinamento tra ricercatori ed educatori, affinché questo sapere possa essere accumulato e valorizzato; necessitano istituzioni che favoriscano questo processo, che coordinino e organizzino un lavoro che permetta agli insegnanti di comunicare le loro osservazioni e ai ricercatori di aiutarli a sviluppare questo sapere originario e intuitivo.

Per una collaborazione fra insegnanti e ricercatori

Ciò che servirebbe è un dispositivo istituzionale in grado di favorire questo processo, di cui esistono alcuni rari esempi, generalmente isolati e comunque non organizzati su grande scala.

Gino Stefani, alcuni anni fa, ha favorito una ricerca di base effettuata da persone che non avevano una qualifica scientifica elevata, ma che erano comunque degli ottimi osservatori. Ha per esempio favorito la pubblicazione di un libro esemplare da questo punto di vista, *Dal blues al liscio*, in cui autori debuttanti hanno assemblato delle osservazioni su alcune pratiche di musica popolare che non erano mai state oggetto di uno studio approfondito, ottenendo risultati molto utili sul piano scientifico.

Personalmente ho avuto l'occasione di collaborare con altri progetti esemplari da questo punto di vista, quali un'esperienza di laboratorio pedagogico musicale a Reggio Emilia e un progetto di formazione all'osservazione in alcuni nidi di Firenze. In quest'ultima esperienza la ricerca condotta direttamente dalle puericultrici e dal personale dei nidi, accompagnati nel lavoro da alcuni ricercatori specializzati, ha prodotto un corpo di osservazioni sulla produzione musicale infantile nei nidi che ritengo essere uno dei più ricchi che esista, anche in ambito scientifico.

Il primo livello: l'osservazione spontanea

Il limite maggiore di tutte queste esperienze, come si diceva, è l'isolamento, la mancanza di comunicazione e interscambio tra sperimentazioni e ricerche di tal genere.

Il dispositivo istituzionale di cui auspico la nascita dovrebbe essere in grado di accumulare queste esperienze e di articularle con gli ambiti scientifici. Penso a uno strumento in grado di creare una continuità tra lavoro educativo e ricerca scientifica in cui, per esempio, gli educatori possano annotare le loro osservazioni, presentarle ad altri, prima di tutto ai colleghi, per confrontarle e organizzarle a un primo livello. In un secondo momento potrebbe subentrare un'osservazione più sistematica, facilitata, per esempio, dal coinvolgimento nel processo di studenti universitari.

L'osservazione spontanea legata alla pratica educativa non dispone di strumenti idonei a svolgere annotazioni complete, non riesce a indagare con adeguatezza le differenti variabili: un insegnante quando osserva i bambini che ha davanti non può annotarsi tutte le osservazioni, è limitato dal proprio compito di insegnamento, per diversi motivi può non riuscire a proporre una situazione analoga per tutti i bambini, è sempre legato alla dimensione imprevista della vita quotidiana; in sintesi potremmo dire che, anche se il suo campo di osservazione è molto ricco, la sua possibilità di osservazione è limitata.

Il secondo livello: l'osservazione sistematica

È dunque necessario prevedere un secondo livello di osservazione più organizzato e sistematico, per il quale gli studenti universitari possono essere utili risorse. Ci sono molti giovani ricercatori che hanno bisogno di un soggetto di tesi per la laurea o per il dottorato. Potrebbe allora essere stimolante immaginare delle coppie formate da giovani ricercatori e insegnanti, raggruppando due ruoli differenti, indispensabili l'uno all'altro, e orientandoli a un progetto comune. L'educatore, per esempio, potrebbe proporre una problematica sulla quale ha raccolto una serie di osservazioni e, insieme al ricercatore, mettere a punto un piano di nuove osservazioni e formulare delle ipotesi su singoli aspetti del problema.

A questo punto potrà lavorare con i bambini sfruttando diverse modalità (lavoro collettivo, individuale, autonomo) mentre il giovane ricercatore potrebbe essere presente in classe e realizzare una documentazione audio, video e scritta, che sarà oggetto di successive osservazioni più sistematiche. Tali osservazioni potranno, a loro volta, essere confrontate su un piano scientifico con le teorie conosciute per cominciare a trarre delle conclusioni.

Questa idea di un secondo livello di osservazione, nel quale lavorano simultaneamente un insegnante e un ricercatore, consente di costituire un corpo di documenti da sottoporre ad altre équipes all'interno di seminari ai quali potrebbero partecipare, oltre agli educatori e ai giovani ricercatori interessati, degli studiosi e degli esperti, che conoscendo bene la letteratura del problema, potrebbero mettere in relazione le osservazioni fatte sul campo con il sapere delle discipline psicologiche,

cognitive, sociologiche ecc., e formulare delle ipotesi per un eventuale e ulteriore lavoro di laboratorio. Avremmo così attivato una circuitazione equa tra tre poli: gli educatori, i giovani ricercatori, i ricercatori esperti.



Il terzo livello: il laboratorio scientifico

A questo punto può essere significativa la presenza di un terzo livello di osservazione, legato a esperienze di laboratorio scientifico, quando, per esempio, si isolano delle questioni psicologiche più ampie del campo osservato. Potrebbe essere il caso del ruolo giocato dall'invenzione nella costruzione della forma musicale nel quale interviene, con un ruolo determinante, la memoria del bambino. Un bambino di tre anni non usa la memoria allo stesso modo di uno di sei, perché a questa età entrano in gioco dei processi cognitivi più complessi che permettono al soggetto, per esempio, di costruirsi una rappresentazione mentale del pezzo che sta realizzando e di fare previsioni sul futuro; entra quindi in gioco la capacità di anticipare gli eventi, una capacità generale, che non è propria dell'esperienza musicale. Si tratta quindi di riuscire a considerare abilità generali, utilizzabili in ambiti diversi, da cui trarre delle informazioni che possono essere applicabili anche all'esperienza musicale.

Esistono dunque problematiche più acute, più generali del campo di applicazione, che avranno interesse a essere trattate in situazioni che chiamo di laboratorio, situazioni completamente controllate, dove tutte le variabili, risultanti dalle diverse esperienze sviluppate, possano essere maggiormente isolate e analizzate.

Credo sarebbe quindi molto positivo che si possano sviluppare dei dispositivi in grado di favorire un processo di ricerca scientifica che si sviluppi dall'ambiente educativo, in cui l'oggetto di ipotesi venga formulato dalla base verso l'alto e che sia progressivamente depurato attraverso osservazioni sempre più sistematiche, che pos-

sano essere riprese, in certi casi, nei laboratori scientifici.

La circolazione potrà così migliorare anche nell'altro senso, perché se una cosa sarà stata ben sviluppata dalla ricerca scientifica interesserà maggiormente gli educatori, soprattutto se porta nuove informazioni e risposte ai loro problemi. Ma perché questa circolazione funzioni sono necessarie delle istituzioni, probabilmente a livello universitario, in grado di far vivere il sistema, di promuovere relazioni tra centri di ricerca periferici e centrali, di agevolare l'incontro tra studenti universitari ed educatori, di organizzare seminari e curare la pubblicazione dei lavori con regolarità.

È un modello istituzionale ancora tutto da immaginare.

Riferimenti bibliografici

- T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino AA.VV., *Musique en tête*, actes du Colloque sur la psychopedagogie de la musique (Gennevilliers, novembre 1979), EAP, Issy-les-Moulineaux, France, 1981; si veda anche, a cura di I. Deliège, J. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, PUF, Paris, 1995.
G. Stefani (a cura di), *Dal blues al liscio*, IANUA, Verona, 1992.

Il testo, redatto su richiesta del Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto di Lecco, è stato tradotto e curato da Maurizio Vitali.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

Ascoltando le creazioni di Collin Walcott, Don Cherry e Nana Vasconcelos contenute nel cd intitolato *Codona 3*, mi sono tornate alla mente alcune atmosfere sonore vissute in classe durante le attività di improvvisazione collettiva. Il paragone potrà sembrare azzardato soprattutto se consideriamo le abilità strumentali e la grande esperienza di questi musicisti. Fra gli anni 70 e gli anni 80 essi hanno aderito a un filone di jazz contemporaneo che utilizzava varie modalità di improvvisazione facendo riferimento, a volte anche in maniera molto indiretta, a una pluralità di generi e contesti stilistici.

Codona 3, l'ultimo disco frutto della loro collaborazione, è un esempio di quest'ottica musicale "enciclopedica" dove convivono blues, tradizioni folcloriche di tutto il mondo e sperimentazioni di nuovi spazi sonori.

I sette diversissimi brani contenuti nel cd sembrano comunque costruiti all'insegna della semplicità: mancano completamente cliché virtuosistici strumentali, parossismi *free* e procedimenti armonici complessi, mentre sono privilegiate le raffinatezze timbriche e i dialoghi lineari. Chiari e accessibili i contesti formali.

Il berimbau e i mille colori delle percussioni di Vasconcelos, i particolari timbri della sanza, del dulcimer e del sitar di Walcott e la tromba di Cherry costruiscono le improvvisazioni partendo da idee e materiali elementari: melodie modali, sonorità del parlato, ostinati di ispirazione folclorica, suoni dell'ambiente, canti popolari.

Le affinità fra alcuni brani e certe attività comunemente svolte in classe sono lampanti: ad esempio in *Trayra Boia*, giocato sulla ripetizione continua di una frase parlata nelle sue

variazioni di velocità, registro e intensità, o in *Clicky Clacky*, una ballata nella quale sono riprodotti suoni e ritmi del viaggio in treno. Ma è possibile cogliere anche altri procedimenti inventivi confrontabili con le pratiche didattiche: *Lullaby*, ci offre una curiosa e delicata versione per sitar di una ninna nanna occidentale; *Hey Da Ba Doom*, canto tradizionale africano, ci mostra in che modo il solista esorta il coro con frasi parlate, richiami e giochi ritmici. *Goshakabuchi* infine propone una interessante e bellissima improvvisazione di Cherry su una melodia modale di tradizione giapponese: dapprima una trama sonora di suoni metallici a ritmo libero con lunghi silenzi, poi un incalzante accompagnamento di percussioni e dulcimer.

Un disco di grande vitalità, che permette di familiarizzare con la pratica dell'improvvisazione e con uno dei tanti volti del jazz.

C. Walcott, D. Cherry, N. Vasconcelos, *CODONA 3*, ECM, 1983, 827 420

La SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale organizza il
CONVEGNO INTERNAZIONALE
La ricerca per la didattica musicale

Bologna, 24-27 febbraio 2000
Conservatorio di musica "G. B. Martini"

In collaborazione con

APEM, Associação Portuguesa de Educação Musical; ISME España, Sección Española de la Sociedad Internacional de Educación Musical; ISME France, Section Française de la Société Internationale pour l'Education Musicale.

Con il patrocinio di

Università di Bologna: Dipartimento di Musica e Spettacolo e Dipartimento di Scienze dell'Educazione; Università di Padova: Facoltà di Psicologia; Conservatorio di musica "G.B. Martini" di Bologna; ISME (International Society for Music Education); Commissione di Ricerca; ESCOM (European Society for the Cognitive Sciences of Music); IASPM (International Association for the Study of Popular Music).

Obiettivi del Convegno

- Promuovere la ricerca per la didattica musicale, in particolare nei paesi di lingua neolatina, attraverso l'uso di adeguate metodologie.
- Individuare i principali problemi della didattica musicale sia nell'educazione generale sia in quella professionale.
- Favorire lo scambio di esperienze didattiche che siano state verificate attraverso lavori di ricerca.
- Promuovere a livello internazionale la diffusione di risultati utili alla didattica.
- Promuovere la comunicazione tra docenti e ricercatori di paesi diversi favorendo la realizzazione e lo scambio di ricerche condotte da gruppi internazionali.

Temi del Convegno

Le ricerche verranno presentate da una cinquantina di relatori italiani e stranieri (Spagna, Francia, Svezia, Inghilterra, Islanda, Stati Uniti, Argentina ecc.) nelle Sessioni parallele organizzate intorno ai seguenti temi:

Didattica musicale per la formazione dei musicisti: didattica del pianoforte, del flauto, della direzione d'orchestra, della storia della musica ecc. Educazione della voce: uso della voce, sviluppo delle capacità vocali, problemi di intonazione, canto spontaneo dei bambini. Sviluppo della percezione uditiva: classificazione dei suoni, discriminazione delle durate, sincronizzazione ritmico-motoria. L'ascolto: aspetti metodologici, individuazione dello stile, gusti musicali. Didattica dell'improvvisazione e composizione con i bambini. Didattica della lettura e scrittura musicale. Il problema dell'orecchio assoluto. Formazione dei musicisti professionisti. Formazione degli insegnanti di musica nella scuola di base: curricula, contenuti, programmazione. Il multiculturalismo nell'educazione musicale. Multi-medialità e didattica. Musica e handicap.

Lingue ufficiali del Convegno

Italiano, francese, spagnolo, portoghese, rumeno, inglese.

Programma

Giovedì 24/2

- 10,30
- 11-12

Saluti delle Autorità
Lo stato della ricerca così come emerge dalle relazioni inviate. *J. Tafuri*. Dibattito
Concerto
Sessioni parallele

- 12-12,30
- 14,30-18

Venerdì 25/2

- 9-12,30
- 12,30-13
- 14,30-18
- 18-19
- 21

Sessioni parallele
Concerto
Sessioni parallele
L'ISME e il suo futuro in Europa
Concerto

Sabato 26/2

- 9-12,30
- 14,30-17
- 17-20
- 20,30

Sessioni parallele
Sessioni parallele
Assemblea Nazionale Siem
Cena sociale

Domenica 27/2

- 9-10,30

Prospettive sul rapporto tra ricerca e attività didattica

- Ricerca e attività didattica in ambiti disciplinari diversi. *G. Tassinari*
- Ricerca e insegnamento musicale nei Paesi anglofoni. *G. Welch*
- La ricerca per la didattica a partire dal presente Convegno. *M. Imberty*
Dibattito
Pausa
Proposte di iniziative comuni per lo sviluppo della ricerca
Dibattito. Conclusioni

- 10,30-11
- 11-11,30
- 11,30 -13

Comitato Scientifico del Convegno: Mario Baroni, Alain Carré, Graziela Cintra, Maravillas Diaz, Michel Imberty, Cecilia Pizzorno, Giuseppe Porzionato, Johannella Tafuri.

Per ulteriori informazioni rivolgersi a:

Siem, Via Guerrazzi 20 – 40125 Bologna – Italia
Fax: +39 011 9364761
e-mail: bo2000@SIEM-online.it
www.siem-online.it

Quote di iscrizione al Convegno (comprehensive degli Atti)

Entro il 10 gennaio 2000

- £ 100.000
- Soci ISME e Soci delle Associazioni Nazionali rappresentanti l'ISME (Siem, APEM, ecc.): £ 80.000
- Studenti: £ 40.000
- Partecipanti provenienti da Europa Orientale, America Latina e Africa: esenti dal versamento della quota di iscrizione.

Dopo il 10 gennaio 2000

- £ 120.000
- Soci ISME e Soci delle Associazioni Nazionali rappresentanti l'ISME (Siem, APEM, ecc.): £ 100.000
- Studenti: £ 50.000
- Partecipanti provenienti da Europa Orientale, America Latina e Africa: esenti dal versamento della quota di iscrizione.

In caso di rinuncia pervenuta dopo il 20 gennaio, la quota di iscrizione non verrà restituita

L'avvio dell'autonomia: dalle parole ai fatti

ALESSANDRA ANCESCHI

Gli istituti comprensivi rappresentano una realtà recente dell'istituzione scolastica italiana, ancora tutta da verificare: scuole materne, elementari e medie, appartenenti a uno stesso territorio, vengono raggruppate e affidate a un unico capo d'istituto.

L'esperienza qui raccontata mostra come la collaborazione fra insegnanti di ordini diversi di scuole possa rappresentare uno stimolo all'innovazione e alla sperimentazione di percorsi formativi calibrati sulle reali esigenze del territorio.

Ho sotto gli occhi in questi giorni il n.109 di *Musica Domani* del dicembre 1998 e leggo con particolare interesse gli articoli relativi all'autonomia scolastica raccolti nella sezione *Confronti e dibattiti*. Dell'articolo di Maria Teresa Lietti raccolgo subito l'invito a «dare la più ampia circolazione possibile alle esperienze significative in atto» e a «favorire il fare e l'esperienza anziché il parlare astrattamente»: tento perciò di descrivere e commentare una prima esperienza di autonomia scolastica.

Gli istituti comprensivi

L'ambito in cui si è mosso il percorso che delineerò è un istituto comprensivo dell'Appennino reggiano che raccoglie sotto un'unica presidenza i plessi delle scuole materne ed elementari del Comune di Casina, oltre alla scuola media.

Gli istituti *verticalizzati* sono di costituzione relativamente recente e vale forse la pena puntualizzarne meglio i contorni nonché le motivazioni che hanno portato alla loro nascita prima di addentrarsi nella descrizione dei progetti messi in opera.

Gli *istituti comprensivi* sono stati creati su tutto il territorio nazionale a partire dall'anno scolastico 1995/96; le cosiddette scuole *verticalizzate*¹ raggruppano sotto un'unica presidenza o direzione scuole materne, elementari e medie.

La legge a cui questa nuova normativa fa riferimento è quella del 31 gennaio 1994, n. 97, art. 21 che definisce nuove disposizioni per le zone con particolari problemi socio-economici e culturali e con popolazione inferiore ai 5000 abitanti. La successiva O.M. del 9.11.94

prevedeva all'articolo 9 la creazione di Istituti scolastici comprensivi guidati da un dirigente scolastico, fosse egli preside oppure direttore didattico.

Tale provvedimento, giustificato dalla necessità di un'azione congiunta in rapporto alla continuità educativa, ha alla base due motivazioni di carattere più pratico che pedagogico:

- a) in alcune zone montane le scuole hanno l'esigenza di raggrupparsi per non morire;
- b) lo Stato, in modo sempre più pressante e prioritario, ha necessità di razionalizzare le risorse umane e materiali al fine di realizzare un risparmio economico. Ciò convoglia tutti i compiti dirigenziali e amministrativi su di un solo dirigente scolastico e su di un unico responsabile amministrativo.

Se inizialmente il provvedimento ha coinvolto solo le zone montane, attualmente le scuole coagulate attorno a un'unica direzione (a volte per loro esplicita richiesta) sono sorte anche in quelle zone che non necessitavano di particolari esigenze di raccordo.

Nello scorso anno scolastico (1997/98) hanno funzionato 566 istituti comprensivi, di cui 314 diretti da presidi di scuola media e 252 da direttori didattici.

In previsione, per l'anno scolastico 1999/2000, la provincia di Reggio Emilia conterà 27 istituti comprensivi.

Le motivazioni di un progetto

Gli istituti comprensivi, inizialmente vissuti come l'ennesimo provvedimento teso alla razionalizzazione e al taglio della spesa nel campo dell'educazione, hanno rivelato risorse e prospettato ambiti d'azione per certi

versi insospettabili. Il corpo docente di diversi ordini di scuole è stato chiamato a lavorare congiuntamente secondo modalità e obiettivi non sempre comuni, dovendosi occupare anche di problematiche molto lontane dal proprio ambito specifico; d'altra parte il contatto "forzato" dei docenti ha permesso di sfruttare al massimo le competenze di ciascun docente, per riempire finalmente di significato quella continuità scolastica di cui si è sentito spesso parlare in modo vacuo.

Il pretesto iniziale da cui si è partiti per costruire il percorso qui raccontato è stata la richiesta di completamento orario di cattedra dell'insegnante di Educazione musicale della scuola media per 4 ore settimanali da destinare alle classi terminali del secondo ciclo (IV e V) della scuola elementare e da effettuare in compresenza con le maestre responsabili di Educazione al suono e alla musica.

Ecco quali sono state le caratteristiche strutturali del progetto.

Finalità del progetto e obiettivi specifici

La finalità prima è stata quella di favorire tra i diversi gradi di istruzione interessati una maggiore integrazione didattica, disciplinare e curricolare.

Il progetto si proponeva di operare in modo più qualificato e incisivo relativamente all'insegnamento della disciplina musicale nella scuola elementare così da porre basi sicure per i successivi anni della scuola media.

Questi gli obiettivi identificati:

- a) realizzare concretamente una continuità dell'insegnamento della disciplina tra scuola elementare e scuola media, proponendo un percorso graduale con obiettivi specifici via via più complessi;
- b) migliorare la qualità dell'insegnamento della disciplina stessa grazie al coordinamento integrato tra i docenti di scuola elementare e quello di scuola media in qualità di esperto;
- c) realizzare progetti di aggiornamento dei docenti di scuola elementare e materna con una ricaduta immediata sull'operato scolastico.

Il contesto

Il territorio reggiano è stato particolarmente attivo nell'aggiornamento musicale dei docenti di scuola elementare e materna; ciò nonostante, è stata più volte rilevata l'assenza di contatto diretto con le problematiche scolastiche da parte dei formatori. Il progetto qui delineato è invece stato messo a punto dai *docenti per i docenti* e quindi formulato "su misura", in base alle reali esigenze espresse dagli insegnanti e utilizzando le risorse presenti nell'istituto comprensivo, in modo da permettere un'immediata ricaduta didattica.

Inoltre, anche le più recenti disposizioni che regolano la gestione degli istituti comprensivi sollecitano l'attivazione di percorsi integrati tra gli ordini di scuole.²

Gli aspetti didattico-organizzativi

Le strutture verticalizzate pongono frequentemente in relazione gli operatori dei vari ordini di scuole: i docenti coinvolti hanno così maggiori possibilità di conoscere i percorsi formativi delle diverse discipline, le esigenze di raccordo e di sviluppo tra le discipline stesse nell'iter scolastico, le necessità e i bisogni di aggiornamento del personale docente. Questo scambio di informazioni ha consentito di articolare il percorso in due momenti:

- a) impiego del docente di Educazione musicale di scuola media in progetti di formazione e aggiornamento, l'uno mirato ai docenti di scuola elementare, l'altro a quelli di scuola materna.
- b) impiego del docente di Educazione musicale in progetti disciplinari nella scuola elementare, da condurre in compresenza con il docente di Educazione al suono e alla musica, per un totale di quattro ore, due nella classe IV, due nella classe V.

Il corso di aggiornamento si è sviluppato nell'arco complessivo di 22 ore distribuite lungo l'anno scolastico, e ha affrontato gli ambiti sotto elencati, trattati secondo l'ordine di scuola coinvolto:

- percorsi d'ascolto;
- percorsi di musica d'insieme;
- utilizzo e scelta di un repertorio di brani cantati;
- utilizzo dello strumentario di base e del movimento.

I risultati di questa prima esperienza, e in previsione di un allargamento del progetto di aggiornamento, suggeriscono che l'istituto comprensivo potrebbe diventare un polo di formazione territoriale o del distretto e la sede per l'aggiornamento dei docenti di scuole elementari e materne. Questa prima esperienza suggerisce inoltre che la cadenza degli incontri di aggiornamento potrebbe essere mensile o quindicinale (soprattutto in funzione delle risorse finanziarie); la loro supervisione e il loro coordinamento potrebbe essere utilmente affidato all'insegnante di Educazione musicale. Ciò permetterà di definire i contenuti e le modalità di attuazione dei percorsi, di concerto tra gli insegnanti e l'esperto.

L'organizzazione e lo svolgimento delle attività musicali nelle classi elementari ha avuto sede nel laboratorio di Educazione musicale della scuola media, grazie a un accordo dell'istituto con i trasporti comunali. Tale opportunità ha inoltre permesso una razionalizzazione degli spazi e dei materiali (tutto lo strumentario didattico disponibile, oltre alle apparecchiature presenti nella scuola, è stato raccolto in un unico luogo) in modo da evitare inutili dispersioni di tempo, mezzi ed energie.

I risultati dell'esperienza

La compresenza del docente di Educazione musicale con gli insegnanti elementari ha prodotto:

- un controllo qualitativo del lavoro svolto coi bambini;
- una prosecuzione dell'attività di formazione e aggiornamento per le insegnanti di scuola elementare presenti nelle due classi coinvolte;
- una concreta possibilità di progettare la continuità disciplinare nell'ambito dell'Educazione al suono e alla musica nella scuola elementare ed Educazione musicale nella scuola media.

Una ulteriore valutazione a medio e a lungo termine dell'esperienza ha portato le due insegnanti della scuola elementare coinvolte in prima persona nell'attuazione del progetto ad affermare che: «la presenza di una docente della scuola media all'interno della scuola elementare ha rappresentato non solo per i docenti ma soprattutto per gli alunni, una concreta visione di continuità fra i diversi segmenti scolastici. Per molti bambini della scuola elementare infatti, conoscere e lavorare con un insegnante che ritroveranno alla scuola media è la premessa per una progressione scolastica più serena, guidata dalla presenza di una specie di "tutor" affettivo che conosce le loro individualità e che ha collaborato pienamente al loro percorso di crescita formativa. In secondo luogo, la possibilità per i docenti della scuola elementare di assistere e di collaborare direttamente ad attività didattico-musicali progettate con il docente della scuola media in qualità di esperto, rappresenta una efficace forma di aggiornamento professionale perché permette la ricaduta immediata delle competenze».

Particolarmente efficace, a detta delle insegnanti elementari, è stato il miglioramento evidenziato dagli allievi in altre abilità scolastiche grazie allo sviluppo delle abilità musicali: «L'educazione musicale assume concretamente il valore di disciplina formativa trasversale volta a potenziare il livello di competenza e di abilità degli alunni in ambito linguistico, logico e psico-motorio. Le proposte didattiche e i percorsi operativi sono stati infatti progettati nell'ottica dell'interdisciplinarietà che non esclude la specificità disciplinare, ma la valorizza come premessa indispensabile per la conquista dell'unità del sapere. Gli esercizi di pratica vocale e di formazione audio-percettiva rappresentano ad esempio un validissimo supporto per la corretta acquisizione e produzione fonetica dei suoni della lingua italiana, con un conseguente miglioramento dell'ortografia; le attività ritmico-motorie stimolano la coscienza del sé corporeo, sviluppano la tecnica della lettura espressiva (attraverso l'esplorazione del ritmo verbale e della prosodia); l'ascolto e l'analisi di proposte musicali evocano processi cognitivi di decodificazione di elementi complessi e favoriscono la ricerca di strutture essenziali e di caratteri tipici, così come accade nella soluzione di problemi e nella scoperta di principi generali estendibili e applicabili a situazioni nuove. L'impiego in modo creativo delle strutture essen-

ziali e dei principi generali identificati nelle indagini di analisi permette al bambino di riutilizzarli in una libera espressione musicale contribuendo così a valorizzare la necessità generalizzata e improrogabile di costruzione dei processi formativi di carattere creativo. A tutto ciò si aggiunga la possibilità, attraverso la pratica strumentale, di rendere il bambino artefice della propria comunicazione e del proprio essere con l'uso di un nuovo codice e di un nuovo linguaggio, quello musicale appunto».

Note

¹ È doverosa una breve riflessione sulla denominazione di "verticalizzazione" che porterebbe a ulteriori approfondimenti non opportuni in questa sede. Si valutino quanto meno i contrasti che la definizione mette in rilievo. Il termine infatti indica una dinamica ascensionale, un movimento dal basso verso l'alto, una serie rigidamente delineata di conquiste conoscitive progressive e ordinate nel tempo. Si potrebbe contrapporre alla presunta linearità degli apprendimenti la complessità delle conoscenze che si compongono nella trasversalità dei concetti appartenenti alle diverse discipline e ai diversi ordini di scuole. Inoltre, il movimento in verticale potrebbe essere capovolto ed esplorato in senso inverso, alla ricerca delle necessarie e ineludibili necessità della prima infanzia. La continuità educativa dovrebbe porsi così in un impianto organizzativo unitario dove vengono indagate e valorizzate uguaglianze e differenze, sincronie e diacronie.

² La C.M. n. 454 del 28/7/97 recita alcune disposizioni di orientamento per gli istituti comprensivi, e precisamente: a) favorire tra i diversi gradi di istruzione interessati una maggiore integrazione didattica, disciplinare e curricolare; b) suggerire proposte e linee di orientamento volte a implementare il funzionamento degli Istituti stessi, anche nella prospettiva di potenziamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, del riordino dei cicli e del sistema scolastico.



ASSEMBLEA NAZIONALE

dei soci della Società Italiana per l'Educazione Musicale

L'Assemblea Nazionale Ordinaria dei Soci è convocata Sabato 26 Febbraio 2000 a Bologna presso la sala conferenze IRRSAE - Emilia Romagna, Via Ugo Bassi 7 (dalla stazione autobus linea 25 o 30) alle ore 17.00 in prima convocazione e alle ore 17.30 in seconda convocazione.

All'ordine del giorno:

- 1) Relazione del Presidente uscente
- 2) Relazione della Segretaria uscente
- 3) Attività dell'Associazione
- 4) Presentazione del bilancio consuntivo 1999
- 5) Presentazione del bilancio preventivo 2000
- 6) Elezione della commissione elettorale e votazione per le cariche dell'Associazione, biennio 2000/2002.

I soci che fossero impossibilitati a intervenire possono farsi rappresentare da altri Soci munendoli dell'apposita delega (qui acclusa) debitamente compilata. Non sono ammesse più di tre deleghe per Socio. I partecipanti sono tenuti ad esibire la tessera d'iscrizione alla Siem. I Soci Sostenitori con personalità giuridica possono essere rappresentati dal rispettivo titolare oppure delegato munito di attestato nominale. La presente comunicazione costituisce regolare convocazione dell'Assemblea come da Art. 9 dello Statuto.

CANDIDATURE PER LE CARICHE SOCIALI

Consiglio Direttivo Nazionale

Collegio probiviri

Augusto Dal Toso insegnante di educazione musicale nella scuola media. È membro da diversi anni della commissione di studio della Siem sulla scuola media ad indirizzo musicale. Membro del consiglio direttivo della sezione territoriale di Vicenza, della quale ha ricoperto per due mandati la carica di Presidente. Ha svolto attività di aggiornamento per i docenti.

Claudio Dina etnomusicologo e polistrumentista, docente nella scuola media in laboratori su tematiche interculturali. Ha esperienza di aggiornamento di docenti. È impegnato in progetti per la didattica strumentale con particolare attenzione alla musica d'insieme. Membro del Direttivo della sezione di Torino e del Direttivo Nazionale uscente, della commissione scientifica Siem/Edt e responsabile dell'inserimento Siem Informazione.

Miriam Mazzoni operatrice musicale si dedica alla formazione musicale di base dei bambini e all'aggiornamento degli insegnanti di scuola materna ed elementare. Condirettrice della Commissione Corsi Estivi Internazionali Siem. Membro del Direttivo Nazionale uscente.

Cecilia Pizzorno operatrice musicale si dedica all'educazione musicale dei bambini in laboratori e corsi in diverse realtà. Ha esperienza di aggiornamento di docenti. È Presidente della sezione di Savona, membro della Commissione per l'organizzazione interna. Membro del Direttivo Nazionale uscente in qualità di Tesoriere.

Annamaria Prinziavalli insegnante di educazione musicale nella scuola media. Presidente della sezione di Palermo, specializzata in didattica della musica, esperta in progettazione, promuove nel proprio territorio corsi di musica di base per bambini e adulti presso strutture pubbliche e private. Ha esperienza di aggiornamento docenti. Membro del Direttivo Nazionale uscente.

Annibale Rebaudengo docente di pianoforte al Conservatorio di Milano. Docente di didattica del pianoforte nei Corsi Internazionali Estivi. Già Presidente della sezione di Milano. Presidente Nazionale uscente.

Maria Cecilia Sciddurlo conduce laboratori nella scuola elementare e ha svolto attività di aggiornamento di docenti di scuola elementare e dell'infanzia e ha collaborato con l'Università di Bari per conto della sezione di Bari della quale è membro da due mandati del direttivo territoriale.

Maria Teresa Villa insegnante di educazione musicale nella scuola media, collaboratrice di agenzia nel settore dei servizi musicali. Ha esperienza di aggiornamento di docenti. Segretaria Nazionale uscente, membro della Commissione Corsi Internazionali Estivi di aggiornamento e Direttore dei Corsi Internazionali Estivi di Gatteo a Mare. Membro della commissione per l'organizzazione interna.

Elena Asero già insegnante di "Musica e canto" nell'Istituto Magistrale, ha diretto cori e ha lavorato con bambini della scuola materna ed elementare, ha esperienze di aggiornamento di docenti. Membro del Direttivo Nazionale nel biennio 1994/95, Presidente della sezione territoriale di Catania.

Rosanna Casella già insegnante di educazione musicale e pianoforte nelle scuole medie sperimentali ad indirizzo musicale, continua a dedicarsi a questa ed alla musicoterapia. Ha esperienza di aggiornamento di docenti. Ha organizzato e partecipato come relatrice in diversi convegni nazionali. Già Presidente della sezione di La Spezia, Direttore dei Corsi Internazionali Estivi e del Direttivo Nazionale. Membro del Collegio dei Proviviri uscente.

Maurizio Della Casa già insegnante e preside di Scuola Media. Autore di numerose pubblicazioni pedagogiche e didattiche. È stato vice-presidente nazionale della Siem e direttore di Musica Domani.

Carlo Delfrati insegnante di didattica presso il Conservatorio. Ha esperienza di aggiornamento di docenti. Autore di pubblicazioni pedagogiche e didattiche su riviste nazionali e internazionali. Presidente Nazionale Siem dal 1969 al 1977. Membro del Collegio dei Proviviri uscente.

Collegio revisori dei conti

Francesca Pagnini insegnante di flauto presso il Conservatorio di Bologna, ha svolto attività concertistica sia in Italia che all'estero. Già membro del Direttivo della sezione di Bologna, ha ricoperto la carica di Tesoriere nazionale. È membro del Collegio dei Revisori dei Conti uscente.

Ester Seritti docente di propedeutica musicale. Attiva nella ricerca sull'educazione musicale si è anche dedicata alla ricerca etnomusicologica. È autrice e curatrice di pubblicazioni, ha svolto e coordinato esperienze pedagogico/musicali rivolte in particolare alla fascia d'età 0-10 anni. Ha partecipato in qualità di relatrice a numerosi convegni, seminari e congressi. È membro del Collegio dei Revisori dei Conti uscente.

Johannella Tafuri insegnante di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bologna, si dedica all'aggiornamento degli insegnanti e alla ricerca e sperimentazione nei settori della pedagogia, didattica e psicologia della musica. È autrice di libri e di articoli comparsi su riviste nazionali e internazionali. Direttore della commissione scientifica Siem/Edt e dei Quaderni della Siem. È membro del Collegio dei Revisori dei Conti uscente.

Parole chiave

Osservare e ascoltare un bravo accordatore al lavoro è un'esperienza che ogni esecutore dovrebbe fare. L'accordatore che accorda periodicamente il mio pianoforte in poco più di un'ora ha già finito. Ma chi accorda un organo di medie dimensioni passa in rassegna qualcosa come mille, milleduecento canne. È un lavoro che può durare giorni. Sentire l'avvicinarsi progressivo all'unisono, con i battimenti che gradualmente rallentano fino alla sensazione di un suono fermo, è qualcosa di ipnotico. Talvolta è anche un'esperienza faticosa: quando si lavora sui suoni più gravi l'effetto ombra è così forte che in certi momenti non si sa più cosa ascoltare; quando si lavora sulle piccole canne si arriva a casa alla sera con le orecchie piene di fischi. Eppure si scoprono molte cose.

Ad esempio che una accordatura temperata perfetta con tutti i semitoni assolutamente uguali è semplicemente brutta da ascoltare. Il bravo accordatore tempera ad orecchio la sua prima ottava, e non va avanti fino a quando il temperamento di quell'ottava non "suona bene". In realtà suona bene semplicemente perché è quasi perfetto. Altro mistero: gli intervalli di quinta, nell'accordatura temperata, come è noto, sono leggermente calanti. Ma gli intervalli di quinta di alcune canne che fanno parte delle cosiddette "file di ripieno" dell'organo sono assolutamente giusti. Logica vorrebbe che l'ascoltatore percepisse una accozzaglia di battimenti insopportabili fra le quinte calanti degli accordi prodotti dall'esecutore e le quinte giuste del ripieno. Niente di tutto questo, anzi con molti strumenti si ha perfino la sensazione di un suono limpido e cristallino.

Quando poi si ha a che fare con le accordature antiche le sorprese sono veramente molte. Per esempio tutti noi abbiamo imparato, da diligenti studenti di storia della musica, che, con i 24 preludi e fughe del *Clavicembalo ben Temperato*, J. S. Bach ha sancito definitivamente l'uso del temperamento. Basta applicare le regole per accordare suggerite dai trattati di organaria, anche del secolo successivo, per capire che si è continuato a utilizzare altre accordature anche dopo Bach. Che poi l'accordatura temperata sia una scoperta dell'epoca di Bach si scontra con la constatazione che il liuto produceva una accordatura temperata fin dall'epoca rinascimentale. Allora si scopre che in un tipico *ensemble* barocco, con liuti, tiorbe, organo, cornetti ecc., alcuni strumenti erano accordati in modo temperato e altri no. Ve lo immaginate il risultato? Già i detrattori della filologia musicale non sopportano

ACCORDATURA

FRANCESCO BELLOMI

questi strumenti originali così aspri e stonacchiati, figurarsi se ci mettiamo ad accordarli in modo diverso! Eppure, varrebbe la pena di provare. Suonando i 24 preludi e fughe di cui sopra con un'accordatura ineguale si scoprirebbe così che quello in *si* maggiore ti contorce le budella con le sue terze sempre troppo grandi o troppo piccole e che in fondo non era poi tanto pazzo il buon vecchio Johann Mattheson (1713) quando diceva che *si* maggiore è la più dura e disperata di tutte le tonalità. Altro che *do* maggiore un semitono sotto!

Educare il nostro orecchio ad assaporare anche questi sottili "profumi sonori" non sarebbe un obiettivo proprio da buttare via. Oggi la tecnologia ci aiuta a giocare con facilità anche con le accordature. Alcune tastiere hanno diverse accordature già programmate e richiamabili solo pigiando un bottone. Oppure è possibile decidere l'altezza voluta tasto per tasto. Personalmente non resisterei alla tentazione di assegnare le altezze in modo assolutamente casuale mettendo, che so, *fa diesis* al posto di *re*, *mi bemolle* al posto dei *si* ecc. per poi provare a suonare una sonata di Mozart. Un bell'esercizio di dissociazione ditaloecchi! Oppure assegnare un *do* al tasto più grave, un *re* al più acuto, e mettere in mezzo tutte altezze intermedie. Come cambierebbe la stessa sonata di prima? Ma assolutamente micidiale sarebbe poter invertire la dinamica dei tasti: un tasto appena sfiorato suona fortissimo, premuto a tutta forza suona pianissimo. Potremmo chiamarli giochetti, esperimenti di deprivazione sensoriale o, come fa Kagel, nuova filologia. Si potrebbero scoprire delle cose interessanti, oppure no.

Ma la curiosità, la creatività, la capacità di esprimere e di esprimersi nascono alle volte da giochetti come questi. Non si sa chi abbia effettivamente scoperto l'effetto detto *rossignoli* presente su alcuni organi rinascimentali. Si tratta di un paio di piccole canne capovolte immerse per una parte nell'acqua di una bacinella. L'aria, uscendo dalla canna, passa attraverso l'acqua e produce delle bolle il cui gorgoglio fraziona il suono lungo della canna facendolo sembrare una specie di canto d'usignolo. A me piace pensare che l'idea sia nata dai figli scatenati di qualche fabbricante di flauti che volevano provare a suonare sott'acqua. Forse si sarebbero presi qualche scapaccione se il loro papà non si fosse fermato all'ultimo momento ascoltando e pensando: «Però, niente male come effetto!» e se ne fosse tornato trotterellando verso il laboratorio grattandosi la nuca.

Gioie e dolori dello studio musicale

MARIA ISABELLA DE CARLI
ANNIBALE REBAUDENGO

Lo studio, a qualunque campo si applichi, è capace di suscitare i sentimenti più disparati: interesse e piacere, ma anche noia e rancore.

Come vive un allievo di conservatorio la necessità di dedicare tante ore del suo tempo allo studio di uno strumento? Alcuni docenti del Conservatorio di Milano hanno voluto chiederlo ai propri studenti, nella convinzione che la riflessione pedagogica possa essere arricchita dal contributo dei diretti interessati.

Sul numero 110 di Musica Domani, nella rubrica "Confronti e dibattiti", abbiamo letto con interesse le risposte dei pedagogisti al problema delle motivazioni dell'imparare la musica e in particolare le articolate riflessioni sull'ipotetica conflittualità fra la necessaria ripetizione, il piacere di fare musica e il bisogno di sempre nuovi stimoli. Altrettanto coinvolgente è stato il dibattito sulla collocazione della propria identità musicale nel proprio ambiente culturale e sociale.

Un'inchiesta al Conservatorio Verdi di Milano

Gli interventi di Franca Mazzoli, Renato Rovetta e Franca Ferrari ci hanno dato l'occasione per fare un'inchiesta fra i nostri allievi di Pianoforte del Conservatorio "G. Verdi" di Milano. Abbiamo voluto sentire dai diretti interessati come stanno vivendo lo studio strumentale in termini di ripetitività e/o di piacere e come essi, "musicisti classici", si rapportano con il mondo secolarizzato della musica "altra". Abbiamo quindi riformulato così le domande:

1) *La necessità di ripetizione nello studio del pianoforte è in conflitto con l'interesse e il piacere di far musica? Se sì, in che modo riesci a unire l'interesse e il piacere di suonare con il miglioramento strumentale?*

2) *L'essere un pianista di musica classica come ti fa collocare nel tuo ambiente sociale?*

Gli allievi pianisti coinvolti sono stati trentaquattro; alle domande hanno risposto anche gli allievi di Edda Ponti che si è resa disponibile nel collaborare alla nostra inchiesta. Dodici frequentano il corso inferiore

di 5 anni (età fra gli 11 e i 15 anni), nove il corso medio di 3 anni (età fra i 16 e i 25 anni) e tredici il corso superiore di 2 anni (età fra i 17 e i 25 anni). Di questi ultimi, otto frequentano o hanno frequentato il corso di Didattica pianistica tenuto da Maria Isabella De Carli per il conseguimento del diploma sperimentale a indirizzo esecutivo-didattico. Le risposte provengono quindi anche da allievi di altre classi di Pianoforte del Conservatorio milanese.

Le risposte non hanno messo in risalto differenze tra gli allievi che fanno riferimento ai diversi docenti. L'amore per la musica e per lo strumento sono costanti e indipendenti dai nostri giudizi di docenti sui loro risultati.

La ripetizione è un male necessario?

Le risposte alla prima domanda sono essenzialmente di due tipi. Due terzi circa degli allievi considerano la ripetizione come un male necessario e rimandano a un secondo momento il piacere di fare musica. Riescono quindi a trovare gli stimoli allo studio ripetitivo nella previsione di una soddisfacente esecuzione. Il rimanente terzo trova proprio nella ripetizione il piacere di far musica.

Le fasce d'età e i tre periodi di studio non sembrano influenzare le risposte a questa prima domanda, mentre contribuiscono alla maggiore o minore elaborazione nell'argomentare le proprie riflessioni.

Per rendere esplicite le varie sfaccettature delle risposte ci sembra opportuno citare testualmente alcuni degli interventi che abbiamo ritenuto più significativi.

Dal primo gruppo abbiamo scelto:

Quando ascolto un pianista che suona un pezzo che magari mi piace particolarmente l'istinto immediato è quello di pensare a quanto sarebbe bello avere una bacchetta magica per impararlo subito; poi però penso che anche quel pianista deve aver lavorato per prepararlo così bene. (Monica, 14 anni, 5° corso)

Credo che in primo luogo si debba essere consapevoli che non si può raggiungere un "livello musicale elevato" senza la ripetizione, [...] quando ci si rende conto di ciò, si va avanti perché si è capito che, malgrado la ripetizione che a volte è noiosa, la musica è troppo importante. (Paola, 16 anni, 6° corso)

Lo studio ripetitivo è una componente essenziale e garantisce il raggiungimento di risultati molto soddisfacenti. (Riccardo, 16 anni, 8° corso)

La ripetizione è madre dell'apprendimento, e questo è l'unico modo per sperare di ottenere qualche risultato in un campo tanto meraviglioso quanto spietato. (Beatrice, 17 anni, 8° corso)

L'unico antidoto alla noia della ripetizione che posso proporre è il far comprendere all'allievo che la ripetizione serve per raggiungere la "perfezione". (Paola, 18 anni, 9° corso)

Ci vuole una motivazione [...], la necessità di rendere chiara agli altri la partitura richiede un grande sforzo in fase di studio, che è finalizzato al piacere dell'esecuzione in pubblico. (Andrea A., 19 anni, 9° corso)

Lo studio lento e la ripetizione sono alla base di un corretto studio per una buona esecuzione musicale, [...], qualche volta la ripetizione è veramente dura, [...], ma non intendo farne a meno. (Simone, 20 anni, 9° corso)

La ripetizione è data dal fatto che noi suoniamo con le dita - anche se facciamo musica con il cervello - ma queste da sole non si muovono: occorre allenarsi, come ci si allena per qualsiasi attività fisica, e non credo che fare 300 flessioni o 50 vasche sia meno faticoso o più piacevole che esercitarsi ripetendo alla tastiera. (Daniela, 20 anni, 10° corso)

[...] il difficile è prendere la decisione di mettersi a studiare, e non semplicemente suonare. (Eleonora, 21 anni, 9° corso)

A un certo livello di studio, chi trova conflitto tra il lavoro necessariamente ripetitivo e l'interesse per la partitura farebbe bene a cambiare mestiere. (Sem, 21 anni, 9° corso)

Non è in conflitto se è chiaro lo scopo [...], il difficile è decidere di affrontare lo studio ripetitivo. (Sara, 22 anni, 10° corso)

Cambiare l'ordine dello studio aiuta a non stancarsi della ripetizione infinita. Facendo le cose meno piacevoli all'inizio, ci si può regalare un'oretta di "solo piacere", per esempio improvvisando. (Anna, 25 anni, 9° corso)

Dal secondo gruppo abbiamo scelto:

Se non studiassimo accuratamente un pezzo, non potremmo mai amarlo. (Andrea, 13 anni, 4° corso)

Cerco poi di inserire la musica in vari contesti così da differenziare ogni esecuzione. Ad esempio a volte penso a un prato con le farfalle così da fare il brano leggero, altre volte al tramonto così da eseguire il brano in modo cantabile-mezzoforte. (Letizia, 14 anni, 4° corso)

La continua necessità di ripetizione, spesso indispensabile per la riuscita di un passaggio difficile all'interno di un contesto musicale, vuol dire "far musica". Nel mio caso, ad esempio, posso dire che la soddisfazione che ho nel suonare un piacevole brano dall'inizio alla fine, appunto "facendo musica", ce l'ho anche nello studiare, magari lentamente e scrupolosamente, sezioni di brano. (Claudia, 15 anni, 5° corso)

Io sostengo che il piacere di fare musica e lo studio specifico (con le conseguenti ripetizioni), siano due cose unite e che dipendano l'una dall'altra. (Sara, 16 anni, 6° corso)

Anzi, il piacere di fare musica, a mio avviso, sta proprio nella ripetizione [...], solo in questo modo ho la possibilità di provare oltre all'emozione di sentire un brano fluire sotto le mie dita, anche quella di sentirlo vivere sempre di più nella mia persona. (Raffaele, 18 anni, 8° corso)

La ripetizione è fonte di benessere poiché attraverso essa sento il mio corpo liberarsi progressivamente, adeguarsi al movimento e al respiro del pezzo. L'importante è essere sempre in ascolto [...], quando mi accorgo di annoiarmi vuol dire che non sto facendo un buon lavoro. (Giulia, 19 anni, 7° corso)

Non sento contrasto con il piacere del fare musica, anzi penso che se ne aggiunga uno tutto particolare: quello che ti porta la soddisfazione di sentire che ormai quel determinato passaggio difficile ti "appartiene", permettendoti di godere fino in fondo il piacere di quella musica. (Laura, 22 anni, 10° corso)

Nella prima fase dello studio trovo che la ripetizione sia non solo utile, ma anche piacevole. Mi sembra che sezionare un pezzo, scegliere i punti che necessitano di più attenzione, individuare il vero problema di una battuta, e a quel punto ripetere con pazienza maniacale il passaggio scomodo [...] siano fasi di un lavoro che si avvicina a quello di uno scultore che vede la pietra prendere pian piano la forma desiderata. (Ilaria, 22 anni, 10° corso)

L'interesse presuppone lo studio nella sua globalità, dalle

fasi preliminari sino all'interiorizzazione; è fuori di dubbio che la ripetizione si innesti in questo processo come elemento indispensabile: "tagliare e poi scolpire, levigare e poi limare". (Paolo, 25 anni, 8° corso)

Queste due ultime citazioni, provenienti da allievi di due classi diverse, hanno in comune un rapporto con il fare musica che ha introdotto un insolito ma fascinoso paragone fra lo strumentista e lo scultore. Nel leggere queste, ma anche altre risposte, è stato spontaneo pensare a Delalande e al suo studio sulle *condotte musicali* (Clueb 1993). L'autore francese ha interpellato concertisti affermati, ma i giovani studenti non sono da meno nella percezione di sé, nella riflessione e nel cogliere pertinenti paragoni tra chi utilizza le mani nei pur differenti linguaggi artistici.

La citazione che segue comprende, invece, le due alternative del dovere e del piacere.

La mia inclinazione all'organizzazione, alla ricerca di un ordine [...], mi fa ritrovare a mio agio nel principio della ripetizione, poiché rappresenta un elemento rassicurante [...]. La ripetizione deve a mio avviso avvicinarsi il più possibile al gioco, poiché la dimensione ludica mi sembra il più efficace mezzo valido a risolvere il conflitto tra la necessità di stimoli sempre nuovi e la noia del ripetere. (Flavia, 22 anni, 10° corso)

Anche se in termini statistici potrebbe non essere presa in considerazione, ci sembra opportuno citare l'unica voce fuori dal coro:

Sinceramente, per quanto mi riguarda, la necessità di ripetizione è in conflitto con la voglia di suonare. Infatti, quando comincio a studiare un pezzo, mi rammarico pensando a quanto tempo dovrò studiarlo prima di poterlo suonare bene. (Giovanni, 14 anni, 3° corso)

Questa presa di posizione dei primi di aprile presagiva l'abbandono del conservatorio (se pur non dello strumento) alla fine dell'anno scolastico.

Problemi di identità musicale

Alla seconda domanda, le risposte si differenziano invece per fasce d'età e sono tra loro omogenee. Ci sembra di poterle così sintetizzare: quando gli allievi sono nella scuola elementare o ricordano il loro vissuto esistenziale musicale dell'età corrispondente a questa scuola, emerge una sostanziale armonia con il loro ambiente, che fanno corrispondere a quello parentale. Nella scuola media inferiore traspare la diversa cultura musicale fra i pianisti "classici" e i loro coetanei, e un certo senso di disagio oltre che il rammarico di non essere o di non essere stati in armonia con la musica dei propri amici. Ma se in alcuni allievi si esplicita l'imbarazzo di non

saper suonare la musica "altra", in allievi differenti si manifesta la sorpresa o l'orgoglio di essere oggetto di attenzione per la propria "diversità". Gli studenti che frequentano o hanno frequentato la scuola media annessa al conservatorio sembrano essere meno toccati dalla loro specificità musicale. Nella fascia liceale e post-secondaria la propria identità musicale è vissuta coscientemente e come elemento che dà valore alla propria individualità. A volte è ben inserita nel proprio contesto sociale, soprattutto per chi frequenta o ha frequentato il Liceo musicale del conservatorio, a volte invece si collega a una malcelata solitudine.

I nostri interlocutori ci hanno fornito risposte articolate, in cui emerge la consapevolezza di una identità musicale ed esistenziale ben definita. Ogni risposta meriterebbe l'intera citazione, ma ragioni di spazio non ce lo consentono. Con un certo arbitrio abbiamo selezionato quanto segue.

Mi sento molto amata dalle persone che mi circondano e vengo rispettata molto dai miei compagni. (Arianna, 11 anni, 3° corso)

Il resto dei parenti manifesta orgoglio ed entusiasmo per la mia attività musicale e questo mi fa piacere, anche se a volte mi sopravvalutano. Quando invece una persona a cui sono stata presentata viene edotta della mia attività, la prima tendenza è quella di stupirsi e complimentarsi, poi invece avverto la sensazione di essere trattata come un oggetto fragile e delicato, quasi una bambola di porcellana. In questi casi mi sento un po' a disagio, perché non è affatto così. (Monica, 14 anni, 4° corso)

Il fare musica mi ha dato una piccola notorietà anche fra gli amici di mio padre e di mia madre, mi sento circondato di curiosità e sincero affetto da parte dei compagni, degli insegnanti delle elementari, del barbiere e del parroco. (Marco, 14 anni, 4° corso)

Nel mio caso, frequento la seconda Liceo musicale nel Conservatorio, non ho alcun problema giacché sono numerosi i miei amici che hanno gli stessi interessi. [...] Maturità e scelta di vita perché chi suona uno strumento dev'essere pronto a sacrificare pomeriggi e serate di uscite e divertimenti. (Claudia, 15 anni, 5° corso)

In certe occasioni mi trovo un po' a disagio, ad esempio quando mi chiedono notizie su gruppi di musica moderna, perché in materia sono abbastanza ignorante. [...] non sarebbe male che mi documentassi in proposito [...]. (Riccardo, 16 anni, 8° corso)

Per certe persone il mio studio è ritenuto molto particolare e affascinante, altri sono stupiti per il genere di musica di cui mi occupo. (Sara, 16 anni, 6° corso)

Io mi trovo perfettamente inserita nel mio contesto sociale.

Purtroppo non è sempre così: una mia amica è un po' isolata dalla classe proprio per la sua sfrenata passione per il suo strumento. (Paola, 17 anni, 9° corso)

Una reazione una volta mi ha incuriosita: una ragazza mi aveva chiesto che scuola frequentassi, alla mia risposta mi ha guardata come se le avessi detto che facevo l'astronauta! O ancora, una volta a una mia compagna di classe che era sul tram con il violino e il libro di Italiano, una signora le ha detto: ma fate anche letteratura? Come se un musicista dovesse essere per forza ignorante! (Laura, 18 anni, 10° corso)

Nei miei primi anni di studio, non avevo una grande considerazione dai miei compagni, che avrebbero voluto che io suonassi brani meno "classici". Quando ho cominciato il Liceo Classico ho invece ottenuto una grande stima da parte dei miei compagni. (Andrea A., 19 anni, 9° corso)

Complessivamente l'essere un pianista mi ha sempre aiutato anche nella socializzazione. (Andrea B., 19 anni, 9° corso)

Sono semplicemente una persona più sensibile delle altre [...] che si trova a volte a dover condividere alcune emozioni sola con se stessa. (Raffaele, 19 anni, 8° corso)

Nella società con cui sono venuta a contatto, tutte le persone, seppur molto diverse fra loro e alcune diverse da me, hanno saputo trovare dei lati positivi nella mia "diversità" e per questo ho imparato a ritenermi fortunata. (Sara, 20 anni, 8° corso)

Nell'ambiente sociale in cui vivo [...], il suonare il pianoforte viene considerato un'attività simile a quelle che svolgono altri individui, ovvero: mentre io suono, un altro fa le versioni di latino, un altro le tavole di architettura e così via... (Daniela, 20 anni, 10° corso)

Tra i giovani coetanei, compagni di liceo, mi è capitato di vivere il mio interesse musicale come qualcosa di alienante, che mi rendeva distante dal gruppo, perché di fatto la mia musica non aveva "potenzialità socializzanti" come avviene invece nel caso in cui si sappia improvvisare alla chitarra, riprodurre canzoni e brani di un mondo meno arcano e lontano da quello contemporaneo. (Flavia, 22 anni, 10° corso)

Quando ero bambina, ci sono stati gli anni in cui la musica non era popolare tra le mie amiche. Come adulta trovo un gran piacere nel suonare bellissimi pezzi alle feste, anche accompagnando altri strumentisti. (Anna, 25 anni, 9° corso)

Sappiamo bene che questa fotografia dei nostri allievi non può essere portata come modello scientifico e statistico di condotte musicali giovanili o di benessere socia-

le/scolastico. È però una ricerca che ha permesso ancora una volta di capire quanto sia utile, forse indispensabile, dare la parola a chi vive il problema, capire quanto gli allievi, piccoli e grandi, possano contribuire alla riflessione pedagogica, solo se interpellati. Questa nostra inchiesta è una raccolta di testimonianze che sta concretizzandosi in una ipotesi di lavoro per una ricerca da condursi nel nostro conservatorio. Diversi colleghi, naturalmente anche di altri strumenti, si sono dichiarati disponibili a dare voce ai propri allievi.

È possibile che da una indovinata rubrica di Musica Domani nasca una ricerca pedagogico-musicale di un certo interesse. Vi faremo sapere.

European Music Journal

È nato l'European Music Journal, una rivista su Internet con una pagina in 4 lingue: tedesco, inglese, francese e italiano. Nasce in Germania con un Comitato direttivo tedesco affiancato da un comitato internazionale del quale fa parte, come rappresentante per l'Italia, Johannella Tafuri.

La rivista si rivolge a insegnanti di musica in scuole di ogni ordine e grado, nei Conservatori e Università, a professionisti e dilettanti, agli studenti e a tutti coloro che amano la musica.

A tutti la rivista intende offrire articoli teorici e pratici pubblicati nella lingua originale dell'autore e accompagnati dalla sintesi nelle altre tre lingue; proposte e materiali didattici; informazioni su avvenimenti, pubblicazioni, politiche scolastiche ecc.; forum di discussione su argomenti interessanti per la didattica musicale.

L'indirizzo è: www.music-journal.com.

Chiunque desideri far pervenire informazioni su Convegni, festival, materiali e iniziative varie è invitato a inviarle presso l'indirizzo elettronico di Musica Domani: musicadomani@easynet.it, indirizzandole "a Johannella Tafuri per il Giornale Musicale Europeo".

pubblicità 1/2
Suvini Zerboni

*Musica in bit***EYESWEB**

AMEDEO GAGGILO

Il futuro dell'informatica musicale nella didattica è sicuramente rappresentato da sistemi che consentano all'utente di interagire in maniera sempre più fisica con il calcolatore.

Fino a oggi, almeno a livello scolastico, sul calcolatore si sono sviluppate soprattutto applicazioni che hanno poco a che fare col corpo. Nell'editare partiture, per esempio, o nel comporre musica utilizzando programmi di *intelligent music* è il clic del mouse che mette in azione processi e azioni che si realizzano interamente all'interno del calcolatore senza alcun contributo fisico da parte dell'utente. La sola eccezione si ha con le tastiere midi, dove l'esecutore produce manualmente musica che può essere registrata e manipolata successivamente sul calcolatore.

Comunque, al di là dell'inevitabile utilità di queste tecnologie sia dal punto di vista musicale che pedagogico, queste esperienze rimangono sempre legate in linea di massima ad abilità tradizionali, che l'utente deve già possedere a prescindere dal calcolatore.

Oggi si stanno studiando sistemi hardware/software dove, anche senza una preparazione propriamente musicale, si può creare musica a partire dalla propria esperienza corporale e dalle proprie emozioni. Il calcolatore traduce in musica i movimenti spontanei del corpo, riconosce l'espressione del viso, crea spazi virtuali all'interno dei quali è possibile aggirarsi creativamente.

Non si tratta di tecnologie fantascientifiche, ma di nuovi strumenti che sono già alla portata della scuola, anche se ancora in una fase sperimentale.

In questo senso si sta muovendo il Laboratorio di Informatica Musicale (<http://musart.dist.unige.it>), diretto dal prof. Antonio Camurri dell'Università di Genova, che sta effettuando studi su modelli di interazione uomo-macchina nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale.

Le ricerche che il prof. Camurri e la sua équipe stanno conducendo, oltre a essere interessanti dal punto di vista scientifico e artistico, tengono conto non solo di un'utenza specializzata, ma mirano a raggiungere anche il mondo della scuola.

Il laboratorio a tal proposito ha allo studio un sistema hardware/software denominato *EyesWeb*, che oltre a essere impiegato ad alti livelli, in un futuro abbastanza vicino verrà sperimentato con gruppi di insegnanti e alunni, in quanto capace di funzionare anche su comuni computer multimediali.

EyesWeb grazie a una telecamera, non particolarmente costosa (circa 500 mila lire) collegata al computer, è in

grado di rilevare e analizzare i movimenti, la voce e i suoni prodotti da una o più persone e utilizzare queste informazioni per controllare in tempo reale sintetizzatori collegati via midi, sistemi di luci o più semplicemente la scheda sonora interna al calcolatore (ad esempio Sound Blaster). Il sistema è particolarmente sensibile e non si limita a captare solo gesti ampi e grossolani, ma è capace di percepire le sfumature espressive e gestuali di chi si muove davanti alla telecamera cogliendone la componente emotiva.

EyesWeb, come lo definisce Camurri, può essere considerato uno strumento per estendere le facoltà mentali e percettive attraverso la tecnologia: una sorta di estensione tecnologica del corpo.

Il recente prototipo del sistema *EyesWeb*, che comprende una serie di moduli software, è attualmente in fase di ingegnerizzazione e verrà distribuito nell'autunno 1999 a un ristretto gruppo di utenti affinché lo sperimentino in applicazioni didattiche e artistiche.

Il progetto *EyesWeb* si pone due obiettivi principali: lo studio di nuovi ambienti esecutivi e lo sviluppo e realizzazione di sistemi di intelligenza artificiale a supporto di performance sia in ambito artistico che didattico.

L'utente attraverso *EyesWeb* può plasmare l'ambiente, in quanto il sistema registra le varie posture del corpo regolandosi di conseguenza; ad esempio un danzatore che si ferma in un punto fisso dello spazio imitando i movimenti di un percussionista, indurrà il sistema a creare delle percussioni virtuali in quel punto; il danzatore troverà in quel punto, fino a quando non si avranno nuove mutazioni del sistema, percussioni 'invisibili' (iperstrumenti) da percuotere.

Il danzatore/musicista può aggiungere nuovi strumenti virtuali in altre posizioni dello spazio soltanto imitando i gesti; gli strumenti che non vengono più suonati, gradualmente si dissolvono.

Il tipo di sonorità che il sistema crea sono strettamente condizionate dal modo di muoversi dell'utente davanti alla telecamera; ad esempio di fronte a movimenti morbidi, *EyesWeb* darà vita a situazioni sonore delicate, di fronte a gesti duri, il sistema produrrà suoni di forte impatto timbrico; il sistema interagisce con l'utente (bio-feedback) adattandosi progressivamente ai suoi comportamenti.

In *EyesWeb* si tratta di appropriarsi di tecniche musicali nuove, che mettono l'insegnante e l'alunno alla pari in una ricerca comune stimolata passo dopo passo dalla curiosità e dalla creatività.

I viaggi musicali del fantastico Gulliver

MARIA ROSARIA BARBA
ANTONELLA BOSCOLO

I viaggi di Gulliver costituiscono il pretesto narrativo per numerose attività, musicali e non: la scoperta delle abitudini e dei gusti di lillipuziani e giganti, porta i bambini di una scuola materna di Venezia a indagare se stessi e gli altri.

«**P**erché gli uomini invece di star fermi se ne vanno da un posto all'altro?» La domanda è di B. Chatwin.¹ Da Ulisse in poi il tema del viaggio è stato uno dei più frequentati dalla letteratura occidentale e, in particolare, dalla letteratura per l'infanzia. Delle mille metafore legate a questo tema una ci sta particolarmente a cuore: il viaggio come crescita. Il bambino che cresce è, in fondo, un esploratore entusiasta e impaurito di mondi sconosciuti, un viaggiatore che con il suo piccolo bagaglio di cose già esperite si imbarca alla scoperta della vita. D'altra parte anche noi, come educatrici-insegnanti, ci siamo sempre considerate delle viaggiatrici disposte a cambiare in ogni momento la rotta del viaggio educativo intrapreso e, a posteriori, abbiamo sentito i nostri viaggi come momenti di crescita professionale e anche personale.

L'itinerario didattico che raccontiamo, ispirato a *I viaggi di Gulliver* di J. Swift, è un progetto che ha coinvolto i bambini di alcune scuole dell'infanzia di Venezia e, in un secondo tempo, è diventato il tema di una serie di corsi di formazione realizzati in collaborazione con il Provveditorato e il Comune di Venezia.

Il tema del viaggio avventuroso di Gulliver ci ha consentito di far emergere quell'ambivalente sentimento di curiosità e paura che ogni bambino prova rispetto al nuovo, al *non ancora conosciuto*. Particolarmente sorprendenti sono i mondi esplorati dal bambino-Gulliver che, prima gigante (tra i Lillipuziani) e poi piccolissimo (tra i Giganti), sperimenta in campo ludico-simbolico il suo essere a volte piccolo, a volte grande, secondo i contesti o le relazioni in cui è coinvolto. In tal modo il bambino sperimenta il carattere dinamico della propria identità che si definisce anche attraverso le vicissitudini del suo mondo relazionale.

In questa prospettiva il canovaccio narrativo di Gulliver si è inserito all'interno di un progetto comunicativo che ha tenuto conto delle modalità espressive proprie dei diversi linguaggi: verbale, musicale, visivo, motorio-gestuale.

La tempesta

Il nostro Gulliver viaggia per mare e noi partiamo con lui, a bordo di un veliero immaginario, navigando in acque calme e limpide dalla forma di un grande telo di fodera azzurra. Il telo, tenuto ai quattro angoli dalle insegnanti o dai bambini stessi, viene fatto ondeggiare seguendo l'andamento tranquillo e acquatico di una musica New Age². I bambini si fanno cullare dalle onde del tessuto fruscante e luminescente, oppure possono tuffarsi nel fondo marino (sotto il telo) e scoprire conchiglie, sassi appiattiti, piccoli rami levigati, stelle marine e cavallucci.

Successivamente l'ascolto de *Il Temporale*, tratto dal *Barbiere di Siviglia* di Rossini, suggerisce ai bambini distesi sotto il mare di cominciare a muovere a poco a poco il telo, prima spingendo con la punta delle dita per simulare le goccioline d'acqua che rimbalzano a cerchi sulla superficie del mare, e poi con gomiti, ginocchia, piedi, e alla fine con tutto il corpo per creare l'agitazione di una vera e propria tempesta. Quindi, seguendo la musica che si placa, a poco a poco anche il mare ritorna al suo stato iniziale di quiete.

Il gioco del mare si amplia con la costruzione di maracas fatte di grandi bottiglie di plastica trasparente: in questo modo il contenuto visibile di varia grana, forma, dimensione e colore può essere osservato nel suo ipnotico ondeggiare. I bambini rimangono incantati dal suono leggero, continuo, granuloso, simile a quello della risacca e osservano con concentrazione il lento scorrere dei granelli di riso, sabbia, farina, pastina, perline, che trasformano la bottiglia in clessidra. Una sonorizzazione con le bottiglie del mare, dapprima calmo e poi in tempesta, viene proposta ai bambini tenendo come sfondo le musiche (quella New Age e *Il temporale*) ascoltate e drammatizzate in precedenza; oppure la sonorizzazione viene guidata dal dito magico del Mago del Vento, che a piacere fa scoppiare la tempesta o la fa cessare.

regressivo) per ogni bambino provare a rilassarsi in un minutissimo lettino immaginario al suono della campana di Lilliput (triangolo).

Poi i Lillipuziani vanno a frugare nelle tasche dell'Uomo Montagna: dal momento che Gulliver è loro prigioniero essi devono assicurarsi che egli non possieda armi o altri aggeggi pericolosi. «*Gli ordinammo di estrarre la cosa appesa alla fine della catena [...] e constatammo che era un globo per metà d'argento e per metà di una sorta di metallo trasparente [...] Colui ci avvicinò all'orecchio il meccanismo, che emetteva un rumore incessante, simile a quello di un mulino ad acqua. Reputiamo che si tratti [...] di un dio che lui adora [...] avendoci egli assicurato [...] che raramente fa qualcosa senza consultarlo. L'ha chiamato il suo oracolo e ha detto che gli scandisce il tempo per ogni azione della vita*»⁷. La paradossale descrizione dell'orologio fatta da un Lillipuziano, che non ne conosce l'uso – quasi come un bambino della scuola materna – e che evidentemente ironizza sul nostro vivere sempre scandito da un meccanismo quasi divino, ha suggerito l'idea di una filastroca ritmica che nel corso di aggiornamento per insegnanti è stata eseguita anche a canone. I bambini hanno accompagnato la filastroca con due gesti-suono: battito sulle cosce (*tiche tache*) e battito delle mani (*don*). Quindi sono stati introdotti gli strumenti: due blocchi sonori o due note dello xilofono o legnetti (*tiche tache*) e piatto sospeso (*don*). Variazioni sul tema dell'orologio sono state apportate aggiungendo talvolta un "Cucù" eseguito con la voce e suggerito da un bambino, oppure trasformando lentamente l'ostinato ritmico (*tiche tache*) in uno scioglilingua veneto molto popolare (*Ti che te tachi i tachi, tàchime i tachi a mi, mi che te tacho i tachi, tàchite ti i to tachi*) che i bambini si sono cimentati a ripetere e a tradurre con grande entusiasmo.

Vespe e chiocciole giganti

«*Mosche [...] grandi quanto le allodole [...] mentre sedevano a pranzo non mi davano pace con il loro continuo ronzare e fruscicare alle mie orecchie. A volte si posavano sulle cibarie e ci lasciavano sopra uova ed escrementi nauseabondi, a me ben visibili mentre non lo erano per i nativi di quel paese*».

«*Una ventina di vespe [...] mi volarono dentro la stanza, ronzando più forte dei bordoni di molte cornamuse [...]. Tuttavia ebbi il coraggio di alzarmi, prendere il pugnale e attaccarle per aria*»⁸.

«*Mi scorticai lo stinco destro sul guscio di una lumaca contro cui mi capitò di inciampare*»⁹.

Il bambino-Gulliver nel paese dei Giganti si trasforma e acquista a sua volta le dimensioni di un Lillipuziano: ciò che è minuscolo nel nostro mondo (gli insetti, una briciola di pane, un guscio di lumaca) quanto diventa grande a Brobdingnag! I bambini cercano di immaginare questo paese dove ogni cosa ha dimensioni enormi, guidati poi in una riflessione sul concetto di relatività: un bambino di quattro anni è piccolo rispetto a un adolescente o a un

adulto, ma apparirà grande agli occhi di un bambino di uno o due anni.

Ai bambini viene quindi richiesto di drammatizzare in gruppi di tre o quattro il lento strisciare di una chiocciola gigantesca. Le soluzioni trovate sono tutte interessanti e originali: due bambini strisciano per terra, mentre altri due a cavalcioni sui compagni formano con le braccia unite tra loro un arco; un bambino striscia mentre il compagno si distende sopra senza toccare il tappeto e si fa trasportare. Per sonorizzare il movimento della chiocciola vengono utilizzati fogli di cellophane, oppure sacchetti di plastica di tipo leggero e bianco, che, anche nel loro luccicare, ricordano la bava lucente lasciata dalla lumaca.

Gulliver deve inoltre lottare contro agguerrite vespe, grandi come uccelli, che un giorno gli girano intorno alla testa «*ronzando più forte dei bordoni di molte cornamuse*»¹⁰. La scena viene drammatizzata sul frammento *Asini Selvatici* da *Il Carnevale degli animali* di Saint-Saens, ripetuto tre volte, immaginando che Gulliver affronti e sconfigga col suo pugnale tre vespe giganti.

Ora i bambini diventano Giganti, si muovono lenti e pesanti, parlano con un vocione grosso e scuro. Quando dormono nei loro letti, grandi come palazzi, cogliamo l'occasione per farli rilassare, associando a ogni parte del corpo che viene via via nominata la sensazione di pesantezza propria dell'immaginarsi Giganti.

I due popoli si incontrano

A conclusione del laboratorio abbiamo ipotizzato un incontro tra questi due popoli stravaganti e dalle caratteristiche opposte, attraverso un confronto musicale tra le due orchestre.

Per l'orchestra lillipuziana la ricerca fatta dai bambini è stata quella di trovare i suoni "piccoli" di ogni oggetto sonoro a loro disposizione, sperimentando diversi gesti per produrre suoni, movimenti, modalità esecutive varie, magari anche inusuali rispetto all'oggetto da esplorare (grattare leggermente la pelle del tamburello, strofinare il triangolo, soffiare sul piatto sospeso ecc.); successivamente è stato richiesto a ogni bambino di inventare uno strumento musicale che potesse essere suonato da un Lillipuziano. Le idee dei bambini ci hanno sorpreso: due bottoncini con asola come piatti, una scatoletta di svedesi con un unico granello di riso come maracas, due stuzzicadenti come legnetti, una cannuccia come flauto, e altri ancora.

Al contrario per l'orchestra dei Giganti si dovevano trovare suoni "grandi", anche utilizzando mobili, suppellettili della scuola, armadi di metallo e qualsiasi altro oggetto a disposizione.

Ogni orchestra ha poi elaborato una partitura in forma di *impronte che suonano*, fissata in due cartelloni colorati ed eseguita in contrapposizione seguendo l'indicazione di un direttore d'orchestra: piccoli punti vicini in fila o sparsi su tutto il foglio per i Lillipuziani, grandi piedoni pieni di colore per i Giganti.

Taccuino di animazione

IDENTIKIT DELL'ANIMATORE

MAURIZIO VITALI

All'interno della Scuola estiva di Animazione Musicale di Lecco, parallelamente all'attività formativa, si svolge da un anno un lavoro che potremmo definire di ricerca condivisa. Gli iscritti alla scuola sono invitati ad analizzare e a rielaborare continuamente la propria esperienza e il progetto della scuola.

La ricerca si sviluppa, tra l'altro, a partire dalla domanda: *Cosa fa animatori musicali?*, secondo una metodologia che procede dall'esperienza alla teoria. I risultati raccolti e sintetizzati si riferiscono al primo anno di lavoro.

Potremmo definire quanto è emerso come un primo identikit, un'iniziale raccolta di indizi che consentono di intravedere alcuni tratti dell'identità dell'animatore/animatrice musicale.

I diversi elementi sono stati raccolti in cinque categorie: le qualità umane, che rimandano all'essere della persona, le conoscenze che riguardano il *sapere* di cui deve essere in possesso, le capacità metodologiche che interessano quanto deve *saper fare* e *saper far fare* prima, durante e dopo l'azione animativa e, infine, gli atteggiamenti e i comportamenti che rimandano a un *saper essere*, fondamentale per sviluppare la funzione metaoperativa.

Entriamo dunque nella ricerca e proviamo a costruire il nostro identikit. Si può affermare, come prima cosa, che si tratti di una persona musicale, che ha cioè sviluppato positivamente la propria musicalità e che sa mantenersi curiosa, critica e creativa nei confronti della musica. Tra le sue qualità principali sembrano esserci la sensibilità, l'intuito, la spigliatezza, la creatività, l'equilibrio, la capacità di comunicare e di assumersi responsabilità.

Dovrebbe essere poi una persona almeno un po' carismatica, capace di autocritica e di autoironia.

Poiché si tratta di un soggetto dotato di precise competenze musicali, abbiamo provato a indagare quali sono i saperi che un buon animatore musicale deve possedere. Innanzitutto deve essere in possesso di una competenza musicologica interdisciplinare, particolarmente attenta alle letture proposte dall'antropologia, dalla psicologia, dalla sociologia e dalla semiologia della musica, avere conoscenze pedagogiche generali, legislative e relative alla metodologia del lavoro sociale.

Osservando i tratti più specificatamente musicali, il nostro dovrebbe poter dimostrare una non superficiale competenza polistrumentale, sostenuta da un'adeguata competenza a lavorare con supporti tecnologici. Le sue

principali abilità musicali riguardano la lettura e l'analisi musicale, il saper cantare, anche accompagnandosi con uno strumento, l'arrangiare e orchestrare brani musicali ad hoc per i suoi interventi, l'essere sufficientemente avvezzo alle pratiche dell'improvvisazione e della composizione. Dovrebbe inoltre possedere un'ampia conoscenza di tecniche dell'animazione ed essere in grado di utilizzare diversi linguaggi espressivi attraverso differenti canali comunicativi.

Quando entra in azione, l'animatore musicale esperto dimostra precise competenze metodologiche: innanzitutto sa mettersi in ascolto attento e paziente delle diverse situazioni che incontra. Investe poi molto sulla capacità di progettazione e valutazione, che articola operativamente nella costruzione di attività musicali appropriate, accessibili e congruenti con la programmazione che si è dato. Facilitatore di processi creativi e promotore di eventi musicali in grado di mettere le persone a proprio agio, sa leggere e valorizzare le qualità, le potenzialità e le competenze musicali di ognuno, del gruppo, dell'ambiente e promuoverle all'interno di un contesto che favorisce processi di cambiamento. Per far ciò sa mettere in atto comportamenti accoglienti, favorire la relazione, costruire processi di comunicazione. È persona coinvolgente, gli piace giocare, inventare, costruire. È alla continua ricerca di una visione estetica e artistica della realtà che possa emozionare, stupire, generare desiderio. Ama lavorare coi simboli e coi segni e ha l'abitudine di far confluire le esperienze educative in un gioco di rappresentazioni.

Attento ascoltatore e osservatore di ogni cosa, aperto e disponibile ai cambiamenti e alle contaminazioni è un instancabile ricercatore della qualità dei processi e delle esperienze collettive. Flessibile nella conduzione delle attività, sa essere, all'occorrenza, anche direttivo, istrionico, trasgressivo... senza eccedere, naturalmente.

Già gli elementi raccolti potrebbero essere sufficienti per costruire un primo identikit, ma c'è un ultimo tratto che ci ha incuriositi ed è sembrato particolarmente interessante: è che ci troviamo di fronte a un personaggio che ha la strana tendenza di diventare invisibile.

Chi partecipa alle sue attività ha spesso dichiarato di sentirsi rassicurato dalla sua presenza anche quando non c'è: in effetti, regola fondamentale del lavoro di animazione è proprio quella di rendere la propria presenza non necessaria, fino a prevedere la sua completa sparizione. Dove c'è animazione il suo intervento non è più necessario.

Publicità 2/2
Suvini Zerboni

Costellazioni sonore nel firmamento di Webern

GAETANO MERCADANTE

I ragazzi di una terza media ascoltano il terzo dei Cinque movimenti op. 5 di Anton von Webern.

La realizzazione di un grafico consente loro di cogliere la struttura compositiva di un'opera da molti considerata "ostica".

Nel 1939, a proposito della sua *Op. 5*, Anton von Webern così scriveva a Hildegard Jone: «Ogni volta che si è trattato di questo quartetto c'è stata la guerra». Ebbene, se non ci intimidisse l'altissima lezione etica ed estetica del compositore austriaco, dopo aver proposto l'ascolto del terzo dei *Cinque movimenti op.5* per quartetto d'archi ai ragazzi della terza media della Scuola Internazionale di Palermo, non esiteremmo a contraddire la sua poco fiduciosa affermazione. Gli undici allievi di questa classe hanno, infatti, progressivamente fugato i loro pregiudizi d'ascolto, immergendosi nella fruizione consapevole dell'oggetto sonoro proposto.

Il numero non eccessivo di studenti mi ha consentito di tradurre in concreta prassi didattica le indicazioni psicopedagogiche di Leonardo Calì¹ e talune idee filosofico-musicali di T. W. Adorno². Durante l'intero anno, ho cercato di presentare una serie coerente di brani, facendoli analizzare attraverso dei grafici d'ascolto. Tale metodologia, utilizzando grafemi informali,

permette una sorta di lettura uditiva dell'architettura sonora, ricodificando in rapporti visivi, fissati nello spazio, la logica musicale dileguantesi nel tempo.

Ogni brano ascoltato è stato sempre introdotto dalla definizione di musica elaborata da Giovanni Damasceno: «La musica è una successione di suoni che si chiamano l'un l'altro». Questa frase ha costituito una specie di *leitmotiv* dell'intero corso scolastico.

In tutte le esperienze d'ascolto ho cercato sempre di rendere percepibili e intelleggibili le leggi di connessione tra i suoni e le reti di relazioni compositive, nella convinzione che il linguaggio musicale non si sedimenta nei singoli suoni, ma si articola *tra* insiemi sonori.

La segmentazione del brano musicale

Il terzo movimento dell'*Op. 5* è stato l'ultimo degli ascolti proposti. Ho preparato il lavoro individuando in partitura 21 configurazioni sonore (vedi pagina seguente).



III

Sehr bewegt (♩ = 84)
 ohne Dämpfer anschlag
 ohne Dämpfer anschlag
 ohne Dämpfer anschlag
 ohne Dämpfer anschlag
 ohne Dämpfer anschlag
 sempre *ppp*

arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.

molto rit.
ppp
pp
mp
f
pp
pp
pp
pp
pp
pp

J = 42 - 42
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.

2 3 4 5 6
 7 8 9 10 11 12
 13 14 15

U. R. 5099

poco g.
 poco *cresc.*
 poco *cresc.*
 poco *cresc.*
 poco *cresc.*

arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.
 arco
 pizz.

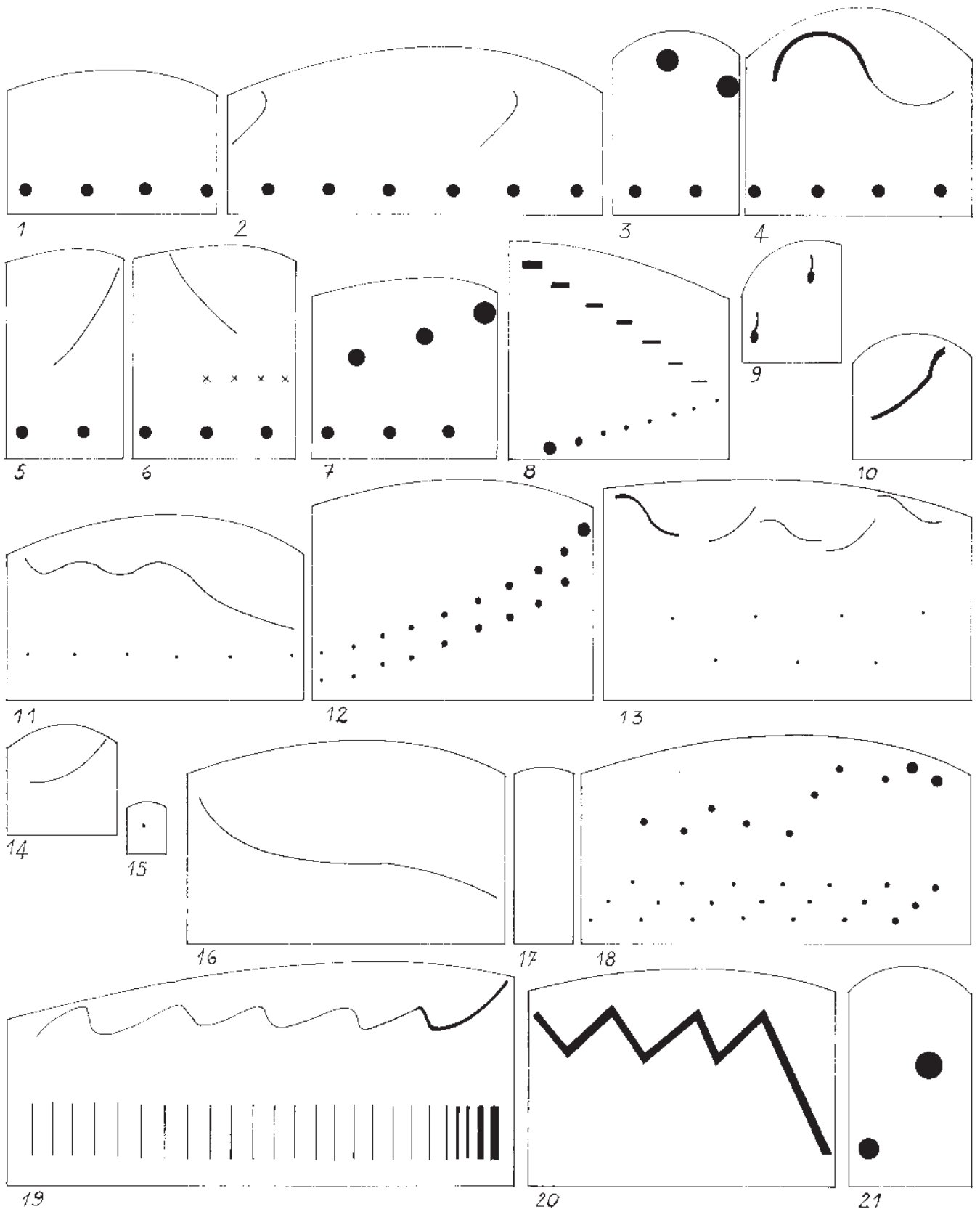
mp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp
pp

cresc.
f
mp
f
mp
f
mp
f
mp
f
mp
f
mp
f
mp
f
mp
f

sehr rasch (♩ = 102)
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.
 pizz.

17 18 19
 20 21

U. R. 5098



Ero certo, infatti, che il continuum sonoro weberniano, dopo il primo ascolto integrale (della durata di 38 secondi nell'esecuzione dello *Juilliard String Quartet*), sarebbe stato percepito come un flusso indistinto, come un firmamento tempestato di punti sonori dissociati. Gli allievi più discreti espressero un moderato stupore, altri, meno controllati, non disdegnarono sferzanti considerazioni demolitrici: sembravano prendere minacciosamente forma le prime avvisaglie della sopracitata guerra weberniana.

Con il prezioso aiuto di un lettore cd, ho fatto ascoltare più volte di seguito le prime quattro configurazioni sonore, chiedendo agli allievi se riuscivano a identificare una tradizionale melodia. Le risposte furono variamente critiche circa tale possibilità, ma quasi tutti ammisero la costante presenza di due piani sonori: uno che fungeva da figura e l'altro da sfondo.

Subito dopo, facendo riascoltare isolatamente e ripetutamente ciascuna configurazione fino alla quarta, ho invitato ciascun allievo a formulare, per tentativi progressivi, la propria rappresentazione grafica di quanto andava ascoltando. A questo punto ho chiesto cosa poteva distinguere e differenziare le quattro configurazioni.

Lentamente sono emerse le seguenti considerazioni: la prima configurazione era un puro sfondo senza figura; tale sfondo continuava identico a se stesso fino alla quarta; le figure della seconda, terza e quarta configurazione si differenziavano tra loro perché gli strumenti adoperavano diversi modi d'attacco (al ponticello, pizzicato, con l'arco) e diverse dinamiche (*p* - *ff* - *p*). L'iniziale diffidenza si andava trasformando in curiosità: gli allievi riformulavano, ciascuno a suo modo, il proprio grafico per renderlo più fedele al livello analitico-percettivo raggiunto (la figura di pagina 27 illustra solamente uno dei tanti possibili esiti finali³).

Cogliere la struttura compositiva

Bisognava, adesso, rendere più espliciti i nessi tra le quattro configurazioni identificate. Nei precedenti ascolti (i primi periodi della *Sinfonia n. 41 K 551 "Jupiter"* di W. A. Mozart e della *Ouverture del Barbiere di Siviglia* di G. Rossini) c'eravamo occupati dell'articolazione per contrasto tra le cellule motiviche.

Gli allievi avevano scoperto che sia Mozart che Rossini usavano connettere cellule motiviche contigue giustapponendo scritte musicali, timbri e dinamiche contrastanti: il flusso melodico si opponeva alla scansione ritmica, il forte al piano, il tutti a una singola sezione strumentale. Ben presto si andavano accorgendo che anche in Webern le configurazioni 2, 3 e 4 si concatenavano per contrasto: i diversi modi d'attacco garantivano una netta differenziazione timbrica, la dinamica procedeva per opposizioni *pp-ff-pp*, la direzione melodica alternava un profilo ascendente a uno discendente. L'uniformità dello staccato del violoncel-

lo, contrastando con la varietà compositiva delle figure, costituiva una sicura ancora percettiva. Facendo riascoltare di seguito le quattro configurazioni, la musica cominciava ad avere senso: il più era fatto ed erano già passate quasi due ore.

Come spesso accade, nelle due lezioni seguenti, il ritmo di redazione del grafico andava accelerando progressivamente: punti, linee curve, segmenti spezzati e tratteggi fotografavano analogicamente le caratteristiche microstrutturali di ogni configurazione (rinominata più comodamente dagli allievi "gruppo" o "insieme sonoro").

Parallelamente si andava scoprendo che il collante logico-musicale tra le diverse forme sonore era dato dall'attività di pensiero degli stessi allievi, ogni qualvolta riuscivano a identificare e oggettivare graficamente le verità linguistiche di ogni costellazione sonora. Si andava chiarendo l'ordito articolatorio, il gioco di interrelazione tra le parti: a un movimento ascendente in crescendo con l'arco, rispondeva un frammento tematico discendente al ponticello (configurazioni 5 e 6); l'impulso antecedente in forte (configurazione 7) raggiungeva il suo culmine dinamico all'inizio della configurazione conseguente in fortissimo, per dileguare momentaneamente in un diminuendo (configurazioni 8); la tensione agogica e dinamica accumulata (configurazioni 11, 12, 13) si smantellava temporaneamente in elementi minimi (configurazioni 14, 15, 16) fino al totale ammutolirsi (configurazione 17), preparando a sua volta l'inesorabile crescendo accumulativo (configurazioni 18 e 19) e la scarica finale (configurazioni 20 e 21).

Riascoltando l'intero brano, seguendone le peregrinazioni nella redazione definitiva del grafico, ne emergeva il carattere unitario, la necessità logica, la coerenza compositiva: i ragazzi potevano finalmente vedere distintamente le ricchezze del mirabile firmamento weberniano.

Note

¹ Calì Leonardo, *Mentalità pedagogica e musica*, BM Italiana, Roma 1991 e *Verso una musica educativa. L'ascolto musicale*, UCIIM, Roma, 1984.

² Adorno Theodor W., *Il fido maestro sostituto*, Einaudi, Torino, 1982.

³ Al termine di questa esperienza d'ascolto, l'esito grafico definitivo è stato trascritto dai ragazzi su cartellone; da tale risultato è stata fedelmente ricavata, in seguito, la figura di pagina 27, curata graficamente da Patrizia Pandolfo (coadiuvata da Valentina Rinaldo), che ha impreziosito i tratti meno gradevoli formulati dai ragazzi.

Da cosa nasce cosa: dialogo sulla creatività

a cura di ENRICO STROBINO

Il termine *creatività* è un termine al tempo stesso forte e labile: da un lato si impone come uno dei cardini dei pensieri pedagogici, come nodo fondamentale, come parola chiave; dall'altro ha confini sfumati, rimanda a nebulose di sensi, è disponibile a diverse contestualizzazioni.

Forse allora si tratta di una parola - un concetto, un pensiero... - a cui non puntare dritti cercando definizioni altrettanto forti, ma invece un'idea a cui girare intorno, da circondare, a cui fare la corte, da *prendere in giro*. Forse è più conveniente parlare di quest'idea per mezzo di una pratica di *circonvenzione*, di *circoscrizione*, di *circospezione*, avvicinandovisi per analogie, metafore, vicinanze di senso: un girotondo, un gioco di risonanze, un abbraccio di pensieri e parole.

Ho coinvolto in questo *gioco di parole* tre amici, a mio parere molto curiosi e creativi: Antonio Giacometti, compositore e docente di composizione al Conservatorio di Brescia; Mario Piatti, docente di Pedagogia della Musica al Conservatorio di La Spezia, e Antonella Talamonti, musicista con grande esperienza nell'ambito dell'improvvisazione. Tutti e tre, al di là delle diverse formazioni e ambiti di lavoro con e sulla musica, con un'ampia storia di ricerca pedagogica. Ho rivolto loro tre domande stimolo, accompagnate da alcune delle riflessioni esposte nel mio contributo.

1) *Possiamo provare a mettere in gioco le parole, una rete di parole, abbracciandole dal punto di vista musicale? Fantasia, gioco, invenzione, costruzione, immaginazione, curiosità, ricerca, scoperta....*

2) *Come siamo creativi? Piccolo racconto autobiografico*

3) *La creatività si può insegnare? Pensieri, metodi, tecniche, attività, materiali....*

Li ringrazio per aver accolto l'invito in modo creativo: ne sono usciti tre testi molto diversi ma con molte risonanze reciproche, tre testi che regalano un bell'abbraccio alla creatività.

« **U**na parola circospetta, e dunque conveniente, in grado di rendere conveniente l'abbraccio, non è mai sola, non è mai l'unica, perché non sarebbe più una parola circospetta. [...] Perché l'abbraccio sia 'conveniente', e dunque si sottragga al possesso, le parole devono darsi la mano, per dir così, l'un l'altra, ed esse stesse partecipare al giro, entrare nel girotondo.

[...] La parola stessa, per dir così, deve rivolgere a se stessa uno sguardo ironico: deve sapere di essere essa stessa, come ogni parola, presa nel giro. E che forse solo così, in questa precarietà del linguaggio, potrà darsi un abbraccio conveniente». ¹

La creatività si nutre di fantasia e d'immaginazione, si nutre di un pensiero che ha a che fare con il gioco e con la curiosità, che a sua

volta spinge alla ricerca e alla scoperta, che porta all'invenzione e/o alla costruzione di nuove connessioni tra le cose, e quindi al cambiamento. Ma la creatività è anche equilibrio tra *originalità* (meraviglia, stupore, sorpresa...) e *familiarità* (consuetudine, prevedibilità, sicurezza...), tra *attese* e *imprevisti*: *mettere un po' di sconosciuto dentro a cose (contesti, situazioni, occasioni)*

conosciute.² La rottura di questo equilibrio trasforma la creatività in *arbitrarietà*, in cui non è più visibile l'azione di *allargamento*, di *sconfinamento*, di *spaesamento*...³

Sia la ricerca estetica che la ricerca scientifica tendono ad avvertire e a provocare l'emergere del nuovo. Entrambe spingono verso il *fuori di sé*, verso l'allargamento dell'esperienza comune e quotidiana. In questo senso entrambe si fondano sulla creatività. Non c'è contraddizione quindi tra educazione estetica ed educazione scientifica.

Uno studio sulla fantasia può sembrare a molti una impresa impossibile.

Per certe persone la fantasia è capriccio, bizzarria, stranezza. Per altri è finzione, nel senso di non realtà, voglia, estro, ubbia.

Per certi contadini è il ballo popolare. Per altri è allucinazione, fisima, ghiribizzo. Può essere intesa come fantasticheria, come fantasmagoria, come ispirazione, come vena. Per i militari è un esercizio che si fa ogni tanto, diverso dalle Regole Rigorose normali.

Fantasia è anche irregolarità, fare a vanvera, a casaccio. E poi, come se non bastasse, l'invenzione non è anche fantasia? E la fantasia non è anche invenzione? E come la mettiamo con l'immaginazione?

Una bugia è fantasia, invenzione o immaginazione?

Ma l'immaginazione non è anche fantasia? E le immagini della fantasia possono essere anche sonore? I musicisti parlano di immagini sonore, di oggetti sonori. Come si inventa una fandonia, un motore ad aria fredda, una nuova materia plastica?

In effetti tutte queste facoltà umane agiscono simultaneamente ed è difficile cercare di distinguere le varie attività e le relative operazioni. Però se riusciamo a dare delle definizioni sia pure provvisorie, a scopo di indagine, ad ognuna di queste facoltà, e quindi analizzarle cercando se ci sono costanti comprensibili alla logica, e comunicabili; avremo fatto un'opera di divulgazione e di aiuto all'uso di queste possibilità umane.⁴

Credo che possa tornare utile pensare alla creatività anche come ad una *qualità*, ad uno *stato di coscienza*: sono creative tutte quelle situazioni (contesti, esperienze, azioni, pensieri, musiche...) che in qualche modo ci *rapiscono*, che ci cambiano, che ci alterano fisicamente e intellettualmente, che coinvolgono sia la testa che il corpo, che sanno donarci un *tremore*, un' *ebbrezza*.

In questo senso *c'è musica quando c'è creatività*: esistono molte pratiche e occasioni definite come musicali dove non abita la creatività. In questi casi penso che non vi sia nemmeno musica. In questi casi non c'è emozione, né fisica né intel-



lettuale. In questi casi non si vive una vera e propria *esperienza musicale*. Nella scuola questo accade spesso: la musica è raccontata, esemplificata, letta, vista; più raramente viene vissuta *sulla propria pelle*. Anche fuori dalla scuola, nella vita reale, non si contano situazioni simili: quando la tecnica è il fine dominante; quando si passa tutta la vita a esercitarsi per...; quando si studia ma non si suona mai.

Si può insegnare una *qualità*? Forse non nel senso tradizionale; forse si può *mostrare*, si può *comunicare*, si può *utilizzare*, e quindi si può mettere in contatto, si può

avvicinare, si può *abituare*.

In questo senso penso che lo sforzo creativo debba puntare soprattutto a qualificare la relazione che si instaura tra l'insegnante e i ragazzi e le ragazze che ha in classe; in altre parole, penso che nella scuola di oggi ci sia bisogno di creatività non soltanto sul piano dei contenuti ma, ancor di più, sul quel piano metodologico e affettivo che consente di valorizzare le identità che al suo interno intervengono.

È creativo chiunque si senta e si ponga come un *artigiano innamorato* del suo saper fare e del suo saper far fare: forse ciò che è davvero importante, per *imparare* qualcosa di veramente fondamentale, di essenziale, della musica o di qualsiasi altra cosa, per *capire* veramente a che cosa diavolo serva ad esempio una qualsiasi azione artistica, o anche qualsiasi vero *gioco*, è fare esperienza di incontri *emozionali*, *sensuali*, amorosi. Forse è questo il fine più importante, la condizione che consente poi di saper *distinguere*, di *saper scegliere*, di *saper valutare*, le musiche che incontriamo. Forse per *educare* creativamente è fondamentale far provare la sensazione dell'innamoramento, così che poi ognuno di noi continui nella vita a cercare di mantenere o di rinnovare questa sensazione, nei confronti non solo delle persone, ma delle azioni, degli oggetti, dei luoghi, delle musiche. Vivere un'esperienza creativa non è molto vicino all'innamoramento? E ogni innamoramento non è principalmente un'esperienza legata alla gioia dei sensi, e quindi all'estetica che unisce corpo e mente? (E. S.)

Note

¹ A. Dal Lago, P. A. Rovatti, *Per gioco*, Cortina, Milano, 1993, p.110.

² Rubo questa frase a Ives Favier, scenografo parigino con cui, nell'ambito della Scuola di Animazione Musicale di Lecco, ho lungamente e piacevolmente discusso, ipotizzato, immaginato e progettato situazioni estetiche.

³ Cfr.: Umberto Galimberti, *Psiche e Techne*, Feltrinelli, Milano, 1999, p.214.

⁴ Bruno Munari, *Fantasia*, Laterza, Bari, 1977 p. 7.

Rumori di fondo da ascoltare con curiosità

ANTONIO GIACOMETTI

Rumori di fondo. Fastidiosi. O carezzevoli. Molteplici. Musiche di fondo. Ripetitive. Sempre quelle. Molteplici.

Rumori di fondo e musiche di fondo molteplici. E intrecciate. Attenzione all'intreccio: contrappunto. *Curiosità* per la faccia ottusa dei suoni quotidiani generosamente offerti al nostro orecchio dalla civiltà industriale.

– *Ascolta, figliolo: clacson, sirena, martello pneumatico, telegiornale. E silenzio.*

– *Quale silenzio, papi? Qui c'è solo casino.*

– *Quello che hai dentro tu, figliolo.*

– *Ah!*

Immaginazione. Prima manipolazione del reale, sostituzione di oggetti con *fantasie*, vicarianza di funzioni.

– *Piantala di battere la forchetta sul tavolo e il coltello sul bicchiere!*

– *Ma io sto suonando, papi!*

– *Pensa a mangiare!*

– *Posso mangiare e suonare.*

– *Ah!*

Gioco di scoperta. *Fantasie* come luoghi della sostituzione. E non accontentarsi mai. *Ricerca* di un modo di esprimersi, far sapere che si esiste quando nessuno ha tempo per te. L'anima egotica della creazione.

– *Questa canzone non fa così. Sbagli le note!*

– *Ma sto inventando, papi!*

– *Ah!*

Invenzione come *ricerca* del nuovo attraverso la trasformazione dell'esistente. Variazione di vissuti,

manipolazione di modelli, personalizzazione di stereotipi. *Gioco di ruoli.* E *costruzione.*

– *Perché pasticci al piano, figliolo?*

– *Non sto pasticciando, sto componendo. Ascolta, papi, se questo lo metto prima, che cosa cambia?*

– ...

– *Va bene se questo lo suono più alto, papi?*

– ...

Costruzione come arredamento dello spazio e del tempo. *Gioco di regole:* ogni cosa al suo posto. Ogni cosa al suo posto col suo significato.

Una definizione? Ci posso tentare.

Creatività: capacità di mettersi in *gioco, costruendo* con la *fantasia* mondi *immaginari, inventati* elaborando *curiosità* e attenzione per il quotidiano, cioè *scoprendo* la faccia ottusa di quanto sembra apparentemente ovvio.

Sempre che te lo lascino fare!

Sono stato uno di quei bambini che gli insegnanti 'primi Sessanta' amavano definire estrosi e pieni di fantasia, ma mentalmente disordinati e poco logici, naturalmente guardandosene bene dal promuovere il lato immaginativo perché troppo impegnati ad umiliare le deficienze di quello razionale.

Ammetto del resto che la mia creatività non s'è mai attivata nella sfera del *problem solving*.

Esame di quinta elementare. Mentre sono alla cattedra per il colloquio orale, entra un Ispettore di passaggio.

– *Posso fare una domanda a questo fanciullo?*

– ...?

– *Che strada fai per andare in Afri-*

ca, partendo dalla tua scuola?

– ...??

Solo più tardi compresi che quel buon uomo, a cui comunque devo gli incubi di un'intera notte, pretendeva probabilmente da me nulla più che una generica indicazione direzionale ("vado verso sud", o roba del genere). Allora feci scena muta, perché avevo il problema di come uscire dal quartiere in cui la scuola si trovava.

Non sono dotato di una creatività finalizzata, ma neppure di una creatività univocamente espressa e definita in un *medium*, tanto che, fino al momento in cui mi misero in mano una chitarra, a undici anni compiuti, non mi sfiorò mai l'idea che la musica potesse diventare per me il 'cosa farò da grande'.

Verso gli otto anni scrivo piccoli testi teatrali, che realizzo con amici di cortile in *performance* di burattini costruiti col das e animati su uno scassatissimo palcoscenico di legno.

La mia creatività ha bisogno di contatti, di scambi osmotici, di reciproche invadenze fra diversi ambiti espressivi. Ma, una volta realizzata questa specie di trasversalità interna, si fa dilagante e, soprattutto, imprevedibile: parola che si trasforma in suono, gesto che diventa figura musicale, luogo matematico che si anima in architettura temporale.

Non credo di aver mai scritto una sola nota pensando in termini puramente musicali, né ho mai stabilito tra i diversi *media* relazioni fisse, buone per tutti gli usi e tali da permettere il realizzarsi di ciò che alcuni chiamano cifra stilistica, ma che si trasforma spesso in comodo rimasticamento di se stessi (se la formula mi dà sicurezza, perché abbandonarla?).

L'affermazione della mia creatività musicale ha implicato sempre la ricerca, l'esplorazione, l'irresistibile richiamo del diverso, del nuovo. Anche a rischio del cortocircuito.

Dodici anni. Leggo una poesia di Garcia Lorca e si stabilisce subito un contatto. Scrivo una pagina: grafia scorretta, figure ritmiche approssima-

tive, nozioni 'solfeggistiche' faticosamente adattate ad una realtà musicale in movimento. Ma le connessioni ci sono. Ingenua, prevedibili, ma ci sono. Un ragazzino di seconda media sente l'esigenza di comporre un brano musicale partendo da una poesia di Lorca. Ce ne sarebbe abbastanza per costruirci sopra un percorso didattico di rinforzo e di consapevolezza.

– *Le piace, Maestro?*

– ...

– *L'ho scritto io.*

– ...

– *Lo posso suonare, Maestro?*

– *È troppo presto per comporre. La composizione richiede anni. È uno studio difficile. E poi, non vedi che non sai neppure scrivere. Hai fatto tutte le gambette storte!*

Certamente la creatività, *in sé*, non si può insegnare. Così come non si può insegnare nulla di quanto attiene la sfera delle facoltà umane individuali, siano esse intellettive, psicoemotive o neuromuscolari: non s'insegna la reattività necessaria a diventare un pilota di Formula 1 o ad avere le mani abba-

stanza grandi per eseguire uno *Studio trascendentale* di Liszt.

Tuttavia, da educatori, la creatività si può *promuovere* o *rinforzare*, così come la si può *umiliare* e *annientare*. Ciò in particolare nei luoghi in cui essa costituisce condizione primaria e fine ultimo dell'azione didattica, come in un corso di composizione.

Nella mia ormai ventennale attività d'insegnamento di tecniche e stili e di quant'altro serva a costruire e organizzare suoni con finalità estetiche e comunicative, ho avuto modo di sperimentare diverse strategie d'approccio creativo, adattandone le relative metodologie didattiche a singoli soggetti, spesso tra loro assai diversi per età, conoscenza musicale e provenienza culturale. E quattro sono sempre state le parole chiave che hanno guidato il mio lavoro. Parole che stanno alla base di una certa filosofia educativa. Parole che trascendono l'imprescindibile libertà delle scelte didattiche personali, perché mirano al cuore del concetto stesso di creatività.

• *Intuizione* delle tendenze di ciascun allievo, dei suoi bisogni espres-

sivi, delle motivazioni forti che stanno alla base del suo desiderio d'apprendere.

• *Rispetto* per ogni proposta che provenga da un'attività divergente, da un'associazione libera ed estemporanea, con rinuncia ai filtri del pregiudizio culturale e della correttezza tecnico-artigianale.

• *Riflessione* sulle strategie didattiche e sui modi comunicativi che favoriscano, nell'allievo, un graduale sviluppo della consapevolezza delle proprie scelte compositive, aprendo spazi all'autoverifica e al conseguente miglioramento della costruzione in rapporto a referenti stilistici e a modelli culturalmente consolidati.

• *Duttilità* come capacità di piegare e adattare di volta in volta non solo le strategie didattiche, ma anche le più radicate convinzioni estetiche e culturali, cercando di comprendere i perché e i come dell'altrui creatività, per aiutarla a crescere e a arricchirsi senza costringerla entro i binari morti delle false verità.

Del resto, come afferma T. Powell Jones, «è più facile ostacolare l'immaginazione che stimolarla».

Solo col *mi minore*: la creatività delle piccole cose

MARIO PIATTI

La regola sarebbe di rispondere alle domande di Strobino con ordine. Ma questa volta non riesco a essere creativo (originale, diverso, divergente, fantasioso, stimolante, provocatorio... questi sono alcuni nodi della rete di parole voluta da Enrico) rispettando le regole. Parto invece da un piccolo aneddoto autobiografico.

C'era una volta un bambino che voleva accompagnare subito anche lui con la mia chitarra la canzone che gli avevo appena cantato (*Per fare un tavolo...*, testo di Gianni Rodari, in *Filastrocche in cielo e in terra*, pag. 149). Ma quella canzone aveva una successione di accordi un po' difficili per quel bambino. Ci sarebbe voluto un po' di tempo per impararli. Ma il

bambino era impaziente. Allora mi son detto: perché non fare una canzone da accompagnare con un solo accordo (in fondo anche Celentano ha fatto *Il mondo in Mi7*)? Prendiamo un accordo facile: ad esempio il *mi minore*. «Prova», dissi al bambino. «Sì, è facile», rispose. Nella pagina accanto di *Filastrocche in cielo e in terra c'è Quanti bugiardi*: "Ci sono delle cose / che fanno finta / di essere altre cose...".

Incomincio a canticchiare, mentre il bimbo mi accompagna con un semplice ritmo. In dieci minuti nasce una nuova canzone (ora nella raccolta *È arrivato un bastimento carico di...*, PCC, Assisi). Ho la sen-

sazione di essere stato creativo. Se poi la mia canzoncina sia un oggetto creativo, in grado di attivare a sua volta un po' di creatività, è un altro problema (però sembra di sì, vista la strumentazione creata dall'amico Marco Deflorian).

Considerazione: per essere creativi occorre talvolta accettare, o darsi, dei compiti difficili, mettersi alla prova, lavorando attorno, dentro, con una piccola cosa. Quel giorno ho lavorato con un accordo di chitarra. Altre volte ho usato solo fogli di giornale, o piccole scatole di plastica (due per ogni partecipante del gruppo), o semplici bastoni di legno come oggetti stimolo in grado di produrre eventi sonori ai quali la nostra fantasia, ma anche il nostro corpo, il nostro muoversi, le nostre parole, il contesto operativo riuscivano a dare sensi musicali sempre diversi.

Le tecniche che, per me, trovo sempre utili ed efficaci – anche nella didattica musicale – sono prevalentemente quelle che Rodari ha esemplificato nel suo libro *Grammatica della fantasia*: il binomio e l'ipotesi fantastica, il ricalco, l'inversione, l'errore creativo ecc.

Ciò che conta, fondamentalmente è avere una mente aperta, disponibile all'imprevisto, al diverso, ad accettare anche l'imperfezione (un libro di Rita Levi Montalcini si intitola *Elogio dell'imperfezione*), a mettersi in gioco: «Ci sono persone a cui è permesso, socialmente, di continuare a giocare per tutta la vita. Sono poeti, artisti, scienziati, inventori. Persone che possono continuare a cercare più in là di quello che già si vede, ed analizzare e sperimentare nuove possibili combinazioni di parole, di idee, di concetti. [...] Queste persone per tutta la loro vita compiono un lavoro che per loro è un grande gioco. Che comporta la mobilitazione, dentro di loro, non solo della creatività scientifica, ma anche della creatività ludica. Ci sono oggi molti che studiano anche le omologie tra il processo di creatività scientifica e quello di creatività artistica» (G. Rodari, *Quello che i bambini insegnano ai grandi*, in *Eser-*

cizi di fantasia, Editori Riuniti, Roma, 1981, p. 80)

E passo alla terza questione: forse la creatività non si può insegnare. Certo si può imparare a essere sempre più creativi, con un po' di (o con tanto) esercizio di immaginazione, fantasia ecc. (tutte le parole ricordate anche da Munari). In fondo, mi trovo molto d'accordo con Munari stesso; quando gli venne chiesto di dare una definizione di creatività rispose: «Credo che sia la ricerca sincera di varianti».



Le varianti delle cose, degli oggetti, delle parole, dei suoni, ma soprattutto, credo, le varianti dei contesti in cui opero, cioè varianti di spazio, di tempo, di colori, di paesaggio, di senso e di significato dal mio agire, del mio rappresentarmi di fronte agli altri, varianti della mia identità. Una identità creativa è una identità dalle mille più una sfaccettature, un mosaico non finito, un caleidoscopio sempre in movimento, una metafora perenne, un leggero cluster che copre tutte le frequenze possibili.

Imparare a cercare varianti vuol dire anche porsi più problemi di quante risposte siamo in grado di dare. Occorre quindi attivare una mente divergente disponibile a mettere in dubbio quel che si ha l'impressione di vedere, di sentire, di toccare nell'immediato; quel che in particolare i gestori dei mass media

ci vogliono indurre a credere, anche falsando la realtà (confronta, ad esempio, Claudio Fracassi, *Sotto la notizia niente*, Libera Informazione Editrice, Roma 1994).

Forse allora insegnare la creatività, o meglio, aiutare gli altri a diventare creativi, significa creare contesti e situazioni educative dove si possa scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile, dove non si debbano raggiungere standard predefiniti da esperti poco inclini al sapere creativo (il riferimento al dibattito attuale sugli standard d'uscita per i vari ordini di scuola è voluto), dove si abbia il coraggio, come Giordano Bruno (ma sperando di non fare la sua fine...), di mettere in discussione antiche certezze e di andare alla ricerca delle variazioni fantastiche sui possibili.

E allora una domanda che può attivare creatività pedagogica potrebbe essere: quali sono le certezze dell'attuale didattica della musica? Quali energie esprimono gruppi, singoli, associazioni, centri, università, conservatori, scuole per uscire da stanchi rituali di perpetuazione di una educazione musicale rassicurante?

La musica, o meglio, le musiche, nella loro molteplicità di funzioni, di stili, di generi, di usi, di pratiche sono già oggi segno e testimonianza di una creatività diffusa, quotidiana, che non si lascia imprigionare in schemi disciplinaristici utili solo a chi si accontenta di una creatività nelle regole. Accogliere le musiche, ascoltare con curiosità tutto ciò che risuona nel mondo, provare a inventare qualcosa valorizzando conoscenze e competenze anche minime che già possediamo, può essere un buon inizio per diventare più creativi: «ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili» (Italo Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988, p. 120).

Rimescoliamoci e riordiniamoci. Senza paure.

Allargare il campo delle possibilità

ANTONELLA TALAMONTI

Gioco 1. Prendere un foglio e, partendo dalla parola *creatività*, scrivere per libere associazioni tutte le parole che vengono in mente. Trascriverle nello spazio bianco sottostante con l'ordine, la forma e i caratteri ispirati dal momento. L'unico limite è lo spazio a disposizione. Guardare per qualche istante la partitura che ne risulta ed eseguirla da soli e/o con persone di proprio gradimento:

Gioco 1



Varianti: 1) Eseguirla in due persone (o due gruppi), partendo chi dall'inizio, chi dalla fine (se la partitura prevede un inizio e una fine definiti). 2) Partire tutti dal centro e dirigersi verso la periferia. 3) Partire ognuno dove vuole. 4) Discutere animatamente sul punto da cui partire (potrebbe essere una buona *Intro*). 5) Non mettersi affatto d'accordo e partire ognuno da una parola diversa, eventualmente separandosi e inventando una sequenza personale di parole, che potrebbe diventare una nuova partitura da eseguire in successione, sovrapposizione o alternativa all'altra. E così via.

Gioco 2. Trascrivere la partitura del *Gioco 1* (in senso letterale, o imitando il disegno, o ispirandosi liberamente) utilizzando solo tracce di cibo (olio, vino, sugo per la pasta, chicchi di riso, briciole, foglie d'insalata e quant'altro). È possibile: a - rieseguirla notando le varianti

ispirate dal nuovo materiale; b. mangiarla; c. metterla in lavatrice; d. combinare in successione o sovrapposizione *a, b e c*; e. altro

Varianti. Trascriverla utilizzando: 1) solo i mobili di casa; 2) solo oggetti da campeggio; 3) Solo materiali da discarica; 4) solo il necessario per cucire; 5) e così via.

E così via, è possibile anche, varianti, alternative, altro, oppure, sono parole dietro le quali sta in agguato la creatività. Nel momento in cui si definisce un campo d'azione, subito appaiono bivi, incroci, strade laterali, una molteplicità di direzioni potenziali che implicano delle *scelte*, che a loro volta aprono altre porte su nuovi bivi. Il nuovo, quella particolare, irripetibile combinazione di eventi, appare a ogni istante della giornata, anche quando ci sembra di ripetere azioni fatte mille altre volte. In un certo senso, non ripetiamo mai, perché una stessa azione, svolta in un tempo diverso, e quindi in un contesto modificato, non è più esattamente la stessa.

La creatività, intesa come l'azione di scegliere che implica delle conseguenze e che quindi *crea* una realtà piuttosto che un'altra, è sempre in azione.

Da molti anni mi occupo di improvvisazione vocale, come vocalista e soprattutto come insegnante, e sono stata per un lungo periodo coordinatrice didattica della Scuola Popolare di Musica di Testaccio di Roma. Il dubbio amletico suscitato dalla possibilità di *insegnare l'improvvisazione* ha tormentato le menti di numerosi insegnanti in riunioni e convegni. A volte ci si bloccava alla mera antinomia che i due termini sembravano esprimere. Penso che il problema sia da saltare a piè pari.

Non si tratta di insegnare come una materia quella mi sembra essere una delle facoltà umane più sviluppate (basta pensare alla comunicazione verbale orale, una ininterrotta serie di atti improvvisativi). Il punto è rendere gli allievi consapevoli di *quello che già fanno*, indagare su *come funziona la loro creatività* e *allargare il campo* delle possibilità.

Dunque la prima funzione di una eventuale didattica della creatività è quella di rendere i fruitori consapevoli del fatto che qualunque azione è in qualche modo un atto creativo, nel senso che modifica la situazione rispetto a un prima dell'azione e che apre a uno spettro di possibilità direttamente conseguenti dall'azione stessa.

Che cosa porta con sé un materiale sonoro (lo spazio che si sta percorrendo)? Quali sono i segnali a cui rivolgere la propria attenzione (le vie laterali)? Quanti altri se ne evidenziano dopo la prima svolta? E come accorgersi della strada che un altro membro del gruppo sta individuando nel dialogo sonoro?

Lavoro sempre con gli adulti e in situazioni collettive e il mio primo oggetto di attenzione è la qualità delle relazioni all'interno del gruppo: creare un clima di accoglienza e non giudizio in cui le persone possano permettersi di essere serenamente recettivi nei propri confronti innanzitutto, e poi verso gli altri; essere disponibili a scoprire di più di se stessi (quello che già sono) e a rivolgere con acutezza (non è il termine più giusto, ma rende l'idea) la loro attenzione agli altri.

Le prime volte do delle consegne abbastanza strette, in modo che sia chiaro il campo di indagine e si affininano gli utensili impiegati. Col proseguire del lavoro, i temi diventano molto più aperti e le forme e le soluzioni adottate sempre più diverse. Cresce anche il livello di elaborazione rispetto alla spazializzazione del suono. Gli improvvisatori scelgono la loro disposizione nello spazio, gli eventuali movimenti (anche in relazione ai materiali sonori usati) e la disposizione del gruppo

degli ascoltatori. A volte anche gli ascoltatori possono essere in movimento, o lo decidono autonomamente durante l'esecuzione. Il gruppo, nel complesso, è pronto nell'accogliere le sollecitazioni del momento e a interagire con rapidità. Un territorio che era fatto solo di strade di larga viabilità, si colora di vialetti, sottoporteghi, archi, passaggi, camminamenti, gallerie.

Dopo le improvvisazioni ci si interroga sui percorsi fatti. Allargamento della percezione e allagamento della consapevolezza. Lo spazio dedicato all'*analisi* è, per me, uno strumento fondamentale. È un momento in cui si verificano gli strumenti a disposizione e se ne aggiungono di nuovi; si discute sulle possibilità che il gruppo ha scartato o non ha individuato, sulle facilitazioni che ha adottato, sui rischi che ha affrontato, eventualmente sugli incroci in cui si è separato. Il tutto utilizzando i parametri del suono e dello spazio, cercando di parlare musicale.

Alcune domande vengono poste al gruppo: cosa è stato rispettato della struttura/consegna data? Cosa è accaduto di diverso? Dei codici proposti, quali sono stati compresi? Quali altre strade (sviluppi, finali ecc.) avrebbe potuto prendere l'improvvisazione?

Altre sono un piccolo autotest:

ricordi dei tuoi interventi in cui hai consapevolmente scelto rispetto al parametro x (che forse è l'oggetto di indagine di quell'improvvisazione, esempio note vicine, o risposta per imitazione ecc.)? E dei *tuo*i interventi che a posteriori ti sono sembrati fuori luogo e perché? Cosa vorresti migliorare in una prossima improvvisazione?

Generalmente, in un clima di curiosità e di fiducia, l'insieme delle risposte sugli interventi poco pertinenti dà il quadro e le ragioni musicali delle parti meno riuscite dell'improvvisazione, senza innescare meccanismi di giudizio reciproci e senza colpevolizzare o svalutare nessuno. Allo stesso tempo aiuta le persone a formulare i propri obiettivi: ognuno ha una certa consapevolezza del suo livello di percezione in quel momento (le strade che è capace di vedere) e stabilisce per sé il gradino successivo (la direzione che vorrebbe imparare a individuare).

Spesso le persone restano sorprese dalla propria ricchezza. E questa ricchezza è il dono che portano all'interno del gruppo, l'unicità e la particolarità che fa sì che ogni gruppo esprima qualcosa di assolutamente irripetibile. E che io mi trovi ad ascoltare cose mai ascoltate e a mettermi in gioco con tutti gli altri ogni volta. Perché più prosegue l'esperienza e meno so quello che acca-

drà. È la bellezza e la fatica di questo lavoro.

Fare con quello di cui si è fatti, fare a partire da quello che c'è. I materiali di lavoro vengono da queste due sorgenti. Le musiche che abitano le persone e gli stimoli del momento.

Non tutte le ciambelle riescono col buco. Gli incontri negli angoli bui fanno parte del cammino, come le improvvisazioni che si arenano nella mancanza di ascolto, nella mancanza di energia, nel giudizio di chi si tira fuori, nel non desiderio di mettersi in gioco, nelle alchimie di gruppi difficili, nelle diversità personali e culturali.

Anche per me si tratta costantemente di fare a partire da quello che c'è. E da quello che porto con me. E da quanto sono capace e disposta in quel dato momento a rischiare, al di là delle competenze e delle tecniche. E da quanto è grande la mia apertura, la mia attenzione, la mia disponibilità alla meraviglia, la mia paura degli angoli bui.

Spesso le strade più interessanti si rendono visibili nei momenti di empassa, quelli in cui sembra che in tutto il territorio esplorato non ci sia una sola via percorribile.

Spesso.

Ogni tanto, però, è possibile anche sedersi a un caffè del corso, e guardare gli altri che passano.

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

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

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

- la rivista *Musica Domani*;
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem*;
- *Siem informazioni*, inserto dei numeri di marzo e ottobre del *Giornale della Musica*, inviato gratuitamente ai soci;
- fascicolo informativo sui corsi estivi della Siem.

diventa socio

Siem - Società Italiana per l'Educazione Musicale
Via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna
telefono e fax: 011-9364761

QUOTE PER IL 2000:

soci ordinari	£ 60.000
studenti	£ 50.000
biblioteche	£ 60.000
soci sostenitori	£ 100.000

Cento esercizi per migliorare l'ascolto

FRANCA MAZZOLI

«**L'**ambiente che mi circonda mentre sto scrivendo è un paesaggio sonoro. Attraverso la finestra aperta posso sentire lo stormire delle foglie dei pioppi al vento. È giugno, le uova si sono schiuse e l'aria è piena del canto degli uccellini. All'interno il frigorifero si avvia di colpo con il suo mugolare stridulo. Io respiro profondamente, poi continuo a fumare la pipa che alle mie boccate scoppietta sommessamente. La penna scorre agilmente sul foglio bianco, scricchiolando a tratti e facendo clic! quando aggiungo un punto o una i al termine di una frase.

Provate a confrontarlo con il vostro paesaggio sonoro mentre state leggendo questi appunti.»

Dalla strada sento il clang del mio cancello che si chiude, seguito da qualche passo secco e veloce che subito si perde lontano; il ronzio continuo del computer acceso si mescola piacevolmente con il rumore di un motorino che passa, poi torna a tessere il suo bzzz solitario. Io sto masticando una gomma e adesso mi sembra di produrre un suono terrificante: come ho fatto a non sentirlo fino ad ora? Per fortuna il trillo prolungato del telefono mi offre l'occasione per alzarmi (suono strisciato della sedia e frap frap delle mie pantofole sul pavimento di legno), liberarmi della gomma (apertura di sportello, soffio deciso, soffice atterraggio nella pattumiera, chiusura di sportello) e rispondere (voce) «Sì?».

Anche nel suo ultimo semplice testo, Murray Schafer riesce a mettere in moto la curiosità e il desiderio di verificare cosa può accadere giocando con l'ascolto e con i suoni.

A me è successo già sul finire della prima pagina, come ho appena dimostrato, ma sono sicura che tutti i lettori di questi «100 esercizi per ascoltare e produrre il suono», pubblicati nel volume «Educazione al suono», edito da Ricordi nella collana «Metodi e strumenti didattici», sono destinati a trovarsi coinvolti in un interessante processo di analisi e riflessione personale.

Il testo infatti offre numerosi spunti da elaborare, da soli e in gruppo, per migliorare la nostra capacità di ascolto, e forse qualcosa di più perché, come al solito, il musicista canadese riesce a mescolare interrogativi complessi («Esistono suoni che subiscono una discriminazione culturale, così da non essere ascoltati affatto? E in quali modi l'ambiente acustico agisce sui suoni che decidiamo di ascoltare o di ignorare?») a dispositivi di analisi e produzione sonora semplicissimi, da sperimentare per mettere in gioco il nostro rapporto con i suoni.

Le motivazioni che portano Schafer a raccogliere in un unico testo tanti diversi modi per incontrare i suoni e dirigere su di loro un'attenzione più intenzionale, si basano proprio sulla constatazione del continuo aumento del rumore nelle nostre città e a un'evidente tendenza alla sordità sempre più generalizzata. Dunque l'ascolto viene inteso da Schafer sia come possibilità di conoscenza del suono, ma anche come difesa dall'inquinamento acustico, che può essere contrastato soltanto dalla consapevolezza delle soglie acustiche entro le quali ci muoviamo.

«Io ritengo che migliorare il paesaggio sonoro del mondo sia assai semplice. Dobbiamo imparare

ad ascoltare. È un'abitudine che sembriamo aver perduto. Dobbiamo rendere l'orecchio sensibile al meraviglioso mondo di suoni che ci circonda. Dopo avere sviluppato una certa abilità nell'ascoltare, possiamo portare avanti progetti più ampi, con implicazioni anche sociali, in modo da coinvolgere altri nelle nostre esperienze. Il fine ultimo dovrebbe consistere nel prendere decisioni inerenti alla progettazione del paesaggio sonoro che ci circonda.»

E per presentare questa sua idea nel modo più efficace e convincente, Schafer organizza una raccolta di esercizi che parte con la proposta di un ascolto attento dei suoni presenti nel paesaggio sonoro del lettore e la loro successiva analisi secondo criteri di catalogazione empirica, che poi si sviluppano in giochi di percezione e riconoscimento, da svolgere agli angoli delle strade, a casa, a scuola, nei negozi e in molti altri luoghi ancora.

L'esercizio 13, ad esempio, consiste in una «passeggiata d'ascolto» che può essere vissuta da una classe che si muove in fila indiana e che, dopo aver eseguito un certo percorso, dovrà riuscire a rispondere ad alcune domande che permettono di elaborare sia l'esperienza percettiva (individuare il suono più debole, oppure il suono più acuto, o tre suoni in movimento davanti a sé...) sia quella emotiva (individuare il suono più brutto, quello più degno di interesse, quello di cui si è avvertita la mancanza...). Ovviamente le risposte devono essere intese come lo stimolo per una discussione dell'esperienza che consenta al gruppo di confrontare le percezioni e le emozioni diverse e comprendere la ricchezza soggettiva dell'esperienza d'ascolto.

Arrivati all'esercizio 14 si trova una proposta inconsueta: tenere un diario dei suoni, «appunti su suoni non comuni che avete udito e come avete reagito a essi, considerazioni generali sull'ambiente acustico, e ogni cosa riteniate significativa.» È un gioco da sperimentare



mentre si eseguono i rimanenti esercizi, come opportunità personale di ripensare al proprio modo di ascoltare e vivere i suoni, e trovare le parole giuste per esprimere le sensazioni veicolate dai suoni.

È interessante notare che larga parte degli esercizi richiedono di «immaginare» alcuni suoni, per poi confrontare l'immagine sonora con la percezione del suono eseguito direttamente, come a sottolineare il legame che esiste tra percezione uditiva, memoria ed elaborazione della percezione.

Numerosi esercizi di ascolto e produzione portano poi all'idea del «concerto naturale» dell'esercizio 43, e all'interrogativo proposto dall'esercizio 48: «In inglese il gatto fa purr-purr. In francese il gatto fa ron-ron. In tedesco il gatto fa schnurr-schnurr. (...) Sono le diverse culture che percepiscono i suoni in modi diversi, o sono gli animali, gli uccelli, e gli insetti del mondo che parlano davvero dialetti diversi come facciamo noi?».

L'invenzione di parole con qualità onomatopeiche in una lingua personale e i giochi di produzione e ascolto della voce procedono fino all'esercizio 62, che propone di riflettere sui «suoni fantasma», vere e proprie illusioni sonore che a tutti capita prima o poi di percepire.

Molti i suggerimenti legati alle potenzialità della voce, nella convinzione che «soltanto esprimendo

(esternando) il suono possiamo dimostrare che la nostra percezione è stata completa e accurata. Noi impariamo il linguaggio ascoltando, ma è parlando che dimostriamo di conoscerlo».

E visto che molti tra i giochi di nomi proposti risultano divertenti, Schafer ne approfitta per proporre di ascoltare anche una propria risata spontanea, esperienza apparentemente banale ma in realtà non proprio facile: provare per credere...

L'esercizio 63 propone di individuare qualche paradosso sonoro: «Il filosofo greco Zenone ne individuò uno dei più strani. Disse che quando un chicco di grano cade al suolo produce un certo suono, ma quando un intero sacco di grano viene rovesciato sul pavimento produce un suono che non è la somma di tutti i singoli chicchi di grano, ma un suono completamente diverso e apparentemente non affine».

Seguono molti esercizi legati alla percezione del silenzio e al suo potere evocativo, che sfociano in alcune proposte mirate a sviluppare una memoria acustica capace di ricordare voci e parole, suoni e sequenze musicali.

Una parte di esercizi è poi dedicata alle potenzialità d'uso del registratore, utilizzato nella logica di Schafer per conservare i suoni che rischiano l'estinzione. Seguono poi esercizi per allenare la memoria acustica, inerenti sia alle produzio-

ni delle persone che a quelle del paesaggio sonoro (passato e presente), finalizzate anche a un miglioramento del design acustico dell'ambiente.

Il percorso termina infine con alcune proposte di progettazione acustica decisamente complesse: gli esercizi 98, 99 e 100, dedicati rispettivamente a una «caccia al tesoro sonora», una «passeggiata sonora al tesoro» e un «suono mobile», concludono il testo con ipotesi di ascolti suggestivi e particolari, che implicano un grande sforzo progettuale e organizzativo e il coinvolgimento di professionalità diverse.

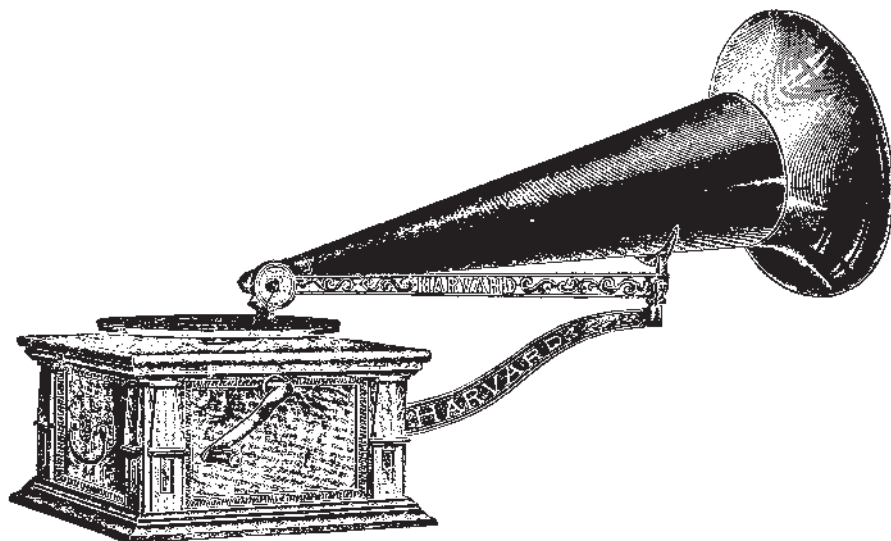
Poche, ma significative, le parole a commento degli esercizi che chiudono il testo di Schafer:

«Ho sempre insistito sul fatto che il design del paesaggio sonoro deve iniziare dal di dentro, e deve essere voluto da cittadini sensibili, prima che lo si possa realizzare effettivamente. È un processo educativo che inizia con gli individui o piccoli gruppi e gradualmente si allarga, come onde su uno stagno, includendo gruppi sempre più numerosi di persone, finché non arriva a coinvolgere l'intera comunità, e infine, i Governi di ogni Paese. Allora, e solo allora, ci potremo aspettare che il paesaggio sonoro mondiale cambierà e migliorerà, diventando più elegante, più bello e più caratterizzato localmente.»

Un libro essenziale ma ricco di spunti e di riflessioni che ciascun lettore potrà sviluppare in modo personale, vista la flessibilità delle proposte che sempre prevedono varie possibilità applicative inerenti a contesti e situazioni differenti.

Da leggere e da ascoltare, per ascoltare e leggere meglio il nostro ambiente sonoro.

R. Murray Schafer, *Educazione al suono, 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Ricordi, Milano, 1998, pp. 52, £ 10.000



Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

Una grafica molto curata, tanti disegni, pagine a pieno colore, testi spiritosi che enfatizzano l'aspetto ludico. Il look è ormai divenuto quasi un imperativo della didattica strumentale. I metodi "moderni", pubblicati di recente, sono tutti così. Moltissimi di questi metodi, inoltre, ostentano la loro modernità anche proclamando un profondo rinnovamento rispetto alla didattica tradizionale. Termini come creatività, metodo attivo, imparare divertendosi, preparazione musicale globale si sprecano. Talvolta, però, sorge il dubbio che restino solo belle parole sulla carta colorata.

Tra i maggiori successi editoriali degli ultimi anni, un posto di rilievo è certamente occupato dal Metodo Bastien per pianoforte. Più che un semplice metodo, quello dei Bastien costituisce una vera e propria collana didattica che comprende una quantità di titoli davvero esorbitante (oltre 450 solo nel catalogo italiano).

I materiali proposti sono rivolti a diversi livelli di preparazione e di età: vi sono testi per adulti e per bambini, volumetti di tecnica, teoria, letteratura, carte-gioco, sillabari da colorare, adesivi e quant'altro. Il metodo Bastien viene così a riunire una vasta gamma di proposte con lo scopo di evitare agli insegnanti il compito – faticoso, ma

anche fondamentale e determinante – di ricercare ogni volta i percorsi più stimolanti e più opportuni per ogni allievo.

Tra questa enorme massa di materiali prendiamo in esame il volume dedicato all'approccio strumentale per i bambini tra i cinque e i sette anni. Qui, infatti, l'impostazione metodologica prescelta dagli autori si delinea con molta chiarezza.

Il testo esordisce presentando quelle nozioni comunemente considerate necessarie per una prima lettura sul pentagramma e per l'orientamento alla tastiera. Ogni apprendimento viene accuratamente programmato guidando l'allievo attraverso una serie di tappe successive.

Nessuna proposta originale o innovativa, il percorso suggerito è quello consacrato dalla tradizione didattica. Di questa tradizione, il metodo Bastien accoglie pienamente il concetto lineare di gradualità: ogni obiettivo viene diluito in tanti piccoli obiettivi intermedi in modo da evitare all'allievo ogni sforzo o impegno eccessivo.

Anziché affidarsi allo stimolo dettato da una forte motivazione musicale, gli autori preferiscono puntare sulla riduzione delle difficoltà e sulla gratificazione continua enfatizzata dai gadget alla fine della lezione o dagli attestati di merito a conclusione di ogni volume.

Le attività proposte – che proprio grazie alla loro gradualità offrono un certo margine di garanzia e sicurezza agli insegnanti – sono strutturate però in modo talmente vincolante da impedire ogni iniziativa autonoma dell'allievo.

In nome di un modello in cui la conoscenza procede semplicisticamente per tappe lineari e progressive viene sacrificato ogni spazio che permetta di seguire inclinazioni personali e stili cognitivi diversi.

Evidenziare le dinamiche presenti nell'apprendimento, anziché imporre una direzionalità esterna, è compito problematico e complesso. Infatti, la creatività infantile non si esplica in percorsi facilmente riconducibili alla logica adulta, non segue criteri organizzativo-logici lineari. Per evitare pericolose deviazioni, il Bastien – come del resto molti altri metodi simili – strutturano l'apprendimento attraverso una salda predeterminazione di ogni obiettivo.

I percorsi proposti, però, proprio a causa della loro estrema prevedibilità e del carattere in qualche modo costrittivo finiscono spesso per dimostrarsi agli occhi dei bambini come scarsamente attraenti.

Eseguire passivamente le istruzioni di un libro, infatti, non è mai troppo divertente. E allora ecco i disegni, i colori, i testi spensierati delle canzoncine. Ecco le immagini di bambini felici che saltano sull'altalena, ecco ortaggi che marciano soddisfatti, e animali, nuvole, aeroplani; quanto di più avvincente si possa immaginare compare per divertire il piccolo allievo.

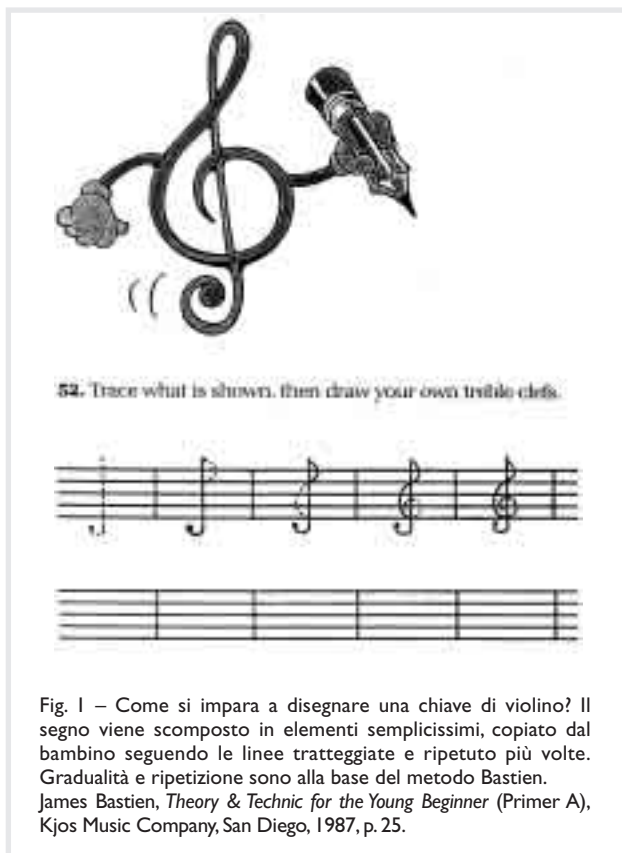


Fig. 1 – Come si impara a disegnare una chiave di violino? Il segno viene scomposto in elementi semplicissimi, copiato dal bambino seguendo le linee tratteggiate e ripetuto più volte. Gradualità e ripetizione sono alla base del metodo Bastien. James Bastien, *Theory & Technic for the Young Beginner* (Primer A), Kjos Music Company, San Diego, 1987, p. 25.

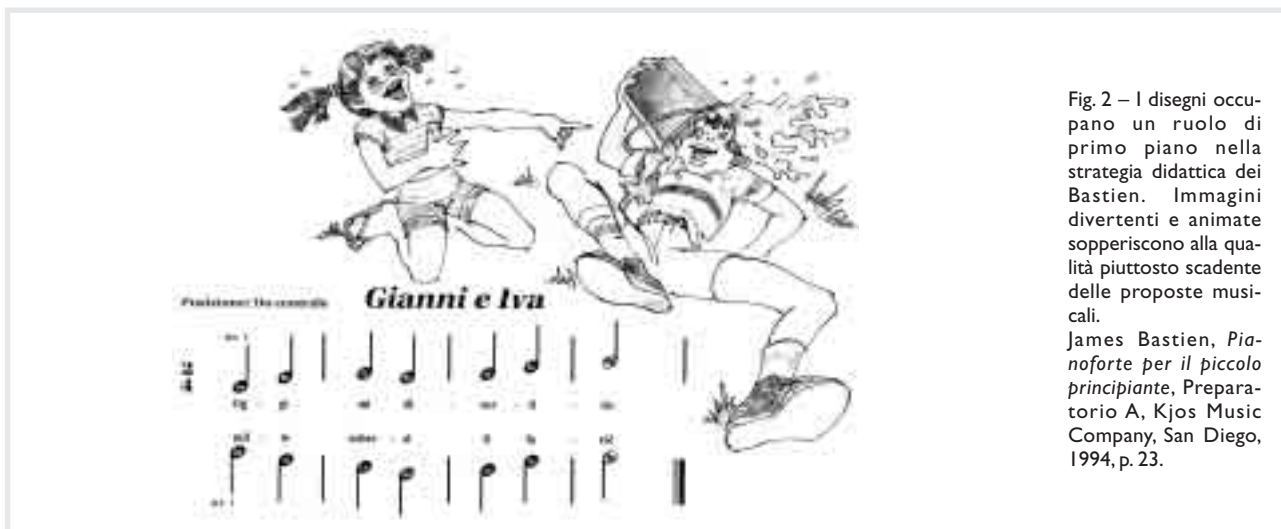


Fig. 2 – I disegni occupano un ruolo di primo piano nella strategia didattica dei Bastien. Immagini divertenti e animate sopprimono alla qualità piuttosto scadente delle proposte musicali. James Bastien, *Pianoforte per il piccolo principiante*, Preparatorio A, Kjos Music Company, San Diego, 1994, p. 23.

Ma è un divertimento questo, ottenuto spostando l'interesse verso elementi del tutto estranei alla musica, un divertimento che non ha alcun rapporto con ciò che si sta imparando, che non ha alcuna relazione con il piacere di suonare.

Questa deviazione delle energie del bambino verso fulcri di attenzione non musicali si ripropone, nel corso del metodo Bastien, anche utilizzando stimoli e motiva-

imparare a leggere le note, saper suonare qualche melodia, saper disegnare una chiave di violino?

Osservare l'apprendimento strumentale attraverso un'ottica globale – ottica che guardi alla crescita del bambino nella sua interezza – appare un'operazione assai più proficua.

Infatti, se si offrono opportuni spazi per la ricerca musicale e per la creatività, se si pone l'interesse musicale

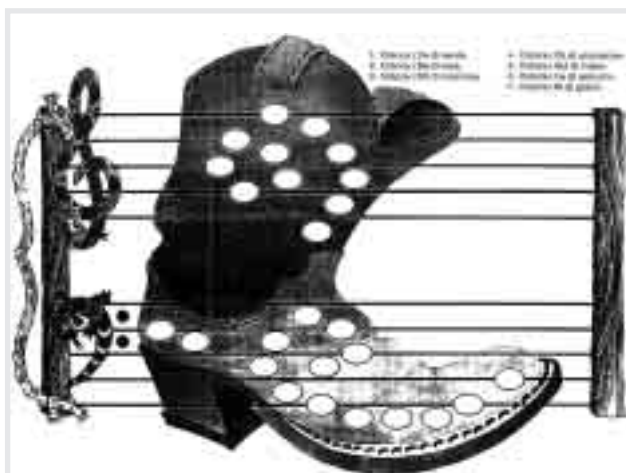


Fig. 3 – Il metodo Bastien comprende molti fascicoli complementari. Tra questi il *Sillabario da colorare* è considerato dagli autori, un utile mezzo per ripassare le note e una sorta di premio per lo studio compiuto.

Jane Smisor Bastien, *Coloriamo le note! Un sillabario da colorare*, Kjos Music Company, San Diego, 1992, p. 10.

zioni diverse, spesso di tipo competitivo. Sono molte, infatti, le attività che ripercorrono il modello dell'agonismo sportivo. Tra queste, una emerge con particolare evidenza. La incontriamo più volte in *A Celebration of Notes*, un volumetto supplementare rivolto essenzialmente allo sviluppo delle abilità di lettura. L'attività proposta consiste nel leggere le note (o scriverne il nome) il più rapidamente possibile. Occorre "allenarsi" tutta la settimana per essere i più veloci. Chi riesce a eseguire il compito in meno di un minuto viene accolto tra i membri del «One-minute Club».

Potremmo rimanere un po' perplessi di fronte a incitamenti così competitivi e così poco musicali. Questa perplessità ci spinge a identificare con maggiore chiarezza gli obiettivi verso i quali è indirizzata l'azione didattica:

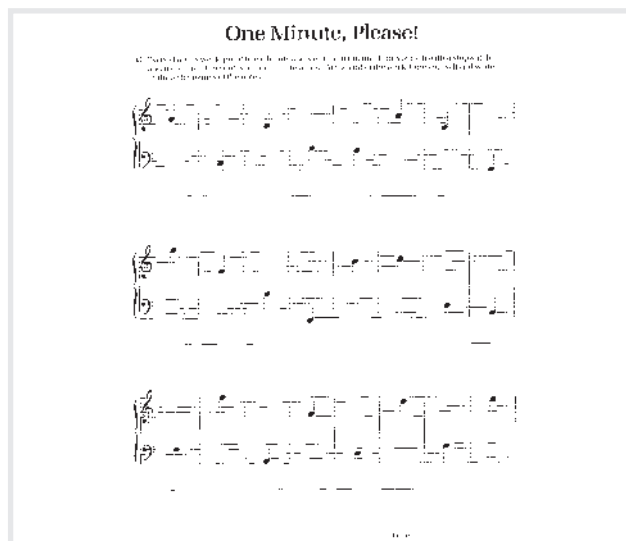


Fig. 4 – Per diventare membri onorari del *One-minute Club* i bambini dovranno imparare a leggere una intera pagina di note in meno di un minuto. Facendo leva sullo spirito competitivo, i Bastien propongono queste attività per incrementare l'abilità di lettura degli allievi.

come centro propulsore dello studio fin dal primo contatto con lo strumento, forse, allora, non sarà più così necessario "divertire" gli allievi con immagini spiritose o allettarli con gare di velocità. Ognuno, con i propri tempi e con il proprio stile, avrà l'opportunità di percorrere una strada, individuale e irripetibile, per crescere.

Jane Smisor Bastien, *A Celebration of Notes*, Book 1, Kjos Music Company, San Diego, 1990, p. 28.
Il Metodo Bastien è distribuito in Italia da Rugginenti Editore – Milano.



Come è difficile rendere facile la scrittura musicale

DAVIDE ZAMBELLI

In principio sono gli amici. In seguito, con la prima copia acquistata, arriva la documentazione in inglese: ottima, completa, ma in lingua originale. Poi iniziano a girare fotocopie di dispense di corsi fatti chissà da chi e chissà dove. A quel punto, la Midi Music di Torino, ditta importatrice, pare accorgersi che vale la pena fare lo sforzo di tradurre in italiano le quasi mille pagine che accompagnano quell'incredibile software di notazione musicale prodotto dalla americana *Coda Music Technology* che tutti quelli che si occupano di musica in qualche maniera conoscono o di cui hanno sentito parlare: *Finale*.

Il programma è senza discussioni considerato lo stato dell'arte in fatto di elaborazione della partitura attraverso il computer, un po' come *Word* della *Microsoft*: puoi amarlo od odiarlo, puoi usare altri dieci elaboratori di testo, ma certe cose, come lui, non le fa nessuno.

Ma per quanti sforzi si facciano, la manualistica di riferimento, ben organizzata, rimane maledettamente in inglese e poco coinvolgente per un utente alle prime armi. Nel 1994 fa timidamente capolino un primo libro 'indipendente': *Finale. La scrittura musicale, l'impaginazione e l'estrazione delle parti con Finale 3.0.1*. Lo scrive Fabrizio Fanticini e lo pubblicano le edizioni Sam, di Pisa. Il testo, in poco più di cento pagine si propone di dare i fondamenti dell'utilizzo di *Finale*, senza pretesa di esaustività.

La lotta fra i diversi programmi di notazione musicale, nel frattempo, si fa sempre più serrata. Nel giugno 1997 sulla rivista *Applicando*, Paolo Trammanoni pubblica un bel confronto con tanto di tabelle com-

parative fra i più diffusi software di notazione: *Nightingale*, *Overture*, *Mosaic*, *Logic*, *Cubase Score* e *Finale*. Pur con gli inevitabili difetti, lo strumento della *Coda* si conferma, in assoluto, il più completo anche se non gli vengono risparmiate le accuse di una certa complessità di interfaccia utente.

La difficoltà della lingua – fino a ora è sempre l'inglese che fa da padrone – spinge una casa italiana, la Sincrosoft, a proporre un nuovo software di notazione: *Opus*. La sua prima versione (1.6) non sembra però in grado di mettere in crisi il primato costruito sulla completezza e la versatilità di *Finale*, che intanto corre rapidamente verso le versioni 97, 98 e ora 2000.

E non sembrano voler dormire sugli allori gli sviluppatori della *Coda*. Rilanciano, infatti, con *Allegro 98* una versione alleggerita di *Finale*, pensata per chi ha meno esigenze e, non contenti, in questi mesi stanno portando negli scaffali dei negozi una versione ulteriormente semplificata, *PrintMusic!*, espressamente dedicata a chi inizia a confrontarsi con la scrittura musicale attraverso l'elaboratore (che sia la volta buona che le scuole si dotino di un bel software di notazione, pensato e organizzato in funzione di un giovane utente?). Vista la vivacità degli sviluppatori d'oltreoceano e la loro preminenza assoluta sul mercato, in Italia la Midi Music sta ultimando la localizzazione (ovvero la traduzione completa dell'interfaccia di un programma) di *Finale 98*, portando nella nostra lingua software e manuali: uno sforzo davvero notevole.

E finalmente anche l'editoria nostrana, visto il gran movimento, inizia a rendersi conto che, come

per tutti i programmi di larga diffusione, occorre offrire dei prodotti, diversi dai manuali allegati al programma, pensati per un migliore coinvolgimento dell'utente e magari a diversi livelli di competenza (quanti tipi di supporti editoriali troviamo per uno strumento come *Word*?).

La fatica se la assume Giandomenico Piermarini che con *Finale con brio* punta a offrire un prodotto accattivante di intermediazione fra utente e programma, specificamente *Finale 97* per Windows. Va subito detto che anche chi possiede l'ormai datata versione 3.7 o anche i super aggiornati con la versione 98 possono trovare in questo testo quasi tutto quello che cercano, perlomeno ai livelli delle operazioni più diffuse. Così chi lavora con Macintosh ha a che fare con una interfaccia sostanzialmente identica.

Il libro è organizzato intorno a dieci capitoli che affrontano altrettante questioni legate alla scrittura musicale attraverso l'elaboratore: le impostazioni di base del programma e di una partitura; l'inserimento delle note; la gestione di gruppi irregolari e degli elementi di testo; la gestione della parte midi, sia per l'inserimento delle note che per l'ascolto; l'aggiunta degli elementi espressivi; l'uso delle potenti funzioni di copia e elaborazione offerte dallo strumento *mass mover*; i ritocchi sulle accollature; l'aggiunta di testo, degli accordi e la notazione delle percussioni; le raffinatezze tipografiche sulla partitura; la stampa e l'estrazione delle parti. Troviamo, inoltre, un preambolo con rapidissimi cenni generali su computer, periferiche e schede midi e, in chiusura, un buon indice analitico consente di trovare con rapidità gli argomenti.

Pur non volendosi porre in alternativa alla documentazione originale del programma, il testo offre effettivamente una panoramica molto completa sull'utilizzo di *Finale*. Il lettore viene accompagnato in quell'affascinante labirinto che è un programma di scrittura musicale



professionale che pretende di offrire una soluzione per ogni problema: dai quattro modi di inserire le note alle sei unità di misura possibili, dal controllo numerico di ogni elemento sulla partitura alla assoluta libertà di posizionamento delle accollature sulla pagina, dalla capacità di trascrivere musiche con notazione antica o contemporanea, inserire elementi grafici o esportare parti del lavoro come semplici file di grafica, il controllo completo dei testi lirici o di qualsiasi altro tipo, fino a un raffinato controllo della esecuzione via midi: non manca veramente nulla. Il problema non è mai *se* Finale può fare una certa cosa, è solo *come* fargliela fare. Certo, la necessità di illustrarne tutte le potenzialità porta talvolta l'autore alla schematicità e a rimandare in diversi casi alla manualistica di riferimento

La articolazione del volume è lineare, nel senso che l'autore affronta e sviscera progressivamente le varie problematiche legate alla notazione digitale. Purtroppo, però, questa organizzazione per blocchi (per sapere come si stampa occorre andare a pagina 321) senz'altro privilegia un utilizzatore scaltro, che conosce i fondamenti del programma e che, cavandosela male con l'inglese, cerca di districarsi nei meandri, talvolta veramente problematici, di questo software musicale.

A mio avviso, se il testo fosse stato pensato in forma circolare, proponendo in poche decine di pagine l'acquisizione dei fondamenti – dall'inserimento della simbolistica, all'ascolto, alla stampa – per poi riprendere gli argomenti e sviscerarli nei minimi particolari, avrebbe offerto un miglior servizio anche al nuovo utilizzatore di *Finale*. Insomma, l'organizzazione del volume 1 (*Installation & Tutorial*) proposta nei manuali originali della *Coda*, rimane, per il novizio, senza dubbio la più efficace.

Inoltre, al di là delle simpatiche illustrazioni che fanno capolino ovunque, una impaginazione un po' barocca, spesso troppo fitta e non

SCHEDE

Il pianoforte come strumento collettivo, al quale accostarsi in più persone per suonare insieme: idea non più tanto peregrina per chi conosce le recenti esperienze didattiche riguardanti la propedeutica allo strumento, ma che pare ancora avveniristica se si pensa alla situazione di tante aule di conservatorio e non solo. Lì infatti è ancora solidamente radicato il mito del "pianoforte monopo" a uso del solista per eccellenza: il pianista.

Ora, anche senza voler fare l'apologia del lavoro in gruppo, credo che la vita di ciascuno si costruisca sull'equilibrio di entrambi i momenti: agire in prima persona, con responsabilità totale e saper interagire e collaborare con altri.

In questi ultimi anni abbiamo assistito a un fiorire di pubblicazioni di brani facili per pianoforte a quattro mani, mentre effettivamente non esistono molti corrispettivi per il pianoforte a sei mani; la raccolta di Piazza contribuisce a colmare questa lacuna con pezzi di diversa difficoltà, utilizzabili durante i primi anni di studio dello strumento.

Qualche perplessità suscita però la scelta dei materiali: i brani proposti usano un melodie e ritmi un po' datati e idee musicali non sempre significative e interessanti per i ragazzi di oggi. Credo infatti che, se vogliamo giocare sul loro piano, dobbiamo accettare la sfida che essi pongono fino in fondo, cercando nella *loro* musica, nel rock e nel pop che essi amano, ritmi, melodie e armonie più vicine al loro vissuto. A meno che il fine non sia quello, affermato a mezza voce in premessa, di fornire brani a uso dei saggi scolastici. Ma qui si apre un altro discorso. (Donata Paderni)

Giovanni Piazza, *Drei mal zwei Tre per due, Dieci pezzi facili per pianoforte a sei mani*, Schott, 1998

“Nulla a questo mondo va considerato «normale», perché la categoria normalità rende pigri e atrofizza inesorabilmente quella facoltà, tutta infantile, di stupirsi.”

È così che Antonio Giacometti, autore di *Mika*, introduce il suo lavoro, da poco pubblicato per la nuova casa editrice Kookaburra. Certamente un testo, questo di Giacometti, capace di stupire distaccandosi non poco da quella che è la «normalità» della produzione didattica corrente. I motivi di originalità di questo testo sono svariati. *Mika* propone un linguaggio attuale, contemporaneo, evitando sia i soliti cliché, che un modernismo di maniera. Evitando, soprattutto, di confinare le possibilità espressive del linguaggio entro gli ambiti angusti della «musica per bambini». Già, perché quello che ha capito Giacometti (a differenza di molti altri autori) è che scrivere per bambini non vuol dire affatto scrivere per degli incapaci; tutt'altro.

Determinante, nella stesura di quest'opera, è l'intento di indagare le interazioni tra linguaggi di matrice diversa. In *Mika*, infatti, convergono, in un'unità coerente, musica, testo (tratto da Jostein Gaarder) e immagini (di Eva Feudo Shoo). Tre linguaggi diversi, uniti da relazioni profonde, che vanno a creare sinergie capaci di coinvolgere pienamente i giovani allievi. Ma, soprattutto, il testo di Giacometti si distacca dal panorama abituale proprio per il tentativo - ben riuscito - di evitare le strade dell'ovvio, del banale, del già detto. Un tentativo che ritrova, nel contatto con i bambini, una dimensione ricca, stimolante, piena di stupore. (Donatella Bartolini)

Antonio Giacometti, *Mika - 8 quadri per tre flauti*, Gli Zirl, Kookaburra, 1998



sempre chiara, e una grafica poco coerente non aiutano certo a superare gli scogli del programma.

Finale, ne sono convinto, consente con facilità di eseguire le operazioni base di stesura di una partitura; le operazioni più complesse invece non sono sempre intuitive. Ma queste ultime, fortunatamente, sono anche quelle utilizzate più

raramente e quindi possono trovare un approfondimento successivo, mano a mano che se ne presenta la necessità. Poiché le critiche più forti rivolte a questo strumento sono quelle di una certa cripticità di interfaccia e di complessità operativa, è inevitabile attendersi, da un testo che si propone di facilitare l'utente, chiarezza e semplicità. Qua-

lità, queste ultime, che l'autore, purtroppo, non riesce sempre a offrire.

Giandomenico Piermarini, *Finale con brio*, Armellin Musica, Padova, 1998, pp. 375, £ 59.000

Una storia della musica che dichiara le proprie scelte

CECILIA LUZZI

Il libro di testo ideale è per un insegnante come l'araba fenice: quantomai arduo trovare quello che soddisfi i molti requisiti pretesi. Ancora più difficile trovare l'ideale testo di storia della musica destinato agli studenti di un liceo musicale sperimentale.

In realtà il volume di Giordano Montecchi, *Una storia della musica*, non è affatto concepito come libro di testo, ma la sua lettura risulta particolarmente stimolante per un insegnante quale io sono, così da suggerirmi alcune riflessioni sulla sua proponibilità e impiego in contesti didattici diversi.

Nel panorama editoriale attuale non mancano i contributi nel settore della manualistica storico-musicale: l'aspetto metodologico-didattico appare però ignorato nella quasi totalità dei casi, mentre si privilegia generalmente un approccio tecnico alla storia della composizione – attraverso la definizione dei caratteri stilistici di un'epoca, dei diversi generi musicali, della produzione dei singoli autori – rispetto alla descrizione del contesto storico-culturale in cui sono prodotti e recepiti

gli eventi o le opere musicali.

È ormai generalmente accettato invece che un buon libro di testo non possa limitarsi a un aggiornamento dei contenuti sulla base di un'ampia documentazione bibliografica, ma debba innanzitutto rispondere a esigenze di tipo metodologico-didattico: come insegnare/apprendere la storia della musica? con quali obiettivi? e quale storia della musica? Si sottolinea la necessità di tenere presente il destinatario – il suo sviluppo cognitivo, le potenzialità di comprensione linguistica e le competenze tecniche –, stimolando un apprendimento significativo e proponendo, dove possibile, un approccio diretto alle fonti storico-musicali per avvicinare alla ricerca storica con attività di riflessione, di analisi, di interpretazione, di ricostruzione dei fatti storico-musicali. È invece frequente riscontrare negli alunni liceali (i quali dovrebbero essere cresciuti con i nuovi programmi della scuola elementare e media, nei quali l'apprendimento del metodo di ricerca storica è privilegiato rispetto all'acquisizione dei contenuti e delle

nozioni) una scarsa consapevolezza della relatività della storia: per loro la storia imparata a scuola rappresenta più il racconto di una verità che non una costruzione che nasce dall'analisi e dall'interpretazione di documenti.

Qui sta il primo pregio del lavoro di Montecchi, il quale fin dal titolo denuncia la sostanziale relatività del lavoro storico attraverso quell'articolo indeterminativo che spiega nella prefazione ai lettori: «Si chiama *Una storia della musica* perché, pur somigliando a ciò che un tempo veniva chiamata "storia della musica" *tout court*, muove dalla convinzione che tutte le storie che vengono scritte scaturiscano sempre, per forza di cose, da un punto di vista e siano quindi tutte provvisorie e da riscrivere» (p. 5).

Il corposo volume (che giunge fino all'Ottocento, lasciando la trattazione del nostro secolo a un secondo tomo, di prossima uscita) pur scritto in forma di narrazione, come saggio di critica, pensando a un lettore medio, non ignora, nelle intenzioni dell'autore, una prospettiva didattica. Frutto anche dell'esperienza di insegnamento in Conservatorio, il lavoro ha alla base la «convinzione che il primo obiettivo da inseguire come narratori e come insegnanti sia quello di far nascere la consapevolezza che in storia nulla si sa e tutto invece si racconta» (p. 29). Senza cadere in un eccesso di



relativismo, gli alunni hanno bisogno di capire che pur partendo da dati comuni, la storia è fatta di interpretazioni.

Nonostante questa vocazione didattica, Montecchi sceglie di non rivolgersi a un lettore ben preciso («a chi sa di musica, ma anche a chi non ne sa, o almeno non ne sa un gran che», p. 6): la struttura discorsiva del saggio critico e la narrazione accattivante e scorrevole si indirizzano piuttosto verso un pubblico più ampio, di acculturati (musicalmente parlando) che intendano conoscere fatti che già sanno in una nuova chiave interpretativa, o di cultori che desiderino apprendere cose nuove o approfondire le loro conoscenze, in uno stile scevro dalle «pesantezze» della musicologia accademica. La pubblicazione in una collana ad alta diffusione come la SuperBUR della casa editrice Rizzoli sottolinea questa prospettiva divulgativa e nello stesso tempo rappresenta il segnale della volontà di abbattere le tradizionali barriere che separano la cultura musicale dalla cultura *tout court* (che si rispecchia poi, come vedremo, nell'approccio storiografico). Si tratta di scelte del tutto condivisibili, soprattutto se pensiamo al panorama italiano, in cui l'isolamento della cultura musicale, intesa come sapere esoterico, per iniziati, ha provocato incalcolabili danni, influenzando negativamente sia gli indirizzi culturali sia le istituzioni educative.

La rinuncia a qualsiasi apparato di note, a indicazioni bibliografiche per approfondimenti, all'inserimento di documenti (nonostante nel corso della narrazione vengano citati passi significativi tratti da fonti di diverso tipo), esempi musicali o analisi, che avrebbero appesantito la struttura del volume rende il testo accessibile e produttivo a partire dal triennio delle superiori, nell'ambito del conservatorio (nei corsi di Storia della musica per strumentisti, ma ancora di più nel contesto delle Scuole di didattica) e dell'università. Il testo inoltre può risultare di grandissima utilità come guida per

un insegnante che voglia impostare in modo nuovo percorsi interdisciplinari, a partire da progetti d'ascolto fin dalla scuola elementare e soprattutto nelle fasce scolastiche successive. La musica è inserita, infatti, in un tessuto ricco di nessi con la storia sociale ed economica,

con la storia delle idee, col più ampio contesto culturale, ponendo attenzione oltretutto alla dimensione poetica, a quella della ricezione di un'opera o di un evento musicale.

In particolare risulta preziosa la capacità dell'autore di fornire ampi quadri d'insieme (di fenomeni epo-

DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

Wayne Bowman, docente universitario canadese, mette in guardia gli educatori musicali dai rischi ai quali, a suo parere, essi possono incorrere adottando, nell'esercitare la loro professione, un atteggiamento universalista, consistente nel ritenere che esistano dei criteri assoluti, universalmente validi, che permettono di distinguere ciò che è musica da ciò che non rientra in tale categoria, la buona musica dalla musica priva di valore, e ciò che è giusto compiere nell'ambito dell'educazione musicale da ciò che è sbagliato. In opposizione a tale atteggiamento, Bowman, rifacendosi alle posizioni dei filosofi Richard Rorty e Joseph Margolis, sostiene l'opportunità di assumerne invece un altro, relativista. Egli distingue tale atteggiamento da quello scettico, secondo il quale, rispetto a qualsiasi questione, ciascuna delle posizioni adottabili ha la stessa validità di ogni altra posizione alternativa. Piuttosto, un atteggiamento relativista nell'ambito dell'educazione musicale consiste innanzitutto nel considerare che nel mondo esistono pratiche e concezioni musicali molto diverse tra loro, che, più che avere un nucleo essenziale comune, presentano tutt'al più una 'somiglianza di famiglia'; in secondo luogo, si tratta di tener presente che una certa musica e una certa attività di educazione musicale possono essere giudicate più valide di altre non in assoluto, ma rispetto ad alcune situazioni particolari.

Wayne Bowman, "Universals, Relativism and Music Education", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 135, Winter 1998, pp. 1-20.

Maurizio Spaccazocchi, docente di pedagogia musicale del Conservatorio di Pesaro, affronta, con un'impostazione sapientemente trans-disciplinare, alcune delle principali metafore sulle quali si fonda il vissuto musicale umano: musica come energia, nutrimento, essere vivente, movimento, personalità, spazio, soggetto che ci tocca ed entra in relazione con noi. Le riflessioni sollevate dall'esplicitazione di tali metafore possono essere un utile punto di partenza per un confronto tra diverse esperienze musicali, volto a rilevare uno strato comune, antropologico, o perfino riconducibile alla «dimensione bio-zoologica dell'essere umano», alla quale spesso questo saggio fa riferimento, distinguibile da altri strati più specifici, dipendenti dal fatto di vivere in una certa realtà socio-culturale e di aver sviluppato determinati percorsi personali.

Maurizio Spaccazocchi, "E se la musica fosse...", *Musica & terapia, Quaderni italiani di musicoterapia* vol. VII n. 1, gennaio 1999, pp. 4-14

cali, generi musicali, correnti stilistiche) all'interno dei quali i dati consueti sono osservati da prospettive diverse, con attenzione ad aspetti solitamente trascurati dalla storiografia tradizionale di stampo ottocentesco, attenta, come sottolinea l'autore, a «cogliere lungo il corso dei secoli le linee di sviluppo della musica attraverso il susseguirsi delle opere e degli autori, evidenziandone le influenze reciproche e le implicazioni tecniche ed estetiche» (p. 15).

È un esempio di questa impostazione l'eccellente panorama della musica nell'era cristiana, in cui l'autore cerca di ricostruire gli aspetti della formazione del repertorio cristiano – che rimangono indistinti proprio perché caratterizzati dalla trasmissione orale – quali l'influenza dell'antichità classica e della tradizione ebraica; ancora più interessante appare il tentativo di chiarire il significato che assume il passaggio da una trasmissione orale a una trasmissione scritta sia nella fissazione del repertorio sia negli sviluppi delle tecniche compositive successive.

Siamo qui di fronte a una scelta che appare tanto più interessante quanto più si consideri che le espressioni musicali tipiche della cultura dell'oralità, o caratterizzate da una marcata incidenza delle tecniche improvvisative, sono state lasciate spesso in ombra da una tradizione storiografica che ha di frequente sopravvalutato la trasmissione scritta e lo sviluppo di sistemi di notazione assai elaborati, i quali rappresentano certamente tratti caratteristici della civiltà musicale occidentale colta ma non gli unici utili a capire l'evolversi dell'esperienza musicale.

Si tratta di stereotipi e preconcetti che, nei limiti dei nuovi materiali di studio disponibili, Montecchi cerca di sconfiggere, per tutto l'arco storico affrontato, valorizzando, dove possibile, quelle espressioni musicali che non hanno finora avuto diritto di cittadinanza nelle storie musicali, o sono state sottovalutate ed etichettate come generi

minori. E ancora di più, s'immagina, questa strada sarà percorsa nell'esame della scena musicale del XX secolo, argomento del secondo volume in preparazione, i cui lineamenti sono annunciati già nell'introduzione di questo primo volume.

L'esempio più eclatante di questa ottica è rappresentato da un intero capitolo dedicato a «L'ascesa della musica d'intrattenimento borghese» nell'Europa dell'Ottocento e da un paragrafo «La belle époque in Italia: romanze, canzoni, café-chantant, varietà, operetta» nell'Italia tra i due secoli. Qui Montecchi dà ampio spazio alla descrizione di ambienti, pratiche musicali che, pur avendo notevole incidenza nel tessuto della vita sociale e culturale, sono state lasciate in ombra dalla tradizionale storia della musica la quale «dal Medioevo all'Ancien Régime è in gran parte storia di una musica destinata alla ricreazione di corte e ai cerimoniali civili e religiosi [dalla quale] è invece quasi completamente assente la musica per il divertimento dei ceti popolari, prima contadini e poi urbani, che comincia a diventare visibile all'epoca della rivoluzione industriale e borghese» (p. 454). Altro esempio delle scelte operate da Montecchi è la rivalutazione del ruolo e dell'incidenza di una produzione musicale "minore", quella dello stile galante, compressa com'è, per consuetudine, dalla grandezza della musica di J. S. Bach e di Mozart.

Emerge dunque con chiarezza il metodo storiografico adottato dall'autore per il quale i grandi musicisti e le grandi opere (gli stili, le tecniche compositive e le implicazioni estetiche) non sono più oggetto esclusivo dell'indagine storica, ma sono esaminati in rapporto alla loro sostanza storica, cercando di porre in luce i nessi con la storia delle idee, quella sociale ed economica, occupandosi oltre che della storia della composizione anche della ricezione di queste opere, che muta nel corso dei secoli.

L'autore stesso dichiara nell'introduzione il suo debito con i nuovi

orizzonti della storiografia generale, ovvero la concezione della «nuova storia» elaborata dal gruppo di intellettuali (Bloch, Febvre, e successivamente Le Goff) gravitanti attorno alla rivista *Annales d'histoire économique et sociale*, della storiografia letteraria, la jaussiana *teoria della ricezione* e in ambito musicale della prospettiva storiografica di Carl Dahlhaus.

In questo quadro l'aspetto meno sviluppato – per scelta dell'autore – è un approccio propeudeutico agli sviluppi delle tecniche compositive, ai profili dei grandi compositori e della loro produzione. Grande spazio è infatti dedicato alla presentazione di contesti, di

Libri e dischi ricevuti

Hans-Günter Heumann, *Der Etüdenband – Die schönsten Etüden von Czerny bis Chopin*, Schott, 1998

Hans-Günter Heumann, *Piano kids im duett*, Schott, 1998

Hans-Günter Heumann, *Piano kids classic fun*, Schott, 1999

Bedrich Smetana, *Die Moldau*, Schott, 1998

Georges Bizet, *Carmen*, Schott, 1999

Antonio Vivaldi, *Die vier Jahreszeiten*, Schott, 1999

Peter Tschaikowsky, *Nussknacker-Suite* opus 71a, Schott, 1998

Ugo Morale, *Introduzione a Beethoven*, Bruno Mondadori, Milano, 1999

Giannantonio Mutto - Massimo Rizza, *I suoni del Vento, motivi popolari per clarinetto e pianoforte*, Mela Music, Verona, 1998

Albumblatt 1, Eunomio e il Novecento, raccolta di pezzi per pianoforte, Fabio Trippetti pianista, Regione Abruzzo, 1998, EA00101, cd fuori commercio.



generi, di forme – eccellenti ad esempio il profilo su oratorio e musica sacra in Italia nel Seicento, il quadro storico-sociale dell'opera nel Settecento, l'introduzione all'Ottocento romantico –, a scapito di quello riservato ad alcuni grandi compositori e alla loro produzione, J. S. Bach o Mozart, ad esempio. Il lettore viene avvicinato ai fatti e alle loro interpretazioni con gradualità, mentre sono condensati in poco spazio la lettura dell'opera dei "grandi" della musica, la quale necessita di una preliminare conoscenza di base per meglio comprendere l'interpretazione data dall'autore della loro opera. Il testo dunque, prezioso in sede didattica, richiede una lettura e un impegno diversificati in base agli argomenti e alla prospettiva con cui l'autore li affronta, diversa ogni volta per sua scelta, come sottolineato nell'introduzione.

Per concludere, la parola a due alunni di una quarta liceo musicale ai quali sono stati presentati passi tratti dal volume di Montecchi, dopo che essi avevano già affrontato gli stessi argomenti sui loro libri di testo, il *Manuale di storia della musica* di Surian, edito da Rugginenti e il volume della collana EDT, *L'età di Mozart e di Beethoven* di Pestelli.

«La mia impressione riguardo al paragrafo *L'opera buffa e Mozart*, è stata l'immediata sensazione che fosse tratto da un saggio e non da un libro scolastico. Infatti ho avvertito una certa discorsività, caratteristica che nei libri di testo da noi utilizzati è sostituita da un importante requisito, la schematicità. Credo sia proprio questo l'aspetto che maggiormente differenzia questo dai testi utilizzati in classe: il parlare di vari argomenti ponendoli tutti sullo stesso piano, compiendo passaggi da un concetto all'altro, seguibili solo per chi conosce già un po' l'argomento. Il linguaggio è ricco, quasi barocco, ed è forse questa ricchezza che confonde un po' il lettore». (Elena Abbado)

«Il capitolo *Caratteri del Classici-*

simo. Mozart tratta con estrema sintesi l'argomento: l'autore non si sofferma sui cenni biografici, sui viaggi, l'infanzia; tralascia date, ma riesce a dare una lettura meno schematica e fredda, parlando dei caratteri della musica di Mozart in modo quasi appassionato; la sintesi non incide sulla precisione e acutezza della trattazione, ma il testo non può essere a mio avviso utilizzato come libro di testo da cui apprendere le prime nozioni su Mozart, perché ci sono poche notizie sull'opera musicale mozartiana, pochi esempi ed analisi musicali; tuttavia credo che questo testo possa essere un ottimo sussidio, perché la parte che introduce l'opera

di Mozart, chiarisce il succedersi degli stili, dei compositori, senza ridurre ogni argomento a uno schema, ma unendo tutti i temi, rielaborando i concetti in modo organico ed esauriente» (Jacopo Facchini).

Giordano Montecchi, *Una storia della musica. Artisti e pubblico in Occidente dal Medioevo ai giorni nostri*, Vol. I: *Dal canto cristiano alla fine del XIX secolo*, Milano, BUR, 1998, pp. 753, £ 20.000.

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Il testo nasce da un'azzeccata analisi della fase attuale in cui si trova la scuola italiana. La scuola e, più in generale, l'educazione sembrano essere investite da un forte senso di precarietà, di incertezza, di disagio, che si riversa sulla professionalità docente causando una generale caduta di motivazione, un certo "disamore" fra gli insegnanti e fra il personale della scuola verso il proprio lavoro. Sono fenomeni non nuovi, che solitamente si fanno collegare a periodi di transizione e di trasformazione, ma l'ipotesi da cui nasce questo libro è più profonda e coraggiosa.

Nella Introduzione il curatore del volume, Claudio Desinan, ne illustra i tratti salienti:

- «L'illusione che le scienze dell'educazione possano essere in grado di sostituire la filosofia dell'uomo sta cedendo» (p. 7); il paradigma scientifico, necessario per certi versi, non può sostituire l'esigenza di una concezione dell'uomo e dei suoi valori di riferimento;
- la collaborazione tra le varie scienze, dell'educazione e non, è segnata da continue invasioni e difensioni di campo;
- l'interdisciplinarietà sembra piuttosto rivelarsi come uno smembramento dell'educazione e degli ambiti disciplinari senza che essa porti ad una visione articolata e comprensiva dei saperi ivi implicati;
- sul piano istituzionale l'autonomia è soggetta a continue ambivalenze: da un lato può essere uno strumento per realizzare un efficace servizio, alla luce dell'idea-guida delle pari opportunità formative, coniugando i tre elementi cardine della funzione scolastica (la sua funzione istituzionale pubblica, la sua caratteristica di organizzazione di servizi, la concezione più pedagogica di essere una comunità educativa); dall'altro l'autonomia può ridursi ad essere (come è stato spesso in varie sedi ribadito) poco più che uno "scaricamento" di compiti e responsabilità sulla singola istituzione scolastica,

senza che si siano assicurate le risorse umane, organizzative e finanziarie per raggiungere gli obiettivi dell'offerta formativa.

Anche il recente decreto ministeriale che istituisce corsi di formazione per il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi di istituto, con l'intenzione di integrare l'approccio pedagogico, quello organizzativo e manageriale, dovrà inserirsi in tale problematica e, soprattutto, rispettare le specificità, la storia e le tradizioni della scuola italiana. Il confronto con le istituzioni scolastiche europee è oltremodo positivo e vantaggioso, ma ciò non deve portare a una cieca importazione di modelli slegati dal contesto.

L'autonomia si incontra anche con il motivo della qualità scolastica: come ho già avuto modo di osservare in Rassegne precedenti, i modelli del libero mercato in educazione e della scuola efficientistica possono portare a un abbassamento generale della qualità dell'educazione e a un allargamento della forbice nei rendimenti e nella preparazione dei ragazzi. Il risultato di ciò è una dequalificazione della scuola pubblica, intesa come democratico servizio, statale e non statale. In tale cornice il motivo della qualità e dell'autonomia nasconde insidie non facilmente risolvibili se non si chiarisce, come tenta di fare il testo che segnalo all'attenzione dei lettori, «... la questione della funzione politica della scuola, un nodo che deve essere risolto per poter poi veramente discutere di qualità» (p. 8).

Da qui la interessante strada seguita: si tratta di esporre i pro e i contro (cioè «discutere») di alcune tematiche, teoretiche e fondative, concrete e operative, vivacemente dibattute nella scuola. «L'impostazione del volume è il più possibile problematica, evitando una sorta di contrapposizione radicale e semplificata tra tesi diverse, e puntando più a coglierne le ragioni ed a mantenere aperto il dibattito che a dare soluzioni, anche se è chiaro che quando si scrive di argomenti così importanti come quelli affrontati non è possibile mantenersi assolutamente neutrali» (p. 9).

La prima parte riguarda le dimensioni dell'educare: e qui abbiamo una discussione delle antinomie (o dei «falsi dilemmi») tra insegnare/educare, tra unità/pluralità a proposito della funzione educativa e docente, tra continuità/discontinuità nell'ambito scolastico e nelle due accezioni di continuità «verticale» e «trasversale».

La seconda parte investe le strutture: in questo caso si evidenziano le differenti posizioni in merito al tempo-scuola, al problema del rapporto tra integrazione e adattamento a proposito degli alunni disabili inseriti nel processo educativo, con tutti gli interrogativi conseguenti (e includenti il binomio socializzazione-apprendimento, educazione-rieducazione, scuola-famiglia) e si riportano i motivi addotti a favore e a sfavore nei confronti dell'autonomia.

La terza parte riguarda gli strumenti (intesi in senso ampio, non solo come «arnesi» o «attrezzi»): la prima questione affrontata concerne la relazione educativa, il rapporto tra il «fare» e «l'ascoltare»; successivamente si analizzano le diverse connotazioni che può assumere la programmazione educativa (programmazione per obiettivi, programmazione «adattiva», programmazione progettuale, etc.); infine emerge, con una disamina anche semantica condotta dall'autrice (Bianca Grassilli), la questione della tecnologia, in bilico tra esaltazione e riserve.



bemolli

Cidrolin

Conservatorio. Scuola di Didattica.

Un giorno il Maestro entra in classe e annuncia tutto felice: «Oggi cominciamo a esercitarci nell'improvvisazione. Lei, signor Ombrellari, mi improvvisi con la voce una melodia in *fa diesis* minore così composta: sette battute in tre quarti, tre battute in sette ottavi, cinque battute in tempo tagliato, due battute in due sedicesimi. Questo è il *la*» e suona il *la* a 440 hertz del pianoforte.

Segue qualche istante del più perfetto silenzio mai udito da orecchio umano. Alla fine il solito Ombrellari si schiarisce la voce e chiede: «Come, scusi?»

«Non ha capito? Glielo rispiego subito: sette battute in tre quarti, tre battute in sette ottavi, cinque battute in tempo tagliato, due battute in due sedicesimi. Questo è il *la*» *Plin* a 440.

Altro silenzio.

Alla fine il solito Ombrellari si azzarda ancora a dire: «Ma...»

«Non ha ancora capito? Glielo rispiego subito: sette battute in tre quarti, tre battute in sette ottavi, cinque battute in tempo tagliato, due battute in due sedicesimi. Questo è il *la*»

Repetita juvant.

Claudio Desinan (a cura di), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 271, £. 40.000.

Osservatorio

MAURIZIO DISOTEO

Le eclissi di sole sono sempre accompagnate da timori popolari e paure irrazionali, annunci di catastrofi e apparizioni di esseri misteriosi.

L'eclisse di sole dello scorso luglio ha costituito così l'occasione per la vicenda teatrale su cui si è incentrata l'edizione 1999 di *Tovaglia a quadri*, manifestazione che si svolge nella bella cornice costituita dal paese di Anghiari, in provincia di Arezzo.

Tovaglia a quadri presenta caratteristiche assolutamente particolari, nel quadro delle numerose iniziative estive che si svolgono in Italia centrale. Si tratta infatti di «una cena toscana dentro le mura con una storia da raccontare in quattro portate». Gli spettatori-avventori, in tutto un centinaio, sono invitati a sedersi attorno ad alcuni tavoli, rigorosamente apparecchiati con tovaglie a quadri, come nella migliore tradizione toscana, per consumare una cena tipica in quattro portate. Tra un piatto e l'altro si sviluppano le scene dello spettacolo *L'eclisse del gattopuzzolo* di cui vogliamo parlare.

L'eclisse del gattopuzzolo è uno spettacolo divertente e intelligente, in cui si immagina che il paese di Anghiari sia stato, unico in Italia, testimone di un'eclissi totale di sole e che durante questo fenomeno sia apparso un mitico e spaventoso animale, appunto il gattopuzzolo, terribile annunciatore di sventure. La vicenda si sviluppa, seguendo canoni consolidati nel teatro di tradizione popolare, attraverso l'apparizione in sequenza di diversi bizzarri personaggi: pellegrini in viaggio verso Roma per l'anno santo, un improbabile "citto (figlio) di Piero Angela", cercatori di funghi dispersi nei boschi della Serbia, un

rude allevatore tedesco di cani feroci e altri ancora. Il tutto mescolato a divertenti riferimenti a fatti ed eventi politici e di costume sia locali che nazionali.

Il testo, molto piacevole, è opera di Paolo Pennacchini e Andrea Merendelli, quest'ultimo anche regista dello spettacolo. Tuttavia, sono altre le caratteristiche di questo spettacolo che ci interessa segnalare maggiormente.

In particolare il fatto che quasi tutti gli attori e tutti i musicisti che animano lo spettacolo non sono professionisti ma cittadini di Anghiari che hanno lavorato alla realizzazione dello spettacolo nel loro tempo libero. In secondo luogo segnaliamo l'uso intelligente che il regista Merendelli ha saputo fare dello scenario naturale offerto dal Poggiolino, un quartiere di Anghiari posto presso le mura antiche della città. Le scale e le finestre delle case, i magazzini e i portici costituiscono così la scenografia dello spettacolo, in cui si muovono con estrema sapienza gli attori-cittadini anghiaresi. La parte musicale dello spettacolo è costituita da varie canzoni popolari eseguite da alcuni attori-cantanti che fanno parte della *Compagnia dei Ricomposti*, gruppo di canto popolare che fa riferimento, nel suo nome, alle storie di migrazione dei suoi componenti, rientrati in seguito nella cittadina toscana.

Tovaglia a quadri non è quindi solo una piacevole occasione teatrale per gli anghiaresi e per i turisti che affollano la Toscana durante l'estate ma è anche, e soprattutto, un'iniziativa di animazione culturale in cui sono coinvolte attivamente persone che per il resto dell'anno esercitano professioni che nulla hanno a

che vedere con il teatro e a cui collabora una compagnia di cantanti non professionisti costituitasi all'interno della comunità cittadina.

Tutto questo ci sembra molto importante in un momento in cui sempre più si parla di disgregazione del tessuto sociale dei piccoli centri, di perdita d'identità e di memoria locale e in cui la passività culturale sembra sempre più coinvolgere città grandi e piccole. Per queste ragioni *Tovaglia a quadri* ci sembra un'esperienza che merita di essere conosciuta e diffusa.

Per la cronaca, il gattopuzzolo si rivela essere, al termine dello spettacolo un innocuo e tenero gattino bianco di pochi giorni.

Informazioni su *Tovaglia a quadri* possono essere richieste all'Associazione "Pro Anghiari", Via Matteotti, 103, Anghiari (AR), telefono e fax. 0575/742979.



*Fuoricampo*ALBERI E
CESPUGLI

RINCONETE CORTADIGLIO



L'attribuzione delle «funzioni obiettivo», previste dal contratto collettivo nazionale della scuola, sta incrinando i rapporti – sin qui di pacifica tolleranza – fra gli insegnanti della scuola media XXXX della ridente provincia di YYYY, e quelli delle due sedi staccate (già istituti autonomi, poi accorpati). Sono in gioco difatti quattro poltrone, che nella realtà sin qui piattamente paritaria della scuola paiono introdurre uno stuzzicante profumo di potere. Né è da trascurare il fatto che a ciascuno dei quattro incarichi è connesso un aumento di retribuzione di ben tre milioni annui (lordi), che schiudono la possibilità di acquistare un frigorifero nuovo o di rinnovare il guardaroba ormai datato.

Il fatto è che la scuola madre, che si è già aggiudicata la vice-presidenza (alias collaboratore-vicario), vorrebbe fare man bassa degli altri dicasteri in palio (alias funzionari-obiettivo), facendosi forte della maggioranza, sia pur risicata, di cui gode nel collegio docenti. È quest'ultimo infatti, come ben sa chi ha avuto la ventura di leggere il testo ministeriale, a scegliere fra le domande presentate ed a ratificare le nomine. I plessi minori, però, non vogliono stare a un gioco che – parole loro – è patentemente «liberticida», «antidemocratico» e «stalinista». Se un direttorio s'ha da fare, questo deve essere rappresentativo di tutti i gruppi presenti nel parlamentino scolastico. E, visto che la formazione maggiore fa orecchie da mercante, e lascia intendere che sosterrà sino all'ultimo le proprie candidature, sono disposti a dar battaglia, con ogni mezzo, per conquistarsi un posto al sole.

Sono allo studio, così, diverse iniziative, che dovrebbero spezzare il fronte compatto degli avversari. In una riunione segreta alla quale hanno preso parte gli esponenti più

battaglieri della minoranza, sono state avanzate – attraverso un animato brainstorming – varie proposte, di cui riportiamo qui le più interessanti:

1. Avviare trattative con la corrente di centro-destra degli insegnanti della scuola madre, notoriamente titubante circa la nomina del prof. Rossi, fortemente voluta invece dai colleghi. Si potrebbe offrire il sostegno alla prof. ssa Verdi, rappresentante di punta della corrente, in cambio dell'appoggio a un candidato dei plessi aggregati.

2. Indire un «function day» (una manifestazione seria deve essere titolata in inglese) nel cortile della scuola, con la distribuzione di volantini di protesta. Oppure, con la diffusione elettronica di messaggi e vignette satiriche (i tre plessi sono collegati via Internet, che finalmente renderà un utile servizio). Il prof. Bianchi, insegnante di educazione artistica, ha abbozzato seduta stante una caricatura della prof.ssa Neri, candidata alla funzione Piano Offerta Formativa, in cui si mostrano le sue grazie debordanti che schizzano fuori dagli abiti con una rosa di «POF!» molto eloquenti.

3. Raccogliere informazioni compromettenti sui candidati del gruppo maggiore, così da screditarli. Per esempio, si sa che il prof. Viola, propositosi per la funzione di «sostegno al lavoro dei docenti», è incline a farsi sostenere, nella redazione dei propri piani di lavoro (e forse non solo), dalla collega di italiano.

4. Disertare, come extrema ratio, il collegio dei docenti, in modo da far mancare il numero legale.

Dal canto loro, i portavoce della formazione maggioritaria fanno spallucce. I docenti dei plessi minori, a loro giudizio, si comportano come i cespugli di ben nota memoria, non esitando a ricorrere a mezzi subdoli e ricattatori pur di ottenere

un po' di «visibilità». Ma poiché entrambi reclamano l'assegnazione di una funzione, alla fine si elideranno a vicenda, spianando la strada alle candidature della scuola madre.

Alcuni professori, peraltro, si tengono ai margini di queste diatribe, accarezzando altri disegni. Essi puntano ad accaparrarsi i sei milioni annui del trattamento economico accessorio, che si conquista attraverso un concorso. Se gli andrà bene, potranno appuntarsi sul petto il distintivo di «insegnanti di prima classe» e intascare ogni anno un gruzzolo consistente, continuando a fare esattamente quello che facevano prima, ossia senza doversi accollare alcuna funzione o impegno aggiuntivo rispetto ai colleghi (che ne saranno, certo, molto felici). Alla faccia di chi si dannava per un incarico oneroso e assai peggio retribuito.