

MUSICA DOMANI

Trimestrale di cultura e pedagogia musicale
Organo della Siem
Società Italiana per l'Educazione Musicale
www.siem-online.it

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

Anno XXX, numero 114
Marzo 2000

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
Stampatre, Torino

Editore
EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione
Tel. 011-5591816, Fax 011-5591824
e-mail: amministrazione@edt-torino.com

Promozione, vendite e abbonamenti
Tel. 011-5591814, Fax 011-5591824
e-mail: abbonamenti@edt-torino.com

Pubblicità
Tel. e Fax 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.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 inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul ccp 24809105 intestato a EDT srl, o tramite carta di credito (Cartasi, Visa, Mastercard) 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. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemsegr@libero.it

Iscrizione all'Isme per l'anno 2000

International Society for Music Education
Socio individuale, senza rivista, \$25; con la rivista *International Journal of Music Education* \$40. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, ICRME University of Reading, Bulmershe Court - Reading RG6 1HY Gran Bretagna.

Indice

Editoriale

- 3 Annibale Rebaudengo, *Progettare il futuro tra responsabilità e privilegi*

Ricerche e problemi

- 4 Michel Imberty, *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*

Strumenti e tecniche

- 12 Adriano Colombo, *Definire i curricoli per competenze: qualche proposta*

Pratiche educative

- 16 Rossana Rossi, *Gridiamo insieme, ma intonati*
22 Chiara Zocca, *La leggenda dell'Arcobaleno*
26 Cherubina Ramacci, *Difendere la natura a ritmo di rap*

Confronti e dibattiti

- 28 *Insegnare musica: Scienza o Arte?*
a cura di Stefania Lucchetti
30 Johannella Tafuri, *La ricerca ha bisogno degli insegnanti*
32 David J. Hargreaves, *Società e cultura nello sviluppo musicale*
34 Franca Ferrari, *Predisporre esperienze significative per l'individuo*

Biblioteca

- 38 Maurizio Della Casa, *Nuove parole d'ordine: programmare per "moduli"* [su G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica*, Laterza]
39 *Schede*
42 Mariateresa Lietti, *Dalla lettura ritmica alla musica d'insieme* [su Minutoli-Papale, *Ritmo ... in mix*, Panastudio Prod.]
43 Franca Mazzoli, *Voci, rumori, musiche nel cinema d'animazione* [su Bendazzi et al., *Coloriture*, Pendragon]
43 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
44 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 6 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
11 *Parole Chiave: Pentagramma*, di Francesco Bellomi
15 *Musica in bit: Fare multimedialità*, di Amedeo Gaggiolo
20 *Vocalità, Le parole suonano*, di Ida Maria Tosto
25 *Taccuino di animazione: Progetto Sottosuono*, di Maurizio Vitali
36 *Documenti*
40 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
45 *Bemolli*, di Cidrolin
46 *Lettere*
48 *Fuoricampo, Autonomia*, di Rinconete Cortadiglio

Purtroppo, come si saranno accorti i soci Siem e gli abbonati, questo numero esce con un certo ritardo, dovuto ai problemi tecnici legati al cambio di Editore. Anche il numero 115, per gli stessi motivi, subirà un breve ritardo nella pubblicazione. Contiamo di riprendere con regolarità dal numero 116. (La Redazione)

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Cidrolin	libero pensatore
Adriano Colombo	pedagogista (Bologna)
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Maurizio Della Casa	pedagogista (Mantova)
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Frosinone
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
D. J. Hargreaves	psicologo, University of Leicester (Inghilterra)
Michel Imberty	psicologo, rettore dell'Università Paris X (Francia)
Mariateresa Lietti	docente di scuola media a indirizzo musicale (Como)
Stefania Lucchetti	docente di scuola superiore (Venezia)
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico
Franca Mazzoli	operatrice musicale (Bologna)
Cherubina Ramacci	docente di scuola media a indirizzo musicale (Latina)
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte al Conservatorio di Milano, presidente della Siem
Rossana Rossi	operatrice musicale (Reggio Emilia)
Johannella Tafuri	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bologna
Ida Maria Tosto	docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze
Maurizio Vitali	responsabile del Centro Studi Musicale e Sociale "M. Di Benedetto" – Lecco
Chiara Zocca	docente di educazione musicale (Verona)



AMADEUS srl
Via Regina Margherita, 15 - 37060 Mozzecane - Verona
Tel. 045 6340500 - Fax 045 6340510 - www.amadeusmusica.com

Progettare il futuro tra responsabilità e privilegi

ANNIBALE REBAUDENGO

Tra le responsabilità e i privilegi che la presidenza della Siem mi sta facendo vivere in questi anni, vorrei dire in questi giorni, ce ne sono alcuni che intendo segnalare ai lettori di *Musica Domani* per poterli con loro condividere. Le responsabilità riguardano il mio agire come presidente di un'associazione di persone che lavorano nel campo dell'educazione musicale per formare i cittadini tramite la musica. Il privilegio consiste nel vivere in diversi osservatori – a volte direttamente, a volte di riflesso – il mutamento tra la vecchia e la nuova scuola, in luoghi tra loro non facilmente comunicanti (Ministero della PI, Conservatorio, Scuole medie a indirizzo musicale o Scuole medie tout court, Convegni di variegate associazioni ed enti, Siem). Ovunque abbia partecipato sono stato a fianco di persone tanto diverse quanto appassionate nel dare contributi su cosa, come, quando e quanto fare per la musica a scuola.

I momenti di passaggio, sono causati da crisi, situazioni problematiche e ci inducono alla riflessione per poi farci assumere responsabili soluzioni. Per una serie di cause concomitanti anche la nostra associazione è stata investita da alcuni problemi. Ed è proprio da qui che intendo partire.

Musica Domani ha cambiato editore e ora con EDT raggiungerà, oltre che gli iscritti alla Siem, altri lettori, che potranno trovarla nei negozi di musica e nelle librerie Feltrinelli. Sarà un'occasione in più per far partecipi i musicisti di quanto la pedagogia espressa dalla Siem sia costantemente al confine tra il capire la realtà, l'adattarsi e il tentare di modificarla. Credo che sia anche il momento di ringraziare la redazione per come ha ben operato fin ora. Ha dato spazio a tutte quelle scuole di pensiero pedagogico che, al di là delle effimere mode o dalla militanza nella Siem, stanno contribuendo a ridefinire il ruolo della musica nella scuola. Ha fatto conoscere gli standard formativi richiesti nelle scuole americane e i curricula dei conservatori russi, ma non ha mancato nel presentare significative esperienze della scuola italia-

na. La collaborazione con EDT si va così consolidando; le due collane di libri, che escono sotto l'egida dei due partner, testimoniano la totale autonomia culturale in cui la nostra associazione opera.

L'ultimo convegno di Bologna, dedicato alla ricerca, si è dimostrato ricco di proposte ed è riuscito a coinvolgere un alto numero di partecipanti di tutto il mondo.

La nostra associazione ha ora il suo sito internet: www.siem-online.it. Quando penso che tutta la nostra attività è basata su un volontariato entusiasta, mi capirete se non ho pudore nel comunicarvi il mio privilegio di presiedere la Siem.

Quest'anno non organizzeremo i Corsi estivi di aggiornamento. Abbiamo deciso di sospendere questo tradizionale appuntamento per alcuni buoni motivi. Abbiamo percepito che i docenti sono in attesa di sapere cosa riserverà loro la riforma dei cicli scolastici, che posto avrà la musica nella scuola dell'obbligo e nei diversificati indirizzi liceali. Abbiamo deciso, che non era il caso di reiterare proposte che, nell'attuale situazione di incertezza, potevano apparire poco mirate alla nuova scuola di cui poco si sa. D'altra parte, le nostre sezioni, le scuole nello spirito dell'Autonomia, gli IRRSAE hanno la facoltà di meglio cogliere le esigenze dei loro territori. Non abbiamo intenzione di abbandonare e delegare ad altre pur meritevoli agenzie formative il compito che da sempre ci siamo attribuiti. Ma vogliamo riflettere su come meglio proporre, domani, un'offerta d'aggiornamento che giustifichi, da parte dei corsisti e nostra, un impiego di tempo, di energia e di risorse economiche.

Ma, sgombrato il campo dalle novità e dalle certezze associative, parliamo ora della musica nella scuola italiana.

Nel gennaio 1985, su *Musica Domani*, Marco de Natale consigliava di «tener d'occhio le scuole medie a indirizzo musicale» a causa dell'«acuito l'interesse che serpeggia per una didattica meno bottegaia». Fu una buona previsione, perché questa didattica è stata premiata e ora le scuole a indirizzo musicale sono entrate nell'ordinamento del sistema

scolastico. Che questo successo sia stato ottenuto a ridosso dello smembramento della media fra i due cicli, è un paradosso. Ma è anche un punto fermo: come dire che da domani ci saranno insegnanti di strumento musicale di ruolo in più di 500 scuole. Se poi questi docenti dovessero essere utilizzati nel primo ciclo, non dovrebbe essere difficile prevedere una formazione strumentale ancora più significativa e feconda nell'innestarsi nei licei a indirizzo musicale che la riforma dei cicli prevede.

Nello stesso numero di *Musica Domani*, Enrico Fubini incautamente scriveva: «Ma ora dovremmo essere vicini ad una svolta radicale: l'introduzione della musica nella secondaria». Ahimé, non fu un buon profeta. Al momento le speranze d'introdurre la musica nel ciclo superiore sono delegate ai colleghi dei docenti che potranno avvalersi dell'Autonomia per inserire la nostra disciplina nel 15% del monte orario che avranno a disposizione per caratterizzare il loro liceo. Le esigenze di formazione del cittadino dovranno fare i conti con le difese dell'esistente (posti di lavoro per altre materie). Il realismo che nei suoi pregi e difetti contraddistingue il mio agire nelle istituzioni, mi ha fatto essere convinto assertore dell'introduzione dei «laboratori musicali» nelle scuole, soprattutto laddove musica non se ne è mai fatta. Ed è un gran bel vedere prestigiosi direttori generali e ispettori delle superiori appassionarsi all'introduzione del far musica a scuola. Ma quello stesso realismo mi fa scorgere i limiti di una disciplina che per legittimarsi dovrà ancora verificare il gradimento degli allievi, dei presidi, dei colleghi dei docenti e aspettare i finanziamenti dai Provveditorati. Non siamo proprio vicini all'introduzione della musica nelle superiori; è vero che si è introdotto un elemento di discontinuità nella sordità dei politici, e in questo il ministro Berlinguer ha i suoi meriti, ma il posto che spetterebbe alla musica dovremo guadagnarcelo ancora, giorno dopo giorno.

Ah, dimenticavo, i Conservatori sono stati riformati. A giudicare da quel che vedo intorno a me, per ora le reazioni sono di annichilimento. Credo che *Musica Domani* avrà modo di seguire l'evolversi di questa scuola che darà il diploma di laurea ai propri allievi. Come docente di conservatorio non sono da meno dei miei colleghi. Devo far decantare per qualche tempo la novità per dare un commento meditato o una qualche previsione che si riveli attendibile.

Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino

MICHEL IMBERTY

La sensibilità musicale, ovvero la capacità di associare ai suoni emozioni e sentimenti, comincia a formarsi assai presto, nell'interazione vocale e gestuale che caratterizza la comunicazione fra madre e neonato. Ripetizione e variazione, tratti salienti di questa comunicazione, costituiranno in seguito gli elementi tipici dell'esperienza musicale.

Prima della sua nascita, il bambino è immerso in un bagno sonoro che condizionerà il suo ulteriore sviluppo psichico. L'organizzazione di questo universo sonoro comincia a manifestarsi verso il quinto mese di gravidanza e diventa evidente e significativo a partire dal settimo mese (Feijoo, 1981). In effetti, è in questo momento del suo sviluppo che il feto risponde con dei movimenti agli stimoli sonori esterni, a patto che questi siano sufficientemente intensi per riuscire a coprire i rumori di fondo intrauterini. Gli stimoli sonori esterni gli arrivano filtrati ed egli può sentirli solo se contengono delle frequenze relativamente basse (300 hertz all'inizio, fino a raggiungere progressivamente i 1200 hertz).

Nello stesso modo il feto sente la voce della madre, e, secondo certe ricerche (Querleau e Renard, 1981), questa voce sarebbe riconosciuta fra le altre solo grazie alla percezione del ritmo e dell'intonazione. Questo spiegherebbe perché, secondo De Casper e Fifer (1980) e Fifer (1981), alcuni neonati di appena tre giorni distinguono la voce della loro madre da quella di una donna estranea. Nello stesso modo, Fifer e Moon (1989) e Moon e Fifer (1990) mostrano che i neonati preferiscono la voce materna "intrauterina", ovvero la voce che ha le caratteristiche acustiche conosciute dal feto (anche se queste caratteristiche sono deformate e filtrate) alla stessa voce presentata in modo "aereo", cioè con le caratteristiche acustiche percepite in condizioni normali, ovvero non intrauterine. Dunque una forte esperienza prenatale della voce materna segna la sfera uditiva del bambino.

Secondo certi autori (De Casper e Spence 1986) alcuni neonati mostrano di preferire una storia che è stata letta loro dalla madre durante la gravidanza piuttosto che una storia letta dalla madre solo dopo la nascita:

sembra dunque che, dopo la nascita, vengano riconosciute le caratteristiche prosodiche apprese durante la gravidanza.

Si possono certamente collegare questi fatti all'impronta del grido materno sul feto animale. Analogamente si osserva che rumori esterni intensi hanno valore stressante per il feto solo se questi stessi rumori sono avvertiti come stressanti dalla madre; per contro, la voce materna cantata può creare delle condizioni di stimolazione particolarmente favorevoli per lo sviluppo. Una esperienza di Feijoo (1981) mostra che il feto è capace, a partire dal settimo mese di gravidanza, di memorizzare un messaggio musicale. L'autore fa ascoltare a un gruppo di feti in utero la frase del fagotto di *Pierino e il lupo* di Prokofiev (il fagotto corrisponde allo spettro udibile dal feto). Non solamente questi reagiscono all'ascolto, ma i neonati sottoposti a questo stimolo durante la gravidanza, riascoltando la frase, si calmano se stavano piangendo o aprono gli occhi se li avevano chiusi, mentre neonati non sottoposti durante la gravidanza allo stimolo musicale non reagiscono in modo significativo alla frase del fagotto.

In generale c'è dunque, già prima della nascita, un'intensa attività uditiva ed è grazie a essa che il bambino stabilisce i primi scambi e i primi legami con l'ambiente fisico e umano che lo circonda. In particolare, come riassume assai bene J. P. Lecanuet (1995), è chiaro che molti stimoli acustici, fra cui i suoni musicali, sono abbastanza forti per essere percepiti dal feto e sviluppare il suo sistema uditivo; che questo sistema è funzionante tre o quattro mesi prima della nascita e che feti di sette o sette mesi e mezzo reagiscono in modo costante e significativo a dei suoni esterni, comprese le parole; è chiaro infine che l'esposizione prenatale alle stimolazioni acu-

stiche ha degli effetti funzionali e strutturali sul sistema uditivo. La consuetudine prenatale a certi suoni o a certe categorie di suoni o ancora a certe sequenze di suoni contribuisce allo sviluppo di una sensibilità particolare e alla formazione di preferenze per un parlante particolare (più spesso la madre), per delle sequenze prosodiche particolari lette o cantate dalla madre durante la gravidanza, per una sequenza strumentale particolare, per una lingua particolare.

Dalla nascita alla fine del secondo anno

Durante le prime settimane di vita non si può che constatare la preminenza dell'udito rispetto alla vista.

Subito, in continuità con il riconoscimento della voce materna *in utero*, il bambino impara a reagire molto velocemente a questa stessa voce di cui percepisce ormai non solo l'intonazione ma anche il timbro. Da questa età è la voce della madre che calma il suo pianto, più di qualunque altro suono (sonagli o campanelli), più ancora del volto umano. A questa età, secondo Carpenter (1975), i bambini riconoscono la madre a partire dalla sua voce: se il bambino vede il volto della madre e contemporaneamente, attraverso un artificio sperimentale, sente un'altra voce femminile, egli gira la testa. Ma bisogna precisare che questa voce materna, così presto riconosciuta e cercata, è la voce che il bambino percepisce in una *relazione simbiotica di scambio*: se, ad esempio, per arrestare il pianto del suo bambino, la madre si accontenta di leggere ad alta voce in modo monocorde un testo qualunque, senza indirizzarsi esplicitamente a lui con l'intonazione melodica del suo parlato, il bambino resta indifferente (J. Mehler, 1976). Questo fenomeno sottolinea come l'universo sonoro e vocale del lattante sia innanzitutto un universo affettivo e umano e come – tornerò su questo punto più avanti – esso sia significativa innanzitutto della sua relazione con la madre e, attraverso essa, della relazione con se stesso.

Fra i due e i sei mesi, il bambino è in piena lallazione. Questo periodo è stato spesso descritto come fase di esplorazione delle possibilità della voce. Il bambino, si dice, produce ogni sorta di suoni che non sempre fanno parte della lingua materna. In realtà ciò non è stato appurato con sufficiente certezza: alcuni ricercatori ammettono oggi che le vocalizzazioni che stanno alla base della lallazione sono essenzialmente imitazioni di suoni ascoltati dall'adulto. Due fatti sembrano confermare questa ipotesi: innanzitutto è assodato che la quantità di vocalizzazioni è maggiore quando il bambino è "immerso" in un bagno di parole, quando cioè la madre o il padre parlano al loro bambino. In seguito questa imitazione vocale si produce solo all'interno di un qualunque contesto comunicativo: non solamente con i genitori ma anche, secondo le osservazioni di Bower (1977), fra i bambini di un nido, per esempio. Tuttavia in questo caso, molti dei suoni prodotti non apparten-

gono al repertorio linguistico: i bambini si imitano fra loro usando un repertorio fonico assai ampio.

È così che verso i tre mesi compare il pianto contagioso. I giochi vocali diventano dunque l'occasione per esercitare le proprie attitudini percettive e sviluppare la percezione delle relazioni fra sensazioni fonatorie fisiologiche e muscolari, e la qualità intrinseca dei suoni emessi con i loro differenti parametri acustici. In questo periodo si costruisce ciò che io ho proposto di chiamare lo *schema vocale* (Imberty, 1990), trasposizione percettivo-fonica e anticipazione dello schema corporeo. Ricordiamo che quest'ultimo è la coscienza vissuta del corpo, dei riferimenti percettivo-motori che esso fornisce al soggetto nella sua relazione con l'ambiente spaziale (avanti, dietro, sinistra, destra...). Molto più tardi, si costituirà l'esperienza delle relazioni fra le sensazioni muscolari interne, la produzione di suoni vocali, la possibilità di controllarli, di modularli. Dalla formazione di questo schema vocale fortemente ancorato al corpo, dipenderà anche "l'orecchio", ovvero la giusta intonazione.

In altri termini, ciò significa che, al di là delle parole, l'ambiente musicale che circonda il bambino può essere decisivo; lo è, in particolare, la voce materna cantata.



Giochi vocali con i familiari

Sia nella formazione del linguaggio sia nell'apprendimento delle prime forme di attività sonora, vocale e musicale, c'è un elemento che sembra determinante: sono gli scambi intensi che il bambino intrattiene con il suo ambiente umano.

Numerosi autori hanno sottolineato l'importanza della comunicazione preverbale fra gli adulti e i lattanti e il ruolo di quello che si chiama il *baby talk*, ovvero il discorso che i genitori o l'adulto indirizzano al bambino. Gli studi di H. e M. Papousek (1981, 1994, 1995) sono a questo proposito molto chiari. Le madri del mondo intero possiedono una loro versione del *baby talk* che varia secondo le culture. Ma, secondo M. Papousek,

sembrano esistere dei tratti comuni, tratti che costituiscono la base universale del bagno sonoro e linguistico in cui il bambino è immerso fin dalla nascita: segmentazione, ripetizione, semplicità sintattica, lentezza temporale, semplificazione e amplificazione dei moduli espressivi dei contorni melodici. Ora, molti dei tratti così semplificati e sottolineati dalla voce adulta sono comuni all'organizzazione temporale sia della lingua sia della musica: abbassamento dell'altezza e allungamento alla fine della frase, contrasti di dinamica, accelerazioni e decelerazioni sono elementi di cui il bambino fa esperienza sia nel discorso sia nelle corte melodie che gli vengono indirizzate. La musicalità del *baby talk* è dunque evidente: in particolare la madre la usa per attirare l'attenzione del suo bambino o, al contrario, per calmarlo.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

«Questa musica è commovente», «...fa paura», «...mi rilassa», «...mette allegria», «Prof...è un funerale!», ma sia fuori che dentro la scuola, piccoli o grandi che siano i nostri interlocutori, raramente sentiamo dire: «Questa musica fa ridere!».

Parodie, scherzi, divertimenti hanno sempre fatto parte della nostra cultura musicale, ma quali sono attualmente le modalità attraverso le quali si esprimono humor e comicità con i suoni? Quali gli ascolti da poter utilizzare per indagare sul "senso dell'ironia" in musica insieme ai nostri allievi?

Le soluzioni possono essere diverse, ma senza dubbio i due cd pubblicati dalla Warner Bros. dedicati alle musiche composte da Carl Stalling per le serie di cartoons Merry Melodies e Looney Tunes (1936/1959) prodotte dalla stessa casa editrice, costituiscono una fan-

tastica miniera di trovate musicali argute e divertenti, spesso al limite dell'assurdo, come si conviene al folle mondo dei cartoons.

Ciò che più colpisce, ascoltando queste musiche separate dalle immagini che di solito le accompagnano, è il ritmo frenetico con il quale si susseguono, si interrompono, si alternano, si rincorrono i più disparati elementi musicali, andando a creare quello che John Zorn definisce nelle note di copertina «un caleidoscopio in continuo movimento di stili, forme, melodie, citazioni e naturalmente di *mickey mousing* (effetti sonori legati all'azione visiva)».

L'esatto sincronismo con le immagini costringe la composizione musicale in una insolita dimensione temporale dove è possibile ascoltare dolci ninne nanne troncate dall'intervento di bande al gran completo, atmosfere bucoliche, tragiche, festo-

se, esotiche inverosimilmente assemblate fra loro; melodie che ossessivamente ricominciano da capo perché interrotte da stravaganti effetti sonori (tuoni, tonfi, spari, strappi, glissandi di tutti i tipi, suoni felpati, stridenti, singhiozzanti ecc...); altre che si inceppano sempre allo stesso punto, ripetendolo all'infinito. E ancora brani di repertorio concertistico abilmente enfatizzati o deformati dalle "necessità psicomotorie" dell'animazione (progressioni che non finiscono mai, gran finali allungati a dismisura, velocità inverosimili, bizzarre scelte timbriche, staccato al posto del legato, minore invece del maggiore, stonature eseguite con una determinazione esilarante, solisti che non seguono la pulsazione ecc.).

Questi ascolti, costringendoci in una prospettiva del tutto particolare, ci permettono di recuperare tutto ciò che normalmente viene bandito dalla lezione di musica in quanto errore, disturbo, trasgressione, per poterlo riutilizzare consapevolmente e farci divertire.

C. Stalling, *The C. Stalling Project – Music from Warner Bros. cartoons*, Warner Bros., volume 1, 1990, 9 26027-2; volume 2, 1995, 9 45430-2

Ma, soprattutto, il *baby talk* è un'attività a eco: la madre ripete fintantoché il suo bambino non la imita, poi ella lo imita a sua volta in un'infinità di variazioni in cui si generano gioco e piacere. C'è qui, incontestabilmente, la prima e universale esperienza musicale del bambino, quella che, talvolta nella nostra cultura, più spesso in culture lontane dalla nostra, si prolunga attraverso i canti della madre per il suo bambino.

La maggior parte degli studi mostra che il discorso indirizzato al bambino dall'adulto si situa in un registro acuto che aiuta il lattante a identificare e a seguire le stimolazioni uditive (emergenza sullo sfondo sonoro ambientale). Le curve intonative sono molto semplificate e ridotte a cinque o sei prototipi, il loro senso è unidirezionale (Papousek et al., 1985). Questi contorni rimangono costanti durante le ripetizioni e sembrano universali (per esempio li si ritrova sia presso i genitori inglesi sia presso i genitori cinesi).

Ciò nonostante, questa fissità è solo relativa. A fianco del principio della *ripetizione* che regge il *baby talk*, si trova un principio concomitante di *variazione* che incita il bambino all'adattamento costante, all'arricchimento del repertorio di base, alla creatività vocale nel gioco. Le modificazioni del tempo, della durata, del ritmo, dei silenzi sono le variazioni che l'adulto che parla al bambino utilizza spontaneamente per suscitare il suo interesse e la sua risposta, nei limiti autorizzati dalla variazione in rapporto alla ripetizione. Le caratteristiche dinamiche inducono d'altra parte degli effetti legati ai processi fondamentali dell'attenzione affettiva: questi effetti sono istintivamente utilizzati dai genitori per modellare i comportamenti del lattante.

Ripetizione, variazione e organizzazione del tempo

Nei suoi lavori sulla relazione madre-bambino e sulla costruzione del Sé del lattante (1977, 1985) Daniel Stern sottolinea due punti essenziali. Innanzitutto la ripetizione genera una *regolarità* che permette al soggetto di *anticipare* il corso del tempo, dunque, in un certo modo, di padroneggiarlo. Questa padronanza è senza dubbio parziale, poiché la variazione comprende sia l'incertezza sia la sicurezza rispetto al modello iniziale; essa è comunque sufficiente per permettere al soggetto di costruire i propri punti di riferimento, di non disperdersi, di *costruire la sua propria unità*, attraverso una molteplicità di esperienze che rinforzano la permanenza di un elemento (psicologico o musicale) attraverso le mille ornamentazioni della sua variazione. In breve, la ripetizione e la variazione corrispondono a un dato psichico fondamentale: il bisogno dell'essere umano di poter prevedere e di poter valutare le sue previsioni nel tempo. Ma in secondo luogo, la ripetizione crea una *tensione* legata all'attesa della soddisfazione di un desiderio (quello del ritorno della sequenza iniziale) che è successivamente seguita da una *distensione* più o

meno accentuata a seconda che la variazione si allontani più o meno dal modello iniziale. In questo senso la successione *tensione / distensione*, generata dall'attesa e dalla risoluzione dell'attesa, istituisce un tempo originario, una esperienza primitiva della durata, ma anche una esperienza primitiva della mancanza della soddisfazione che prepara l'esperienza ulteriore della perdita dell'oggetto e del lutto. È ciò che Freud aveva già notato in modo furtivo in un passaggio di *Sintomo, inibizione e angoscia*, laddove egli sembra legare il sentimento del tempo o della durata al sentimento dell'assenza e della perdita dell'oggetto. Egli scrive: «L'angoscia è incontestabilmente in relazione con l'attesa, essa è angoscia per qualche cosa: essa ha come carattere proprio l'indeterminazione e l'assenza dell'oggetto.» (Freud, 1926)



Questa struttura ripetizione variazione delle prime sequenze comportamentali, dei primi scambi preverbal fra il bambino e il suo ambiente umano è dunque la struttura originaria, prototipica, di tutta una serie di esperienze affettive e cognitive ulteriori di cui la musica non farà che riattivare e rappresentare le realtà profonde.

In effetti, per parte sua, Stern mostra come l'inizio della socializzazione infantile (fra i tre e i sei mesi) sia basata su una organizzazione ripetitiva creata dalla madre nelle sue relazioni con lui. La madre, infatti, utilizza tutti i registri comportamentali basandosi sul principio della ripetizione: vocalizzazioni, movimenti, stimolazioni tattili e cinestesiche ecc., senza che, almeno all'inizio, vi sia un'intenzione pedagogica. Nei primi tempi, la ripetizione sembra il modo privilegiato della madre per entrare in relazione con il suo bambino. Nei suoi giochi con il figlio, ella è portata a ripetere molte cose (azioni, parole...). Ma è evidente a ogni osservatore che essa non ripete mai esattamente nello stesso modo: «C'è – afferma Stern – l'introduzione progressiva di *variazio-*

ni [...] La forma generale [dell'azione ripetitiva] può dunque essere concettualizzata come presentazione e ripresentazione di un tema con o senza variazioni. Più della metà delle ripetizioni, siano esse vocali o non verbali, comportano delle variazioni» (1977).

Due elementi permettono già da allora lo sviluppo del bambino in tali situazioni: da una parte il bambino impara ad adattarsi a un numero sempre più grande di variazioni, ma d'altra parte, egli può adattarsi solo se la ripetizione è basata su un *ritmo regolare*, che renda prevedibile e consenta di organizzare il tempo. È su questa regolarità che si fonda l'alternanza emozionale di tensione e distensione, di insoddisfazione e soddisfazione, analogamente alle loro diverse trasposizioni e ai loro diversi contorni. Come effettivamente si organizza la sequenza di interazione? Essa comprende, afferma Stern, due elementi: un *episodio di impegno* e dei *tempi morti*. L'episodio di impegno consente alla madre di stabilire i comportamenti della sequenza così che il bambino possa poi riconoscerli. Gli atteggiamenti, i movimenti, le espressioni facciali, le vocalizzazioni sono concatenate secondo un ritmo «incredibilmente regolare» (1977) e ogni episodio ha il suo proprio ritmo. Le variazioni riguardano altri elementi (suono, ampiezza dei movimenti ecc.), ma mai il tempo adottato e la regolarità. I tempi morti, al contrario, hanno una funzione di *riaggiustamento* e di *concatenazione*: perché la madre inizi diverse variazioni durante l'azione ripetitiva, può essere necessario rilanciare l'attenzione del bambino. Il tempo morto permette questa riorganizzazione che comporta spesso anche un cambiamento di ritmo e l'avvio di una nuova sequenza di atteggiamenti e di giochi.

La ripetizione concerne dunque sia il tempo musicale sia l'emergere e il costituirsi del sé attraverso i legami interpersonali che si stabiliscono nel corso degli scambi fra la madre e il suo bambino, fra il bambino e il suo ambiente umano circostante. Si affaccia qui una nuova ipotesi: l'unità di una esperienza interpersonale o interattiva è la sua struttura temporale; a essa si ricollegano le esperienze sensoriali, motorie e affettive per costituire delle rappresentazioni interiorizzate. Nel bambino piccolo, queste unità di rappresentazione non possono mai superare qualche secondo, spesso molto meno; esse sono sottomesse alla ripetizione dell'interazione sociale e, in seguito, si integrano progressivamente in rappresentazioni più complete la cui organizzazione rimane legata alla durata e ai cambiamenti nella durata, ai livelli e alle direzioni di tensione e distensione psichica.

M. Papoušek (1995) nota d'altronde che, nelle interazioni vocali verbali o melodiche dei genitori con il bambino, le sequenze sono accompagnate da gesti, da ritmi corporali, da movimenti condivisi dai protagonisti: una sequenza melodica ascendente per suscitare l'attenzione sarà accompagnata da un cenno del capo, una sequenza discendente che mira a calmare il bambino sarà accompagnata da una lenta carezza ecc. La stessa dinamica caratterizza sia la sequenza vocale sia la sequenza motoria

durante la relazione adulto-bambino; ciò che viene avvertito dal bambino è soprattutto questa compenetrazione di esperienze diverse in una stessa temporalità.

Ciò che Stern chiama, nel suo libro del 1985, gli *affetti vitali*, può essere definito come un insieme di caratteri *dinamici* legati alle emozioni, ai modi di essere, ai diversi modi di vivere interiormente le emozioni. Sarebbero per esempio le mille maniere di sorridere, di alzarsi dalla sedia, di prendere in braccio un neonato; questi *vissuti* non sono ridicibili agli affetti categoriali classici, ma vengono a colorarli in maniera molto sensibile per il soggetto. Rappresentano un modo di sentire, di essere con, prima di essere delle emozioni o dei sentimenti particolari.



Ora gli affetti vitali trovano la loro consistenza nel loro "profilo di attivazione", ovvero il loro schema temporale interno. Il concetto di affetti vitali si radica dunque nella dinamica stessa della vita affettiva, nella dinamica dell'emergere della personalità e dei legami interpersonali. L'affetto vitale è un tempo emergente, un frammento di tempo presente vissuto come una successione di tensioni e di distensioni più o meno forti, come una successione di variazioni di intensità delle sensazioni. Un esempio portato da Stern è straordinariamente illuminante: una madre che cerca di calmare il suo bambino che piange potrebbe dirgli: "Buono, buono, buono..." accentuando e amplificando la prima parte della parola e strascicandone la fine. Potrebbe tentare di ottenere lo stesso effetto senza dire niente, limitandosi ad accarezzare la testa del suo bambino: il gesto, la carezza ha dunque lo

stesso profilo, appoggiato all'inizio, rallentato e alleggerito alla fine. Ciò che è interessante è che il bambino vive i due comportamenti nello stesso modo, che egli fa dunque l'esperienza di uno stesso affetto vitale (1985) caratterizzato da un profilo di attivazione preciso che egli sente e "riconosce" immediatamente. Man mano che si accumulano più esperienze dello stesso genere, gli affetti vitali si raggruppano in organizzazioni globali, nelle quali le percezioni, gli atti e i pensieri non esistono in quanto tali, ma costituiscono piuttosto la "matrice" del loro sviluppo ulteriore.

Gli affetti vitali possono così apparire come le categorie (sensitive e intuitive) primitive sulle quali si costruiranno ulteriormente le emozioni, i sentimenti, le forme percepite e identificate, i pensieri. La loro organizzazione resta, afferma Stern, «il dominio fondamentale della soggettività umana», essa è la «riserva fondamentale alla quale possono essere fatte risalire tutte le esperienze di creazione» (1985).

L'eco, figura primitiva del tempo

Devo ad Anzieu (1976) un concetto essenziale che chiarisce il senso inconscio assunto dalla voce materna e delle sue ripetizioni sia come elemento strutturante dell'esperienza esistenziale del tempo per il bambino sia come elemento organizzatore delle sue capacità musicali: si tratta del concetto di *involucro sonoro del Sé*, al quale è legata una delle forme più arcaiche della ripetizione, l'eco. Dal punto di vista psicoanalitico il Sé è il primo embrione della personalità sentita come unità, come individualità. Il soggetto, a questo stadio primitivo della sua vita psichica, non è ancora cosciente di essere una persona, di essere un Io di fronte a un Altro. Ma il bambino è già capace di sentire e di ricondurre a una identità confusa (la sua) le diverse sensazioni, le diverse stimolazioni che riceve dal suo corpo e dal suo ambiente, di ricondurre ciò che è variato, diverso, addirittura eterogeneo a ciò che egli prova come "ripetuto", come "lo stesso". Egli è dunque capace di sentire che queste sensazioni e queste stimolazioni, pur nella loro diversità sono legate l'un l'altra dall'esperienza che egli ne prova nel proprio corpo. Dopo W. R. Bion (Grindberg et al., 1976), D. Anzieu mostra, attraverso le sue osservazioni cliniche (1985), che i *legami* che costituiscono questa prima unità del Sé possono costituirsi solo se il lattante è capace di "contenere" questi vissuti, percezioni o affetti, è capace insomma di "tenerli uniti" in uno stesso "luogo" o "spazio" che è precisamente una sorta di "involucro" capace di contenere il Sé il quale prende forma a partire dalle prime esperienze di scambio fra il soggetto e il suo ambiente.

Ora, le prime esperienze, l'abbiamo già visto, sono innanzitutto di natura sonora: "l'involucro" del Sé è dunque inizialmente un involucro sonoro, nel quale si mescolano tutti i rumori e i suoni del suo corpo e del-

l'ambiente in maniera ancora indifferenziata, ovvero senza distinzione fra interno ed esterno, fra l'Io e il mondo. Questo involucro, all'inizio, è dunque ancora atemporale, senza continuità interna, esso è il "contenitore" di elementi eterogenei che hanno fra di loro come unico legame quello "di essere contenuti". Poi, a poco a poco, il diverso prende forma nelle variazioni contenute nell'esperienza del ripetuto, mentre il ripetuto stesso rafforza l'involucro psichico come primo nucleo della personalità.

Il ruolo della voce materna è qui di nuovo evidente: essa costituisce poco a poco il primo punto di riferimento e il primo rinforzo del Sé. Negli scambi e nei giochi vocali con la madre, la voce materna, che si distacca assai presto dalle sensazioni indistinte dell'involucro sonoro primitivo, gioca il ruolo di *specchio sonoro* che riflette le esperienze vocali del bambino e le rinforza. Attraverso questa voce tranquillizzante e stimolante, che il bambino non situa ancora all'esterno come voce dell'altro, egli coglie qualcosa della propria identità nella durata delle sensazioni sonore che vive. Si tratta di un momento privilegiato nel quale, sul fondo multiplo e disordinato delle sensazioni senza legame, si innalza improvvisamente una «voce umana parlata o cantata, con le sue inflessioni e le sue variazioni, che presto vengono colte come caratteristiche di una individualità. È un momento, uno stato nel quale il bambino prova una prima armonia (presagendo l'unità di se stesso come Sé attraverso la diversità fra Sé e ambiente, e in cui il Sé può sentirsi forte della stimolazione e della calma dell'ambiente al quale è unito» (Anzieu, 1976).

Questa voce-eco costituisce il primo vero *legame* psichico fra le esperienze eterogenee contenute nell'involucro sonoro; nello stesso tempo essa ne disegna i contorni, dando così il senso che il Sé è protetto all'interno di questo involucro. La figura sonora incosciente dell'eco, forma primitiva della ripetizione, appare dunque come il primo contenuto significante dell'*involucro sonoro del Sé*: la voce materna percepita come eco della propria, voce interna-esterna, rappresenta per il bambino la prima esperienza di una sensazione o di un fenomeno che *dura*, e in questa durata si disegna un primo cambiamento, una prima variazione rapportata a una identità primaria e senza dubbio ancora confusa.

L'eco materna è dunque la rappresentazione fantasmatica di questo *istante inaugurale del tempo*, in cui la fusione di ciò che è interiore e di ciò che è esteriore, di ciò che è Sé e non-Sé, di ciò che è identico e di ciò che è differente, di ciò che è presente e passato o futuro, è ancora possibile. Ciò che Winnicott chiama l'universo transizionale si delinea qui, e in particolare il tempo transizionale che non lascia spazio alla separazione, alla perdita, al lutto. L'identico e l'altro si sovrappongono in interminabili fusioni-concatenate, e, in questa atmosfera armoniosa, la madre e il bambino possono giocare indefinitamente a separarsi e a ritrovarsi: l'universo transizionale protegge dagli attacchi dell'angoscia depressiva. Più

tardi, se l'involucro non si incrina, se i legami creati sono abbastanza forti perché il Sé possa pensare senza eccessivi rischi la perdita, la separazione e il lutto, il bambino potrà sviluppare le sue capacità creative e musicali per sostituire all'angoscia la pienezza del pensiero, della rappresentazione, della cultura.

In forma di conclusione

La voce, il gioco della voce, l'espressione melodica delle emozioni attraverso la voce hanno dunque, per il bambino molto piccolo, e in seguito durante tutto il suo sviluppo, un ruolo organizzatore fondamentale. Tutto ciò che il soggetto ha accumulato durante la prima infanzia attraverso il legame materno e le esperienze che vi sono collegate, deve essere senza sosta rinforzato, consolidato, rielaborato. L'educazione musicale precoce, in particolare l'educazione della sensibilità e delle abilità vocali, possono, contribuire a conservare queste acquisizioni dei primi tempi di vita. Ma esse lo possono solo nella misura in cui il legame comunicativo, vocale ed emozionale, con la madre si è costruito in maniera armoniosa e forte.

Molto più tardi, quando sarà venuto il momento della prima lezione di canto, il soggetto dovrà ancora tornare verso le figure fantasmatiche del legame vocale materno, e dovrà ritrovarlo, reinventarlo nel più profondo di Sé. Porgere la voce, legare il suono, ascoltare la voce dell'altro – il professore, diventato un sostituto materno – significa riprendere quel dialogo ininterrotto e ciò nonostante così lontano: queste saranno le tappe per ottenere la sinergia che unisce l'allievo al maestro, così come essa unisce i membri di un coro al loro direttore (Castarède, 1987). E poi, quale senso dare in realtà al *legato* tanto cercato nel "bel canto", se non il ritorno alla voce melodiosa e armoniosa, rassicurante e affettuosa che ascoltammo all'inizio della nostra vita e che, così come ci insegnano gli psicofonologi, ottiene molto presto la preferenza dei neonati? Quale altro senso dare a questo consiglio di Elisabeth Schwarzkopf ai suoi allievi: «Cercate il suono in voi stessi», se non quello di una ricerca infinita, sempre nuova e ciò nonostante originaria, della sola voce umana che noi possiamo sentire?

Forse Luciano Berio ha voluto dire qualche cosa di simile nella sua celebre *Sequenza III* nella quale la lunga melopea, così pura e dolce, così *legata*, si libera lentamente dai rumori del corpo. Rinascita della voce materna che si innalza in mezzo agli ansimi, le grida, i borbottii, i frammenti di parole, voce così nobilmente trasfigurata da un'altra donna che ne fu sempre l'implacabile interprete. Voce misteriosa e seduttrice, quella di questo canto dai colori unici, voce che fu anche per Proust sorgente di ispirazione nella sua *Ricerca del tempo perduto*, perché da essa, il giovane Marcel, finalmente solo con la madre nella sua camera, ascoltò, in un giorno di angoscia, il primo romanzo, quello della sua infanzia.

BIBLIOGRAFIA

- Anzieu D., 1976, "L'enveloppe sonore du soi". in *Nouvelle revue de psychanalyse*, 13, 161-179.
- Anzieu D., 1985. *Le Moi-Peau*. Paris, Dunod.
- Bower T. G. R. 1977, *Le développement psychologique de la première enfance*, trad. fr., Bruxelles, P. Mardaga, 1978.
- Carpenter G., 1975, *Mother's face and the newborn*, in R. Lewin, *Child alive*, London, Temple Smith.
- Castarède M. F. 1987, *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les belles Lettres.
- De Casper A. J., Fifer W.P., 1980, "Of human bonding: newborns prefer their mother's voices", in *Science*, 208, 1175-1176.
- De Casper A. J., Spence M.J., 1986, "Prenatal maternal speech influence newborn's perception of speech sounds", in *Infant behavior and Development*, 9, 133-150.
- Feijoo J., 1981, *Le foetus, Pierre et le Loup*, in E. Herbinet et M. C. Busnel, *Laube des sens, Cahiers du Nouveau-né*, Paris, Stock, 192-209.
- Fifer W. P., 1981, *Early attachment: maternal voice preference in one-and three-day-old infants*, PhD. Dissertation, University of Greensboro, NC.
- Fifer W. P., Moon C., 1989, "Psychobiology of newborn auditory preferences", in *Seminars in Perinatology*, 13, 430-433.
- Freud S., 1926, *Inhibition, symptôme, angoisse*. Trad. it. nelle sue *Opere*, X, Torino, Boringhieri, 1980.
- Grindberg L., Sor D., Tabak De Bianchedi E., 1972, *Introduction aux idées psychanalytiques de Bion*. Trad. it., Roma, Armando, 1975.
- Imberty M., 1981, *Les écritures du temps*, Paris, Dunod. Trad. it. *Le scrittura del tempo*, Milano, Ricordi Unicopli, 1990.
- Imberty M., 1990, *La genesi dei comportamenti vocali elementari nel bambino e loro significato inconscio*, in XXI° Convegno Europeo: *Pedagogia e didattica degli strumenti nell'educazione musicale di base*, Gorizia, Associazione Corale Goriziana "C. A. Seghizzi", 35-46.
- Lecanuet J. P., 1995, *L'expérience auditive prénatale*, in I. Delège, J. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mehler J., 1976, "La reconnaissance de la voix maternelle par le nourrisson", *La Recherche*, 70, 786-788.
- Moon C., Fifer W. P., 1990. "Newborns prefer a prenatal version of mother's voice". *Infant Behavior and Development*, 13, 530 (special ICIS issue).
- Papousek M., Papousek H., 1981, *Musical elements in the infant's vocalizations: their significance for communication, cognition and creativity*, in L. P. Lipsitt, *Advances in Infancy Research*, Nodwood, NJ, Ablex vol. 1, 163-224.
- Papousek M., 1994, *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*, Bern, Huber.
- Papousek M., 1995, *Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance*, in I. Delège, J. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, Paris, Presses Universitaires de France, 101-130.
- Papousek H., Papousek M., Bornstein M. H., 1985, *The naturalistic vocal environment of young infants: On the significance of homogeneity and variability in parental speech*, in T. Field, N. Fox, *Social perception in infants*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, 269-297.
- Querleu D., Renard X., 1981, "Les perception auditives du foetus humain" in *Médecine et Hygiène*, 39, 2102-2110.
- Stern D. N., 1977, *Mère-enfant: les premières relations*. Trad. fr., Bruxelles, Mardaga.
- Stern D. N., 1985, *The Interpersonal World of the Infant. A view from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New-York, Basic Books, Inc., Publishers. Trad. it, *Il mondo interpersonale del bambino*, 1987, Bollati Boringhieri.
- Stern D. N., 1994, "Une manière de construire un nourrisson clinique pertinent", *Infant Mental Health Journal*, 15-1, 9-25.
- Stern D. N., 1995, *The Motherhood Constellation. A unified view of Parent-Enfant psychotherapy*. New-York, Basic Books, Inc., Publishers.
- Winnicott D. W., 1951, *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels*. Trad. it. in *Gioco e Realtà*, Roma, Armando, 1983.

(Traduzione di Rosalba Deriu)

Parole chiave

Chi si occupa di educazione musicale e lavora con i bambini conosce l'importanza delle grafie intuitive o pittoriche o comunque non tradizionali come strumento utile per l'approccio alla scrittura e alla notazione musicali. Che poi molti musicisti delle avanguardie anni '60 e '70 abbiano utilizzato ed elaborato grafie di questo tipo è un motivo in più di interesse. Tuttavia non sempre si considerano le reali potenzialità didattiche di questi strumenti.

Allievo: «Ma perché dobbiamo perdere tempo utilizzando queste notazioni quando sappiamo già che i nostri alunni dovranno prima o poi imparare a leggere sul pentagramma la notazione tradizionale? Tanto vale cominciare subito con le cinque righe e i quattro spazi!» Dopo domande come questa si è pronti ad iscriversi alla associazione "Non Tutte le Ciambelle Riescono con il Buco" giacché ci si rende conto di quanto sia incredibilmente più difficile insegnare l'elasticità mentale piuttosto che il contrappunto di terza specie. Ma se un giorno si comincia a scoprire quanti modi ci sono per fare a meno del pentagramma il gioco diventa di colpo interessante. Il primo esperimento può essere fatto con il tetragramma (quattro linee) delle melodie gregoriane in notazione quadrata contenute nel *liber usualis*. Facile. Molto più facile da leggere di qualsiasi numero del Pozzoli solfeggi parlati terzo corso.

Quando ho visto un mio compagno di studi che eseguiva una toccata di Frescobaldi leggendo una ristampa anastatica la prima cosa che ho pensato è stata: «Se ci riesce lui allora posso provarci anch'io». Mi sono comperato il mio primo libro in ristampa anastatica (la bellissima *Selva di varie composizioni d'intavolatura per cimbalo e organo* di Bernardo Storace) e ho imparato gradualmente a leggere su sei righe per la mano destra e sette righe per la mano sinistra. Tutto sommato, è più facile di quello che si possa immaginare. Per la zona acuta del rigo superiore e per quella più grave del pentagramma inferiore è come leggere in chiave di violino e basso. Nella zona centrale bisogna stare un po' più attenti, ma poco.

Convinto di poter conquistare il mondo sono passato alle *Frottole intabulate per sonar organi* di Andrea Antico (sempre in ristampa anastatica). Sembravano facilissime tanto più che utilizzavano il pentagramma! Che delusione: abituarsi a leggere quella scrittura è tutt'altro che facile, la polifonia non è quasi mai ben incolonnata in verticale. I simboli delle pause sono così piccoli e simili che è facilissimo confonderli o semplicemente non vederli. Alla fine per poter suonare quei brani leggendo ho preso una matita e li ho trascritti in notazione moderna.

Attraverso il fondamentale testo di Willy Apel *La*

PENTAGRAMMA

FRANCESCO BELLOMI

notazione nella musica polifonica si può esplorare il vasto mondo delle intavolature. Nel corso della storia è stato usato di tutto: numeri, lettere dell'alfabeto, colori ecc. Alla fine si scopre quel particolare piacere della lettura che affiora quando ci si impadronisce sufficientemente del codice di comunicazione. Perfino l'aspetto più odioso del corso di armonia complementare, i "numeri", diventa un codice da scoprire e da metabolizzare quando si realizza estemporaneamente il basso continuo.

Andando a zonzo in tutto quello che non è pentagramma il didatta si imbatte inevitabilmente nella notazione Kodaly e scopre che per l'allievo di conservatorio è generalmente più difficile leggere una semplice melodia pentaforica in notazione alfabetica che pronunciare una settimana di crome su quattro quarti: potere dell'addestramento solfeggistico. Se poi andiamo a vedere tutte le innovazioni che sono state proposte nel corso degli ultimi due secoli scopriamo una quantità di proposte semplicemente strabiliante.

Qualche esempio. Il sistema dell'*equiton* proposto, verso il 1958, da E. Karkoschka: i dodici suoni contenuti all'interno di un'ottava si dispongono all'interno di due sole linee alternando note bianche e nere. Il sistema della *shape notation* detta anche *Fasola* (Inghilterra e America secoli XVII e XVIII) è stato utilizzato in numerose raccolte di inni sacri pubblicate nelle regioni meridionali degli USA nella prima metà del 1800. In pratica si usano solo quattro nomi: *fa, sol, la, mi*. La "testa" della nota, *shape* (= forma), è una bandierina per il *fa*, rotonda per il *sol*, quadrata per il *la*, romboidale per il *mi*. Dato che la scala maggiore è formata da due tetracordi identici dal punto di vista intervallare (*do, re, mi, fa* e *sol, la, si, do*) ecco che con quattro soli nomi e simboli è possibile rappresentare facilmente tutti gli otto suoni di una scala. Infine la rappresentazione, spesso usata nei programmi musicali per il computer, su di un piano cartesiano dove sull'asse delle ascisse scorre il tempo e sull'asse delle ordinate troviamo le varie altezze. Un sistema di scrittura in tutto e per tutto simile a quello usato per il rullo o per il cilindro degli organi meccanici altrimenti detti "a manovella" o organetti e dei carillon a scheda.

La settimana dopo sono entrato in classe e ho suonato un pezzo a memoria. Poi ho chiesto «Questa è musica?» Risposte degli allievi: «Sì». L'ho risuonato leggendo lo spartito e rifatto la stessa domanda. Risposte: «Sì». Ho riproposto la stessa domanda mostrando agli allievi la partitura (Silvano Bussotti, *Piano Piece for David Tudor 3*) risposte: «Non so. Non mi sembra. Se lo risuoni uguale forse sì, altrimenti no». Chi vuole iscriversi con me all'associazione di cui sopra?

Definire i curricoli per competenze: qualche proposta

ADRIANO COLOMBO

Per formulare i curricoli disciplinari della nuova scuola occorre riflettere su diversi aspetti. L'autore dell'articolo propone innanzitutto di fissare un nucleo di traguardi formativi comuni a tutte le scuole nazionali.

Richiama inoltre la necessità di definire i risultati dell'apprendimento in termini di competenze accertabili e certificabili, distinguendo fra livelli minimi e indispensabili, richiesti a tutti, e livelli di eccellenza.

Nel processo in corso di riforma generale dell'istruzione, la ridefinizione dei curricoli è un passaggio essenziale, ma è anche quello su cui si procede in modo più incerto e faticoso. Il punto prioritario non è di ordine pedagogico, ma (in largo senso) politico: in un sistema in cui le singole scuole abbiano ampia autonomia didattica è necessaria una cornice di norme nazionali che fissino un nucleo comune di traguardi formativi a cui tutte le scuole dovrebbero mirare. Si tratta di passare dai controlli sulle procedure, tipici di un sistema centralistico (e che notoriamente non controllano niente) al controllo dei risultati: un controllo da condurre con discrezione, tenendo conto del peso di vari fattori ambientali, ma in sostanza più rigoroso di quelli che abbiamo conosciuto finora. Se poi il sistema dovesse consentire ampie possibilità di scelta allo studente, fino a prevedere percorsi curricolari individuali attraverso un assemblaggio di moduli, diventerebbe necessario definire con una certa precisione il risultato formativo di ciascun modulo.

Il concetto di competenza

In quali termini definire i risultati attesi? A questo proposito si parla molto di "competenze", ma non disponiamo ancora di una definizione, di un senso comune condiviso su che cosa vogliamo intendere con

questo termine. Una giornata di studio indetta appositamente dal Ministero della pubblica istruzione (Frascati, marzo 1999), con l'intervento di autorevoli pedagogisti¹, non ha dato molti lumi. Il concetto viene usato in modo vago, o comunque molto esteso; ad esempio, Benedetto Vertecchi parla delle competenze come di «un repertorio di elementi simbolici profondamente interiorizzati, che assume valore regolativo di comportamenti ulteriori»²: una definizione che si attaglia altrettanto bene alle tabelle della moltiplicazione e ai Dieci comandamenti.

Credo che per procedere sulla via delle norme curriculari nazionali occorra stipulare convenzionalmente un significato più preciso di "competenze". In un articolo steso a quattro mani insieme a me³, Rossella D'Alfonso ha proposto questa definizione: «ciò che, in un contesto dato, si deve saper fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze)». La definizione tende a superare la tradizionale distinzione tra "sapere" e "saper fare", e su questo c'è un consenso generale. In più, tende a delimitare il concetto a ciò che si insegna esplicitamente, può essere appreso come risultato dell'insegnamento e può quindi essere verificato, fatto oggetto di prove finali e di certificazione.

Si tratta di definire un uso tecnico, per scopi specifici, del termine "competenze", evitando di includervi tutto quel che possiamo considerare rilevante nell'educazione (perché, quando ogni parola può voler dire ogni cosa, diventa difficile intendersi). Esclude, per comincia-

re, le finalità di carattere affettivo, sociale, comportamentale, come quelle che a volte sono dette “competenze relazionali”: disponibilità a collaborare, rispetto di norme di convivenza ecc. Questi sono scopi fondamentali della scuola, ma non dipendono tanto da quel essa insegna, quanto dal suo modo di essere, dal suo clima comunitario. Sarebbe giusto valutare da questo punto di vista il funzionamento di una scuola (ma per farlo occorrono metodi qualitativi raffinati, di tipo interattivo, tra l'altro molto costosi); non credo sia giusto valutare ufficialmente il singolo studente su queste cose, includendole in un certificato che andrebbe a giudicare, in modi inevitabilmente rozzi, le scelte etiche e la sfera più intima della personalità individuale.

Un ragionamento simile si può fare per certe attitudini generali che riguardano l'uso, in situazioni extrascolastiche, di ciò che la scuola insegna. Noi vogliamo che gli studenti non solo possiedano certe tecniche, ma siano capaci di impiegarle al momento opportuno sul lavoro; vogliamo che non solo conoscano la musica, ma amino la buona musica. Queste però sono cose che non si verificano a scuola, ma nell'intera vita di una persona; di nuovo, possiamo verificare che una scuola faccia il possibile per promuovere queste attitudini (o almeno per non ostacolarle!), ma non dovremmo permetterci di certificare che uno studente “sa percepire e risolvere problemi”, o “ama la buona musica”⁴.

In sintesi, per la fissazione di norme curricolari, le competenze dovrebbero essere definite in un modo tale «che lasci sempre trasparire una strategia di verifica», come scrive Vertecchi nell'articolo citato. Con questo non vorrei rimettere in onore quelle lunghe liste di obiettivi a cui ci ha abituato la docimologia di stampo comportamentista, con la pretesa di scomporre ogni traguardo educativo in comportamenti minimi osservabili, dalla cui somma risulterebbero le competenze: queste analisi, quando sono condotte con rigore, producono elenchi troppo minuti e frammentari per essere di qualche utilità nella progettazione didattica e nella verifica. Penso piuttosto all'indicazione di alcune prestazioni, o tipi di prove, che potrebbero fungere da indicatori dell'acquisizione di competenze complesse e non sempre analizzabili. Su questa base dovrebbe essere possibile giungere alla definizione di *standard* attesi di competenze e distinguere diversi livelli di successo, da quello minimo indispensabile richiesto a tutti a quelli valutabili e certificabili come buoni o eccellenti.

A proposito di educazione musicale

Rischierò ora qualche esempio riferito all'educazione musicale, chiedendo scusa per le inevitabili approssimazioni di un non competente e fondandomi sulle accurate indicazioni fornite di recente da Maurizio Della Casa⁵. Tra gli obiettivi generali da lui indicati, quello definito «Riflette sul linguaggio musicale e possiede un *syllabus*

essenziale e calibrato di concetti e di procedure» (e, in parte, «ascolta, analizza e interpreta i messaggi musicali») potrebbe tradursi, a un livello elementare, in competenze come “distinguere diversi schemi ritmici” (binari, ternari ecc. a cominciare dal saper battere le mani a tempo - chiunque ha assistito a certe scene penose, quando un pubblico italiano tenta di farlo, concederà che non si tratta di un obiettivo banale); a un livello meno elementare, comprenderebbe la competenza di distinguere consonanze e dissonanze, o di analizzare separatamente componenti melodiche, armoniche e timbriche; e così via. L'obiettivo «Sa orientarsi nella offerta della civiltà musicale odierna e sceglie e controlla le proprie strategie fruibili» potrebbe tradursi nella competenza di distinguere tra diversi generi musicali; non lo considererei invece una competenza (nel senso ristretto che ho cercato di definire) se le “strategie fruibili” includesero atteggiamenti ed elementi di gusto, che sono certo finalità essenziali dell'educazione musicale, ma sono difficilmente valutabili e tanto meno certificabili. Credo che la valutazione debba riconoscere i propri limiti: spesso, proprio ciò che è più importante non può e non deve essere formalmente valutato⁶.

In questa prospettiva, i contenuti, o conoscenze, sono ciò su cui si esercitano le competenze, e dovrebbero essere lasciati in larga misura alla scelta autonoma degli insegnanti e delle scuole. Al livello della scuola di base, la competenza di distinguere ritmi, timbri e altro si può esercitare tanto sui Beatles quanto su Beethoven: meglio se sull'uno e sugli altri, ma in proposito non vedrei volentieri prescrizioni tassative. Ancora a un livello minimo e comune (non saprei se di base o secondario), una prestazione indicativa di competenza in campo storico-musicale potrebbe essere quella di riconoscere se un brano appartiene al Settecento, all'Ottocento o al Novecento (riferendosi naturalmente a esempi prototipici: Stravinskij più che Richard Strauss, per intenderci). Conoscenze più sistematiche di storia della musica potrebbero essere richieste a un livello più avanzato, forse opzionale; ma anche a questo punto, più che uno studio manualistico ed enciclopedico vedrei un'articolazione per percorsi modulari, sul tipo di quella che ho proposto per la storia letteraria⁷.

Anche le scelte di metodo didattico dovrebbero essere lasciate all'autonomia delle scuole. Le norme curricolari nazionali che cerco di immaginare conterebbero una descrizione di competenze verificabili, inquadrate da indicazioni sulle finalità generali di una materia, che non si verificano ma danno significato e coerenza agli specifici risultati attesi; ma non conterebbero né prescrizioni né raccomandazioni metodologiche. Questa è una tesi poco condivisa: molti ricordano che nell'educazione i processi contano più dei prodotti, e a ragione; ma non è detto che un testo normativo debba parlare di tutto, o assomigliare a un manualetto di didattica. L'esperienza dovrebbe averci insegnato che i suggerimenti didattici, spesso ottimi, ampiamente inseriti nei pro-

grammi ministeriali degli ultimi decenni, sono quasi totalmente inefficaci. Piuttosto, dovrebbe essere la formulazione delle competenze da raggiungere, e delle relative strategie di verifica, a esigere di per sé processi educativi di qualità. Gli esempi che ho cercato di fare, per quanto rozzamente, relativi all'educazione musicale, dovrebbero essere significativi in questo senso: il raggiungimento di competenze di quel tipo non è compatibile con un insegnamento basato su pratiche mnemoniche, tutto centrato su un manuale.

Traguardi minimi e livelli di eccellenza

Dei tre assi che Della Casa ritiene essenziali in un curriculum di educazione musicale, non ho finora preso in considerazione quello che lui mette al primo posto: l'«*asse produttivo*, ossia di elaborazione e espressione musicale». In proposito, vorrei tentare un parallelo con l'educazione linguistica: nel campo della scrittura, possiamo distinguere tra scrittura funzionale (a scopi di studio, di comunicazione pratica, di vita sociale) e scrittura creativa (a carattere espressivo o ludico). La seconda ha fondamentali valori educativi, in quanto contribuisce alla presa di coscienza di sé, rafforza il contatto tra la parola scritta e l'esperienza, favorisce la padronanza della lingua attraverso la sua libera manipolazione. E' quindi un'attività da praticare lungo gran parte del curriculum; e tuttavia ritengo che il successo nella scrittura creativa non dovrebbe essere posto tra i traguardi *minimi* da valutare e certificare, ma considerato tra i livelli superiori alla soglia minima: sia perché è legato in parte a doti naturali non insegnabili, sia perché non fa parte del corredo minimo di competenze linguistiche necessarie al cittadino⁸.

Vorrei chiedere ai competenti se qualcosa di simile non potrebbe dirsi del versante produttivo dell'educazione musicale. Sicuramente è una pratica essenziale, da perseguire con tutti gli allievi (almeno nella scuola di base), perché li arricchisce di possibilità espressive e favorisce tra l'altro una migliore comprensione dell'ascolto. Questo non significa automaticamente che il successo in questo campo debba essere posto tra i traguardi *minimi* proposti a tutti. Una ragione è che nell'abilità su uno strumento entrano in gioco molti fattori, tra cui alcuni sono forse doti naturali e non insegnabili (si lasci almeno il conforto di questa opinione a uno che ha tentato più volte invano di imparare uno strumento). Naturalmente la competenza esecutiva (ed eventualmente compositiva) entrerebbe in gioco nella definizione di livelli di successo non minimi, ma di eccellenza, e a livello avanzato sarebbe oggetto di corsi opzionali (da incrementare).

Temo che questa modesta proposta non incontri molti consensi (come del resto quella sulla scrittura creativa). La motivazione di fondo che la sorregge è l'invito a formulare traguardi minimi essenziali e realistici. Non

tutto ciò che è desiderabile (che tutti sappiano scrivere testi creativi, che tutti sappiano eseguire o creare musica) deve diventare *ipso facto* indispensabile. Se si formulano traguardi troppo ambiziosi per tutti, il rischio è che si dia poi per scontato che non saranno raggiunti da tutti, e che vengano a mancare i criteri per valutare il successo formativo minimo essenziale.

Note

¹ Si veda l'insero "Competenze" e autonomia negli "Annali della Pubblica Istruzione", n. 1-2/1999, pp. 49-113.

² B. Vertecchi, "Per una riorganizzazione dell'offerta formativa", *ivi*, p. 65.

³ A. Colombo, R. D'Alfonso, "Competenze e nuovi curricoli", in corso di stampa in "Università e Scuola" (periodico CONCURED), n. 2/R/1999.

⁴ Nell'articolo citato alla nota precedente, la definizione riportata è seguita da queste parole: «...cui si aggiungono determinati atteggiamenti e la capacità di apprendere autonomamente nella misura in cui gli uni e l'altra sono verificabili»; si tratta appunto di attitudini generali, ma la precisazione sulla verificabilità le restringe a quegli aspetti che si possono ricondurre a "competenze" nel senso qui definito.

⁵ M. Della Casa, "Per un curriculum di educazione musicale", "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4/1999, pp. 162-167.

⁶ Come ricorda Guido Armellini, «"Ciò che veramente conta", ha scritto Irving Thompson, "non può essere contato"; "Misericordia e nobiltà della valutazione", in AA.VV., *Buone notizie dalla scuola*, Pratiche Editrice, 1998, p. 130.

⁷ Mi permetto di rinviare a *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, a cura di A. Colombo, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

⁸ Vedi A. Colombo, "Per un curriculum nazionale di Italiano", "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4/1999, pp. 84-89.

NOTIZIE

La ricerca per la didattica musicale

Gli Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Siem, *La ricerca per la didattica musicale*, un volume di 450 pagine circa, a cura di Johannella Tafuri, contengono 57 relazioni che affrontano diversi ambiti tematici: dai problemi percettivo-cognitivi a quelli relativi alla formazione degli insegnanti, dalla didattica strumentale alla didattica dell'ascolto, della voce e della composizione, dall'influenza del contesto storico-sociale all'uso della multimedia.

Le relazioni sono nelle lingue originali e precisamente 16 in italiano, 23 in spagnolo, 9 in portoghese, 8 in inglese.

Il volume costituisce il 2° numero dei *Quaderni della Siem*, Serie ricerca e verrà mandato ai Soci che ne facciano richiesta dietro versamento di una quota aggiuntiva di £ 20.000 sul c.c.p. n. 19005404 intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale, Via Guerrazzi 20, 40125 Bologna.

Rivolgersi all'indirizzo sopra indicato o al Tel./Fax: 011/9364761.

Musica in bit

Per fare multimedialità bisogna disporre di strumenti tecnologici adeguati, ma anche essere consapevoli delle problematiche e dei significati su cui si fonda l'argomento.

Sul piano tecnologico un software come *Macromedia Director*, accompagnato da un adeguato corredo hardware (scanner, videocamera ecc.) rappresenta ciò che di meglio possiamo trovare in commercio. *Director* è il più diffuso e importante strumento-autore; viene utilizzato anche a livello didattico perché è abbastanza intuitivo e condensa in sé tutti gli strumenti necessari per produrre documenti multimediali di altissimo livello.

Questo software vanta una lunga tradizione. Nato col nome *Video Work* in ambiente Macintosh, oggi *Director*, presente anche in Windows, appare come un prodotto estremamente flessibile in quanto si addice al professionista per la progettazione di cd-rom e siti Internet, ma anche allo studente di scuola elementare e media che, guidato dall'insegnante, può realizzare in breve tempo sia cartoni animati sincronizzati con suono e musica che semplici pagine web.

Vediamo com'è strutturato il programma nei suoi aspetti più importanti.

Creazione e acquisizione di risorse:

- un potente editor grafico consente di creare e manipolare le immagini che saranno utilizzate per animazioni, scenografie, effetti grafici ecc.;
- un editor di testo consente di preparare scritti da leggere a video, titoli, didascalie ecc.;
- le risorse video e sonoro-musicali possono essere importate nei vari formati più diffusi (avi, mov, midi, wav ecc.). *Director* offre ottime possibilità per la sincronizzazione di immagini e musica.

Manipolazione e organizzazione delle risorse:

- Cast members*: è l'ambiente dove si raccolgono le risorse grafiche, sonore e video che saranno assemblate nella apposita finestra;
- Score*: è l'ambiente dove si assemblano le risorse audio/video suddivise in vari canali;
- Stage*: è la finestra che presenta l'anteprima della sequenza video.

Interattività:

Lingo è il linguaggio di programmazione di *Director*, che consente di creare oggetti sensibili al mouse, programmare la scansione di un'animazione, costruire pagine html ecc. Didatticamente, *Lingo* offre la possibilità di creare questionari interattivi, testi multimediali con varie opzioni di lettura ecc.

FARE MULTIMEDIALITÀ

AMEDEO GAGGIOLO

Ma la tecnologia da sola non basta. Fare multimedialità è prima di tutto una questione culturale: significa imparare a muoversi in una dimensione espressiva e comunicativa nuova, superare i limiti e le peculiarità del testo scritto, per acquisire nuovi stili di pensiero che si collocano tra oralità e scrittura.

Di queste problematiche parla Roberto Maragliano nel volume *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari, 1999: l'autore affronta le problematiche relative alla multimedialità in rapporto alla didattica in una prospettiva che ci appare particolarmente interessante e che vogliamo segnalare a tutti coloro che intendono approfondire l'argomento. Il volume è corredato da un cd-rom contenente materiali didattici e software decisamente utili per gli insegnanti di tutte le discipline. Si tratta di programmi-autore, con i quali l'utente può costruire autonomamente ipertesti (*Textis*) e organizzarne la regia (*Prom*).

Textis permette di creare trame ipertestuali a partire da testi lineari. Non è uno strumento di scrittura ipertestuale, ma di tessitura ipertestuale, un "sistema di annotazione generalizzato": in *Textis* si possono commentare parole, creare relazioni fra concetti (nodi), fino a creare strutture anche complesse. In ambito musicale, *Textis* è stato utilizzato proficuamente con gruppi di alunni della Scuola Media per raccogliere e organizzare in sequenza idee e sensazioni scaturite dall'ascolto di brani.

Prom è uno strumento per la progettazione ipermediale, una cabina di regia dalla quale è possibile controllare la creazione e tutto il processo di realizzazione di un ipermedia senza perdere di vista la struttura complessiva. I contenuti e la struttura sono controllabili a più livelli: ad esempio è possibile disegnare solo la struttura di un ipermedia senza introdurre i contenuti, oppure, si possono raccogliere i contenuti lasciando libera la struttura.

Textis e *Prom* sono ambienti aperti, cioè spazi virtuali all'interno dei quali l'utente può costruire le proprie strutture e assemblare liberamente i dati senza alcun vincolo.

Nello stesso cd-rom sono raccolti anche altri materiali per l'approfondimento e lo studio delle problematiche legate alla multimedialità tra cui *Tutti a bordo*, che suggerisce l'utilizzo integrato del pacchetto *Office 97* (ambiente Windows), per la gestione della classe (dati sugli alunni, diario delle attività ecc.) e *L'ipertesto dei saggi*, che documenta le attività della commissione tecnico-scientifica voluta dal Ministro Berlinguer allo scopo di tracciare una mappa dei saperi irrinunciabili per la scuola del futuro.

Gridiamo insieme, ma intonati

ROSSANA ROSSI

*Bambini siete mai stati al mercato?
Che cosa si vende al mercato? Chi vende al mercato?
Come fanno i venditori ad attirare la gente?
Chi di voi si ricorda come fa la voce del fruttivendolo,
del pescivendolo, dell'arrotino...?
Parlano sottovoce o urlano? Perché gridano?
In queste semplici domande sono implicati tanti spunti
pedagogico-musicali che consentono di organizzare divertenti
percorsi per giocare con la voce, l'orecchio e la fantasia.
La proposta che segue è un insieme di attività realizzate
con bambini da 8 a 10 anni: al lettore il compito di copiarla,
variarla, approfondirla e, perché no, di accompagnare
la classe al mercato.*

Dopo avere parlato insieme della realtà del mercato e lasciato un po' di tempo ai ricordi personali dei bambini, focalizzo l'attenzione sulle voci caratterizzanti quell'ambiente.

Sono voci comuni o hanno qualcosa di particolare? Perché i venditori "gridano"? Oltre al mercato, ci sono altri ambienti in cui le persone gridano o usano la voce con modalità particolari per vendere?

Insieme ai bambini rifletto sullo scopo pubblicitario assolto dalle grida, sulla funzione di riconoscimento di ciascun grido (e quindi di ciascun venditore) e li informo che "un po' di tempo fa" molti mestieri erano svolti da persone che si spostavano a piedi da un paese all'altro e che per comunicare il loro arrivo usavano proprio un "grido-pubblicitario" (anzi, chi aveva più fantasia inventava addirittura una canzone): basti pensare allo spazzacamino, all'arrotino, al fiammiferaio, al venditore di pentole.

La voce di questi personaggi risuonava per le vie dei paesi (e magari, per qualche strano effetto di eco si amplificava e si moltiplicava) e invitava le donne che necessitavano di qualcosa a uscire di casa: *doni, doni ghè il molèta!* (ovvero: donne, donne c'è l'affila coltelli) e *strass e savati doni!*, gridava il venditore di fiammiferi che in cambio chiedeva ciabatte e stracci².

Anche oggi al mercato, dove si va a piedi e le macchine non possono circolare, la voce dell'uomo può domi-

nare come un tempo, perché, al contrario, dove c'è sovrabbondanza di produzione sonora – e non c'è dubbio che le macchine, i motorini, i camion, il traffico stradale contribuiscano a questo! – la voce dell'uomo tende a scomparire (Schafer)³.

Ma torniamo alle nostre grida. Ne scegliamo tre o quattro e, divisa la classe in altrettanti gruppi, le eseguiamo secondo diverse modalità: contemporaneamente, una dopo l'altra, alternandole, a eco...

Fondamentale è l'opera di coordinazione dei gruppi svolta dall'insegnante che deve comportarsi proprio come un "direttore di coro": dare gli attacchi e gli stop ai vari gruppi, chiedere di ripetere più volte, creare momenti di attesa...

Che urla! Che confusione! Così non riusciremo mai a vendere niente! Rifare le grida del mercato, infatti, non vuol dire urlare a squarcia gola, ma...

Un segreto: le grida sono "musicali"

Cos'è che distingue un grido dall'altro?

Cos'è l'intonazione?

Ci sono degli accenti?

Le parole sono pronunciate tutte in modo uguale o alcune vengono messe in rilievo?

Con domande-stimolo simili a queste porto l'atten-

zione dei bambini sulle caratteristiche sonore del parlato (altezza, accento, ritmo, intonazione, velocità, piano/forte...) ed esamino le grida cercando di mettere in evidenza proprio questi aspetti.

Le grida sono analizzate una per una e, con forme di notazione non convenzionali, vengono visualizzate alla lavagna le osservazioni emerse dalla discussione collettiva.

Se per esempio una delle nostre grida è quella del pescivendolo *Pesce fresco!*, caratterizzata da un picco sulla sillaba *fre* e da una caduta di voce sulla sillaba *sco*, possiamo rappresentarla così:



Oppure, se vogliamo tradurre graficamente il grido del fruttivendolo, *Frutta fresca, bella e buona, oggi regalo!*, le cui caratteristiche sonore sono: ritmo veloce di pronuncia per le parole *frutta fresca bella e*, accento sulla parola *buona*; sillabe più scandite, aumento di volume e intonazione verso l'alto per le parole *oggi regalo* potremmo rappresentarlo così:



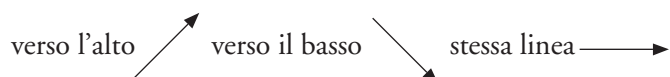
Dopo questa fase di registrazione alla lavagna delle varie grida, si rieseguoano le grida leggendo attentamente i grafici scritti alla lavagna e facendo particolare attenzione al suono della nostra voce e non solo alle parole.

L'intonazione

Sofferamoci ora sull'*intonazione* e cioè sui movimenti e salti che compie la voce nel parlato e soprattutto nel canto.

Sì, la voce si muove in su e in giù, sale e scende, salta e scivola...

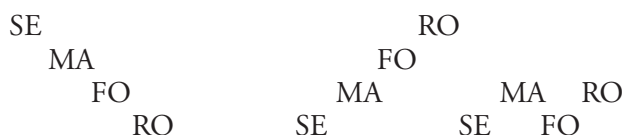
Giochiamo, allora, con i nostri nomi, con le parole di uso quotidiano, con parole sconosciute, a pronunciare intonazioni diverse, senza paura di esagerare, guidando la nostra voce secondo le tre direzioni:



Proviamo anche a cantare il nome di un compagno seguendo le indicazioni d'intonazione proposte dalla maestra alla lavagna:



Giochiamo con parole lunghe a scoprire in quanti modi diversi si potrebbero cantare:



Oltre a questi giochi-esercizi, possiamo anche divertirci a imitare il suono della sirena, o a immaginare che la voce vada sullo scivolo realizzando quello che in musica è stato definito *glissato*. Questi esercizi aiutano i bambini a controllare sempre meglio le inflessioni della voce e a riconoscere le direzioni melodiche nella voce degli altri migliorando sia le capacità d'intonazione sia quelle di percezione melodica.

L'accento, il ritmo, le pause, la dinamica

Abbiamo già accennato al fatto che nelle grida alcune parole spiccano rispetto ad altre e ciò che le mette in rilievo non è solo l'intonazione, ma altri aspetti musicali che il venditore dimostra di padroneggiare molto bene.

Quello che fa il venditore, in realtà, non è altro che applicare semplici "trucchi" musicali:

- a) dare un accento marcato,
- b) pronunciare la parola più forte,
- c) variare la velocità di pronuncia,
- d) fare una pausa prima della parola importante.

Il venditore (e questo forse non lo sa neanche lui!) ha una competenza musicale riguardo il ritmo, le pause, l'accento, la dinamica!

Proviamo anche noi ad applicare queste semplici regole musicali per sottolineare in una frase la parola che riteniamo più importante, più accattivante, più adatta ad attirare l'attenzione.

Scegliamo una frase, per esempio *Signore mie, oggi sconti*, e decidiamo quale parola vogliamo mettere in evidenza, per esempio *sconti*. A questo punto possiamo provare ad applicare una regola alla volta, o combinarne insieme diverse, possiamo anche registrare le diverse modalità di pronuncia per scegliere poi qual è la più convincente...

Non dimentichiamo di scrivere insieme ai bambini le frasi sia con forme di notazione non convenzionali sia con i simboli della notazione tradizionale; può essere sicuramente stimolante e divertente imparare in questo contesto alcuni segni della notazione musicale relativi alle pause, agli accenti, alla dinamica, ai valori di durata.

Spazio all'invenzione

Dopo tanti giochi-esercizi per controllare, ascoltare e registrare la voce è venuto il momento di inventare, di creare, di produrre qualcosa di nuovo.

I bambini, da soli o in gruppo, compongono il grido pubblicitario di alcuni mestieri di loro conoscenza, quello delle loro mamme e dei loro papà, (il cuoco, la maestra, il camionista, il geometra, l'impiegato, la bidella...); scelgono cioè le parole e il modo in cui pronunciarle e, infine, scrivono la loro invenzione.

Un consiglio: visto che la memoria uditiva non sempre ci è d'aiuto, registriamo su cassetta le grida inventate in modo che non ci siano inutili motivi di discussione o di perdita di tempo del tipo: *ma non era così*, o *non me lo ricordo più!*

Attenzione: è importante che i bambini scrivano il loro slogan nel modo più chiaro ed esauriente possibile perché saranno altri compagni a leggere, interpretare e cantare le loro grida!

Infine, come verifica, confrontiamo le registrazioni degli slogan con l'esecuzione dei compagni. Si assomigliano? Ci sono grosse differenze? La scrittura è chiara o

forse se si fosse scritto in un altro modo i compagni non avrebbero frainteso? Proviamo a scrivere meglio?

Conclusioni

Potrei proporre altre attività per continuare il percorso musicale, ma vorrei terminare questa proposta riflettendo sulle opportunità educativo-formative che un progetto di questo tipo offre ai bambini e agli insegnanti.

Oltre che permettere di partire da una realtà conosciuta e vicina ai bambini, e consentire di realizzare attività musicali basate sull'ascolto, sulla produzione vocale, sulla scrittura e sull'invenzione musicale, tale percorso offre numerose occasioni per la costruzione di un curriculum che integra realmente diversi ambiti disciplinari, in particolar modo lingua e studi sociali. Come sarebbe stimolante per i bambini intervistare i nonni riguardo al mercato di quando loro erano bambini e confrontare quella realtà con questa, scrivere relazioni, racconti, scattare fotografie, confrontare alcuni termini dialettali con quelli italiani...

Bambini che avranno l'opportunità di realizzare percorsi analoghi a quello qui proposto ascolteranno sicuramente con orecchie diverse quello che accade loro intorno e se l'insegnante li portasse al mercato chissà quante idee comprenderebbero!

Note

¹ Se i bambini non sanno rispondere a questa domanda (cosa quasi impossibile) si può suggerire loro l'ambiente della spiaggia (*Cocobello, Gelati...*), le telepromozioni televisive fatte da personaggi un po' anomali (la Marchi, Roberto...).

² Le frasi tra virgolette sono in dialetto emiliano.

³ Cfr. R. Murray Schafer, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi Unicopli, 1985, p. 67 e seg.



Speciale Siem

La Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale è un'associazione professionale e culturale senza fini di lucro, costituita nel 1969 da operatori nel settore con lo scopo di: a) promuovere la diffusione della cultura musicale a ogni livello e in ogni ambiente, scolastico ed extra-scolastico, come parte integrante dell'educazione generale e della vita associata; b) provvedere all'aggiornamento e alla formazione professionale degli insegnanti e di quanti operano per l'educazione musicale; c) incoraggiare la ricerca scientifica intorno ai problemi dell'educazione musicale.

Il suo impegno è sempre stato guidato da orientamenti culturali che pongono in primo piano la promozione, la valorizzazione e lo sviluppo di ogni identità personale, l'incontro e il dialogo tra le culture, in una prospettiva sociale basata sulla collaborazione e sul reciproco rispetto.

La Siem riunisce soci provenienti da formazione ed esperienze differenti: insegnanti di scuola di ogni ordine e grado, operatori musicali, strumentisti, docenti di Conservatorio e Università. Con le sue oltre 50 sezioni territoriali, dotate di autonomia progettuale e organizzativa, e diffuse su tutto il territorio nazionale, la Siem rappresenta un terreno d'incontro unico, un luogo di scambio di idee in cui tutti i soci contribuiscono al dialogo, alla riflessione e all'elaborazione relativa alle problematiche dell'educazione musicale.

Le attività

Nei suoi trent'anni di impegno sul territorio nazionale, l'associazione ha organizzato:

- corsi di formazione e aggiornamento;
- laboratori con bambini e ragazzi;
- lezioni-concerto per la scuola dell'obbligo;
- corsi internazionali di aggiornamento di didattica musicale;
- convegni e seminari nazionali di studio sui temi dell'educazione musicale;
- delegazioni alle conferenze internazionali dell'ISME;
- corsi biennali di Metodologia della ricerca per l'educazione musicale, in collaborazione con l'ISME;
- corsi biennali di Analisi musicale per la formazione degli strumentisti, in collaborazione con il GATM.

L'attività editoriale

La Siem ha curato la pubblicazione di numerosi testi sulla didattica musicale e la divulgazione di articoli e studi, per mezzo dei suoi periodici:

Musica Domani – rivista trimestrale di cultura e pedagogia musicale, organo della Siem, fondata nel 1971;

Quaderni di Musica Domani – volumi monografici di ricerca metodologica (collana dal 1985 al 1989);

Quaderni della Siem – pubblicazione di ricerca e didattica musicale;

Siem Informazione – notiziario di vita associativa. Dal '97 esce come inserto de *Il Giornale della Musica* (EDT - Torino).

Cura inoltre il patrocinio scientifico della collana *Educazione Musicale*, per la EDT, Torino.

LA SIEM: CHI, COME E PERCHÉ

Gli organi associativi

Direttivo nazionale: Annibale Rebaudengo (presidente), Anna Maria Prinziavalli (vice presidente), Maria Teresa Villa (segretaria), Cecilia Pizzorno (tesoriera), Miriam Mazzoni (responsabile segreteria operativa), Claudio Dina, Augusto Dal Toso.

Collegio dei Provvisori: Maurizio Della Casa, Rosanna Casella, Carlo Delfrati.

Collegio dei Revisori dei Conti: Francesca Pagnini, Ester Seritti, Johannella Tafuri.

Le commissioni nazionali

La Siem è organizzata in commissioni, ovvero gruppi di lavoro che hanno il compito di studiare problemi specifici, elaborare riflessioni, indicazioni programmatiche e proposte operative. Ogni commissione ha un responsabile, al quale ci si può rivolgere per avere informazioni sull'attività della commissione.

Commissione per l'organizzazione interna: Maria Teresa Villa
Commissione scuola a indirizzo musicale, istituti superiori e Conservatorio: Mariateresa Lietti,

Commissione scuola primaria e secondaria: Andrea Paolucci

Commissione extrascuola: Bruna Valenti

Commissione economica: Cecilia Pizzorno,

Commissione corsi estivi: Miriam Mazzoni,

Commissione educazione musicale e multimedia: Amedeo Gaggiolo,

Commissione per il laboratorio musicale: Claudio Dina

Redazione siem-online: Augusto Dal Toso

Consiglio di studio e ricerca: Johannella Tafuri.

Gruppi di ricerca sulla formazione strumentale: Ester Seritti

Come associarsi

I soci si dividono in ordinari, studenti, sostenitori e biblioteche. Hanno diritto a iscriversi come soci studenti coloro che frequentano qualsiasi ordine di scuola e non svolgono contemporaneamente alcun lavoro.

Quote associative 2000: socio ordinario Lit. 60.000; socio studente Lit. 50.000; socio biblioteca Lit. 60.000; socio sostenitore da Lit. 100.000.

Iscrizione: versamento sul ccp n. 19005404 intestato a Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale - via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna.

L'iscrizione dà diritto a ricevere gratuitamente la rivista trimestrale *Musica Domani*, il volume annuale dei *Quaderni della Siem* e il notiziario dell'associazione *Siem Informazione*, inserito ne *Il Giornale della Musica*.

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale
Via Guerrazzi, 20 – 40125 Bologna
Tel. e Fax 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.it
www.siem-online.it

LE PAROLE SUONANO

IDA MARIA TOSTO

Guardo mio nipote – seconda elementare – tutto intento a svolgere il suo “compitino”. Nello sforzo di scrivere correttamente le parole, le pronuncia ad alta voce. “Zia, come si scrive “affettato”? Con quante *f* e quante *t*?” Per risolvere il rebus proviamo scherzosamente a dire la parola aumentando o diminuendo la quantità delle consonanti: “Afetato! – Affffettato!” Il gioco è divertente e si estende così ad altre parole. Dopo un po’ la lingua e le labbra cominciano a fare un piacevole solletico, ma ahimè dobbiamo smettere... i compiti chiamano!

È un vero peccato che nella scuola primaria in genere, compresa l’educazione al suono e alla musica, non venga adeguatamente curato lo sviluppo della sensibilità percettiva relativa agli aspetti fonetici del linguaggio, poiché proprio su questa sensibilità, che è allo stesso tempo uditiva, tattile e cinestetica, si basa la capacità di gestire l’articolazione espressiva della lingua materna e delle lingue straniere, e, per quanto riguarda la musica, la capacità di controllare l’emissione vocale e di dare vitalità alla parola cantata.

È a maggior ragione un peccato perché i bambini piccoli nelle prime fasi di scoperta del linguaggio giocano spontaneamente con sillabe, parole o singoli fonemi, provano piacere a ripeterli, a urlarli fino all’estenuazione (degli adulti!), poiché ne vivono la dimensione sonora e godono nel percepirla sia uditivamente, ma soprattutto fisicamente attraverso le vibrazioni della cavità orale. Poi gradualmente subentra l’attenzione per altri aspetti del

linguaggio, il gusto per il suono verbale si perde e con esso anche buona parte della finezza percettiva che ha sostenuto e reso piacevole il gioco. La lingua parlata e cantata diventa grossolana.

La dimensione sonora del linguaggio parlato è in realtà un universo incredibilmente ricco e affascinante. Penso che tutti ricordiamo con affetto quei vecchi alfabetieri illustrati in cui a ogni lettera veniva associato un oggetto, un’immagine: *g* di gelato, *d* di dado. Se per gioco provassimo, con bambini o adulti, a inventare un alfabetiere, sicuramente per la stessa lettera ogni persona sceglierebbe un’associazione diversa, poiché riaffiorerebbe il vissuto personale di ognuno legato al suono di quella lettera. Gli elementi della nostra lingua hanno infatti un alto valore simbolico, che ognuno di noi riscopre però, più o meno consapevolmente, solo attraverso l’esperienza personale (a proposito di fonosimbolismo si veda di F. Dogana *Suono e senso*, F. Angeli, 1988). Se ci fermiamo poi a considerare e gustare la grande varietà di sensazioni fisiche che ogni fonema suscita a seconda del contesto in cui è inserito, emergerà subito con evidenza il grande potenziale espressivo implicito nella parola parlata: tanto la *v* di “volo” è morbida e ariosa quanto la *v* di “voglio” è secca e scattante, e se nella *f* di “farfalla” il labbro inferiore si distende e si appoggia delicatamente sui denti, in “fischio” si chiude e si stringe al labbro superiore. L’immaginario, sollecitato dalle sensazioni, può animare ogni lettera: la *s* ad esempio, che in “soffio” richiama il delicato ondeggiare di una piuma, può diventare il sibilo di una

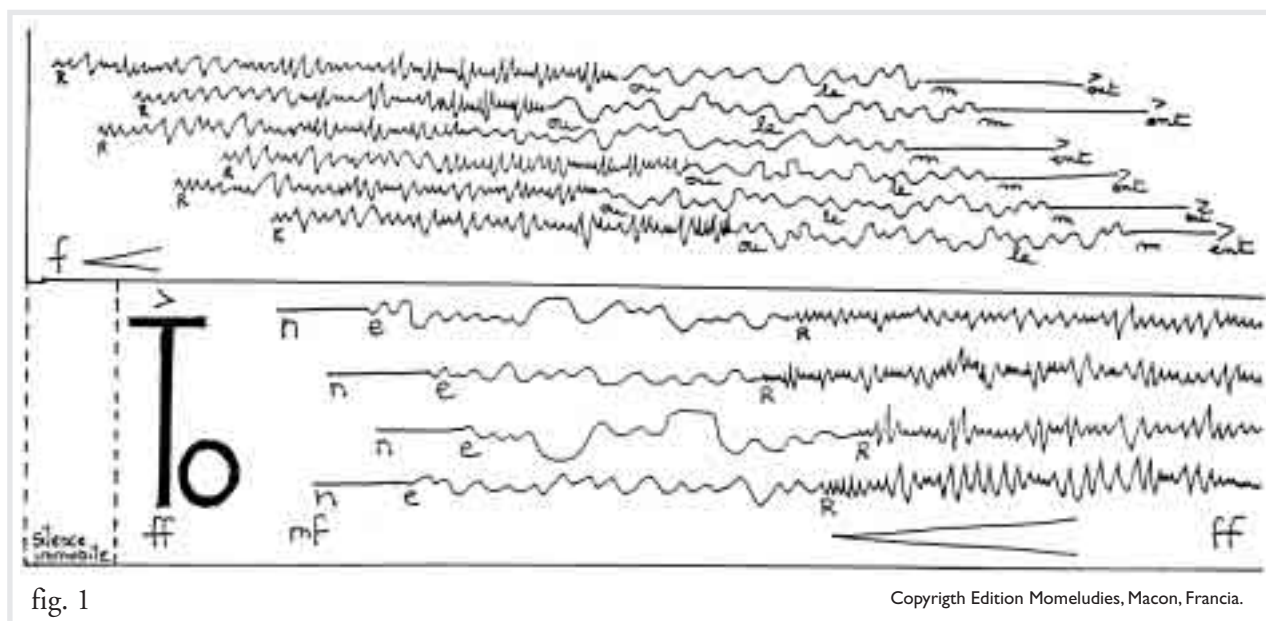


fig. 1

Copyright Edition Momeludies, Macon, Francia.

lama tagliente in “spada”. Quanti vocalizzi in meno e quanta creatività in più se la nostra bocca e tutta la cavità orale fossero abituate a sentire veramente!

Nell'affrontare la parola cantata, dunque, non dovremmo mai dimenticare che prima di essere rivestita di melodia essa era già suono. Le diverse combinazioni fonematiche fanno di ogni parola un piccolo microcosmo musicale, che si integra con altri all'interno di un mondo

può comunque ispirarsi per elaborare delle composizioni in classe con i ragazzi stessi. In fondo giocare col materiale sonoro delle parole è anche un modo di conoscere meglio la propria lingua e può servire, come suggerisce quel musicalissimo poeta che è Roberto Piumini, a trovare in certi casi...

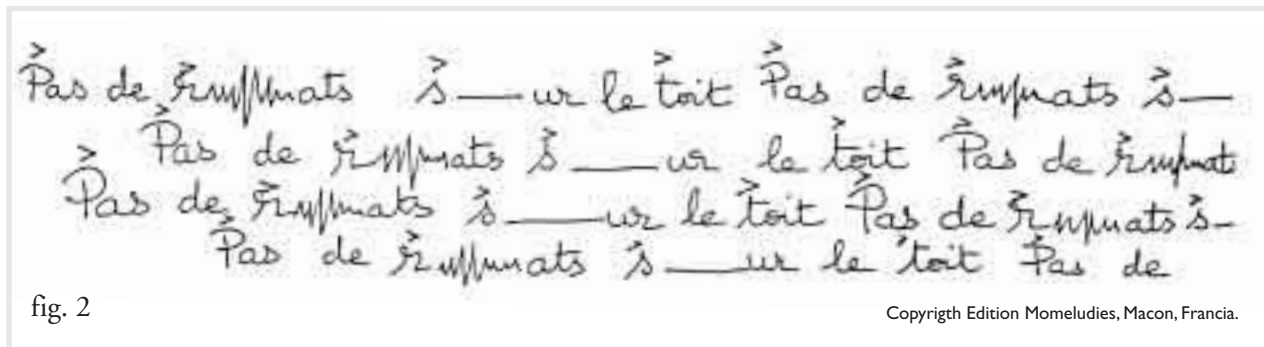


fig. 2

Copyright Edition Momeludies, Macon, Francia.

musicale più ampio fatto di ritmi, intervalli melodici e altri elementi ancora. Trascurare questo livello microcosmico nel canto può significare la perdita di un importante livello di comunicazione espressiva.

Non a caso la sensibilità musicale del Novecento, nella sua ansia di ricerca sonora, ha elevato i suoni del linguaggio parlato alla dignità musicale. Composizioni come la *Sequenza III* per voce di L. Berio o *Stimmung* di K. Stockhausen sono ormai brani storici, che hanno segnato un'epoca. Ma in tutta la storia della musica possiamo incontrare musicisti che si sono divertiti a giocare con i suoni delle parole, dai polifonisti del Rinascimento fino agli operisti dell'Ottocento, come il nostro Rossini.

Anche nell'ambito dei più recenti repertori corali a uso didattico è possibile trovare materiali che valorizzano questo particolare aspetto della espressività vocale. Si tratta prevalentemente di cori parlati o di elaborazioni musicali di materiali poetici.

Tra questi vorrei segnalare, sia per il valore formativo sia per la bella sensibilità musicale che li caratterizza, gli *Haiku* di Victor Flusser (Ed. Momeludies), 9 miniature per voci infantili, dedicati a bambini dai 7 agli 11 anni. Già dai brevi esempi qui riportati, estratti dal quinto *haiku*, penso sia possibile cogliere, al di là degli altri interessanti aspetti di organizzazione musicale, il raffinato lavoro sulla sensibilità fonetica che viene proposto attraverso l'elaborazione del materiale verbale. Nel primo estratto (fig.1) le parole *Roulement de tonnerre?* (*Rombo di tuono?*) generano un evento polivocale di grande efficacia sonora. La parola *roulement*, scomposta in ogni sua componente fonetica, si diluisce nel tempo, caricandosi però di tensione grazie alle entrate non simultanee delle voci e alla trasformazione progressiva della massa sonora. Da notare il "silenzio immobile" richiesto dall'autore, nel quale l'orecchio si tende aspettando il tuono (*tonnerre*) che esploderà nell'unisono del *TO*, chiudendo poi a specchio l'evento sonoro.

Nel secondo estratto (fig.2) è proposta invece una lettura veloce e sussurrata, con entrate falsate, del testo poetico *Pas de rats sur le toit* (*Passi di topo sul tetto*), in cui l'enfasi posta sulle consonanti genera un effetto di confuso rumorio. A questo tipo di partitura ogni insegnante

Le parole adatte

R. Piumini

Quando fa caldo caldo
molto caldo
se mi parlate
per favore usate solo parole
con molte effe e vi
fffresche e vvventose.
Parlatemi con soffi, con affetto,
parlatemi davvero, siate affabili,
parlatemi di tuffi, stoffe, staffe,
avventure, avvocati con i baffi
e quando finirete le parole
per favore
ditemi solo ffff e vvvy,
ma tanto,
fin quando viene sera
e cala il sole.

(da *Io mi ricordo*, Nuove Edizioni Romane, 1980)

Victor Flusser, *Haiku*, Edition Momeludies, Macon, Francia, 1991, pp. 14.

La leggenda dell'Arcobaleno

CHIARA ZOCCA

Un'esperienza di teatro musicale nella scuola media coinvolge insegnanti e ragazzi nell'utilizzo creativo e mirato dei diversi linguaggi.

Un percorso complesso e gratificante che si conclude con una messa in scena di grande soddisfazione per tutti.

La musica, il teatro, la scuola: un connubio fra tre entità distinte nel quale i rapporti non sono sempre chiari, specialmente per il fatto che l'idea di teatro è ancora troppo spesso legata inscindibilmente a quella di testo scritto.

Dopo molti anni di ricerca condotta sul campo con alcuni colleghi che hanno condiviso con me percorsi, gioie e dolori, lavori più o meno riusciti, corsi d'aggiornamento, spettacoli, esperienze d'ogni genere dalle quali abbiamo "arraffato" ogni possibile idea, mi trovo dolorosamente a constatare che, cambiati i colleghi, le scuole, i contesti, c'è ancora una volta da ricominciare da capo, da togliere la musica dal ruolo di "piacevole ornamento" del testo scritto, da lottare contro le "recite" dove ai piccoli vengono fatti penosamente scimmiettare i grandi.

Perché questo non è teatro, non è musica, e non è nemmeno scuola.

Sono ancora qui, dunque, a scrivere di un'esperienza, effettuata quattro anni fa coinvolgendo due classi di prima media a tempo prolungato, perché quel lavoro non rimanga un fatto circoscritto a quaranta alunni e a una manciata di colleghi, ma possa servire almeno da spunto metodologico. Poiché questo, a mio avviso, è stato l'aspetto più interessante del lavoro, al di là di alcuni momenti particolarmente riusciti grazie alla bravura e all'inventiva dei ragazzi impegnati.

I primi di settembre avevo seguito un corso d'aggiornamento, organizzato dalla Siem della mia città, sull'improvvisazione, tenuto da Oliver Cherubini, operatore sensibile e attento che lavora in provincia di Brescia.

Tra le varie attività proposte, mi aveva colpito una storia da sonorizzare che prevedeva il coinvolgimento di diversi colleghi, *La leggenda dell'Arcobaleno*, storia su fantasiosi contrasti tra i colori, desiderosi di prevalere uno sugli altri, e della loro pacificazione finale nell'arcobaleno.

Organizzazione del lavoro

Credo che gran parte della riuscita di un lavoro scolastico dipenda, per quanto riguarda i coordinatori, dall'accettazione di sé e degli altri, per quello che si è e si può dare. Per questo è importante guardarsi bene, mettersi in gioco, conoscersi.

Lo scopo del nostro lavoro era quello di far lavorare parallelamente due classi prime a tempo prolungato molto diverse l'una dall'altra per composizione e problematiche, e far lavorare insieme due colleghi di lettere diametralmente opposti come carattere e modi di fare: l'una estroversa, vulcanica, piena di inventiva, l'altro serio, posato, metodico con i piedi saldamente piantati per terra. Io e il collega di educazione artistica a fare da *trait-d'union*.

Era necessario dividere il lavoro delle due classi, anche per ridurre al minimo le prove d'insieme e far convogliare tutto in un unico spettacolo finale con un inizio e una chiusa comuni.

Il lavoro si sarebbe articolato nel modo seguente: una breve introduzione durante la quale i cinque colori riuniti nel bianco decidono di dividersi; animazioni autonome da parte delle classi di ogni singolo colore; pioggia/smarrimento; arcobaleno finale.

Per iniziare ci concentrammo sulla parte centrale, cioè sull'animazione dei singoli colori: rosso e blu per una classe, giallo, verde e porpora per l'altra.

Posi due condizioni ai colleghi: che il testo fosse ridotto al minimo, anzi, laddove possibile che non fosse utilizzato proprio, e di lavorare partendo dalla musica; le tecniche espressive erano completamente a loro scelta.

L'insegnante di educazione artistica accettò di lavorare in accordo con nostre decisioni sui colori e sulle differenti modalità di realizzazione dell'occorrente per scene e costumi.

Ragazzi rumorosi e ragazze organizzate

La classe che doveva lavorare su verde, giallo e porpora, si decise per l'animazione di una foresta con animali verdi (rane, insetti) attraverso il mimo, con l'intrusione finale di un omino verde non meglio identificato e un po' extra terrestre che entrava facendo dispetti e sberleffi a tutti (invenzione di Andrea che non voleva proprio saperne di fare la rana o l'albero o la libellula). Per il colore giallo si sarebbe creato un gioco di luci con l'uso di pile elettriche, mentre per il porpora, considerato come "colore del potere", era stata pensata una breve scena nella quale un fantoccio porporato veniva poi, dietro le spalle, deriso da tutti.

L'altra classe era nettamente divisa fra maschi rumorosi, confusionari e assai poco aggraziati e femmine ben organizzate, unite e appassionate di danza.

L'insegnante di lettere fece compilare a ogni alunno un elenco dei sentimenti, delle sensazioni e di tutto ciò che veniva loro richiamato dai due colori, rosso e blu. La classe iniziò a lavorare partendo da queste indicazioni, e tenendo ben presente il fatto che i maschi si esprimevano meglio attraverso urla, corse e lavori manuali, mentre le femmine si organizzavano già autonomamente sottoponendoci movimenti e coreografie sulle quali si poteva poi lavorare.

Le scelte musicali

Scelsi le musiche, tutte registrate, tranne per la scena del porpora per la quale creammo una sorta di marcia con tamburi e percussioni varie. Il lavoro era delicato perché i brani selezionati non avrebbero più potuto essere cambiati.

Quell'anno avevo condotto una ricerca sulle musiche minimaliste e modulari per cui feci ricorso abbondantemente a tale repertorio; il brano *Drumming* di Steve Reich¹ ad esempio, si divide in quattro parti dedicate, appunto, alle percussioni; di questi quattro movimenti, l'ultimo presenta la tipica struttura minimalista "per aggiunta", parte cioè da un solo suono, che rimane dall'inizio alla fine, al quale se ne aggiungono, di volta in volta, altri.

La realizzazione è interessante perché ogni nuovo suono viene eseguito con uno strumento differente, in un tempo distinguibilissimo di 2/4 iniziale che poi si modifica in modo impercettibile durante il corso del pezzo. Il brano è lunghissimo, dura quasi 19 minuti, ed è quasi impossibile ascoltarlo senza provare fin dai primi minuti un senso di fastidio, stati di ansia e aggressività verso l'autore. Diventa altresì piacevole e ascoltabile (per qualche minuto) se gli si abbinano dei movimenti appropriati e delle coreografie ben fatte: decidemmo di applicare, anche per la brillantezza dei timbri, il pezzo al colore giallo e a una sorta di danza luminosa. Ogni bam-

bino aveva una sua pila elettrica, differente per grandezza e luminosità, e veniva abbinato a un diverso strumento a percussione: ciascuno doveva entrare solo in corrispondenza del proprio strumento e inventare un movimento luminoso "a tempo" che veniva proiettato su un fondale nero. Dopo l'ingresso di una quindicina di luci/strumenti, i bambini si sarebbero girati verso il pubblico (la scena, ovviamente, si svolgeva interamente al buio) che sarebbe stato investito dalla danza dei fasci luminosi. Il tutto per circa quattro minuti, alla fine dei quali entrava Mirco con un grande disco giallo a rappresentare il sole.

Il mimo della foresta verde che si sveglia era legato alla *Danza religiosa* e all'apparizione dei protagonisti nella prima parte di *Daphnis et Chloé*, sinfonia coreografica di Maurice Ravel²: pochi minuti di grande musica sinfonica ed esaltanti cori vocalizzati che da soli ispirano i gesti. Alla fine, un drastico risveglio sulle prime note di *Tubular bells* di Mike Oldfield³ per un petulante omino verde racchiuso in una struttura cubica di cartone e polistirolo da cui emergevano manine e testina sbeffeggianti.

Il porpora. Su un ritmo fortissimo eseguito da alunni della classe parallela con tamburi e percussioni, i bambini marciano in due gruppi con movimenti che si richiamano in una specie di domanda-risposta; sul climax entra un bambino portando un lungo mantello color porpora. La marcia si arresta, tutti si prostrano, il porpora inizia uno sproloquio autoincensante, ma una bambina, nei panni di Arlecchino, inizia a prenderlo in giro finché, alla ripresa del corteo, il porpora non ha più un seguito di personaggi allineati e osannanti, ma di bambini piegati in due dal ridere.

Associazioni emotive

Nell'altra classe, durante la fase di raccolta degli oggetti/sensazioni legati ai colori, decidemmo di lavorare su: fuoco-passione per il rosso, aria-acqua per il blu.

Creammo una specie di *big bang*, un'esplosione primordiale: le femmine accuciate a terra al centro, come un nucleo atomico, i maschi, in piedi tenendosi le mani, molto stretti sopra di loro, intonano una nota molto bassa che, con un glissando diventa altissima, un urlo, e accompagna un violento movimento centrifugo. Ah, quanto era liberatorio quell'urlo!

Le ragazze, sempre accuciate, vengono allora circondate da un movimento rotatorio, come di pianeti (o di elettroni?). Dopo essere "esplosi" i maschi saltano dentro a cerchi disposti a cerchio e iniziano a muoversi con movimenti di rotazione e rivoluzione. La musica, *Movement 2* da *Company* per orchestra d'archi di Philip Glass⁴, è un succedersi di moduli costruiti su arpeggi di accordi ascendenti a imprime un meraviglioso movimento rotatorio già nell'immaginario di chi ascolta.

Su questo brano si innesta la violenza di *The Frontier*

di Dave Heath⁵ che disperde i pianeti per risvegliare il nucleo di bambine che danno vita ad un fuoco danzante. I maschi nel frattempo si sono trasformati in guerrieri di tribù africane con enormi scudi rossi (l'insegnante di educazione artistica si era sbizzarrito con materiali di recupero e bombolette spray: ne erano uscite sculture molto belle, a metà tra le navi spaziali e i faccioni dell'Isola di Pasqua).

Su un ritmo frenetico di tamburi dello Zimbabwe⁶ era stata costruita una facile coreografia di pochi passi, al termine della quale i ragazzi, divisi in due gruppi attorno al fuoco (le compagne) scandivano a tempo alcune delle parole-chiave che si riferivano al colore rosso.

Pensando al colore blu mi ero ricordata di certe trasparenze di Claude Monet e la scelta musicale era caduta su Debussy, nel repertorio pianistico, per distinguerlo dal Ravel già destinato al colore verde. Due brani, dunque, *Cloches à travers les feuilles* dalla seconda serie di *Images*⁷, e *Feux d'artifice* dal secondo libro dei *Préludes*⁸.

Sul primo brano alcuni ragazzi scandivano "parole blu" e le ragazze simulavano, con una coreografia di onde e tuffi, un mare in tempesta. Sullo sfondo un lungo drappo di stoffa celeste veniva mosso tenendolo ai lati. Sul secondo brano scendevano correndo dalle gradinate dell'auditorium due bambini con enormi aquiloni azzurri dalle lunghissime code con i quali compivano evoluzioni: ogni tanto una voce di ragazzo leggeva brevi estratti sul volo e la libertà tratti da *Il gabbiano Jonathan Livingston* di Richard Bach⁹.

La messa in scena

Una volta messi a punto i colori, venne ideata una sequenza (verde, rosso, giallo, blu, porpora) che permettesse di alternare il lavoro delle due classi, e una divisione degli spazi che permettesse a tutti di muoversi agevolmente. La classe con meno movimenti coreografici avrebbe utilizzato solamente il palcoscenico, l'altra avrebbe utilizzato lo spazio di solito adibito a platea. Al pubblico sarebbero rimaste le gradinate.

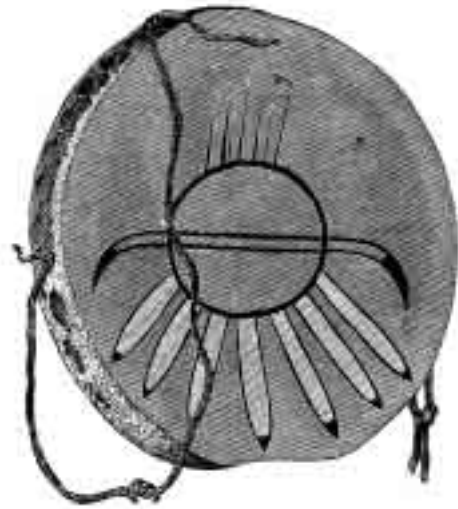
La scena d'inizio venne risolta costruendo un "lenzuolo" bianco con carta da scena grande tanto da coprire l'intera platea, con cinque fori dai quali spuntavano le teste di cinque bambini, ognuno dei quali aveva un copricapo di colore diverso. Con poche battute ogni colore rivendicava la propria superiorità sugli altri, fino alle parole: «Siamo tutti d'accordo sul fatto che non andiamo più d'accordo. Dunque ... separiamoci!»

Il grande bianco veniva infine ridotto in brandelli, e ogni bambino raggiungeva la propria classe. Cambio luce e rapida pulizia dei brandelli strappati mentre si avviava la musica di Ravel.

La scena iniziale aveva un fantastico impatto sul pubblico, inoltre piaceva molto ai ragazzi che in quello strappare mettevano tutto il loro impegno: l'unico problema era dover rifare un lenzuolo per ogni replica dello spettacolo.

Le ultime prove furono dedicate a ottimizzare l'insieme delle due classi, a velocizzare i cambi, a disporre attraverso gelatine colorate un'illuminazione adeguata alle varie scene, a capire dove dovevano trovarsi i materiali, a sapere in ogni momento in che luogo ci si deve trovare: che grande scuola di vita è, a questo proposito, il teatro!

Infine il temporale: registrazione prestata da un amico, qualche effetto luminoso e, nel buio solcato da veloci lampeggi, la formazione di un girotondo a forma di arco dove ogni bambino porta brandelli di stoffa colorata: un'iride un po' confusa, ma pur sempre un'iride, su un'allegria musica popolare sudamericana.



La leggenda dell'Arcobaleno è stato un lavoro molto riuscito dal punto di vista drammaturgico: il messaggio era chiaro, anche senza troppe parole, e vi era una profonda connessione tra la musica e gli altri linguaggi che aveva creato un modo di narrare assolutamente nuovo ed efficace.

Si erano sviluppati negli alunni l'ascolto, l'attenzione, il movimento ritmico, l'inventiva personale, sia pure incanalata, il senso di responsabilità verso i materiali faticosamente costruiti, la conoscenza strutturale di alcuni brani musicali che servivano da guida durante il lavoro e durante la rappresentazione. Non ultima, la soddisfazione per noi insegnanti di veder andare a posto un ingranaggio costruito a piccoli pezzi che si è manifestato nella sua bellezza e complessità solo a pochi giorni dalla rappresentazione, dandoci la sensazione di aver lavorato nel modo giusto.

Note

¹ Steve Reich, *Drumming, Six Pianos* etc, cofanetto DG 427 428-2

² Maurice Ravel, *Daphnis et Cloé*, DG 427 679-2

³ Mike Oldfield, *Tubular bells*, Virgin, CDV 2001

⁴ AA.VV., *Minimalist*, Virgin Ultraviolet, 724356112124

⁵ AA.VV., *Minimalist*, cit.

⁶ Adzido, Tongoyo, si trova in *20 Best of Asia, Africa e Australia*, EUCD 1241

⁷ *A Debussy recital*, Pascal Rogé, Decca 417 792-2

⁸ Debussy, *Préludes*, EMI CDH 7610042

⁹ Richard Bach, *Il gabbiano Jonathan Livingston*, Rizzoli, 1990

Taccuino di animazione

PROGETTO SOTTOSUONO

MAURIZIO VITALI

Il progetto "Sottosuono", realizzato dal comune di Galbiate (Lecco) in collaborazione con la cooperativa sociale *La linea dell'arco* di Lecco, rappresenta un'esperienza innovativa tra le iniziative rivolte a giovani e adolescenti finanziate col DPR 309 (la cosiddetta "legge sulla droga"). Si tratta di un progetto educativo territoriale che si è sviluppato principalmente come intervento diffuso di animazione musicale.

La storia è cominciata circa otto anni fa quando un coordinatore dell'oratorio ha individuato nel mezzo musicale lo strumento più adatto per favorire e promuovere l'aggregazione giovanile nel paese. Quasi contemporaneamente il Comune ha attivato, affidandone la gestione alla cooperativa *La linea dell'arco*, uno sportello Informagiovani.

Il passaggio successivo è stato quello di integrare le iniziative in un unico contenitore progettuale, il "Punto Giovani", che si è subito caratterizzato sul territorio per l'accento posto sull'attività musicale. Così l'Informagiovani, mettendo al centro della propria programmazione l'esperienza musicale giovanile, è diventato punto di riferimento per i gruppi e i singoli interessati alla musica, spazio per incontrarsi e organizzarsi, luogo dove trovare esperti, materiali, idee, informazioni e consulenze specifiche.

Il Comune ha consapevolmente investito sulla musica come strumento per riconoscere l'espressione della cultura giovanile locale e come canale privilegiato per attivare con essa una comunicazione positiva. La scelta metodologica suggerita dalla cooperativa e sviluppata in particolare dal lavoro dell'educatore Gabriele Marinoni, ha privilegiato la costruzione di percorsi musicali da realizzare insieme ai giovani, garantendo e favorendo ampi spazi di autogestione e promuovendo la creazione di un circuito con altre realtà musicali e giovanili.

Il progetto ha preso avvio con *Tutti fuori*, una rassegna estiva giunta quest'anno alla settima edizione con una partecipazione di pubblico stimata tra le due e le tremila presenze nei tre giorni di concerto, e si è sviluppato attraverso una serie di microprogetti che vale la pena di ricordare.

Per primo un'indagine territoriale, gestita in collaborazione coi giornali del territorio, con i responsabili di locali e luoghi di ritrovo giovanile (scuole, biblioteche, centri aggregazione, ma anche bar, negozi ecc.), che ha fatto emergere una realtà di 120 gruppi musicali giovanili sul territorio lecchese, gruppi che sono stati inizialmente censiti e quindi supportati con iniziative per valorizzarli e promuovere. In particolare è stata avviata la produzione di una collana di dieci cd, attraverso un progetto convenzionato con la Provincia e finanziato con la L.R. 9/93, che prevede la totale autogestione nella realizzazione del prodot-

to discografico e un autofinanziamento dei gruppi per la metà delle spese. In questo modo i gruppi sono sostenuti, incentivati, ma chiamati anche ad assumersi una responsabilità diretta che li porta a realizzare il desiderio di una propria pubblicazione a costi accessibili, ma li coinvolge anche nel rischio di impresa, oltre che nella produzione e nella diffusione. A questo percorso, che è risultato naturalmente selettivo ma stimolante anche per i gruppi che non hanno ancora inciso, si sono aggiunte altre proposte quali l'organizzazione di incontri e stage con musicisti professionisti rivolti ai diversi componenti dei gruppi.

Un altro strumento costruito per sostenere l'attività del circuito e veicolare il passaggio di tutte le esperienze è costituito da una trasmissione radiofonica settimanale, totalmente gestita dai ragazzi e realizzata grazie al coinvolgimento nel progetto di una radio locale, che è divenuta ormai un appuntamento fisso molto seguito.

È stato poi realizzato un sito Internet (www.enet.it/hpg/sottosuono) che presenta tutti i gruppi, garantendo il continuo aggiornamento dei dati e che, unitamente a un catalogo delle proposte, serve come strumento promozionale per la programmazione musicale di enti locali, biblioteche e pro loco del territorio. Nei mesi estivi si realizza così un circuito coordinato di piccole rassegne e concerti che danno vita a un vero e proprio percorso musicale giovanile a cui finisce per aggregarsi anche il turismo di stagione. Sulla base di tutte queste esperienze un gruppo di ragazzi del progetto sta oggi lavorando alla realizzazione di due guide, che vedranno la stampa nei prossimi mesi: una dedicata all'organizzazione di rassegne musicali e l'altra alle modalità per autoprodurre un disco.

I progetti per il futuro prevedono di aprire il circuito a livello interprovinciale ed europeo, promuovendo scambi di esperienze e collaborazioni, e l'organizzazione di un grande meeting provinciale, una fiera della musica giovanile, in cui sia possibile mostrare il progetto in tutte le sue articolazioni, oltre che suonare, ascoltare, discutere, sperimentare, coinvolgendo anche le diverse associazioni musicali del territorio. Galbiate, paese che conta circa ottomila abitanti, ha fatto uscire allo scoperto un mondo giovanile sotterraneo, dandogli suono, organizzazione e, soprattutto, fiducia.

Errata corrige

A causa di uno spiacevole disguido tipografico, nella rubrica Taccuino di animazione del numero 113 è stato pubblicato lo stesso intervento del numero precedente, anche se con un titolo diverso. Ce ne scusiamo con i lettori e con l'autore.

Difendere la natura a ritmo di rap

CHERUBINA RAMACCI

L'invito alla partecipazione a un concorso ecologico diventa l'occasione per la composizione di un rap. Dall'analisi del repertorio alla costruzione del testo, dall'invenzione della base alla stesura della partitura, fino all'ultima soddisfazione.

Nell'anno scolastico 1997/98, a scuola è arrivato il bando di concorso di un'associazione romana: si poteva partecipare alla composizione di un tema, di un disegno o di una canzone su due argomenti a scelta, il primo era un tema di educazione civica, il secondo di carattere ecologico.

La classe da me scelta per partecipare, una seconda media a sperimentazione musicale, ha votato a maggioranza per la partecipazione alla composizione di una canzone su "Diritti dell'uomo e diritti della natura", ponendo come specificazione dell'argomento "Natura e uomo: Compagni di strada".

Immediatamente si è posto il problema di quale forma dare alla canzone. Non si poteva cambiare soltanto il testo a una canzone data, come fatto altre volte; in questo caso era necessario comporre testo e musica e il compito appariva di una certa difficoltà. Dopo un periodo di riflessione ci è sembrato ovvio fare un rap. Perché?

I ragazzi avevano sentito a Rai Stereo Due una trasmissione nella quale veniva intervistato uno dei maggiori rapper americani; nell'intervista il cantante aveva spiegato come il rap fosse nato nei ghetti statunitensi per esprimere la protesta delle minoranze nere contro la società e le sue ingiustizie. Aveva ricordato, poi, che il rap è un testo ritmico e che all'inizio degli Anni Ottanta era diventato, negli Stati Uniti, lo stile musicale di protesta per antonomasia.

Il rap ci è sembrato dunque lo stile ideale per comporre la nostra canzone, perché, pur essendo la classe coinvolta una sezione sperimentale, era molto più semplice per i ragazzi elaborare una struttura ritmica che una struttura armonico-melodica completa, come avrebbe dovuto essere per una qualsiasi altra canzone.

Il nostro testo voleva essere sia una riflessione sugli atteggiamenti errati da parte dell'uomo nei confronti della natura e una protesta contro di essi, sia un invito a cercare soluzioni "dolci", ma efficaci, dell'uomo per l'uomo. Certo quindi non si poteva imitare la rabbia dei rapper neri e diventava opportuno riferirsi piuttosto alle esperienze italiane (vedi Jovanotti).

L'analisi del repertorio

Si sono presi in considerazione vari esempi di musica rap e poi si è deciso di scrivere il testo del nostro pezzo a partire da un *exemplum*. I ragazzi, consci anche del fatto che la lingua inglese avrebbe presentato maggiori difficoltà, hanno optato per il nostrano Jovanotti.

Ho fatto sentire loro molti rap, tra cui il famoso *L'ombelico del mondo* e il datato *Il capo della banda*. Questa seconda canzone è diventata la struttura di riferimento.

Insieme a me, induttivamente, la classe è arrivata a estrarre dal testo *exemplum* la suddivisione in strofe, il numero di sillabe presenti in ogni verso (e qui si è parlato dei vari tipi di versi presenti nella poesia italiana) e la loro accentuazione (a questo proposito abbiamo ripreso l'argomento delle sillabe e delle note toniche e atone svolto in prima media), gli schemi ritmici più usati, lo schema delle rime ecc.

Alla fine di questa prima fase è uscito uno schema metrico astratto da riempire di contenuti e parole.

La composizione del testo

La classe è stata divisa in 4 gruppi ciascuno dei quali ha scritto un testo di 10 strofe. Sono state necessarie quattro lezioni per completare il lavoro.

Successivamente, letti ad alta voce i testi realizzati, si è deciso di formulare la canzone finale a partire dalle strofe più riuscite, estrapolate dalle quattro canzoni prova.

Si è dato quindi alle strofe un ordine logico relativamente al significato e infine si è perfezionato il ritmo di esse con piccoli aggiustamenti.

L'elaborazione della base

Una volta definito il testo, i gruppi hanno elaborato il ritmo base, a supporto delle varie strofe, proponendo anche una introduzione, una parte centrale e una conclu-

sione ritmica. Stimolati da me, alcuni ragazzi, variando del materiale ascoltato altrove, hanno proposto la semplice melodia (4 battute) a metà della canzone, sulla quale cantare l'invito a partecipare.

La fase più difficile è stata quella dell'elaborazione della partitura complessiva del brano. Prima di scrivere il ritmo elaborato (utilizzando con precisione le figure di valore e le pause) e la melodia (completa di altezza e durate dei suoni), i ragazzi si sono trovati a riflettere sugli strumenti che sarebbe stato opportuno usare per l'accompagnamento della canzone. Alla fine ci si è accordati sullo schiocco delle dita, sui legnetti e la batteria per il ritmo base, mentre per la breve melodia ci si è rivolti al pianoforte, al saxofono (un alunno lo suona nell'orchestra della scuola) e ai flauti dolci. Infine hanno elaborato la partitura, di cui si riporta la parte finale.

Alla fine di tutto – al di là di ogni giudizio assoluto sul valore della canzone –, abbiamo anche eseguito e registrato il pezzo, con grande soddisfazione di tutta la classe e poi, *last but not least*, abbiamo vinto il concorso!

NATURA RAP

La natura è di tutti la devi rispettare
ma oggi raramente la puoi ammirare;
la gente la distrugge per il proprio bisogno
fuoco, stufe a legna e case da sogno.

“Amiamo la natura“, dice la gente
ma gli uomini nel cuore non provano più niente
Così si perde amore, rispetto, onestà
si continua a distruggere questa è la realtà.

Pompieri a migliaia, fuoco dappertutto
se non stai molto attento ci bruciano tutto
e cosa ci rimane della terra bruciata?

Quello che ci resta è qualche pianta malata.

Dunque agisci e se ci sono delle cave abbandonate
tu chiama il vuvueffe e molte zone avrai salvate;
da lì risponderanno “Chi sei, che cosa vuoi ?

Poiché ci hai chiamato, ci penseremo noi.

Mari e fiumi per favore no, non inquiniamo!
così a tutti gli altri un buon esempio diamo.

I prodotti chimici, no, non usiamo!

così anche la nostra salute salviamo.

Se un albero tagliamo e carta ne facciamo
pensa che un po' di ossigeno noi tutti ci togliamo.

Ti prego per favore non distruggiamo tutto
perché poi non c'è più niente se viene distrutto!

Anche la natura ha tutti i suoi diritti
amiamola com'è, anche con i difetti:

si è vero ci son tigri, leoni, pantere...

ma sono così solo per rimanere intere.

Credi: in fondo ad ognuno c'è sempre un po' di cuore
e far del male al mondo gli procura dolore
se noi capiamo questo e ce ne convinciamo
col passare degli anni ogni cosa salviamo.

Tu uomo che fai guerre in tutti i continenti
che arrivi sulla luna e fai progressi grandi
continua a godere della tua libertà

ma non far male alla natura che tanto ti dà.

Forza! che siamo in tanti e siamo tutti uniti
coinvolgiamo anche gli altri, le scuole, i partiti

Prendiam l'iniziativa insieme ai nostri amici
non usiamo le macchine, soltanto le bici.

Classe II A

Scuola media statale “Fratelli Cervi”

Priverno – LT

The image shows a musical score for the song 'Natura Rap'. It consists of two systems of staves. The first system includes a vocal line with lyrics and three instrumental lines: 'Schiocco dita' (finger snapping), 'Legnetti' (claps), and 'Batteria' (drums). The second system continues the instrumental parts. The score is written in a rhythmic notation style typical of rap music, with various note values and rests. There are also some markings like 'A' and 'B' in boxes at the beginning and end of the first system.

Insegnare musica: Scienza o Arte?

a cura di STEFANIA LUCCHETTI

Si può pensare di progettare l'insegnamento su basi scientifiche? O dobbiamo rivalutare l'empirismo che da sempre contraddistingue la prassi didattica assumendolo come metodo, ovvero come modo di conoscere che procede dall'*esperienza*? In altri termini: quali relazioni, quali contributi, quali prospettive può offrire la ricerca psicologica all'azione educativa?

Chi cerca fideistiche certezze in paradigmi scientifici rischia di dimenticare che, all'interno della relazione educativa, un ruolo fondamentale è giocato dalla capacità dell'insegnante di modificare il suo percorso in funzione del contesto nel quale opera. Il pericolo è quello di perdere di vista proprio l'allievo: ipotizzare soggetti-tipo con reazioni standard può indurci infatti a non riuscire ad apprezzare la ricchezza della diversità dei nostri Pierini, ora che la stessa ricerca rivaluta la peculiarità degli stili cognitivi.

Coinvolgeremo nel nostro dibattito David Hargreaves, psicologo, Franca Ferrari e Johannella Tafuri, docenti di Pedagogia Musicale. Queste le domande:

1) *Come giudica alcuni sistemi educativi che fissano anche per l'educazione musicale degli obiettivi didattici minimi da raggiungere (vedi, ad esempio, i National Standards for Art Education adottati negli Stati Uniti, contrapposti alla reticenza dei nostri programmi ministeriali per la scuola dell'obbligo). A suo parere è auspicabile che la ricerca psicologica fornisca all'insegnante indicazioni finalizzate alla progettazione di percorsi educativi?*

2) *Quali competenze, quali modelli interpretativi provenienti dalla ricerca psicologica potrebbero risultare più utili all'educatore? Chi fa ricerca delimita talora eccessivamente i propri obiettivi: il ricercatore analizza i dettagli, l'educatore chiederebbe invece la sintesi, rischiando di preferire l'interpretazione ideologica a quella descrittiva. Sono punti di vista conciliabili? Nell'ambito dell'educazione musicale quali campi d'indagine potrebbero maggiormente avvantaggiarsi di questa potenziale sinergia?*

3) *Per ultimi, i miei desideri, ovvero cosa vorrei dalla ricerca psicologica. È possibile che la collaborazione tra educatori e ricercatori contribuisca a svecchiare alcuni settori della didattica musicale (penso ad esempio alla teoria e solfeggio)? Quali potrebbero essere le coordinate da seguire per la stesura di una grammatica musicale pensata a partire da come effettivamente la gente ascolta e usa la musica?*

Quando avevo steso queste domande, nella mia mente incombevano due parole-chiave.

La prima è *valutazione*. Noi insegniamo *musica*. La nostra disciplina – educazione musicale – ritaglia alcuni contenuti all'interno di questa forma di comunicazione con valenze estetiche, ma il *modo* di insegnarli si modifica a seconda degli obiettivi che ci poniamo (educare *con* la musica, educare *alla* musica per riprendere un'espressione abusata ma ancora efficace) e dei contesti in cui operiamo (scuola, extra-scuola, scuole di musica ecc).

Cosa si può valutare nell'educazione musicale? Pensavo a obiettivi di tipo cognitivo, ad abilità motorie, a capacità legate alla sfera socializzante ed emotiva.

Interessante trovo il recente contributo di Della Casa (1999), che prova a definire dei criteri per modulare gli obiettivi, rilevando come a essi debba corrispondere una scala dei livelli di difficoltà delle operazioni richieste agli allievi e una scala relativa al livello di complessità dei materiali da produrre/riprodurre. A questo proposito si confronta con i *National Standard for Art Education* adottati negli USA, documento cui è allegata una scala di riferimento che però l'autore giudica ancora piuttosto generica e poco convincente. Portiamo anche un esempio di casa nostra: mi riferisco a un'ipotesi di valutazione nel curriculum delle scuole medie a indirizzo musicale sviluppata da un gruppo di insegnanti di pianoforte dell'IRRSAE Lombardia (AA.VV., s.d.) che, dopo aver esplicitato i propri obiettivi e criteri di valutazione, hanno scelto di esemplificare tali criteri attraverso la proposta di un repertorio "esemplare" che contenesse implicitamente i livelli di prestazione richiesti, graduati in tre livelli corrispondenti ai tre anni di studio: una soluzione assolutamente "empirica" (nel senso che nasce dall'*esperienza*) che trovo efficace. A mio parere, è proprio a questo livello che nasce per il didatta l'urgenza di confrontarsi con la

ricerca psicologica: qual è l'ordine di difficoltà delle operazioni cognitive e psicomotorie chiamate in causa dall'esperienza musicale? Con quali tempi e con quali modalità di sviluppo?

Purtroppo rileviamo che le indicazioni disponibili a tale proposito sono piuttosto generiche, ma ciò accade perché probabilmente i didatti non hanno posto ai ricercatori interrogativi specifici; quando ciò è accaduto – mi riferisco ad esempio all'efficacia delle strategie di studio strumentale analizzate da Gruson (Sloboda, 1988) – le risposte sono arrivate. E soprattutto: la ricerca può fornire solo delle indicazioni di massima in base alle quali sta all'educatore elaborare un proprio itinerario didattico che si concretizzi nella scelta e progettazione di attività e materiali. È lì, a livello delle *scelte* di contenuti e metodi, che si gioca la partita.

E a questo punto inserisco la mia seconda parola-chiave: *motivazione*. Non credo sia poi così difficile arrivare a una scala delle difficoltà relative alle operazioni di tipo cognitivo e psico-motorio: mi preoccupa però che entrambe siano collocate all'interno di un contenitore più generale – legato alla dimensione affettiva, che risulta così essere quella predominante – relativo alla specifica identità musicale dell'allievo in questione; individuiamo pertanto i canali privilegiati utilizzati dai nostri allievi per veicolare le proprie urgenze espressive: il corpo, la voce, gli strumenti; diamo loro stimoli e occasioni per motivarli a comunicare le proprie emozioni, i loro messaggi attraverso un linguaggio simbolico qual è la musica, valorizzando la loro originalità.

Anche in questo caso il tutto si traduce in scelte relative sia a contenuti vicini alla loro cultura e sensibilità sia alla scelta di metodologie che favoriscano lo sviluppo di capacità progettuali e di strategie cooperative, affinché l'urgenza espressiva si concretizzi in autentica ricerca comunicativa: far capire agli altri come sono io in musica.

Personalmente sono favorevole a obiettivi minimi di apprendimento, non generici e onnicomprensivi ma articolati in modo graduale, con repertori di riferimento intesi ovviamente non in senso statico (ciò che si deve fare), bensì dinamico (ciò che può risultare utile consultare). A patto di concepire un'azione educativa che non parta tanto dagli obiettivi o dai contenuti, ma dall'allievo, e dal suo particolare stile espressivo. Credo comunque che il lavoro da fare in questa direzione sia ancora molto.

Proviamo ora a considerare la relazione tra ricerca e didattica ponendoci dalla parte di chi la ricerca la fa effettivamente. Fare ricerca come? Con quali modelli interpretativi di riferimento?

Non credo ci sia un modello interpretativo privilegiato, sono però certa che esistano cattive applicazioni di ottimi modelli. Ad esempio non è infrequente rilevare come la preoccupazione dello studioso di seguire un'impostazione elegante a livello formale e metodologico prenda il sopravvento sulla stessa pianificazione degli obiettivi della ricerca, che di conseguenza ne possono risentire a livello di significatività.

Sono felice che il dibattito su questo punto abbia portato – come vedrete – i miei interlocutori a enunciare più prospettive, magari sollecitando negli attenti lettori curiosità che potranno essere soddisfatte dalle indicazioni bibliografiche. Da parte mia voglio spezzare una lancia a favore di certa ricerca di matrice cognitivista che non rinuncia ad affrontare problemi significativi e complessi: mi riferisco agli studi sulle intelligenze multiple avviati da Gardner (1987). Un tema che potrebbe dare solide fondamenta a una didattica orientata alla valorizzazione dell'identità dell'allievo (Rebaudengo, 1999), proprio ora che la stessa indagine cognitivista si accinge a rivalutare il forte impatto della componente emotiva (Goleman, 1996). Sappiamo individuare e valutare gli stili cognitivi prevalenti (Cornoldi e De Beni, 1997): possiamo fare qualcosa

di analogo anche per l'intelligenza musicale, per individuare i nostri diversi modi di essere in musica? Proviamo a progettare qualcosa al riguardo, magari attingendo a paradigmi interpretativi provenienti da quella teoria delle condotte musicali di matrice piagetiana che ben conosciamo (Delalande, 1993). Chi scrive ci sta provando.

Un altro piano sul quale a mio parere dovrebbe proiettarsi lo scambio tra ricerca e azione educativa dovrebbe risiedere nella progettazione di materiali: sussidi multimediali, metodi per lo strumento ecc. Si tratta naturalmente di una ricaduta *mediata* dal didatta, che viene chiamato a sistematizzare i propri percorsi didattici, organizzandoli secondo criteri di gradualità e varietà che permettano di potenziare

e conservare le abilità trasferendole da un contesto all'altro (il nuovo esercizio, il nuovo brano da eseguire, il nuovo gioco da imparare). È quanto in realtà facciamo quotidianamente quando progettiamo i nostri itinerari di apprendimento, concretizzandoli in attività e *materiali* da applicare, valutare, ricalibrare sul contesto, confrontandoli con quelli adottati dai colleghi. Raccogliere e organizzare questi materiali, farli circolare (via Internet?), dare loro dignità di stampa. In questo modo si potrebbe iniettare nuova linfa in una trattatistica talora obsoleta: penso alla famigerata teoria e solfeggio, o a certi celeberrimi metodi per lo studio dello strumento tuttora in auge.

Questo a mio parere è un modo scientifico di progettare l'insegna-

mento, ed è un nuovo modo di guardare e rivalutare la propria professionalità. Per me, anche questo è fare ricerca. (S. L.)

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (s.d.), *La valutazione nel curriculum delle scuole medie a indirizzo musicale*, Gruppo di lavoro coordinato da A. Rebaudengo, dispensa a uso interno, IRRSAE Lombardia.
- Cornoldi, C., De Beni, R., (1993), *Imparare a studiare*, Erickson, Trento.
- Delalande, F. (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.
- Della Casa, M., (1998), "Riflessioni e proposte per un curriculum musicale", *Musica Domani*, 108, 1998.
- Gardner, H. (1987), *Frames of mind*, Feltrinelli, Milano.
- Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Rebaudengo, A. (1998), "Da Howard Gardner alla lezione di strumento", *Musica Domani*, 109, pp.15-17.
- Sloboda, J.A. (1988), *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna.

La ricerca ha bisogno degli insegnanti

JOHANNELLA TAFURI

1. È difficile pronunciarsi sull'opportunità di fissare obiettivi didattici minimi al di fuori di un preciso contesto educativo di cui gli obiettivi devono essere parte organica.

Non c'è dubbio che l'universo "musica", come insieme di pratiche, processi e prodotti, favorisca e al tempo stesso richieda una costellazione di capacità, ma se ci interroghiamo sulla natura di queste capacità, sui processi e percorsi necessari per raggiungerle, sul loro ruolo nella vita delle persone, il problema è notevolmente più complesso. Ciò significa che la prassi didattica ha bisogno di ricevere elementi su cui riflettere sia dalla ricerca psicologica relativa allo sviluppo delle capacità musicali e della vita emotivo-affetti-

va (processi percettivi, cognitivi, emotivi, di apprendimento ecc.) sia dalla ricerca educativa in campo musicale che verifica il rapporto tra le strategie didattiche attivate (tempi, consegne, direttività/non direttività, repertori ecc.) e gli apprendimenti che realmente avvengono; sia dalla ricerca sociologica relativa all'esperienza musicale in ambienti diversi soprattutto in età evolutiva.

Tornando agli obiettivi, come vengono fissati? Guardando alla disciplina? agli allievi? al contesto socio-culturale? E ancora, come degli obiettivi di apprendimento "formale" possono valorizzare e potenziare gli apprendimenti "informali", spontanei, che avvengono nell'ambiente?

Considerando la possibile varietà di percorsi, di ritmi di apprendimento, di interessi e motivazioni, varietà particolarmente accentuata dalla natura artistica del campo in oggetto, non ritengo utile fissare degli obiettivi minimi di apprendimento ma ritengo sufficiente fissare degli ambiti di intervento (la composizione, il canto, la comprensione dei messaggi musicali, l'uso degli strumenti ecc.) all'interno dei quali favorire dei percorsi di crescita personalizzati per i vari allievi.

2. Innanzitutto vorrei distinguere tra la delimitazione di campo necessaria alla ricerca in quanto tale e quella frutto della miopia del ricercatore. Ogni ricerca richiede necessariamente l'osservazione e lo studio di qualcosa di definito, specifico, delimitato: non è possibile giungere a conclusioni valide se gli elementi di osservazione sono poco definiti, o troppo numerosi ecc.

Sta all'intelligenza e alla maturità culturale e scientifica del ricercatore, e anche Kemp lo ricorda (Kemp 1995), studiare aspetti significativi

dell'esperienza musicale e impostare progetti di ricerca che portino a risultati utili alla didattica musicale.

Vorrei però aggiungere che sta anche all'intelligenza e maturità culturale e scientifica dell'insegnante saper ricorrere ai risultati di ricerca in modo da capirli e utilizzarli nella propria progettazione didattica.

In questa prospettiva il trattamento statistico dei dati e la leggibilità dei risultati continuano a essere responsabilità del ricercatore. Nessuno oserà negare l'utilità di un calcolo che aiuti a capire che quei risultati non sono casuali, ma è chiaro che non deve rimanere isolato e avulso dagli aspetti qualitativi dell'esperienza in esame né può sostituirsi all'interpretazione dei dati. Un'interpretazione che dev'essere il più rigorosa possibile nelle connessioni logiche tra le premesse e i risultati. Quello che rende a volte inutili certe ricerche non è tanto la parcellizzazione degli obiettivi o il trattamento statistico dei dati, quanto il loro essere sganciate da una problematica (psicologica, didattica o sociale) significativa.

In Italia manca una comunità scientifica che porti avanti progetti di ricerca organici nel campo della psicologia o didattica o sociologia applicati o applicabili alla didattica musicale.

La Siem sta portando avanti faticosamente da circa 10 anni, attraverso il proprio Consiglio di Studio e Ricerca e il Centro Internazionale di Ricerca (CIR-Siem) un progetto di formazione in questo campo, ma i risultati sono scarsi sia per mancanza di fondi (e senza fondi non si fa seriamente ricerca) sia per mancanza di persone che, convinte della necessità della ricerca, desiderino partecipare in modo critico e consapevole all'elaborazione del sapere didattico musicale. Il problema in realtà non è solo italiano ma anche dei paesi europei di lingua neo-latina, come abbiamo visto nel recente Convegno Internazionale (febbraio 2000) della Siem dedicato proprio alla ricerca per la didattica della musica.

Interrogandomi infine su quali campi potrebbero maggiormente

avvantaggiarsi della ricerca vorrei rispondere, un po' semplicisticamente, tutti. Già anni fa avevo indicato (Tafuri 1985) una serie di contributi per la didattica musicale provenienti dalle ricerche di psicologia dello sviluppo musicale e ora ribadisco che in ognuno dei vari aspetti dell'esperienza musicale (capacità vocali, ritmiche, strumentali, improvvisativo-compositive, comprensione dei messaggi, uso dei repertori ecc.) ci sono aspetti problematici da risolvere.

Se poi vogliamo sapere quali aspetti sono stati più indagati e quali meno e quindi delineare un panorama dei problemi più scoperti e più urgenti, ... ci vuole una ricerca.

3. Innanzitutto vorrei che gli insegnanti imparassero a fare ricerca. Come ho già detto in altra sede (Tafuri 1995, pp. 126 e seg.) è necessario che sappiano problematizzare la propria attività didattica, nonché controllarne e verificarne alcuni aspetti. Se gli insegnanti continuano ad abbandonarsi al proprio intuito o alla propria esperienza personale non riusciranno mai a far uscire la didattica musicale dalle secche dell'empirismo e dell'approssimazione. Questo permetterà loro anche di saper guidare gli allievi all'uso del metodo della ricerca per alcuni apprendimenti.

Poi vorrei che insegnanti e ricercatori collaborassero, i primi offrendo temi e problemi significativi e cercando nella ricerca risposte ai suddetti problemi. I secondi analizzando insieme agli insegnanti i problemi incontrati e mettendo a disposizione la propria competenza per impostare progetti utili al miglioramento della didattica e quindi dell'apprendimento.

Riguardo all'insegnamento di Teoria e solfeggio, se da un lato ci sono già risultati interessanti su alcune componenti della capacità di leggere e scrivere la musica (formazione delle immagini uditive relative ai rapporti di altezza e di durata, coordinamento di tali immagini con il segno grafico ecc.) provenienti dalla ricerca in psicologia, didattica

e psicolinguistica, dall'altro gli insegnanti non si decidono a utilizzarli per rinnovare le proprie strategie didattiche. Su questo punto in Italia stiamo terribilmente indietro.

Passando alla "grammatica musicale", sappiamo che l'elaborazione di una grammatica richiede lo studio delle norme che regolano determinati comportamenti in vari ambiti, linguaggio verbale, musicale, coreutico, sociale ecc., per risolvere una serie di problemi: è individuabile un sistema di norme organico? come si instaura? come evolve? quali gli scarti progressivamente consentiti? ecc.

Qualunque ricerca sulla grammatica musicale comporta ovviamente la scelta di un campo definito, anche storicamente, di un *corpus* di norme su cui indagare e di un punto di vista da cui partire, non esiste una grammatica "neutra".

Proprio quest'anno sono comparso due importanti lavori di ricerca su questo argomento. Baroni, Dalmon-te, Jacoboni (1999), partendo dall'idea che esistano repertori dotati di regole esplicitabili e chiaramente definibili, hanno affrontato lo studio di un *corpus* di arie del '600 nel quale hanno individuato un sistema di regole di cui è stata verificata la completezza attraverso gli automatismi di un programma informatico. Il secondo è quello di Stefani (1999), che, partendo dallo studio delle esperienze musicali, ha elaborato un sistema di comportamenti grammaticali.

Sta ora agli insegnanti studiare le possibili applicazioni nella didattica musicale dei risultati forniti da entrambe le ricerche.

Bibliografia

- Baroni M., Dalmon-te R., Jacoboni C. (1999), *Le regole della musica*, EDT, Torino.
- Kemp, A. E. (a cura di) (1995). *Modelli di ricerca per l'educazione musicale*, Ricordi, Milano.
- Stefani, G. (1999), *Musica: dall'esperienza alla teoria*, Ricordi, Milano.
- Tafuri, J. (1985), "Le domande della pedagogia musicale alla psicologia", in G. Stefani, F. Ferrari (a cura di), *La psicologia della musica in Europa e in Italia*, CLUEB, Bologna, pp. 111-125.
- Tafuri, J. (1995) *L'Educazione musicale: Teoria, Metodi, Pratiche*, EDT, Torino.

Società e cultura nello sviluppo musicale

DAVID J. HARGREAVES

1. L'immediata considerazione che mi coglie, mentre cerco di rispondere a questa domanda, è che il ruolo della musica nella nostra vita sta cambiando rapidamente. I rapidi cambiamenti tecnologici – pensiamo a Internet, al midi, alla produzione sonora digitale, alla diffusa disponibilità a basso costo di apparecchiature portatili per la riproduzione musicale – ci dicono che la nostra capacità di accesso all'uso di diversi tipi di musica è molto più ampia che in passato. Questi cambiamenti riguardano non solo la fruizione, ma anche la lettura, la creazione e la *performance*. I progressi tecnologici nei computer, nei sintetizzatori e nel software musicale portano a una musica che può essere creata da un crescente numero di persone anche se non hanno ricevuto un'educazione musicale tradizionale. Gli educatori devono dunque avere un ruolo chiave nello sviluppare tale accesso alla musica per tutti.

Quando valutiamo le spiegazioni psicologiche dell'apprendimento musicale, dobbiamo distinguere tra l'apprendimento informale che ha luogo spontaneamente all'interno di una cultura (acculturazione), e l'apprendimento formale (istruzione) che viene impartito in classe e al conservatorio. L'apprendimento informale è ambito di studio di teorie normative dello sviluppo, che tendono a identificare quali livelli di abilità e conoscenze musicale possiedano in media i bambini quale semplice risultato del loro crescere all'interno di una data cultura. Lo studio dell'istruzione formale richiede di essere inserito in un diverso ambito di teorie, ed esiste attualmente un aumento di interesse rispetto a questo ambito di abilità e

competenze specifiche.

Il curriculum dello specialista e del musicista esperto è costituito pertanto di obiettivi molto specifici che gli educatori adattano alle loro esigenze individuali: principi psicologici generali sono di minor utilità rispetto agli specifici brani che vanno appresi, alle abilità che devono essere coltivate, e così via. Nel curriculum musicale della scuola di base, invece, ci deve essere un più stretto legame tra gli obiettivi della politica educativa e ciò che gli psicologi conoscono circa lo sviluppo normativo. Nel Regno Unito sono stati stati recentemente diffusi i nuovi programmi curriculari, nei quali vengono identificati otto livelli di sviluppo musicale, descritti in termini piuttosto approssimativi. Vengono fatte delle raccomandazioni circa quali di tali livelli debbano essere raggiunti dai bambini di diverse età, in modo da porre in relazione il raggiungimento dei suddetti livelli di sviluppo con specifici obiettivi di apprendimento.

2. Molti degli attuali modelli di sviluppo musicale normativo si basano sull'esistenza di diversi stadi di sviluppo cognitivo che contraddistinguono il comportamento infantile alle diverse età, e che genericamente possiamo ricondurre all'ipotesi degli stadi di sviluppo di Piaget. In ogni caso, attualmente pochissimi psicologi dello sviluppo aderiscono alla teoria originale.

Oggi si concepisce lo sviluppo come il risultato del raggiungimento di più stati finali di abilità distinte piuttosto che il conseguimento concomitante di un unico traguardo: un quadro complessivo che richiama più l'idea di una costruzione ramificata, a mosaico, piuttosto che

un'unica costruzione lineare.

Due sono le principali caratteristiche di tale nuovo approccio che ha portato agli attuali modelli post-Piagetiani dello sviluppo musicale. La prima è costituita dalla maggiore attenzione attribuita al contesto sociale nel quale ha luogo tale sviluppo, e il modello contestuale proposto da Lamont (1999) ne è un buon esempio. Lamont suggerisce che lo sviluppo musicale possa essere concepito come «un processo costante di mediazione tra il dominio sociale e culturale – che include i valori di una particolare cultura e che porta a particolari tipi di attività – e il dominio personale e idiosincratico, all'interno del quale si formano le rappresentazioni dell'individuo» (p.5).

L'autrice propone diversi livelli di comprensione individuale, ciascuno dei quali si lega a un corrispondente livello di esperienza e *training* musicale.

Il secondo tratto caratteristico delle teorie post-piagetiane è dato dall'enfasi sull'ipotesi di modularità dello sviluppo. Il mio modello descrittivo delle fasi dello sviluppo artistico (Hargreaves 1996) si pone in tale direzione. Credo che esistano significative caratteristiche che accomunano lo sviluppo della creatività nei vari ambiti artistici, anche se al loro interno possono verificarsi specifici progressi "modulari". Le diverse fasi si ricollegano in varia misura ad aspetti relativi sia alla produzione che alla fruizione artistica, cosicché dovrebbero esistere più schemi cognitivi generali sottesi allo sviluppo artistico inteso nel suo complesso.

3. Mi sembra che due tendenze caratterizzeranno probabilmente i futuri sviluppi nell'educazione musicale. La prima si riferisce al riconoscimento del ruolo giocato dal contesto sociale. Nella scuola primaria ci sono abitualmente forti legami tra acculturazione e istruzione. È probabile che le attività musicali dell'ambiente domestico vengano via via trasferite nella scuola, e che genitori e insegnanti si troveranno

no a lavorare insieme ai bambini. Le attività musicali potranno includere la guida di specialisti, il lavoro in classe, un curriculum esteso o attività informali esterne alla scuola.

Nella scuola secondaria, invece, l'acculturazione e l'istruzione musicale risultano più divergenti: le attività coltivate a casa, o con gli amici fuori dall'attività scolastica spesso prendono direzioni diverse da quelle coltivate a scuola. L'insegnante di musica della scuola secondaria rappresenta un importante legame tra l'ambiente familiare, la scuola e il mondo musicale esterno. Gli allievi hanno bisogno della guida dell'insegnante sia per dare senso alla ricchezza della musica che li circonda, sia per sviluppare abilità e conoscenze che li mettano in grado di partecipare alla pratica musicale attiva.

La seconda tendenza è costituita da una crescita degli studi sulla creatività musicale. Assistiamo a una stabile crescita di ricerche empiriche sulla creatività musicale (si veda ad esempio Sundin, Mc Pherson, Folkestad, 1998), e l'incoraggiamento della creatività è un obiettivo centrale dell'educazione musicale.

Nella nostra cultura musicale occidentale l'istruzione specifica si concretizza tradizionalmente nell'esecuzione di musica "classica" da partiture scritte: una forte enfasi è posta sulla lettura musicale e su abilità quali la lettura a prima vista. Poca attenzione viene rivolta all'improvvisazione, e molti brillanti diplomati di conservatorio non sono in grado di comporre o improvvisare: un'inversione di tendenza potrebbe risultare più allettante per molti nostri potenziali allievi.

L'improvvisazione è importante proprio perché non è scritta: è più legata alla dimensione del gioco e risulta meno ansiogena di un'esecuzione formale, nella quale l'obiettivo principale è dato dall'accurata riproduzione di una partitura scritta. L'improvvisazione è spesso un'attività di gruppo – a differenza dell'istruzione musicale specifica che risulta invece prevalentemente indi-

viduale – e può sviluppare perciò delle abilità sociali quali la capacità di collaborare e cooperare in attività di *problem-solving*. Promuovere l'improvvisazione implicherebbe inoltre l'esplorazione di un più ampio ambito di generi e stili musicali rispetto a quelli tradizionalmente affrontati nel conservatorio.

In conclusione: l'educazione musicale potrebbe essere meglio delineata dal pensiero scientifico contemporaneo riconoscendo che l'apprendimento della musica è un'attività sociale e culturale. Ciò



implica che ogni modello evolutivo relativo agli apprendimenti musicali degli allievi deve includere i contesti sociali nei quali essi hanno luogo, tenendo conto delle differenze tra ambiente familiare e scuola.

Ciò implica inoltre che la "musica" deve essere definita in termini che travalicano la tradizione classica occidentale, includendo l'improvvisazione, la creatività e tutte le forme della *world music*. Questi sono i messaggi che si levano attualmente dalla ricerca psicologica, e gli insegnanti di musica avranno bisogno di ampliare le loro aree di competenza adattandosi a tali tendenze.

Postscriptum

Dopo avere scritto questo breve articolo, leggendo l'intervento di Franca Ferrari ho ritrovato con molto piacere numerose affinità con i punti sottolineati nel mio scritto. Concordo con lei quando si interroga su «quali e quanti ambiti d'esperienza il bambino debba aver frequentato ... per avere una percezione della componente musicale della propria identità», e si rivolge alla psicologia sociale chiedendo delle risposte più soddisfacenti di quelle cognitive.

Adrian North e il sottoscritto abbiamo approfondito tali questioni nel nostro libro *The Social Psychology of Music* (1997), e le motivazioni che ci hanno spinto a scriverlo erano precisamente quelle che Ferrari ha in mente. A nostro avviso le componenti interpersonali e culturali del contesto sociale in cui ha luogo il comportamento musicale costituiscono un'inestricabile parte del comportamento stesso, e che questo si applica per eccellenza all'apprendimento musicale nei bambini e negli allievi delle varie età. Lo sviluppo musicale ha una base cognitiva ma è inseparabile dalle funzioni emotive, sociali e addirittura fisiologiche che la musica induce nell'individuo: e questo è uno dei messaggi centrali che il nostro libro e il presente articolo cercano di trasmettere.

Bibliografia

- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence, in I. Deliège & J. A. Sloboda, (a cura di) *Musical Beginnings: The Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997) (a cura di). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, A. (1999). *A contextual account of developing representations of music*. Relazione presentata alla International Conference on Research in Music Education, University of Exeter, UK.
- Sundin, B., McPherson, G. E. & Folkestad, G. (1998). *Children composing*. Malmö: Malmö Academy of Music, Sweden.

Predisporre esperienze significative per l'individuo

FRANCA FERRARI

1. Mi sembra che la scelta di fissare degli standard minimi da raggiungere per ogni livello scolare sia un frutto della riflessione sulla didattica, prima ancora che della ricerca psicologica. In qualunque tipo di scuola, il fatto di condividere delle mete, acquisendo la consapevolezza di dove si ha il diritto / dovere di arrivare, risulta opportuno e motivante tanto per l'insegnante quanto per lo studente. Ho trovato significativa, in tal senso, la scelta di alcune scuole di musica romane, che, pur di offrire agli allievi di strumento adolescenti delle sfide con cui misurarsi e "dare senso" al proprio studio, non potendo e non volendo suggerire come traguardo la possibilità di sostenere esami di strumento in conservatorio, hanno cercato e trovato un'alternativa nei *syllabus*, cioè nei programmi, delle scuole di musica inglesi, che precisano anno per anno quali conoscenze di repertorio e, a esse congiunte, quali abilità relative all'educazione dell'orecchio lo studente deve aver raggiunto per conseguire l'attestato del relativo "grado". L'impressione è che i contenuti dei *syllabus*, molto ben articolati, siano frutto del lavoro di una buona *equipe* di insegnanti esperti e che non ci sia stato bisogno di scomodare gli psicologi, ma potrei anche sbagliare. Andrò certamente a leggere il parere espresso su questo punto da Hargreaves, che è inglese. Caso mai, è competenza della psicologia dell'età evolutiva contribuire a chiarire come mai sembri buona cosa porre uno studente adolescente di fronte una sfida (beninteso, alla sua portata), in modo che egli, superandola, possa ottenere delle conferme "pubbliche" delle sue capacità. Il problema dei fattori che incidono sulla motivazione all'impe-

gno, sia nello studio dello strumento che in qualsiasi altro tipo di studio, mi sembra ancora estremamente scottante.

In generale, la conoscenza dei vari aspetti della percezione uditiva e delle loro fasi di sviluppo, anche in relazione alle leggi generali della percezione e dell'apprendimento, è ovviamente utile per poter elaborare delle corrette strategie d'intervento. Ho trovato molto proficue, in tal senso, le due raccolte curate da Johannella Tafuri, rispettivamente, per Zanichelli e Bulzoni: *Didattica della musica e percezione musicale* e *Psicogenetica della musica*, ma anche parecchi degli interventi ospitati da *Musica Domani* e dai *Quaderni della Siem* in questi anni. Nel Quaderno del 1999 su *Scrivere la musica*, giusto per citarne uno che conosco bene, le ricerche di psicolinguistica e di psicologia della musica descritte da Franca Mazzoli e da Annarita Addessi in relazione ai primi approcci alla notazione mi sono sembrante importanti per chiarire sia il senso di molte attività di scrittura musicale che possono aver luogo a scuola, che alcuni prerequisiti cognitivi ad esse necessari.

2. Mi sembra che l'affermazione contenuta nella domanda riguarda soprattutto i metodi della ricerca sperimentale di matrice cognitivista. Pur guardando ad essi con interesse, devo dire che quel che vedo della scuola in questo momento, come madre oltre che come insegnante, più ancora che pormi problemi su quando e come il bambino medio maturi abilità percettive particolari, mi spinge invece a spiare un po' dovunque quali e quanti ambiti di esperienza debba aver frequentato e quali sicurezze debba aver acquisito quello stesso bambino per avere

una percezione della componente musicale della propria identità, per sentirsi musicista. So che se l'esperienza sonoro-musicale non è vissuta dal soggetto come *significativa*, non lascia grandi tracce, non *insegna*. E cosa è necessario perché un'esperienza sonoro-musicale sia significativa? Qui sì mi servirebbe uno psicologo. Può darsi che questa significatività sia dovuta ad un fattore quantitativo (*Io so cantare*,



infatti conosco a memoria moltissime canzoni), oppure a uno qualitativo (*Questo pezzo mi viene benissimo e il prof. fa fare sempre a me il solista*): in entrambi i casi, vorrei che qualcuno mi autasse a chiarire in che senso questo contribuisce a costruire l'identità, la personalità, di un soggetto in formazione.

Allo stesso modo, la psicologia della musica potrebbe forse aiutarmi a costruire dei percorsi, dei test, per

sondare *dove* l'essere musicale di ogni singolo alunno risulti più sensibile e disponibile: in questo senso è certamente utile che la psicologia ci aiuti a distinguere e riconoscere le diverse modalità di apprendimento della musica: diverse sia perché verosimilmente variano da individuo a individuo, assegnando ruoli diversi all'orecchio, all'occhio e alla propriocezione muscolare, ma anche perché variano a seconda dell'aspetto della musica cui si rivolgono: un conto è la percezione del timbro /sound, un conto è quella del ritmo, o della melodia, o dell'armonia. Torniamo alla psicologia delle condotte, che noi lettori di *Musica Domani* abbiamo conosciuto in modo indiretto, attraverso Francois Delalande, e sulla quale non sarebbe male che qualcuno ci desse, sempre in riferimento alle condotte musicali, ulteriori spunti.

Per quanto poi riguarda le analisi di dettaglio, mi sembra che le descrizioni di casi forniti da alcuni ambiti di ricerca psicologica, come la psicologia sociale e la psicologia umanistica, siano *in toto* utili agli educatori proprio in quanto presentano delle fotografie puntuali (le cosiddette *modellizzazioni*) di individui e di gruppi in cui è possibile specchiarsi e riconoscere tratti comuni a quelli degli individui e dei gruppi che si conoscono. Penso, per esempio, a insegnanti di strumento che effettuano in *equipe* la modellizzazione e il confronto dei loro stili didattici osservando insieme dei video ripresi mentre facevano lezione. In questo caso, ciò che insegna è proprio l'osservazione sistematica e di dettaglio.

3. Vorrei dalla psicologia sociale qualche conferma o disconferma, possibilmente, già "tarata" in relazione ai comportamenti musicali, sulle capacità della musica di provocare reazioni/trasformazioni nelle dinamiche relazionali interne dei gruppi.

L'insegnante ha a che fare quasi sempre con dei gruppi e spesso si trova a dover gestire dei grovigli di

insicurezze, insoddisfazioni, rancori, difficoltà di espressione e comunicazione ecc. che, di fatto, vanificano in partenza qualunque progetto di lavoro sui contenuti. In queste situazioni, la maggior parte degli insegnanti di musica intuisce non di rado una sorta di *potere* della musica, o meglio, di un'attività musicale gestita secondo certi criteri.

Quando però ho cercato una consulenza psicologica specifica su questi punti, ho incontrato qualche difficoltà. Mi piace citare, tra le eccezioni, il bel libro di E. Lecourt *Analisi di gruppo e musicoterapia* (Assisi, Cittadella,) e, a un altro livello, ma utile perché documento e interpretazione di un itinerario didattico estremamente reale e vicino a noi, il volumetto pubblicato da un'insegnante campana di educazione musicale, Cinzia Vicinanza, col titolo *Io sto zitto e tu?* (Napoli, Godot).

Si tratta però ancora di punti di vista piuttosto particolari. Per quanto riguarda poi la possibilità e la necessità di redigere e usare una nuova grammatica musicale, "pensata a partire da come effettivamente la gente ascolta e usa la musica", trovo che un punto di riferimento imprescindibile sia costituito dai saggi di Gino Stefani raccolti nel recente volume: *Musica: dall'esperienza alla teoria* (Milano, Ricordi), in cui è descritto un approccio alla grammatica musicale che, dichiaratamente, assume come partenza non gli oggetti musicali in sé e per sé, bensì le esperienze concrete vissute e manifestate da persone diverse intorno a questi oggetti.

In altri termini, Stefani pone al centro della propria indagine quello che Michel Imberty già parecchi anni fa indicava come contributo specifico della psicologia dell'arte, cioè lo studio dell'opera non come è *concepita*, ma come è *percepita*, e, intorno alle manifestazioni dell'opera percepita, costruisce delle descrizioni grammaticali a mio parere fondamentali in sede didattica, per quanto, ovviamente, suscettibili di appropriazioni e sviluppi.

NOTIZIE

Il primo approccio alla pratica strumentale

La Siem nazionale ha promosso una ricerca sul tema "Il primo approccio alla pratica strumentale", allo scopo di mettere a fuoco alcuni problemi della didattica strumentale rivolta ai principianti. La commissione è coordinata da Ester Seritti e Anna Maria Freschi e strutturata in gruppi di lavoro che costituiscono un'occasione di confronto e di stimolo per la sperimentazione e riflessione.

La ricerca si propone in particolare di:

- indagare sulla situazione della didattica strumentale in Italia e all'Estero;
- mettere a confronto realtà, esperienze e modalità di lavoro diverse;
- produrre nuovi orientamenti;
- produrre nuovi materiali didattici cartacei e multimediali e nuovi repertori;
- arricchire le bibliografie esistenti e fornire indicazioni sui materiali disponibili;
- documentare esperienze didattiche attraverso registrazioni audio/video, fotografie, testi scritti, interviste, spartiti ecc.

Sono stati costituiti i seguenti gruppi di lavoro:

Pianoforte: coordinatore Annibale Rebaudengo;

Archi: coordinatrice Maria Teresa Lietti
Fiat (gruppo A): coordinatrice Irene Bonfrisco

Legni (gruppo B): coordinatore Luciano Pasquero

Chitarra: coordinatrice Daniela Todini

Percussioni: coordinatore Andrea Sangiorgio

Musica d'insieme: coordinatore Andrea Sangiorgio

Partecipano alla ricerca a titolo individuale e per i seguenti strumenti:

Arpa: Antonella Di Maggio

Fisarmonica: Patrizia Angeloni.

I gruppi si sono incontrati alcune volte ed è stato impostato un lavoro che corre sul doppio binario della ricerca bibliografica e della ricerca/sperimentazione didattica.

Il Convegno della Siem del 2001 sarà specificamente dedicato a questo tema e rappresenterà la principale occasione per tirare le conclusioni del lavoro, presentarne i risultati e discutere i problemi aperti, ma altri saranno i momenti e le modalità di comunicazione di questa esperienza, quali ad esempio pubblicazioni scritte e brevi giornate di studio.

A questo proposito la Siem collaborerà con il Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale di Fiesole.

In vista della stesura di norme curricolari nazionali per le discipline

La riforma della scuola voluta dal ministro Berlinguer è stata approvata. Entro pochi mesi dovranno essere emanate le norme curricolari relative a ciascuna disciplina.

Il Forum delle associazioni disciplinari, di cui anche la Siem fa parte, continua la propria riflessione (sperando che chi di dovere ne faccia tesoro), proponendo un confronto su alcuni termini (*finalità, obiettivi, competenze, contenuti...*) che, pur appartenendo al vocabolario di ogni insegnante, continuano a mantenere molti margini di ambiguità e incertezza.

Il documento che pubblichiamo dovrebbe quindi costituire la base per le ulteriori riflessioni delle associazioni disciplinari e il punto di partenza per l'elaborazione dei nuovi curricoli. In particolare, in preparazione della prossima Giornata di studio su *Competenze e nuovi curricoli* (Bologna, 6 Maggio 2000) a tutte le associazioni disciplinari che aderiscono al Forum è richiesto di formulare:

- esempi di competenze (precisamente formulate) riferite ai quattro livelli di scansione dei cicli: 4, 7, 9, 12 anni di scolarità;
- indicazione di come queste competenze potrebbero essere verificate: le prestazioni da richiedere come indicatori della competenza, i criteri di valutazione;
- esempi di "nuclei fondanti della disciplina", cioè i concetti fondamentali della disciplina che hanno valore strutturante, indicando i relativi intrecci tra capacità cognitive ed elementi disciplinari specifici. (R. D.)

Per elaborare ulteriormente il contributo delle associazioni disciplinari alla stesura di norme curricolari nazionali, è importante cercare di giungere alla definizione di un *lessico comune*; l'efficacia del nostro contributo dipenderà anche dalla capacità di chiamare le stesse cose con gli stessi nomi.

Ovviamente, dietro il lessico comune dovrebbe esserci una concezione comune della forma che le norme curricolari dovrebbero avere.

Qui ci si rifà alla proposta già presentata nella Giornata di studio dell'8 maggio 1999: le norme curricolari per una disciplina contengono:

- una definizione delle *finalità* e della *struttura* della disciplina;
- la descrizione delle *competenze* da raggiungere e da verificare al termine dei diversi cicli di studio (ed eventualmente di segmenti più brevi).

Finalità

Si intendono gli scopi che le istituzioni (stato, sistema scolastico, istituto ecc.) si propongono attraverso l'istruzione. Soggetto delle finalità è l'istituzione, soggetti delle competenze sono gli allievi.

Ci sono *finalità delle discipline*, intrinseche agli statuti disciplinari (perché si insegna Fisica? che cosa si vuole ottenere?) e *finalità formative generali* di tipo cognitivo e di tipo etico, relazionale ecc.

Finalità formative generali di tipo cognitivo.

L'esigenza di inserire questa voce

nelle norme curricolari disciplinari dipende da due ordini di considerazioni:

- desideriamo che le istituzioni non si limitino a enunciare finalità generalissime di tipo etico-politico, ma indichino quelle cognitive; altrimenti si rischia che queste, lasciate a livelli meno autorevoli, si riducano a un fatto tecnicistico, professionalizzante, di indirizzo;
- per sostenere la centralità dei curricoli disciplinari, bisogna che questi siano in grado di specificare come contribuiscono al conseguimento di scopi più generali di educazione della mente.

Queste finalità riguardano lo sviluppo di capacità cognitive generali, operazioni mentali che l'istruzione può sviluppare: ad esempio, generalizzare, astrarre, simbolizzare, compiere operazioni logiche ecc.

Queste capacità cognitive sono probabilmente le acquisizioni più stabili a cui l'istruzione può mirare; in generale, sono perseguite nell'insegnamento indirettamente, in quanto incluse in operazioni su oggetti specifici; applicate in tale contesto, si traducono in competenze verificabili sul singolo allievo. In altre parole, nella scuola, è opportuno che le capacità siano valutate solo quando si traducono in competenze, cioè *in re*.

La varietà terminologica del dibattito corrente rischia di sovrapporre ambiti semantici diversi: per chiarezza è opportuno distinguere rigorosamente il termine *capacità* dal termine *competenza*; di conseguenza non è opportuno usare l'espressione «competenze generali» perché la competenza astratta dal contesto è una capacità.

Finalità formative generali non cognitive

Si traducono in *attitudini* che si desidera promuovere negli allievi (ad esempio autonomia, spirito critico, capacità di collaborare, tolleranza ecc.); il loro raggiungimento, per ciò

che compete alla scuola, dipende non tanto da ciò che la scuola insegna, ma da ciò che la scuola è (clima e modi di lavoro, democrazia e trasparenza, rapporti col territorio ecc.); su queste non si valutano gli allievi, ma il funzionamento dell'istituzione (valutazione di sistema, non quantitativa).

Nella presentazione delle finalità di una disciplina si dovrebbe ovviamente includere il contributo che la disciplina può dare alle finalità formative generali, cognitive e non cognitive. Dovrebbe comunque risultare chiaro che le finalità sono criteri per valutare la qualità del processo educativo (valutazione di sistema), mentre sulle competenze si valutano gli esiti formativi del singolo.

Struttura di una disciplina

La presentazione della struttura dovrebbe descrivere i settori che interessano la *materia* (la disciplina vista dal punto di vista della scuola), e individuare i suoi *nuclei fondanti*.

C'è la tendenza a identificare questi ultimi con i contenuti più importanti (i "saperi essenziali", i "contenuti minimi" ecc.). Sarebbe opportuno riservare invece a "nuclei fondanti" un'accezione più generale e astratta, tale da caratterizzare la struttura, anche epistemologica, delle discipline: *concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze*. Fare esempi è un compito altamente tecnico, che richiede il contributo di esperti disciplinari.

La padronanza dei nuclei fondanti è lo scopo essenziale di un insegnamento disciplinare (ovviamente la "padronanza" va intesa a livelli diversi di complessità e di consapevolezza secondo i gradi e indirizzi di scuola). Essi devono essere sottesi a tutta la progettazione curricolare, ma in certe fasi potrebbero non essere oggetto di insegnamento diretto ed esplicito; comunque in una fase avanzata si mira alla loro padronanza consapevole (consapevolezza epistemologica), e a quel punto possono essere identificati con competenze.

Si pone qui il problema di come conciliare la modularizzazione della materia in segmenti certificabili con la costruzione delle (macro)compe-

tenze, che abbisogna di tempi lunghi: si può ipotizzare l'indicazione di gradi, di livelli....

Competenze

Il termine "competenza", trasferito dall'ambito della vita e della formazione professionale (da cui è stato mutuato) a quello della scuola, non può conservare la pluralità di significati che ha nel primo, in cui coincide quasi con "professionalità", è la risultante di un percorso non necessariamente organico di formazione e somma una dimensione cognitiva, pratica ed etica. È necessario prendere atto realisticamente che la scuola, se mira a costruire le basi per una "competenza" in tale senso, resta comunque un ambiente separato, che può interagire limitatamente con le esperienze di lavoro (salvo percorsi specifici nel ciclo secondario). Altrimenti si rischia di dare a "competenza" accezioni così ampie da risultare vaghe e poco utili per la costruzione dei curricula.

Proponiamo di definire "competenza", nell'istruzione, *ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato*.

Questa definizione tende a superare la tradizionale separazione tra "sapere" e "saper fare": gli scopi dell'istruzione non si esprimono come liste di contenuti inerti (i programmi di un tempo), ma in termini di operazioni da compiere, le quali si esercitano comunque su contenuti che occorre conoscere.

C'è largo consenso sul fatto che le norme curricolari dovrebbero indicare una serie di traguardi formativi, a diversi livelli, espressi in termini di competenze, e che i certificati di studio dovrebbero indicare le competenze acquisite; su questo si fonda la possibilità che i percorsi formativi diventino flessibili e modulari. È importante, a questo scopo, che le competenze vengano definite in un modo tale «che lasci sempre trasparire una strategia di verifica» (Vertecchi).

Non si tratta di tornare alle liste

di obiettivi intesi come "comportamenti osservabili", dalla cui somma dovrebbe risultare il traguardo formativo; ma di formulare competenze-obiettivo pensando a quali tipi di prove potrebbero fungere da indicatori del loro possesso.

Ciò che non è verificabile non dovrebbe essere definito "competenza". Sia chiaro che, a volte, ciò che non è valutabile può essere proprio la parte più importante degli scopi educativi; ma la valutazione e la certificazione devono saper riconoscere i propri limiti.

Obiettivi

Il termine, caricato di pretese tecniche, è diventato di difficile impiego. Nel senso tecnico, possono essere definite "obiettivi" le prestazioni che si richiedono agli allievi come *indicatori* (graduati) del possesso di competenze.

Contenuti e conoscenze

I *contenuti* sono ciò su cui si esercitano le competenze. In molti casi, di conseguenza, la loro indicazione è contenuta nella formulazione delle competenze; in molti altri casi, si può scegliere tra diversi contenuti come oggetto della stessa competenza. In generale, le competenze da raggiungere dovrebbero essere indicate dalle norme nazionali, mentre la scelta dei contenuti sarebbe lasciata all'autonomia delle scuole. Resta aperto il problema se alcuni contenuti prioritari dovrebbero essere richiesti in ogni caso, in alcune o in tutte le discipline, ma soprattutto in quale relazione si pongano con le competenze e i nuclei fondanti delle discipline.

Il termine "contenuti" potrebbe essere distinto da *conoscenze* (che indicherebbe ciò che l'individuo acquisisce a livello teorico tramite l'apprendimento) e da *saperi* (la forma codificata assunta storicamente dalle conoscenze sociali). Sarà bene, in ogni caso, tener ferma la seguente distinzione: *i contenuti appartengono alla disciplina, le conoscenze all'individuo*.

(documento a cura di

C. Castaldini, A. Colombo, R. D'Alfonso, R. Fiorini, F.P. Franchi, M. Pinotti, C. Rinaldi, G. Zunica, riveduto dopo il Seminario del Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 21 febbraio 2000)

Nuove parole d'ordine: programmare per "moduli"

MAURIZIO DELLA CASA

Periodicamente, nella scuola, si affermano nuove parole d'ordine che sembrano avere il magico potere di dischiudere avventurosi ed esaltanti orizzonti. Una di queste, venuta alla ribalta in tempi recenti, è *modulo*. Derivata dall'ambito dell'edilizia e dell'arredamento, si è subito accasata felicemente nel lessico scolastico, per l'aria di novità, di leggerezza, di facile riproducibilità che l'accompagna. L'uso che ne viene fatto, peraltro, è piuttosto disinvolto, visto che si parla di moduli a proposito di realtà di natura assai diversa che vanno dalla singola ora di lezione al rapporto fra staff di insegnanti e classi (tre per due, come è noto) nella scuola elementare.

L'accezione alla quale intendo qui fare riferimento, comunque, è quella utilizzata nell'ambito della programmazione educativa e curricolare. Il termine modulo, qui, copre un'area di significato che si sovrappone, almeno in parte, a quella della tradizionale "unità didattica". A quest'ultima, anzi, il modulo si dovrebbe sostituire, anche se, a ben vedere, una progettazione di tipo "modulare" non si contrappone alla logica progettuale sin qui in auge, ma ne costituisce una prosecuzione.

Un modulo, difatti, altro non è che una unità didattica di estese dimensioni (una macro-unità), che si articola, al proprio interno, in unità più piccole, simili per livello e difficoltà e complementari nei contenuti. Stando alla definizione che ne dà Gaetano Domenici nel suo testo fondamentale, il *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, si tratta di un segmento unitario dell'itinerario di apprendimento-insegnamento, che assolve

specifiche funzioni e persegue precisi obiettivi verificabili. L'estensione del modulo è variabile, a seconda dei parametri presi in considerazione (si possono avere difatti moduli disciplinari, pluri o interdisciplinari, orientativi ecc.). L'ordine di grandezza è comunque di più settimane, sino a un massimo di 2-3 mesi.



Ciascun modulo dovrebbe essere caratterizzato sia dalla unità del contenuto, ossia dal fatto di insistere su un certo problema, su un insieme definito di concetti, su un'area tematica (ad esempio, per la musica, il suono ambientale, gli strumenti, la voce, la musica etnica, il jazz...), sia dagli obiettivi cui mira. Dovrà essere, inoltre, rigorosamente progettato, così da comprendere, oltre agli obiettivi e alla mappa dei contenuti da affrontare, i prerequisiti, i materiali di studio per lo svolgimento dell'unità, le proposte di rinforzo e approfondimento, gli strumenti per la valutazione formativa, l'indicazione di attività per l'eventuale consolidamento dell'apprendimento e per il recupero.

Come si vede, ci si muove nell'ambito di una metodologia razio-

nale di organizzazione curricolare che non si discosta da quella sin qui praticata (o almeno invocata) nella scuola. Va riconosciuto, peraltro, che si ampliano le prospettive della programmazione per così dire "classica" quando si insiste su una flessibilità della organizzazione scolastica che in essa non era forse adeguatamente esplicitata. Tale flessibilità riguarda diversi aspetti: i tempi, i gruppi di apprendimento, gli spazi, la successione delle unità.

Per quanto riguarda i tempi, tenuto conto della diversità dei ritmi soggettivi di apprendimento, degli stili cognitivi e delle motivazioni degli alunni, i moduli possono assumere durate diverse a seconda dei gruppi cui sono diretti. Ciò implica il superamento sia della rigidità degli orari scolastici sia della fissità del rapporto numerico docente-allievo, che dovrebbe variare a seconda dell'attività. Si può passare perciò da gruppi estesi (anche 2-3 classi) per attività di informazione, a gruppi-classe per attività formative, a gruppi ristretti per approfondimenti, ricerche, recupero, esperienze di laboratorio. Tutto ciò implica anche la mobilità dei docenti, a seconda delle attività e delle funzioni didattiche previste all'interno di ciascun modulo, e un uso variato degli spazi disponibili nella scuola.

Analogamente, i moduli non sono costretti, in linea di principio, a una successione di tipo sequenziale (a meno che un modulo non abbia una funzione propedeutica rispetto a un altro), e possono essere perciò liberamente combinati, inseriti, disinseriti, mutati di posto rispetto alla sequenza originariamente prevista, in base a criteri di opportunità e di convenienza. Possono altresì svilupparsi in parallelo o connettersi trasversalmente. Sarebbero meglio soddisfatte, così, le necessità della individualizzazione dell'insegnamento, potenziando la flessibilità e la differenziazione delle esperienze formative.

Come si comprende da quanto sin qui detto, una programmazione modulare elastica richiede ai docenti



un lavoro assai complesso, che – per dirla con lo stesso Dominici – potrebbe anche «scoraggiare le iniziative volte ad attuarla». Per questo si sollecita la costituzione di *banche di moduli*, elaborati da centri appositi a livello nazionale o regionale, alle quali i singoli istituti possano attingere.

Rimangono in ogni caso delle notevoli difficoltà sul piano organizzativo, per cui è pensabile che l'itinerario formativo possa essere strutturato in questi termini solo per certi tratti, e in particolare in quelle fasi – come il biennio orientativo previsto dalla riforma dei cicli attualmente in discussione – in cui le differenze fra gli studenti (tenuto conto anche dei diversi orientamenti sulla prosecuzione degli studi) possono essere affrontate solo con una organizzazione flessibile della didattica.

Non ci si può nascondere, inoltre, che nel caso di discipline come la musica – specie a livello della scuola di base – può risultare difficile, quando non inopportuno, identificare degli ampi segmenti unitari distinti per i temi su cui insistono e per le abilità implicate, con la presupposizione, per di più, che ciascuno di essi copra ed esaurisca uno spazio compiuto di sapere e di apprendimento. Tipico dell'insegnamento musicale, difatti, è il continuo intrecciarsi di una pluralità di dimensioni (l'ascolto, l'esperienza strumentale, la produzione creativa, l'analisi, la riflessione storico-contestuale) e il riproporsi a spirale delle stesse attività e dei medesimi obiettivi (che assumono via via maggiore profondità ed estensione) lungo l'itinerario di apprendimento. Una organizzazione del lavoro per unità di medie dimensioni o per piccoli progetti potrebbe risultare perciò, in molte situazioni, più rispondente alle caratteristiche della materia e pertanto più adeguata e gestibile.

Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998

SCHEDE

Indirizzato a pianisti di vario livello e articolato in ordine di difficoltà progressiva, *Blues Piano* cerca di avvicinare gli esecutori alla cultura del blues indagandone con gusto la forma e gli stilemi. Il lavoro è stato veramente pensato “a quattro mani”; infatti vi è una sorta di continuità fra i primi quattro brani composti da Giannantonio Mutto e gli ultimi quattro di Scivales: il blues nel suo schema di dodici battute è racchiuso, camuffato, introdotto, riproposto *à la manière de...*

La scrittura di Mutto, apparentemente semplice, regala nella sua leggerezza attimi di assoluta raffinatezza (*Blues Waltz, December Blues*). I brani di Scivales sono indirizzati a fruitori più consapevoli, non solo tecnicamente, e hanno il pregio di familiarizzare con sonorità jazzistiche che da molti sono considerate un po' ostiche. L'operazione riesce anche qui con straordinaria facilità: ecco quattro piccoli gioielli mai banali che fanno ritrovare ritmi e linee melodiche alla Fats Waller, giochi cromatici ellingtoniani, o lo scarno modo di buttare giù gli accordi alla Thelonius Monk.

Una proposta che si distingue dalle molte altre pur piacevoli raccolte “jazzeggianti”, per il rigore stilistico e il livello compositivo che ne fanno un ottimo strumento didattico. (Chiara Zocca)

Giannantonio Mutto, Riccardo Scivales, *Blues Piano – 8 piccoli pezzi a vari livelli di difficoltà progressiva*, Mela Music, 1998, £ 26.000.

Tra il mondo della didattica e quello della produzione musicale non intercorrano, attualmente, legami particolarmente sentiti. Anzi, forse mai come nel nostro secolo si è verificata una separazione così netta tra due settori che in passato hanno goduto di ovvie e legittime relazioni. Per questo non possiamo che accogliere con grande favore tutte quelle iniziative editoriali volte a ricercare collegamenti tra i compositori e il mondo della educazione musicale.

È proprio nella ricerca di un proficuo contatto con la musica di oggi che l'associazione inglese delle scuole di musica ha realizzato la pubblicazione di *Spectrum 2*. Questa raccolta si ripropone di offrire ai pianisti principianti una prospettiva sulle attuali tendenze della composizione in Inghilterra. *Spectrum 2* non intende, però, rivolgersi solo ai giovani studenti di pianoforte, ma anche a tutti coloro che, dilettanti o professionisti, desiderano accostarsi alla musica contemporanea attraverso una letteratura non virtuosistica.

L'antologia raccoglie 30 pezzi, ognuno di un autore diverso, accomunati da due direttrici fondamentali: l'estrema brevità di ogni composizione (durata massima novanta secondi) e la mancanza di difficoltà tecniche. Ciò rende la raccolta accessibile a tutti, anche ai principianti. Ogni composizione è rivolta a illuminare una diversa accezione dello scrivere musica oggi. I brani riuniti nella raccolta rappresentano così una varietà di stili e concezioni musicali che riflette le tendenze della attuale produzione musicale inglese. Tra i compositori presenti nella raccolta troviamo tra gli altri, un intenso ed emblematico Jonathan Harvey con *Haiku*, ma anche Philip Cashian con la grazia di *Slow Moon*, e ancora nomi famosi al mondo della didattica, come David Bedford e Howard Skempton. Insomma, ce n'è per tutti i gusti. (Donatella Bartolini)

AAVV, *Spectrum 2 - 30 Miniature per pianoforte solo*, The Associated Board of Royal Schools of Music, Londra, 1999.

Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

Con poche migliaia di lire, in qualsiasi cartoleria, nei negozi di giocattoli, talvolta persino in edicola, è possibile acquistare un flauto dolce. Su questi strumentini di plastica – di colori impossibili e talvolta anche notevolmente stonati – si è consumata una parte importante dell'educazione musicale italiana. Al di là di ogni altra considerazione didattica, il costo ridotto ha senz'altro giocato un ruolo decisivo.

L'utilizzazione massiccia del flauto dolce – considerato da molti uno strumento facile – ha stimolato la nascita di una letteratura "adeguata", purtroppo assai spesso costituita da un'accozzaglia di trascrizioni provenienti dalle fonti più disparate.

Non mancano però autori che hanno approntato con cura e attenzione musicale specifici percorsi di apprendimento, rivolgendosi sia alla letteratura "storica" (sorretti anche da precise considerazioni filologiche), sia alle tecniche esecutive più moderne.

La casa editrice tedesca Moeck – la cui attività è indirizzata soprattutto verso la letteratura per i flauti dolci – ha aggiunto al suo già fornitissimo catalogo una nuova e interessante pubblicazione. *Das verrückte Schaf Mathilde*, di Christiane Martini, si muove infatti alla ricerca di una prospettiva rinnovata per lo studio del flauto.

Rivolto essenzialmente al momento iniziale dell'approccio allo strumento, *Das verrückte Schaf Mathilde* esplora diverse modalità di produzione del suono: gli effetti prodotti utilizzando la sola testata, i vari tipi di glissando, i *flutter*, i trilli, e altro ancora.

Per affrontare lo studio del flauto non è necessario aver acquisito la capacità di lettura tradizionale sul pentagramma. Infatti, pur avvalendosi delle cinque righe, il sistema di scrittura utilizzato da Christiane Martini non stabilisce mai un'altezza precisa. Il campo grafico del pentagramma è usato unicamente per mostrare i movimenti del suono (ascendenti o discendenti) attraverso una indicazione relativa dell'altezza. Anche la scrittura delle durate non richiede conoscenze preliminari. L'autrice propone un tessuto ritmico svincolato da una pulsazione definita, e i riferimenti a un tempo misurato sono pochi e di facile decifrazione.

Diversamente da quanto potrebbe sembrare a una prima occhiata, gli effetti sullo strumento (perché di effetti nel senso proprio del termine si deve parlare) non sono affatto di immediata realizzazione. Le modalità esecutive proposte nella partitura richiedono infatti, la capacità di esercitare un controllo coordinato tra respirazione e movimento delle dita e richiedono inoltre, che questo controllo motorio sia collegato in modo preciso a una percezione delle variazioni del suono, e in

particolare alle variazioni di altezza.

La composizione di Christiane Martini si offre quindi come banco di prova per sperimentare le acquisizioni ricavate da un'attenta esplorazione dello strumento.

Das verrückte Schaf Mathilde però non è un metodo, ma una fiaba musicale. La presenza di un testo (affidato alla lettura di un narratore) costituisce un elemento determinante per lo svolgimento della composizione. Gli interventi sonori, infatti, instaurano col testo essenzialmente un rapporto di subordinazione.

È la tecnica ben nota della sonorizzazione. Nel processo di sonorizzazione, una storia – preesistente o appositamente elaborata – viene utilizzata come traccia, come filo conduttore, per l'inserimento di elementi sonori che via via illustrano, amplificano e sottolineano lo svolgersi degli eventi.

Anche in *Das verrückte Schaf Mathilde* la storia conferisce senso e continuità agli interventi musicali, evitando così che la presentazione delle possibilità sonore del flauto si riduca a un mero elenco di effetti, alla sterile esibizione di un catalogo.



copyright by Moeck Music Instrumente und Verlag, D-Celle

Fig. 1– Una mattina, la vanitosa Mathilde se ne va a passeggio. Incontra molti animali: un orbettino, una famiglia di oche, un lama, un gatto... Nonostante si aspetti elogi e ammirazione per la sua nuova pettinatura, non riesce a ottenere altro che qualche breve scambio di battute o un blando saluto. La sua vanità è messa a dura prova.

In conclusione (morale della favola) Mathilde scivola su una buccia di banana mettendo così fine in un sol colpo alla sua pettinatura e insieme anche alla sua alterigia.


La dimensione narrativa, certamente più semplice da cogliere nella sua concatenazione, tende a mettere in ombra il complesso articolarsi dello svolgimento musicale. La coerenza della successione sonora appare quindi totalmente delegata al legame con la storia.

Contrariamente a quanto accade quando la convergenza di linguaggi diversi è fonte di reciproco arricchimento, nella sonorizzazione la successione musicale perde coerenza e consequenzialità. Infatti la sonorizzazione è costruita essenzialmente attraverso un processo di giustapposizione: gli elementi che costituiscono il percorso sonoro si susseguono gli uni accanto agli altri in maniera inerte, incapaci di reagire a questo contatto, privi di una reciproca comunicazione.

tosto che una progressiva crescita del suo pensiero musicale. L'apprendimento segue lo sviluppo anziché precorrerlo e offrirsi come occasione di crescita.

D'altronde *Das verrückte Schaf Mathilde* è prima di tutto un testo finalizzato all'acquisizione di abilità strumentali e la didattica strumentale assai di frequente antepone, forse anche per necessità, specifici obiettivi tecnici ad altri più propriamente musicali.

Il testo di Christiane Martini ha comunque l'indubbio merito di proporre un percorso per l'apprendimento strumentale evitando di risolvere semplicisticamente – attraverso la meccanicità di sterili esercizi ripetitivi – i difficili problemi che lo studio di ogni strumento porta con sé.



lento

Partire chiudendo la testata col palmo della mano e poi aprirla molto lentamente

Testata chiusa col palmo della mano

Fig. 2 – Poi Mathilde strizzò l'occhio alla scimmia.

copyright by Moeck Music Instrumente und Verlag, D-Celle

La mancanza di tensione, che caratterizza questo procedere in maniera svincolata da una logica di necessità, difficilmente riesce a offrire risultati musicalmente interessanti.

Il procedimento della giustapposizione appare di scarso interesse anche quando si faccia uso di un'ottica più strettamente didattica. Infatti, la giustapposizione non stimola nel bambino una comprensione delle rela-



comodo

con la testata (movimento del dito all'interno della testata)
altezza approssimativa
tempo libero

Fig. 3 – Mathilde trotterellò per la sua strada e l'uccellino cinguettò.

copyright by Moeck Music Instrumente und Verlag, D-Celle

zioni, dei legami sintattici, ma mantiene il livello di attenzione nell'ambito di una serie di centrazioni percettive scollegate. Sappiamo però che lo sviluppo della percezione formale è strettamente dipendente da un graduale ampliamento dell'orizzonte temporale e in realtà, finché le capacità percettive appaiono limitate a un intorno temporale ristretto, è impossibile cogliere quelle relazioni strutturali che costituiscono il tessuto sonoro e ne regolano i legami di necessità.

Il lavoro di Christiane Martini è attento più a consentire al bambino una immediata comprensione, piut-

Christiane Martini, *Das verrückte Schaf Mathilde*, Edizioni Moeck, Moeck Music Instrumente und Verlag, D-Celle

Dalla lettura ritmica alla musica d'insieme

MARIATERESA LIETTI

L'analisi delle diverse realtà in cui si insegna musica in Italia mi sembra che evidenzi una situazione per molti versi scoraggiante. A fianco di una elaborazione teorica ormai molto avanzata e articolata che ha dato luogo a esperienze interessantissime, si assiste infatti, nelle maggior parte delle situazioni, a una pratica diffusa che da queste idee non è stata neanche lontanamente intaccata e che si attesta sui più antiquati modelli. Sembra quasi che si vada scavando un solco sempre più profondo tra chi sperimenta, ricerca, teorizza e mette in pratica nella sua realtà quotidiana e la maggior parte delle situazioni "normali". Purtroppo in questo non mi sembra faccia eccezione nessun ordine di scuola: si va dal conservatorio alle scuole private, dalle scuole elementari alle medie, a indirizzo musicale o normali. Forse non abbastanza energie sono state investite nel mettere in comune i frutti delle ricerche e delle sperimentazioni o forse i processi di mutamento di un sistema didattico sono talmente lenti che a stento se ne scorgono i segni.

In questo quadro uno dei problemi che più spesso ci si trova a dover affrontare è quello del rapporto tra l'apprendimento della teoria musicale e lo sviluppo della pratica esecutiva. Sembra che tra le due permanga ancora una divisione invalicabile. Gli insegnanti di strumento si lamentano continuamente del fatto che gli allievi non sanno solfeggiare e quindi non possono suonare i ritmi correttamente. D'altro canto gli insegnanti di teoria lamentano il fatto che, avendo tanti allievi insieme, non possono certo curarli individualmente e per di più ogni insegnante di strumento si rivolge a loro con continue e diverse richieste (chi vuole la chiave di basso,

chi la terzina, chi i suoni armonici e avanti di questo passo).

In più occasioni ho sostenuto la mia convinzione che la responsabilità dell'aspetto teorico della disciplina musicale è sia dell'insegnante di strumento che di quello di teoria. Cambiano solo gli ambiti di lavoro e le modalità: uno ha infatti prevalentemente una situazione di insegnamento individuale, l'altro collettiva. Una seria programmazione dovrebbe essere in grado di definire quali abilità, competenze e conoscenze sono più facilmente acquisibili con una modalità e quali con l'altra. Stabilire cioè quali attività ognuno fa per affrontare un determinato argomento. Sono convinta, e la pratica didattica che da anni conduco me lo conferma quotidianamente, che l'insegnante di strumento debba anche far cantare o muoversi su un ritmo o spiegare un concetto teorico, così come l'insegnante di teoria debba anche far suonare gli strumenti. A tratti mi assale il dubbio che dietro tante resistenze ad applicare ciò ci sia solo pigrizia o non adeguate competenze. I docenti di strumento hanno davvero la sufficiente consapevolezza delle questioni teoriche e, d'altro canto, gli insegnanti di teoria conoscono a sufficienza i diversi strumenti per poterli utilizzare?

L'alibi più diffuso è: *Ma come posso fare? Non ci sono materiali*. In una certa misura questo è vero, non per niente il testo più diffuso in tutti i tipi di scuole è ancora il Pozzoli (quando non il Bona). E alcuni testi recentemente usciti, magari graficamente più accattivanti, non sono certo meglio né per quanto riguarda i principi didattici, né per la musicalità delle proposte. In questo quadro particolarmente utile e interessante mi pare il testo di Liliana Minutoli e

Ippolita Papale. Quello che le due autrici hanno cercato di fare, partendo dalla pratica quotidiana nella loro scuola di musica, è raccogliere e ordinare con sistematicità una serie di materiali, attività e giochi relativi a diversi argomenti ritmici. Il tutto è stato presentato in otto unità, in ordine crescente di difficoltà, ognuna delle quali contiene pratiche d'ascolto, pratiche ritmiche e pratiche d'insieme. Al testo è allegato un compact con i brani utilizzati nelle diverse attività d'ascolto e il tutto è strutturato in modo da poter essere utilizzato dagli allievi anche autonomamente.

L'aspetto più interessante del testo, oltre ovviamente alla comodità di trovare raccolti e ordinati materiali relativi ai diversi argomenti e provenienti da ambiti diversi (classico, jazz, leggero, popolare...), mi pare stia nell'invito costante agli allievi, ma anche (e soprattutto?) agli insegnanti a inventare attività, a trovare altre soluzioni, a intervenire con altre proposte.

All'inizio del testo sono elencate alcune attività dei tre diversi ambiti (ritmo, ascolto, musica d'insieme) che possono essere applicate a tutti i materiali proposti successivamente nelle unità didattiche. Quello che conta soprattutto non è quindi il materiale proposto, che è comunque interessante, funzionale e non comune, ma che qui viene presentato come una tra le tante possibilità; quello che è importante è *come* questo materiale verrà utilizzato, in modo da sviluppare la musicalità e la creatività degli alunni, ma anche degli insegnanti.

Forse un testo come questo può contribuire a colmare quella spaccatura che evidenziavo inizialmente. Non si prefigge infatti nuove teorizzazioni, ma dimostra di conoscere quanto esiste in proposito e si pone come utile strumento perché chiunque possa provare ad applicare quelle teorie che forse a volte spaventano o sembrano troppo difficili.

L. Minutoli, I. Papale, *Ritmo...in mix. Pratiche ritmiche di lettura, ascolto, musica d'insieme*, Panastudio Productions, Palermo, 1999



Voci, rumori, musiche nel cinema d'animazione

FRANCA MAZZOLI

Nonostante da tempo le colonne sonore dei cartoni risultino molto significative (sia per quantità che qualità d'ascolto) nell'esperienza musicale dei bambini, sono ancora pochi i testi che parlano del lato sonoro dei film di animazione e forniscono qualche strumento in più per ascoltarli e analizzarli meglio. E dunque credo che possa essere interessante per molti insegnanti che lavorano nelle scuole materne ed elementari la lettura di *Coloriture*, libro che cerca di spiegare il funzionamento del rapporto tra parte sonora e visiva dei film di animazione e di fornirne varie possibilità di analisi, grazie all'apporto di numerosi autori.

Il volume si presenta come una raccolta di brevi saggi, organizzati in cinque parti, che offrono al lettore la possibilità di affrontare il rapporto suono/immagini secondo approcci diversi, legati alle differenti discipline di riferimento degli autori.

La prima parte *Le teorie* si apre con *Rumori di carta* nel quale Renato Candia, affrontando il problema della doppia referenzialità visiva del cinema d'animazione, rivaluta il sonoro come elemento espressivo, attraverso un confronto diretto con il visivo all'interno della struttura filmica. Segue *L'antefatto*, di Rita De Giuli, che offre un'attenta analisi del sonoro dei cartoni sperimentali degli anni Cinquanta. Si passa poi a *Sound and cartoons* di Maria Luisa Bionda, che propone l'analisi del sonoro dei film di Walt Disney e Tex Avery, individuati come esempi rappresentativi di modi diversi di concepire la vita e i suoni che l'accompagnano, e che poi allarga l'analisi ai cartoni televisivi, divisi in due macro-categorie: quelli che non hanno unità di racconto nei singoli episodi e quelli che, invece, raccontano una sto-

ria in ogni episodio. A parere dell'autrice l'uso del sonoro risulta più legato a sottolineare in modo costante lo stato d'animo dei protagonisti e lo svolgersi della vicenda nei racconti a episodi, più orientato a definire i personaggi nei racconti in cui la storia si conclude a ogni episodio.

Le tre componenti sonore dei film, musica, voci, effetti sonori, vengono poi presi in esame da Giuseppe Valenzise ne *Il pluricodico* che offre numerosi spunti di riflessione sugli effetti emotivi che il sonoro riesce a costruire negli spettatori.

La prima parte di *Coloriture* è conclusa da *Elogio del mickeymousing*, in cui Alberto Boschi descrive e ana-

lizza il trattamento dei rumori nei cartoni animati, resi o attraverso effetti sonori non musicali, o attraverso esecuzioni strumentali. Il *mickeymousing* citato nel titolo è infatti il procedimento musicale, spesso criticato per la sua sudditanza al visivo, che consiste nel sottolineare e accompagnare le azioni e i movimenti mediante figure e azioni musicali sincrone, che possono anche esprimere i rumori, stilizzandoli in note musicali.

Le tendenze, seconda parte del libro, è composta da quattro saggi che approfondiscono le modalità di utilizzo dei diversi generi musicali nelle colonne sonore dei cartoni. *Peperlandie* di Stefano Bianchi esamina l'utilizzo del pop e del rock, Michele Selvini in *Caro amico! I suoi programmi* affronta invece l'uso della musica classica, in particolare della musica a programma, Guido Michelone analizza il jazz-cartoon in *I love to sing*; infine *Look at me! I'm dancing!* di Paola Calvetti propone alcune importanti considerazioni sul rap-

DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

Umberto Fiori, grazie alle sue molteplici esperienze come cantante, paroliere e poeta, è uno dei pochi studiosi italiani in grado di parlare delle canzoni con un approccio effettivamente interdisciplinare e appropriato alla materia. In questo saggio, con notevole lucidità e chiarezza, egli affronta un tema finora assai poco esplorato: la posizione assunta nei confronti della canzone da quei letterati italiani (Calvino, Fortini, Simonetta, Pasolini, Fo, Roversi) che hanno provato a cimentarsi con questo genere.

In particolare, Fiori analizza il ruolo giocato dai testi da loro scritti nelle canzoni nelle quali sono stati inseriti (interpretate, tra gli altri, da Laura Betti, Giorgio Gaber, Enzo Jannacci e Lucio Dalla) e i processi socio-culturali in base ai quali tra la fine degli anni '50 e la metà degli anni '70 si è sviluppato un coinvolgimento creativo di diversi importanti poeti italiani nei confronti della canzone, mentre dopo la fine degli anni '70 tale coinvolgimento è quasi scomparso. Le questioni sollevate possono interessare non solo chi si occupa di *popular music*, di musica vocale o delle interazioni tra la musica e le altre arti, ma anche chi voglia capire meglio come si siano sviluppate in Italia negli ultimi cinquant'anni le relazioni tra la cultura alta e quella di massa, tra arte e politica, tra avanguardia e mercato.

Umberto Fiori, "I poeti italiani e la canzone", *Musica/Realtà*, n. 59, 1999, pp. 97-113.

porto che lega la danza ai cartoni, così largamente (e proficuamente!) utilizzato in pubblicità.

I saggi raccolti nella terza parte, *Gli artisti*, sviluppano ulteriormente alcune tematiche già esposte, partendo dall'analisi di opere di alcuni grandi autori di colonne sonore per il cinema d'animazione. Manuele Cecconello approfondisce il rapporto tra immagine astratta e musica in *L'attimo permanente*, a partire dall'opera di Len Lye. *Sulle ali della fantasia* di Andrea Basevi analizza i criteri con cui Gianini e Luzzati hanno realizzato con la tecnica del decoupage una loro trilogia rossiniana. Un ulteriore approfondimento sull'utilizzo di musica e suoni nei cartoni seriali viene offerto dal *L'intono-(R)umori* di Ettore Boscolo, nel quale il lettore potrà trovare anche un'interessante spiegazione sulla funzione della musica nella preparazione degli eventi comici dei cartoni, i *gag*.

Seguono tre saggi dedicati ad altrettanti importanti autori di musiche per cartoni animati: *Rivoluzionario visionario* di Giuseppe Valenzise è dedicato a Carl W. Stalling, compositore di oltre 600 partiture per la Warner Bros; *Practice, practice and more practice*, di Doris Longoni, parla invece del pianista Raymond Scott, compositore di jingle pubblicitari e di colonne sonore; *Ascolto cinetico* di Andrea Martignoni riprende i concetti musicali di Normand Roger, musicista che ha realizzato, in più di trenta anni di attività, numerosi film non solo di animazione.

I film, quarta parte del libro, si apre con un saggio curato da tre autori, Giannalberto Bendazzi, Alessandra De Luca e Guido Michelone, che sviluppa ulteriormente l'analisi della compenetrazione tra i diversi linguaggi nel cinema d'animazione: *Tiens! Quelque chose de neuf!* Segue poi una breve analisi del "grammelot", termine francese che indica il linguaggio inarticolato e borbottante utilizzato da alcuni cartoni in *Espressioni lineari* di Sandra Pozzo, un approfondimento relativo alla pubblicità di Pier Cesare Rivoltella, *Parole ingombranti* e un confronto dei modi diversi di

animare il movimento con i suoni, di Furio Rutigliano, *Sotto l'aspetto sonoro*. Ermanno Comuzio completa l'analisi della musica disneyana con il suo *È "casta" la musica dei film Disney?*, che offre ulteriori spunti di riflessione sulle contaminazioni tra arte e quotidianità che possono suscitare emozioni profonde.

In *Una notte sul monte calvo* Francesca Camera offre al lettore un attento lavoro di analisi e scomposizione del film omonimo, realizzato da Alexeieff nel 1933, organizzandola in una doppia colonna che presenta a sinistra la sequenza delle inquadrature e a destra, in parallelo, la scansione della colonna sonora,

battuta dopo battuta.

Nella quinta parte di *Coloriture, Le appendici*, si può infine trovare un saggio sul doppiaggio di Giannalberto Bendazzi, *Alla ricerca della parola umana*, uno sugli effetti speciali dei cartoni giapponesi, di Marcello Pechioli, *Giappone cyberpunk*, e il conclusivo *Direzioni Psicosemiotiche*, in cui Cristina Cano affronta il tema della sinestesia nel cinema d'animazione.

G. Bendazzi, M. Cecconello, G. Michelone, *Coloriture - Voci, rumori, musiche nel cinema d'animazione*, Pendragon, Bologna, 1995, pp. 358, £ 28.000

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

L'interazione tra i fattori economici, sociali e culturali nelle società occidentali, ma anche a livello mondiale, è tale che sembra oggi ormai vano sperare che il ritardo accumulato nell'uno o nell'altro settore possa essere semplicisticamente compensato da un progresso che riguardi uno solo (da un Documento del Consiglio d'Europa, 25 ottobre 1982). In altri termini, non è più possibile accumulare ritardi nel campo dell'educazione e della cultura senza ripercussioni (negative) sui modelli di sviluppo socioeconomico. Per cui, il servizio più significativo che si possa offrire alle nuove generazioni consiste in una solida formazione di base e in opportunità di formazione ulteriore.

Il concetto non è nuovo nel campo della ricerca pedagogica (vedi la Rassegna Pedagogica del n.112 di *Musica Domani*) e in quello della militanza scolastica, ma pare che solo ora (sic!) tra le forze politiche e di governo di tutta Europa, la questione istruzione sia stata assunta come elemento strategico fondamentale della vita e dello sviluppo di un Paese. Le ragioni sono molteplici (e il numero monografico della rivista *Orientamenti pedagogici* ne rintraccia le fondamentali), ma alcune spinte in questo senso sono evidenti agli occhi di tutti: la terziarizzazione dei processi di produzione (che include la diversificazione di tali processi e la priorità dei servizi immateriali e della tecnologia intellettuale); il passaggio da una economia di scala a una della flessibilità (con il primato della distribuzione e del consumo su quello della produzione, e con l'obiettivo della "soddisfazione del cliente"); la transizione da un modello meccanico di organizzazione a un modello organico, inteso come un sistema aperto e dotato di autonomia, caratterizzato da un alto grado di flessibilità e di complessità. Tutto ciò si ripercuote sui processi di formazione.

L'ipotesi più suggestiva è quella avanzata dal cosiddetto Libro Bianco della Commissione europea (il Rapporto Cresson-Flynn del 1996): la società del futuro sarà una società fondata sull'acquisizione di conoscenze, che farà tesoro



delle proprie risorse umane e intelligenti e in cui si continua ad apprendere per tutta la vita. Tre sono i fattori (*Les trois chocs moteurs*) che hanno indotto gli autori del Rapporto a porre in risalto questa prospettiva: lo *choc* della civiltà scientifica e tecnica, lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione, la mondializzazione dell'economia. Ma per un educatore e un pedagogista questa conoscenza non dovrà essere solo posta in relazione con i criteri della flessibilità e della padronanza di tecnologie, ma dovrà essere: a) radicata nel soggetto diventando formazione a lui propria (integrando i vari saperi); b) aperta alle trasformazioni con occhio critico e dotata di codici interpretativi degli eventi; c) capace di gestire le imprevedibilità e le incertezze del vivere contemporaneo.

Ecco allora la necessità di uno sguardo comprensivo dei fenomeni, come si sforza di fare il numero monografico di *Orientamenti pedagogici*. Ci sono dei motivi trasversali e significativi che attraversano il volume:

- i sistemi educativi sono ben lontani dall'aver realizzato il principio democratico delle opportunità formative fra gruppi sociali diversi e tuttavia alcuni provvedimenti di riforma vanno in questa direzione;
- la scuola sembra ancora incapace di seguire il ritmo travolgente della rivoluzione tecnologica: in ogni caso questa ha messo in crisi le occupazioni tradizionali e ha creato nuovi lavori che presentano spesso un profilo incerto, per cui è difficile individuare con precisione il tipo di formazione necessaria;
- gli insegnanti sono la *chiave di volta* della realizzazione di ogni progetto per l'educazione e l'apprendimento in vista del XXI secolo; il livello della loro formazione e del loro *status* (giuridico, economico, culturale) è spesso insufficiente;
- il modello tradizionale dell'amministrazione e dell'organizzazione scolastica appare inadeguato rispetto alle esigenze della società attuale; il sistema si rivela chiuso nel senso che non si cura molto dell'equilibrio delle relazioni con l'ambiente; invece la preoccupazione fondamentale è di tipo burocratico, di rispetto cioè degli adempimenti formali.

Pertanto il *tema* del numero unico non è questa o l'altra riforma specifica ma l'istanza di riforma del sistema formativo che sta emergendo ovunque, senza perdere di vista la situazione italiana. La prima sezione del volume vuole offrire una visione d'insieme delle problematiche e delle proposte a livello mondiale, europeo e italiano: il modello dell'educazione permanente, la necessità di armonizzare i sistemi di istruzione in Europa attraverso una indagine comparativa, il disegno riformatore in atto in Italia. La seconda sezione è dedicata agli *attori* dei processi di insegnamento/apprendimento, in particolare studenti e docenti (la domanda di formazione che viene dai giovani, la scuola del preadolescente, le riforme per i giovani svantaggiati, il problema dell'orientamento e la formazione insegnante). La terza parte riguarda le *strutture e l'organizzazione*, l'autonomia scolastica, le proposte di riordino dei cicli, la formazione professionale. La quarta sezione affronta le problematiche attinenti i *contenuti* e i *processi* della riforma: quali sono gli aspetti del patrimonio culturale di una società che dovrebbero conservare e sviluppare i riformatori del sistema scolastico? Quali sono le caratteristiche della cultura giovanile e quali le istanze di una cultura educativa? Quali incidenze avranno i contenuti essenziali della formazione di base, quali le potenzialità e i loro limiti?

Tutto ciò all'insegna dell'assunto fondamentale che la scuola, pur dovendosi adattare alle mutate condizioni, rimane comunque lo strumento insostituibile dello sviluppo personale e dell'inserimento sociale di ogni individuo.

Guglielmo Malizia (a cura di), *La riforma scolastica: le tendenze internazionali e la proposta italiana*, numero monografico di *Orientamenti pedagogici*, Sei, Torino, n.3, 1999, pp. 210, £. 20.000.

Libri ricevuti

- R. Piacentini, *Armonia tonale*, Edizioni Curci, Milano, 1999, pp. 319.
- R. Benenzon, *Musicoterapia – Esperienze di supervisione*, Phoenix Editrice, Roma, 1999, £ 38.000.
- S. Perini, *DoDo e MiMi*, Curci, Milano, 1999, pp. 88.
- R. Vinciguerra, *A quattro mani nel 2000*, Curci, Milano, 1999, pp. 39.
- 42° *Zecchino d'Oro*, Curci, Milano, 1999, pp. 51.
- N. Comoli (a cura di) *Cori di Bambini*, Curci, Milano, 1999, pp. 39, cd.
- E. Zuccotto, *La fattoria della musica*, Curci, Milano, 1999, pp. 29.
- F. Brambilla, *Al pianoforte*, Nuova Carisch, Milano, 1999, pp. 55.

bemolli

Cidrolin

Esame di passaggio. Il Maestro Rubini ha portato, direttamente dalla biblioteca, una preziosa edizione ottocentesca della nona sinfonia di Beethoven (partitura d'orchestra) per la prova di lettura a prima vista.

L'alunna corre con gli occhi su e giù per le pagine formato lenzuolo e prova a suonare qualcosa cantando tutte le voci. Il Maestro Rubini trasecola: «Ma, signorina, le sembra questo il giusto tempo?»

«Forse va un po' più veloce?»

Il maestro Rubini fa alcune rapide passeggiate per la stanza, poi sbotta: «Deve saperlo lei, cara la mia signorina!»

... e avanti così per 59 minuti e trenta secondi.

Allo scadere dell'ora il supplente Bemolli non ce la fa più e dice: «Per me può bastare».

Il Maestro Rubini lo guarda fisso. È sudato per tutto quel camminare avanti e indietro ma dice: «Va bene. Passiamo alla prova di direzione. Signorina, per cominciare mi batte un 4/4!».

Il vissuto: un concetto pedagogico da definire meglio

Lo zelo che la redazione adopera nel cercare di rendere pienamente comprensibile ogni intervento pubblicato sulla rivista, questa volta ha prodotto un effetto imprevedibile e perverso. La recensione di Donata Paderni al volume di Giovanni Piazza, *Drei mal zwei Tre per due, Dieci pezzi facili per pianoforte a sei mani*, comparsa sul numero 113 di *Musica Domani*, conteneva questa frase: *Se vogliamo giocare sul loro piano, allora accettiamo la sfida fino in fondo: nella musica rock o jazz si possono trovare materiali musicali più interessanti sia melodicamente che armonicamente, oltre che ritmicamente.*

La versione pubblicata suona invece così: *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.*

Su questa frase si incentra la replica di Giovanni Piazza alla recensione e, ovviamente, a essa si oppone la risposta di Donata Paderni.

Ci dispiace per il fraintendimento e ce ne scusiamo con gli interessati. Ma poiché non tutti i mali vengono per nuocere pensiamo che il dibattito sul concetto di vissuto avviato dalle due lettere possa essere utilmente allargato ai lettori: come va inteso il concetto di vissuto all'interno dell'educazione musicale? Quanto la scelta dei

materiali, delle attività e dei repertori può o deve essere influenzata dalla concreta esperienza culturale e affettiva dei nostri ragazzi? In che misura il vissuto del docente entra nella relazione educativa, incontrando o scontrandosi con quello degli alunni?

Su questi argomenti, e più in generale sulle problematiche correlate al concetto di vissuto, invitiamo i nostri lettori a riflettere e a mandare i loro contributi alla rivista. Li pubblicheremo in questa stessa rubrica, sperando di dar vita a un dibattito ampio e approfondito.

E aspettiamo dai lettori suggerimenti per analoghi dibattiti futuri.

Gli scritti, contenuti possibilmente nello spazio di una cartella (ovvero 2000 caratteri), vanno indirizzati alla redazione: Vicoletto cieco S. Carlo, 2, 37129 Verona; meglio con la posta elettronica, e-mail: musicadomani@easy-net.it (R. D.)

Il vissuto non è l'audience televisiva

Non ho certo nulla da eccepire sulla libertà del recensore di esprimere una valutazione negativa o positiva, purché egli entri nel merito dell'oggetto da recensire invece di limitarsi a un paio di generalizzazioni.

Donata Paderni liquidava globalmente i miei recenti pezzi per pianoforte a sei mani (*Musica Domani* n.113), in quanto usano «melodie e ritmi un po' datati e idee musicali non sempre signifi-

cative per i ragazzi d'oggi» mentre sottolinea l'esigenza di «accettare la sfida» che questi ultimi 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»: senza nemmeno segnalare che, tuttavia, molti titoli del fascicolo (*I colori del jazz, Fughetta in blu, Tenero swing, Lento minimal, Felliniana, Passacaglia rock*) si riallacciano a linguaggi piuttosto recenti, seppure più storicizzati dell'odierno popolare.

Sembra quasi che, intendendo restrittivamente una didattica – quella dell'approccio attraverso il vissuto – contro la quale non ho obiezioni di sorta, l'autrice sostenga (e non posso crederlo) che a non altro che all'immediato vissuto si debba ricorrere in ogni fase dell'esperienza pedagogico-musicale. Il che mi induce a estendere la riflessione.

Innanzitutto, pur apprezzando molto e anche invidiando quegli autori che, grazie ad una formazione diversa dalla mia, sanno fornire proposte di qualità in questo ambito, mi pare impossibile restringere e uniformare il vissuto di un bambino o di un adolescente di oggi al rock e al pop, considerando tutto quello che può giungere ai suoi orecchi e incuriosirlo. Una esecuzione di prova di alcuni dei miei pezzi vide in azione tre vispe ragazzine che non mostrarono di soffrirne in alcun modo: anzi. Inoltre, una radicale riduzione del vissuto al presente ne postulerebbe la rapida deperibilità (il

vissuto di oggi è già vecchio domani), riducendolo ad una sorta di "usa e getta" più prossimo ai meccanismi dell'audience televisiva che non agli scopi della didattica. Una concezione entro la quale, per altro verso, non troverebbero posto e senso neppure i *Giocchi* di Kurtág o le stimolanti proposte di Bojé e che richiederebbe in chi insegna, più che l'indispensabile, ma commisurata, capacità di aggiornamento, una rielaborazione costante e artificiosa – a mio parere impossibile – della propria formazione.

Il punto più importante, infatti, e talvolta sottovalutato, è che nell'attività didattica i vissuti che entrano in relazione sono due: quello dell'allievo e quello dell'insegnante. Ed è solo dalla armonica integrazione tra questi due valori, della quale l'insegnante è diretto responsabile, che possono scaturire risultati fruttuosi.

La recensione si conclude ipotizzando che il vero scopo della raccolta possa essere quello, «affermato a mezza voce in premessa, di fornire brani ad uso dei saggi scolastici». E postilla: «Ma qui si apre un altro discorso» Il frammento completo della premessa recita: «Suonare a sei mani: una sonorità piena sull'intero registro, una maggiore densità e complessità armonica, senza che le singole parti oltrepassino un livello di media difficoltà. E poi, divertimento in tre, maggior impegno di coordinamento e sincronia: ma anche lavoro comune in piccolo gruppo, maggiore scambio di idee, inserimento del singolo in un evento sonoro collettivo. Infine, detto tra noi, anche una buona via d'uscita se dovessimo presentare un saggio di fine anno con un numero esorbitante di partecipanti...».

Ecco: è veramente un altro discorso.

Giovanni Piazza

Scoprire il vissuto interno a ogni allievo

È molto spiacevole dover impostare una risposta alle osservazioni mosse da Giovanni Piazza alla mia recensione con la sensazione che le osservazioni stesse siano nate da parzialità di lettura e con la consapevolezza che esse derivino in parte da concetti da me non pensati né scritti.

Innanzitutto, per quanto riguarda il «paio di generalizzazio-

ni», credo sia comprensibile che lo spazio di una recensione non conceda molto più di questo; in secondo luogo, valutando obiettivamente quanto da me espresso, si potrà convenire che non ho «liquidato globalmente» i brani (si veda la prima parte della recensione); soprattutto però non ho mai scritto che *dobbiamo* cercare nella musica dei ragazzi ritmi, melodie e armonie più vicine al loro vissuto.

Il mio pensiero originario era «se vogliamo giocare sul loro piano, allora accettiamo la sfida fino in fondo: nella musica rock o jazz si possono trovare materiali musicali più interessanti sia melodicamente che armonicamente, oltre che ritmicamente»: quindi non ritengo *assolutamente indispensabile* giocare sul loro piano, la ritengo semmai una scelta personale da parte dell'insegnante che si senta di farlo (e con l'obiettivo di partire da esso per allargare gli orizzonti), e la mia perplessità riguardava invece il tipo di materiali scelti e l'uso fattone, che, ribadisco, mi sembrano troppo datati.

Nessun accenno al vissuto, men che meno nell'accezione attribuitami (con beneficio del dubbio) da Piazza; concordo con lui sul fatto che l'insegnamento debba far scaturire arricchimenti dall'incontro (a volte scontro) dei vissuti come minimo dell'allievo e dell'insegnante, e poi di altri e altri ancora, ma soprattutto vorrei sottolineare un aspetto: c'è un *vissuto* all'interno di ogni persona che forse a pochi interessa scoprire, e che non si identifica necessariamente con la musica magari di consumo della quale ci si circonda più o meno volontariamente: credo che il compito più affascinante dell'insegnante sia proprio quello di andarne alla ricerca in ogni allievo, cercando di ascoltare quanto di stimolante e di nuovo egli può avere da dire.

Donata Paderni



AUTONOMIA

RINCONETE CORTADIGLIO

Grandi orizzonti si aprono per la scuola italiana con l'avvento della autonomia. Finalmente, gli istituti di vario grado non saranno più sottoposti a un occhiuto controllo centralistico, direttori didattici e presidi non dovranno più genuflettersi di fronte a provveditori satrapici e a funzionari cavillosi, i docenti potranno gettare la camicia di forza di programmi vincolanti, dedicandosi alla libera costruzione di percorsi educativi dettati dalle "esigenze e inclinazioni dei singoli studenti", nonché dalla capacità di leggere dal vivo bisogni e situazioni.

Le nuove parole d'ordine - flessibilità, individualizzazione, progettualità - sono tuttavia variamente interpretate. Nella scuola media Cavour, per esempio (il nome autentico e l'ubicazione dell'istituto non li possiamo dire) si è subito scartata l'idea che occorra anzitutto ripensare l'insegnamento di ogni giorno, rendendolo più efficace e coinvolgente. Mettere mano al curricolo di base, e immaginare come si potrebbero rendere più stimolanti e produttive le lezioni di matematica, di inglese, di italiano o di educazione musicale, sembra che non interessi a nessuno. Forse perché si dà per scontato che in questo ambito (che è poi la *magna pars* delle attività scolastiche) non vi sia nulla da innovare. Forse perché l'impresa appare troppo impegnativa. O forse, e più probabilmente, perché qui non vi sono quattrini da intascare.

Meglio, molto meglio, pensare a esperienze di contorno, a progetti integrativi che permettono di arrotondare lo stipendio, dal momento che possono fruire dei finanziamenti previsti dalla legge per i processi di innovazione. Lasciamo la routine quotidiana della scuola, dunque, alla sua realtà di pasto indigesto - si sono detti i docenti - ma aggiungiamoci il limoncello digestivo di qualche ora di simpatico bric-a-brac, o di estrava-

ganti avventure culturali in cui gli studenti possano divertirsi, dimenticandosi di Napoleone o della composizione dell'atmosfera, e noi guadagnarci qualcosa.

Il professor Giuliano, emerito insegnante di lettere, ha pensato così di avviare un mini-corso di jujitsu, convinto che l'agilità e il controllo del movimento che questa pratica permettere di acquisire avrà poi riflessi importanti sulla capacità di usare la lingua nelle circostanze più diverse e imprevedibili. L'unica difficoltà sta nel fatto che Giuliano conosce lo jujitsu solo da un articolo di giornale: ma è ovvio, sostiene, che docente e alunni saranno impegnati, senza distinzioni di grado, in un processo comune di scoperta a cui non si debbono imporre binari preventivi. La professoressa di scienze Mastini, dal canto suo, ha promosso un laboratorio sull'uovo, considerato nelle sue molteplici valenze: alimentare, riproduttiva, sacrale, mitologica, rituale e via dicendo. Gli alunni osserveranno uova di diversa provenienza e dimensione, disegneranno uova, leggeranno testi in cui si parla di uova, prepareranno frittate e omelette, e al termine di questo viaggio oviparo (previsto intorno a Pasqua) mangeranno uova di cioccolato.

L'insegnante di musica Patuelli, per non essere da meno, ha escogitato un corso extracurricolare sul suono delle nuvole. L'espandersi e il contrarsi delle masse di vapore, le loro fluttuazioni nell'atmosfera, lo sfarfallio provocato dai raggi di sole, lo sfiocarsi dei cirri e l'addensarsi minaccioso dei nubi sprigionano una musica impalpabile che orecchie allenate e volenterose possono cogliere. Si tratta di educare gli alunni, dunque, a ascoltare l'inudibile, a inseguire le esili e fuggitive vibrazioni che pulsano dietro le immagini percepite dall'occhio. Seduti sull'erba, i ragazzi osservano le nubi che si muovono sopra il loro capo, e dopo qual-



che minuto di concentrazione riferiscono ciò che hanno sentito. Non mancano contrasti e discussioni accese (chi ha sentito una tromba, chi un tamburo), che mandano in solluchero la Patuelli. A breve, si tenterà anche di usare il registratore, così da fissare su nastro questi straordinari e trascurati eventi sonori.

Nel frattempo, il preside della scuola, alla vigilia della promozione al ruolo di manager, combatte la sua solitaria battaglia per la conquista di una mentalità decisionista, in linea con la logica della autonomia. Ma non è facile sbarazzarsi d'un colpo di vent'anni di acquiescenza burocratica. Così, quando la professoressa Patuelli, eccitata dall'avvicinarsi della pioggia, si appresta ad andare in cortile con la classe, non resiste al bisogno di telefonare al funzionario di turno in Provveditorato, per chiedergli se gli è permesso consentirle di uscire, o se vi è un regolamento che in casi simili lo vieta.