

# 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 115  
Giugno 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

## Ricerche e problemi

- 3 *Gli spazi della danza nella scuola dell'autonomia* (a cura di Franca Zagatti)
- 4 Angiolina Ponziano, *Educazione alle arti nella scuola che cambia*
- 6 Jacqueline Smith Autard, *L'arte della danza nell'educazione*

## Strumenti e tecniche

- 10 Ida Maria Tosto, *Il laboratorio come luogo di ri-creazione*

## Pratiche educative

- 15 Simona Minnucci, *Fare musica con i piedi senza dimenticare la testa*
- 20 Alessandra Anceschi, *Dall'ascolto all'invenzione sulle orme di Ligeti*

## Confronti e dibattiti

- 28 *Analisi musicale: il difficile dialogo fra musicista, musicologo e ascoltatore*  
a cura di Francesco Bellomi
- 31 Leonardo Taschera, *L'analisi musicale come tessuto connettivo*
- 33 Bruno Bettinelli, *Capire il repertorio senza troppe cerebralità*
- 35 Fiorella Cappelli, *Cerchiamo di fare luce sui processi di ascolto*
- 36 Mario Baroni, *Il compito dell'analisi: rendere esplicite le intuizioni*

## Biblioteca

- 38 Maria Videsot, *La supervisione in musicoterapia come spazio didattico-terapeutico* [su R. O. Benenzon, *Musicoterapia*, Phoenix Editrice]
- 42 Francesco Bellomi, *Nei meandri della composizione: la macchina può servire?* [su Baroni-Dalmonte-Jacoboni, *Le regole della musica*, EDT]
- 43 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
- 44 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)
- 46 *Schede*

## Rubriche

- 8 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 9 Parole Chiave: *Abbellimenti (1)*, di Francesco Bellomi
- 14 Musica in bit: *Iper-sonata per pianoforte*, di Amedeo Gaggiolo
- 26 Vocalità, *Imitando si impara*, di Ida Maria Tosto
- 40 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
- 47 Spazio Laboratori, *Una realtà ricca, ma ancora incerta*, di Carla Tessari
- 48 Fuoricampo, *Avanti manager*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato  
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Alessandra Anceschi	docente di scuola media, Reggio Emilia
Jaqueline Smith Autard	Studiosa di danza educativa
Mario Baroni	musicologo, Università di Bologna
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Bruno Bettinelli	docente di Composizione al Conservatorio di Milano
Fiorella Cappelli	docente di Pedagogia musicale per Didattica al Conservatorio di Firenze
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico
Simona Minnucci	operatrice musicale, Fermo
Angiolina Ponziano	Ispettrice Tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione
Leonardo Taschera	docente di Lettura della partitura al Conservatorio di Milano
Carla Tessari	docente di educazione musicale a Verona
Ida Maria Tosto	docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze
Maria Videsot	docente di educazione musicale a Trento
Franca Zagatti	insegnante di danza, Bologna



**AMADEUS srl**  
Via Regina Margherita, 15 - 37060 Mozzecane - Verona  
Tel. 045 6340500 - Fax 045 6340510 - [www.amadeusmusica.com](http://www.amadeusmusica.com)

# Gli spazi della danza nella scuola dell'autonomia

A CURA DI FRANCA ZAGATTI

*L'attuale dibattito pedagogico riconosce ai linguaggi espressivi, come la musica e la danza, la capacità di sviluppare forme di pensiero immaginative e intuitive importanti quanto quelle logiche e razionali.*

*Nel mondo della danza si sperimentano da tempo percorsi educativi che, facendo leva sul movimento espressivo piuttosto che sull'acquisizione di codici stilistici definiti, consentano agli allievi di vivere un'esperienza emozionale ed estetica di grande valore formativo.*

*Un recente convegno ha dato voce a chi si occupa di danza educativa e ha nuovamente sottolineato l'importanza dell'esperienza artistica nello sviluppo cognitivo ed emotivo dei ragazzi.*

**L**e relazioni che seguono fanno parte dei contributi introduttivi al convegno *Educar danzando, La danza e la scuola italiana*, che si è tenuto al DAMS di Bologna nei giorni 27 e 28 novembre 1999.

Il convegno è stato promosso e organizzato dal Centro Mousiké e dal Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, con il contributo di Bologna 2000 ed è stato inserito fra le manifestazioni di apertura di *Bologna 2000 Città della Cultura*.

Forse per la sede del convegno, scelta in un territorio fertile perché già seminato come quello bolognese, o forse per il tema - la danza e la scuola - che riesce a far ritrovare e a ridare alla danza una centralità propulsiva all'interno del progetto educativo e culturale di questa società, certo è che il convegno ha catalizzato attorno a sé interessi ed entusiasmi da tempo assenti negli ambienti della danza e della scuola italiani.

Le riforme che riguardano il riordino dei cicli scolastici e dei cosiddetti saperi fondamentali, aprono oggi la scuola a un rinnovamento che finalmente prevede uno spazio per i linguaggi artistici, e quindi anche per la danza che vogliamo pensare come "danza educativa", perché si riferisce al *movimento espressivo*, e non a codici stilistici di danza predefiniti. In questo modo si focalizza l'attenzione non sulla danza come prodotto finito e ben confezionato del movimento, ma sul processo operativo di apprendimento di quest'arte. Educativa, quindi, non è la forma del movimento, ma l'enfasi che viene data all'esperienza soggettiva, emozionale ed estetica di quella forma.

La danza ha poi un altro vantaggio rispetto alle altre arti: ha la capacità di unire e conciliare lo sviluppo motorio con quello espressivo e comunicativo in maniera naturale ed organica alla sua stessa esistenza, al suo esserci.

La situazione che si sta delineando nella scuola italiana può sicuramente mettere a frutto l'esperienza di quei Paesi che da tempo hanno accolto la danza nel curricolo scolastico di base, individuandone i punti di forza e cercando di rielaborarli in un piano organico, rispondente alla specifica situazione italiana.

Nei prossimi anni *si dovrà* dunque procedere in un percorso lungo e complesso, che deve tener conto della griglia istituzionale definita dalle normative scolastiche, senza dimenticare i principi metodologici che hanno mostrato maggiore efficacia educativa nelle situazioni sperimentali realizzate fino ad oggi nella scuola, in Italia e all'estero.

Sarà un percorso lungo, che vedrà impegnati il mondo della danza e quello della scuola in un lavoro di confronto e di elaborazione comune che potrà portare a un reciproco arricchimento e a una giusta presenza della danza nell'educazione di tutti.

Gli articoli che seguono rappresentano soltanto una parte dei contributi raccolti nel Convegno, che possono offrire comunque spunti di riflessione interessanti, vista la diversa ottica professionale dei relatori e le diverse tematiche prese in esame, e che quindi possono segnalare elementi utili per chi intende compiere questo percorso.

## Educazione alle arti nella scuola che cambia

ANGIOLINA PONZIANO

L'educazione al movimento è presente nella scuola italiana dalla scuola dell'infanzia alla scuola media: infatti dall'indistinto musica-canto-movimento della scuola dell'infanzia, si transita attraverso l'educazione motoria della scuola elementare e si approda all'educazione fisica nella scuola media. Se gli Orientamenti per le attività educative per la scuola dell'infanzia lasciano gli educatori liberi di organizzare e finalizzare le attività dei bambini nel settore espressivo, molto più mirata appare l'educazione motoria nella scuola elementare.

«La scuola elementare nell'ambito di una educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione di personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport» (Programmi didattici 1985).

Per la scuola media le finalità sono ancora più orientate verso l'area sociale-comunicativa: «L'insegnamento dell'educazione fisica, nella peculiarità delle sue manifestazioni, dei suoi linguaggi e delle sue tecniche, rientra naturalmente nel concerto dell'azione educativa della scuola media, fornendo un particolare contributo alla formazione dell'uomo e del cittadino. Gli aspetti concorrenti dell'educazione fisica sono: la coscienza della corporeità anche come mezzo espressivo pur nell'unità fondamentale della persona umana; l'ordinato sviluppo psicomotorio nel quadro del pieno sviluppo della personalità; la valorizzazione di un ambito privilegiato per lo svolgimento delle esperienze formative di vita e di gruppo» (Programmi didattici 1979).

Non possiamo pensare che le culture espressive-educative siano ferme al 1979 e al 1985. Entrare nel

2000 comporta anche comprendere alcuni fattori evolutivi delle società ad alto sviluppo tecnologico in cui il virtuale permea di sé il mondo reale e la comunicazione/relazione diventa un problema: gli adulti che si occupano di educazione e formazione sono tenuti a riflettere sul complesso delle indicazioni formative da dare ai giovani.

All'interno di questo scenario complesso si situano le azioni del Ministero della Pubblica Istruzione tendenti a rimuovere stereotipi e ad avvicinare le culture scolastiche alle culture giovanili. Non stupisce allora il fiorire di intese, protocolli e accordi che verso la metà del 1997 (legge 59/97 sull'autonomia) anima il panorama artistico-educativo italiano. I Quaranta Saggi ci mettono del loro dando ampio spazio e considerazione alle arti in generale e alla musica in particolare, per indicare le tendenze e i contenuti educativi del terzo millennio.

Ed ecco la Direttiva n. 365 del 12 maggio 1997:

«1. Nel quadro dell'autonomia organizzativa e didattica attribuita alle istituzioni scolastiche dalla legge 59/97, l'educazione alle arti dello spettacolo è finalizzata ad integrare il modello curricolare con percorsi metodologici che sollecitino l'intelligenza critica, coniughino il momento cognitivo con quello emotivo e consentano di cogliere la cultura contemporanea, attraverso forme espressive peculiari della nostra tradizione.

2. L'educazione ai linguaggi artistici e audiovisivi costituisce un ambito prioritario di intervento per l'espressione delle autonome iniziative degli studenti nel contesto delle attività complementari e integrative di cui all'art. 4, comma 2, del dpr 567/96 nonché delle attività finalizzate all'educazione alla salute e alla

prevenzione delle tossicodipendenze di cui agli artt. 3 e 4 della direttiva 600/96».

Da questi intendimenti nasce il Protocollo d'intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo tra il Dipartimento dello spettacolo, l'ETI (Ente Teatrale Italiano), il Ministero della Pubblica Istruzione e il MURST stipulato nel giugno 97 che si impegna a favorire l'educazione all'espressione e alla fruizione delle arti e dello spettacolo; a promuovere, all'interno dei programmi d'Istituto, la realizzazione di iniziative tese allo sviluppo delle capacità espressive dei giovani; a favorire l'individuazione nelle scuole di figure professionali che, nell'ambito delle attività aggiuntive, così come definite dall'art. 43 del CCNL 1995 del comparto scuola, garantiscano sostegno culturale e organizzativo per le attività espressive e artistiche e si pongano come destinatarie della rete di comunicazione per gli ambiti di cui trattasi; a progettare curricoli formativi specifici che rispondano a particolari richieste del mondo dello spettacolo.

### Il periodo di transizione

La situazione nel nostro Paese relativamente a tutto il complesso delle arti è in evoluzione: negli ultimi cinque anni da una struttura rigida e ingessata si sta transitando a possibilità di lavoro educativo straordinariamente nove.

Consideriamo che dal 1989 siamo passati da un solo Ministero – il Ministero della Pubblica Istruzione che comprendeva al suo interno anche l'Università – a due Ministeri distinti dove l'Università si è assunta il compito della ricerca, mentre rimangono di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione le politiche formative e il percorso di formazione e istruzione dei giovani dai tre ai diciotto anni. Ciò significa che esiste in questo momento uno iato profondo tra l'educazione / formazione delle giovani generazioni dai 3 ai 18/19 anni e la formazione dei profili professionali di coloro che



insegnano in questo arco di tempo. Siamo in un periodo di transizione, nel quale fortunatamente non solo scienziati, medici illustri e matematici, ma anche artisti, iniziano a dedicare una piccola parte del loro tempo alla promozione delle discipline artistiche nella scuola. Qualcosa si sta facendo con i "Laboratori musicali", ma anche per la musica come per la danza, oltre alla competenza specialistica è necessario avere la competenza educativa che porti l'allievo (bambino o giovane che sia) non solo al piacere della fruizione estetica, ma anche della produzione artistica.

## Gli spazi progettuali

Senza dubbio nei programmi della scuola media del 1979, in quelli della scuola elementare del 1985 e negli orientamenti per la scuola materna del 1991 non c'è traccia della parola danza.

Di sicuro si può inserire la danza nel curriculum opzionale della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria, ma c'è qualche differenza tra quello che si fa e quello che è legittimo fare.

La direttiva n. 375 del Ministro Veltroni, Ministro per le arti, per lo spettacolo e per lo sport, che per sua formazione e interesse ha sottolineato l'importanza di teatro, cinema, calcio e di vari sport, dovrebbe essere collegata a un'altra iniziativa del Ministro Lombardi che ha aperto la scuola ad attività pomeridiane integrative da concordare anche in rapporto ad altre figure culturali quali musicisti, operatori teatrali, scrittori, letterati, per cominciare ad arricchire lo spazio della scuola con le culture vive, e non solo con le tradizionali discipline che costituiscono il curriculum accreditato e obbligatorio per gli insegnanti.

La direttiva del Ministro afferma che: «l'educazione ai linguaggi artistici e audiovisivi offre occasione per promuovere le iniziative degli studenti e contrastare il disagio giovanile, nell'ambito delle attività complementari e integrative previste dal dpr 567/96 (decreto di Lombardi) e dalle

iniziative di educazione alla salute e di prevenzione alle tossicodipendenze di cui alla direttiva n.130/96 sopra citata». Quindi questa direttiva ha due finalità: da una parte, stimolare l'apertura della scuola a manifestazioni del mondo della cultura e della vita che non siano quelle tradizionali previste dalle discipline scolastiche; dall'altra, agganciare il settore giovanile all'educazione / fruizione delle arti dello spettacolo.

In sintesi la direttiva è finalizzata a integrare il modello curricolare con percorsi metodologici che sollecitino l'intelligenza critica, coniughino il momento cognitivo con quello emotivo e consentano di cogliere la cultura contemporanea attraverso forme espressive peculiari della nostra tradizione.

Un tracciato normativo a maglie larghe che cerca di inserire le arti nella scuola, ma in modo non tradizionale, attraverso scelte elettive degli studenti: siamo negli spazi opzionali dell'arricchimento dell'offerta formativa. Dopo questa direttiva, nel giugno del 1997 viene stilato un Protocollo di intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo tra il Dipartimento dello Spettacolo, l'ETI, il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica.

Il Ministero della Pubblica Istruzione si impegna, nell'ambito dell'esercizio dei poteri di autonomia attribuiti alle istituzioni scolastiche, a «favorire l'educazione all'espressione e alla fruizione delle arti e dello spettacolo, a promuovere all'interno dei programmi d'istituto la realizzazione di iniziative tese allo sviluppo delle capacità espressive dei giovani, a favorire l'individuazione nelle scuole di figure professionali nell'ambito delle attività aggiuntive (come le definisce il contratto di lavoro della scuola) che garantiscano sostegno culturale e organizzativo per le attività espressive ed artistiche e si pongano come destinatari delle reti di comunicazione per le arti».

Siamo ancora nell'ambito delle attività opzionali, ma la musica e la danza possono essere inserite nelle

attività previste dal programma della scuola, e il docente che si cura di questo settore espressivo può essere retribuito come docente che ha un coordinamento particolare.

Il regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche prevede, fra l'altro, anche un futuro possibile di musica, canto e danza (naturalmente con una buona dose di creatività). L'articolo 8, al comma 6 afferma: «L'adozione di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto». Quindi esistono spazi progettuali nella scuola dell'autonomia. Ma come farli emergere, come utilizzarli? Come prima condizione il bisogno deve essere evidenziato, poi deve esistere un consenso nei confronti di ogni proposta.

In realtà, con l'avanzare di una generale formazione di base, non è più solo la scuola che propone le offerte formative integranti il curriculum; queste possono provenire anche da altri soggetti, come ad esempio le famiglie. La scuola può così inserire nel suo curriculum opzionale attività sempre più orientate verso il settore artistico, motivando il piano dell'offerta formativa.

Capire quali sono le culture assestate e poi inserire nuove proposte formative è oggi più semplice di quanto non lo fosse dieci anni fa, non solo perché è migliorata la normativa, ma perché è cambiato il contesto culturale di riferimento. Le attività svolte dai docenti della scuola possono essere retribuite con il fondo di istituto e, in mancanza di professionalità specifiche, ci si può avvalere di esperti esterni retribuiti tramite contratti di prestazione d'opera professionale.

Gli esperti e i professionisti possono anche essere utilizzati sulla base di accordi e convenzioni con associazioni, agenzie, cooperative con accordi o convenzioni con gli enti locali o con altri enti, altre agenzie che funzionino da privato/pubblico nel nostro territorio.

Come scuola abbiamo dunque un bisogno formativo da soddisfare, ma

non ci sono professionalità adeguate nella scuola: gli insegnanti di educazione fisica sono bravissimi per la ginnastica artistica o la pallacanestro, ma danzare è un'altra cosa; può essere allora opportuno richiedere a un esperto esterno un corso di danza come prestazione occasionale e non continuativa, con regolare contratto pagato con il fondo d'istituto.

I Consigli d'Istituto programmano, per esempio, un pacchetto di approccio alla danza, contattano un esperto esterno e coordinano questa specifica attività con il piano dell'offerta formativa. Naturalmente queste attività non dovrebbero contrastare, ma integrare e completare il progetto educativo della scuola.

## La formazione dei docenti

Il problema reale è il reperimento e la formazione dei docenti. Il tema è complesso. Il rapporto con il privato comporta comunque la responsabilità da parte del pubblico di controllare e verificare i requisiti professionali di qualsiasi esperto e professionista che entra nella scuola pubblica.

Nel settore specifico, essere un danzatore o una danzatrice non è capacità che si acquisisce con un master di due anni dopo il diploma di scuola secondaria. Quale corso di studi si prevede per poter insegnare musica e danza nella scuola di base?

Il regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche prevede il 15% del curricolo per attività opzionali collegato con le culture e le esigenze locali e l'85% del curricolo definito a livello nazionale.

Quali saranno gli insegnamenti previsti nel curricolo nazionale non è ancora stabilito, ma per il restante 15% siamo negli spazi opzionali dell'arricchimento dell'offerta formativa, e la scuola del futuro, obbligatoria fino a diciotto anni, non prevede percorsi professionalizzanti.

Allora quale istituzione provvederà a formare futuri docenti per le arti musicali, visive e coreutiche da inserire nei curricoli opzionali almeno della scuola di base?

Per poter insegnare nella scuola dell'infanzia o elementare da ora in poi sarà necessaria una laurea: per la primaria e la materna una laurea finalizzata e per la secondaria, dopo la laurea di carattere generale, la frequenza di un corso biennale di specializzazione a carattere professionalizzante per gli aspiranti insegnanti.

Nel 2002 ci saranno i primi laureati dei corsi di Scienze della formazione primaria e i primi professori abilitati all'insegnamento con un corso universitario. Ma per i settori artistici in generale e per le arti coreutiche qual'è la situazione?

Un sistema scolastico con una popolazione di più di tre milioni di alunni, di quanti insegnanti specia-

lizzati ha bisogno? Una scuola elementare con circa 250.000 insegnanti, di quanti docenti con una preparazione musicale specifica ha bisogno per poter fare musica?

Per la musica, tuttavia, un processo a sostegno degli studenti è stato avviato attraverso la legge 440. Si sono aperti lo scorso anno circa ottanta laboratori sperimentali; quest'anno se ne apriranno altri duecento, per arrivare complessivamente nel triennio a circa mille laboratori musicali. Mi chiedo se il laboratorio musicale sia un modello proponibile anche per le arti del movimento.

Certamente, in questo momento di transizione non possiamo affidarci che a docenti esterni, con un qualificato *curriculum vitae* che garantisca le famiglie nel momento in cui la scuola accende questo tipo di collaborazione.

Certamente questo è solo uno dei tanti problemi. Tutto il dibattito che accompagna il rapporto tra pubblico e privato, tra competenze acquisite e competenze certificabili, tra inserimento delle discipline artistiche nel curricolo nazionale o nel curricolo opzionale, riveste inoltre particolare rilievo non solo per l'Italia che sta attraversando un periodo di grandi trasformazioni nel settore scolastico, ma anche nel confronto con i contenuti di insegnamento e con i sistemi di istruzione degli altri Paesi europei.

## L'arte della danza nell'educazione

JAQUELINE SMITH AUTARD

**H**o cominciato a studiare danza classica all'età di tre anni, continuando fino a vent'anni e superando vari esami, inclusi quelli della Royal Academy. Ma ho anche frequentato un Colle-

ge per la formazione degli insegnanti di danza per me molto speciale, perché diretto da una donna eccezionale, Anita Hayworth, che è diventata la mia guida per tutta la mia carriera.

Anita aveva studiato e danzato con Madge Atkinson che ai suoi tempi era stato ispirato da Isadora Duncan. Insieme avevano creato negli anni '30 una forma di danza chiamata *Natural Movement*. Così quando negli anni '50 frequentai il college, oltre alla danza classica mi venne insegnato il *Natural Movement*.

Quando poi cominciai a insegnare a tempo pieno in una scuola femminile (per ragazze dagli undici ai diciannove anni), ho dato lezioni di *Natural movement*, perché la

danza classica non era considerata appropriata al contesto scolastico. Ma al di fuori dell'orario scolastico facevamo il rock and roll e tante altre danze in voga negli anni '50. Mi ero accorta infatti che il *Natural movement* non era troppo apprezzato dalle ragazze; e così cominciai a cercare un'altra forma di danza da insegnare e trovai Laban.

Dal 1959 a oggi ho dedicato il mio lavoro alla ricerca di un modello nuovo che combinasse la tecnica del modello professionale, preoccupato del prodotto finale e spettacolare, con il modello educativo alla Laban, nel quale è assente quest'enfasi sulla rappresentazione.

È risaputo che l'indirizzo pedagogico comune di quel periodo, relativamente al tipo di danza da insegnare nelle scuole, si rifaceva alla *modern educational dance* di stampo labaniano.

Nel modello che definiremo "educativo" troviamo una forte enfasi sul coinvolgimento della persona nel fare danza: enfasi sulla creatività, sull'immaginazione e sull'individualità, enfasi sulla propria soggettività, sul proprio personale sentire e reagire agli stimoli. L'analisi è basata su una serie di principi regolatori del movimento intesi come principi concettuali e non tecnici. All'interno di questa visione, l'insegnante è da considerarsi come una guida e non un istruttore, con metodi di trasmissione della conoscenza indiretti e stimolanti e mai dogmatici.

Confrontiamo ora il modello educativo con quello professionale.

L'enfasi si sposta sul prodotto, che ai miei tempi significava non tanto danzare in scena, quanto studiare e sostenere esami per perfezionare la tecnica attraverso un preciso training di studio con regole stilistiche definite, come, ad esempio, nel balletto o nella *modern dance*. Significava approfondire la conoscenza di un modello artistico professionale, anche rifacendosi a figure ideali di riferimento, come ad esempio, Margot Fonteyn.

Naturalmente in questo modello

l'insegnante è da considerarsi un esperto istruttore e l'allievo soltanto un attento apprendista.

Onestamente ho impiegato fino al 1994 per arrivare alla conclusione, che è esposta nel mio libro *The Art of Dance*, della necessità di definire un modello intermedio fra i due che vi ho illustrato.

Mi sembra che quello che abbiamo cercato in questi anni, e cioè un modello intermedio, sia oggi finalmente riuscito a trovare una sua forte caratterizzazione all'interno del processo educativo della danza in Inghilterra.

Riassumendo, da una parte c'era il modello educativo, dall'altra il modello professionale: ciò che abbiamo fatto non è stato rinnegare uno dei due, ma recuperare e utilizzare il meglio da entrambi i modelli.

### I filoni-guida della danza educativa

Mi sembra di aver capito che in Italia si stiano oggi creando le premesse per realizzare una grande opportunità, e cioè che possano entrare nelle scuole gli insegnanti di danza.

Vorrei darvi un consiglio e dirvi: «Non fate come me», non andate nelle scuole con il modello professionale d'insegnamento. Studiate e approfondite e date molto spazio al modello educativo, perché ha veramente tanto da offrire, specialmente se avete un interesse profondo nell'educazione alle arti e un interesse vero per i bambini, piuttosto che un interesse nell'insegnamento di una forma d'arte come disciplina.

I bambini debbono poter sviluppare la creatività, l'immaginazione e la loro individualità e parallelamente poter sviluppare la conoscenza dell'arte della danza acquisendo competenze motorie specifiche. Certamente entrambi gli obiettivi – conoscenza dei principi labaniani e consapevolezza della tecnica – vanno tenuti in considerazione. Ma quale tipo di tecnica? Questo è il

problema. Soprattutto se teniamo conto dei tempi dedicati alla danza dentro la scuola: così ridotti, che se possiamo contare su mezz'ora la settimana siamo già fortunati. Anche per questo io consiglio un modello intermedio con modalità d'insegnamento appartenenti sia al modello educativo che professionale. Ma ciò che ritengo più importante è che il nostro insegnamento, qualunque esso sia, persegua e si rifaccia a ciò che noi abbiamo identificato essere i tre principali filoni guida previsti in Inghilterra per l'insegnamento della danza nella scuola: creare, fare, ed apprezzare (*creating, performing, appreciating*).

Vorrei in particolare soffermarmi su quest'ultimo aspetto: l'*appreciating*. In ogni campo dell'educazione artistica i bambini imparano a conoscere una particolare forma artistica attraverso la produzione e la conoscenza, anche in termini di eredità artistica, di quella particolare forma d'arte. E così i bambini leggono e imparano poesie, ascoltano musiche, osservano quadri... è perciò altrettanto determinante che i nostri allievi conoscano le produzioni artistiche della danza in tutte le sue manifestazioni e stili. È chiaro che loro non possono e non debbono acquisire specifiche competenze tecniche della danza, ma possono imparare e conoscere e gioire della visione di danze classiche, jazz, afro, *modern*, contemporanee.

Questo è certamente l'aspetto più immediato dell'*appreciation*, ma il suo valore non si riduce soltanto a questo: è anche fare e inventare la propria danza, osservare la danza dei compagni, imparare a comporre e coreografare: tutto questo per noi è *appreciation*. Anche l'esecuzione di semplici legazioni o di brevi sequenze di repertorio aiuta ad accrescere e rafforzare la conoscenza della danza.

Tutto ciò conduce all'articolazione di un tipo di educazione alla danza che è insieme artistica, estetica e culturale. Credo sia abbastanza evidente a questo punto che l'insegnamento della tecnica da sola, così

come il concentrarsi esclusivamente sui principi labaniani, non bastano da soli a garantire una corretta educazione alla danza.

Ma allora, cosa possiamo fare in circa mezz'ora alla settimana?

Negli ultimi anni in Inghilterra abbiamo sviluppato un insegnamento fortemente basato sulle risorse didattiche, cioè un insegnamento che utilizza lavori già coreografati e documentati, come esempi

e come stimolo al percorso didattico da sviluppare. In questo modo, proprio come per gli insegnanti di musica, di poesia, o di arti visive, le opere artistiche diventano fonti di ispirazione per le proprie creazioni personali, o precisi riferimenti per la conoscenza di pezzi di repertorio, e anche risorse per accrescere la conoscenza storica e sociale della danza. Assieme a una compagnia professionale di danzatori abbiamo

creato *Wild Child*: si tratta di un pacchetto multimediale che cerca di raggiungere e perseguire, per ogni livello di studio, i tre scopi di creare, fare e apprezzare la danza. Questa risorsa didattica può essere utilizzata in tutte le fasi dell'insegnamento, ma anche come preparazione degli insegnanti, e quindi può contribuire a rendere più facile la presenza della danza educativa nella scuola.

## RUBRICHE

# Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

«**P**rima di fare una cosa difficile o uno sforzo, insomma una cosa che ti impegna molto, si prende fiato e si fa un respiro più profondo. Questo suonatore di tamburo sta per fare un pezzo molto difficile e prima di cominciare a suonare fa un verso con la voce, come un respiro più forte».

«Perché dici che questo brano musicale è difficile?»

«Perché ci sono sempre dei suoni molto veloci... sembra molto impegnativo... ogni volta che ricomincia, lui si dà la spinta con la voce».

Così un ragazzino di undici anni tenta di spiegare al suo insegnante le strane emissioni vocali che precedono le virtuosistiche evoluzioni dell'assolo di djembè intitolato *Modibo Salifou*, brano d'apertura del disco *Autres contacts*, che vede riuniti il percussionista ivoiriano Adama Dramé e l'Ensemble Les Percussions de Strasbourg.

Nella sua interpretazione il giovane ascoltatore coglie uno degli aspetti più avvincenti di questo incontro fra mostri sacri della percussion: la predominante presenza della dimensione corporea, elemento comune ed essenziale nella pratica esecutiva degli strumenti a percussione nelle varie culture. Lo sforzo di ottenere dallo strumento il massimo dei suoni, insegnamento che i musicisti coinvolti in questa produzione dichiarano di trarre dalla tradizione musicale, genera infinite sfumature espressive messe ancora più in risalto dall'alta qualità della registrazione. In particolare modo gli ascolti del già citato *Modibo Salifou* e di *Final*, performance ideata da Les Percussions de Strasbourg, possono offrire svariati spunti per attività di sperimentazione consapevole della gestualità musicale.

Nel primo brano Dramé illustra le mille sonorità del proprio tamburo

cimentandosi con una lunga serie di "tremolo" (preceduti da un impulso in levare emesso con la voce) combinando in modo sorprendente regolarità ritmica, varietà timbrica ed escursione dinamica. Per un gruppo di bambini piccoli questo ascolto è diventato il pretesto per una serie di variazioni sul tema del "fare solletico agli strumenti"; per un gruppo di ragazzi più grandi l'occasione per sfidarsi a ottenere la massima velocità in tutte le gradazioni dinamiche possibili.

L'assenza di ritmo misurato, gli accenni di accelerando/crescendo che subito svaniscono nel loro contrario, i tremolii e le deboli sonorità che caratterizzano l'esordio di *Final* suggeriscono un lavoro di ricerca di gesti musicali timidi, vaghi, sfumati, da contrapporre a quelli determinati e aggressivi presenti nella seconda parte del brano dove un ostinato di sottofondo determina con precisione lo spazio temporale sul quale voci e strumenti dispiegano via via un crescendo di travolgente energia.

Adama Dramé, Les Percussions de Strasbourg, *Autres contacts*, L'impreinte digitale, 1995, ED 13043



# Parole chiave

Quando uno studente non sa come realizzare un abbellimento propongo sempre, prima di andare a vedere le possibili realizzazioni, di provare a inventare la soluzione. Non è un esercizio inutile: gli studenti inventano quasi sempre delle soluzioni molto sensate e credibili. Qualche volta propongo di inventare degli abbellimenti volutamente assurdi, sbagliati, stravaganti, fuori stile, certamente non corretti filologicamente. Questi abbellimenti “di invenzione” costituiscono un piccolo tesoro di soluzioni che mi hanno permesso di suonare talvolta la musica di J. S. Bach come se fosse stata scritta da qualche eccentrico compositore vivente.

È chiaro che suonando in questo modo si viene buttati fuori alla prima eliminatória di qualsiasi concorso e che nessuno si azzarderebbe a mettere in commercio un disco contenente queste curiose esecuzioni. Ma quando suono questi pezzi in pubblico finisce sempre che qualcuno viene a chiedermi di chi era quello strano pezzo. Poter rispondere – J. S. Bach – e osservare la reazione è un’esperienza piuttosto interessante. Del resto, se ci si volta indietro, si trovano innumerevoli testimonianze su musicisti che eseguono abbellimenti fuori luogo. A cominciare da quanto scrive Hector Berlioz nelle sue monumentali e gustosissime *Memorie*, dove racconta che durante le prove di un suo brano un flautista tedesco infarcisce la parte di abbellimenti non scritti. Berlioz chiede allora di suonare la parte così come è scritta, senza aggiungere niente. Il flautista obbedisce durante le prove ma al momento dell’esecuzione in pubblico piazza un perfido trillo su una nota lunga mandando così in bestia il compositore-direttore. Una bella testimonianza sulla persistenza di certe abitudini a ottocento inoltrato.

Un altro abbellimento che è anche una abitudine straordinariamente diffusa ancora oggi è quello che consiste nell’attaccare una altezza con la voce facendola precedere da un piccolo glissando (generalmente ascendente). Qualsiasi direttore di coro e maestro di canto censurerà questo comportamento come una scorrettezza inammissibile o come indice di cattivo gusto. Eppure questo abbellimento è così naturale e diffuso che forse vale la pena di osservarlo un po’ più da vicino.

Anche quando ciascuno di noi parla o legge in pubblico realizza lo stesso “abbellimento”: non inizia subito da un certo tono di voce, ma lo raggiunge quasi subito dopo un piccolo glissando iniziale.

È facilissimo sentire questo glissando registrando la propria voce al computer e poi riascoltandola a rovescio: il glissando iniziale si trova così alla fine della parola, in un luogo dove non siamo abituati a sentirlo, e quindi lo percepiamo con maggiore chiarezza.

## ABBELLIMENTI (1)

FRANCESCO BELLOMI

Questo abbellimento non era rifiutato dai musicisti dei secoli passati che addirittura lo adattavano per poterlo eseguire con gli strumenti. Ad esempio Girolamo Diruta, nel celeberrimo *Transilvano* (1593 e 1610) lo chiama *Clamation* ed è un breve e veloce frammento di scala che parte una terza sotto rispetto alla nota scritta. Nell’esempio che Diruta offre della canzone *L’Albergona* di Antonio Mortaro con gli abbellimenti scritti e indicati esplicitamente, questo abbellimento precede proprio l’attacco del primo suono.

Ma in tutta la musica detta per convenzione “antica” bisogna aggiungere abbellimenti improvvisati? Praticamente sì, ma ci sono alcuni casi che vale la pena di considerare. All’epoca di Girolamo Frescobaldi esistevano due modi per stampare la musica: la stampa con lastre di rame e la stampa con caratteri mobili. Il sistema più raffinato e costoso era quello delle lastre. Era necessario inciderele manualmente a rovescio e poi inchiostrare e stampare la pagina. Se c’era un errore si doveva buttare l’intera lastra.

Nell’altro metodo, più rapido ed economico, si componeva la pagina con caratteri mobili. Fatta una stampa di prova era possibile correggere la maggior parte degli errori. Ora, mentre nel sistema con le lastre si poteva avere una grande raffinatezza grafica e scrivere praticamente tutto quello che si voleva, nel sistema con i caratteri mobili lo spazio occupato da un carattere mobile di una durata brevissima era lo stesso necessario per qualsiasi altro carattere. Ecco allora che con i caratteri mobili scrivere per esteso un trillo o una veloce *tirata* poteva portare via anche una intera riga. Risultato: i due libri delle *Toccate* di Frescobaldi, che sono stati stampati con le lastre, sono ricchissimi di abbellimenti scritti per esteso e sembra che ci sia ben poco da aggiungere, mentre il *Primo libro dei Capricci* utilizza i caratteri mobili ed è straordinariamente “pulito”: è quindi sensato pensare che ci sia molto da aggiungere durante l’esecuzione.

I jazzisti chiamano i loro abbellimenti *patterns* e, come i musicisti di un tempo, sanno utilizzarli senza bisogno che qualcuno li scriva sulla pagina. E, come un tempo esistevano i “tremoletti” di Claudio Merulo o il “mordente brevissimo” di Carl Philipp Emanuel Bach («Di due note suonate insieme si terrà soltanto la più acuta, lasciando immediatamente quella inferiore») oggi esistono i *patterns* di Charlie Parker o quelli di Oscar Peterson.

Ma se togliamo tutti gli abbellimenti scritti o i *patterns* a un brano, che cosa rimane?

È quello che scopriremo alla prossima puntata.

# Il laboratorio come luogo di ri-creazione

IDA MARIA TOSTO

*All'interno della Scuola di Didattica, cinque docenti lavorano allo stesso progetto interdisciplinare, finalizzato a favorire negli allievi un atteggiamento di ricerca e di appropriazione nei confronti della musica.*

*Il percorso porterà alla sperimentazione di differenti processi di manipolazione e re-invenzione musicale che vengono qui riproposti come stimolo per riflettere, ancora una volta, sulle finalità della formazione dei futuri insegnanti.*

La recente iniziativa ministeriale per l'istituzione di laboratori musicali nelle scuole di ogni ordine e grado ha suscitato tra gli insegnanti molte speranze, ed entusiasmi, ma anche perplessità e disorientamento. La discussione che si è accesa intorno agli scopi e alle modalità di gestione dei laboratori mi offre lo stimolo per rielaborare e rileggere alla luce di queste problematiche l'esperienza da me vissuta, in particolare tra il 1992 e il 1999, come docente di Pedagogia musicale nella Scuola di Didattica del Conservatorio di Rovigo, e condivisa con i miei colleghi – Stefano Celeghin, Giuliana Corni, Livio Picotti e Vincenzo Soravia – che cito espressamente perché senza di loro l'esperienza stessa e le relative considerazioni che mi accingo a fare non sarebbero mai nate.

La fortuna di essere un gruppo docente stabile ci ha permesso di portare avanti negli anni un lavoro di sperimentazione comune che ha avuto come fulcro un laboratorio interdisciplinare realizzato, per l'intero anno scolastico, ritagliando nell'orario settimanale uno spazio di due ore, in cui si riunivano per lavorare insieme, intorno a uno stesso progetto, tutti gli allievi dei quattro corsi con i cinque docenti.

La scelta di creare questo spazio comune nasceva dal bisogno di confrontarci sul piano operativo per trovare nell'esperienza di sperimentazione collettiva le risposte ad alcune domande fondamentali che ci ponevamo riguardo alla formazione dei nostri studenti, e che credo siano sempre attuali. Che cosa è veramente essenziale trasmettere ad allievi futuri insegnanti? Quali valori privilegiare, quali attitudini sviluppare nei confronti dell'esperienza musicale? Che cosa significa davvero insegnare/imparare la musica? È possibile in ambito educativo

creare un rapporto vivo, vitale con la musica, con i repertori del passato e del presente? E quali strategie possono essere più efficaci a tale scopo?

## Mettersi in ricerca

Laboratorio è per definizione un luogo nel quale si svolge un'attività creativa, in cui si sperimenta, si fa ricerca, ci si pone delle domande e si cercano delle risposte. In un laboratorio musicale l'oggetto della ricerca dovrebbe essere la musica.

Dunque fare laboratorio nella scuola significa prima di tutto creare le condizioni affinché nasca il desiderio e si formino le attitudini a fare ricerca musicale, cioè a porre domande alla musica e trovare delle risposte. In fondo che cosa è la creatività se non capacità di mettersi in atteggiamento di ricerca, di ascolto, di ricettività di fronte a qualcosa? Nel caso della musica questo "qualcosa" è il suono stesso, è il linguaggio nelle sue componenti ritmiche, melodiche, armoniche, ma è anche il repertorio, il brano d'autore, appesantito di tutto il fardello che la cultura, la storia, la tradizione gli hanno lasciato addosso.

Durante il nostro lavoro comune nel corso di Didattica, una domanda si è dunque imposta con forza crescente, finendo per sintetizzare molte delle domande precedenti: che cosa significa mettersi in atteggiamento di ricerca di fronte alla musica? È un'attitudine che si impara?

Ogni laboratorio è fondato su un progetto che comporta l'identificazione di obiettivi, contenuti, mezzi di attuazione, strumenti di verifica. Sono tutti aspetti

ugualmente importanti e ovviamente legati tra loro, ma vorrei portare ora l'attenzione sui contenuti, riferendomi in particolare ai repertori musicali che vengono utilizzati durante il lavoro.

È sempre difficile scegliere i materiali da eseguire / ascoltare / elaborare, poiché ci si preoccupa che essi siano non solo funzionali e adeguati alle caratteristiche cognitive ed emotive della classe, ma anche sufficientemente interessanti per i ragazzi e rispondenti alle loro esigenze.

Questa sacrosanta preoccupazione rischia però di trasformarsi in un grosso equivoco, se si perde di vista il fatto che è proprio della scuola il compito di indurre nuove esigenze, di far nascere nuovi interessi nei ragazzi: altrimenti, in cosa consisterebbe la crescita culturale?

Riguardo al nostro specifico, mi sembra che spesso nella scuola di base si rischi la banalizzazione dell'attività musicale nello sforzo di attenersi, per quanto riguarda la scelta dei materiali, a discutibili criteri di facilità esecutiva o di ascolto.

Possiamo davvero definire alcuni repertori facili e altri difficili in assoluto? O non dipende piuttosto da come ci si pone di fronte a essi? Non sta forse a noi insegnanti rendere fruibile ciò che appare difficile, godibile ciò che potrebbe risultare ostico? Se riconosciamo che, almeno in buona parte, il problema è di natura metodologica, allora torna in primo piano la questione posta precedentemente: cosa significa mettersi in atteggiamento di ricerca di fronte a un'opera musicale?

Molte difficoltà nascono sicuramente dal fatto che siamo stati educati a vedere il brano musicale non come un'entità dinamica, ma come un qualcosa di compiuto, di finito, un pezzo da museo, da non toccare, dunque, se non quel tanto che serve per realizzarne un'esecuzione tecnicamente e stilisticamente corretta.

In realtà, ogni volta che troviamo il coraggio di metterci di fronte a un'opera con i nostri personali strumenti percettivi, ovvero senza pregiudizi, senza troppi modelli di riferimento o schemi concettuali, scopriamo un universo da esplorare che stuzzica la nostra creatività, che ci stimola a tuffarci in un'avventura musicale. Si tratta cioè di riuscire a mettersi in relazione diretta con l'opera, una relazione che è comunque necessariamente filtrata dal nostro bagaglio culturale, ma che può essere più o meno autentica a seconda della misura in cui ci mettiamo in gioco.

In altri termini, un'opera, quale che sia l'epoca e il genere, è viva solo se viene ogni volta *ri-creata*, cioè letta con occhi nuovi e ascoltata con orecchie nuove. E se questo è vero per un esecutore professionista, è cento volte più vero e soprattutto necessario per un ragazzo che sta costruendo il proprio rapporto con la musica, e che non ha né le motivazioni né gli strumenti tecnici di un professionista.

Sta dunque all'insegnante trovare le occasioni e gli stimoli opportuni per aiutare l'allievo a stabilire una relazione creativa con i repertori, condizione del resto

indispensabile affinché si realizzi un vero apprendimento. È certamente una questione di strategie didattiche, ma anche, direi, di scelta di materiali, perché è innegabile che, indipendentemente dall'autore e dal genere, non tutte le opere hanno lo stesso potenziale *ri-creativo*, ed è questo, a mio avviso, che ne determina il valore artistico e didattico. Ci sono repertori che possono apparire difficili se li guardiamo da un punto di vista esecutivo o di fruizione estetica, ma che, avvicinati con l'atteggiamento giusto, si rivelano didatticamente più utilizzabili di altri, perché la loro ricchezza intrinseca ha il potere di aprire la mente, stimolare i sensi e l'immaginario.

Col procedere dunque del lavoro comune nel laboratorio di Didattica, siamo diventati sempre più consapevoli che sviluppare l'attitudine alla ricerca in un contesto educativo significa di fatto lavorare sui processi di creazione/ri-creazione musicale, ovviamente nella dimensione collettiva. Tutti sappiamo quanto sia difficile creare in gruppo. Per alcuni è pura utopia. Noi siamo arrivati alla conclusione che si tratti di un lavoro veramente molto duro, ma ciò nonostante possibile e soprattutto auspicabile, poiché può condurre a un senso del far musica insieme davvero nuovo e a un modo di apprendere più significativo. Tuttavia i problemi durante il percorso sono stati molti e tuttora gli interrogativi aperti sono numerosi. Per questo le riflessioni che seguono non hanno alcuna pretesa di indicare soluzioni ottimali, e gli esempi che porterò servono solo a dare maggiore concretezza al discorso, anche perché i contenuti e le caratteristiche di un progetto laboratoriale di una classe di Didattica sono ovviamente differenti rispetto a qualunque altra situazione scolastica. Tengo tuttavia a precisare che in molti dei progetti realizzati sono stati parzialmente coinvolti i ragazzi della scuola media annessa al conservatorio, con i quali veniva effettuato un tirocinio corale.

## Stimolare un atteggiamento creativo

Ogni produzione musicale, vista come risultato di un processo creativo, è qualcosa di unico e irripetibile, poiché è frutto di condizioni particolari, di un contesto ben preciso, e quindi di una rete di relazioni assolutamente originale che si configura durante il processo stesso.

Inoltre, per poter parlare di creatività di gruppo, è necessario che ci sia una comune intenzione espressiva e comunicativa, che non si può dare sempre per scontata, ma che spesso va incentivata e fatta emergere a livello consapevole. A questo proposito abbiamo verificato che porre come traguardo del percorso laboratoriale la realizzazione di uno spettacolo, o di altre forme di manifestazione, può essere un fatto positivo, poiché motiva ed energizza il lavoro, purché l'evento venga vissuto non come prova di bravura, ma come fase ultima del processo creativo.

Se immaginiamo dunque di selezionare dai materiali

scelti per il progetto un brano musicale e lo assumiamo come punto di vista, possiamo individuare alcuni dei fattori che determineranno la sua *ri-creazione*, cioè il modo in cui esso sarà vissuto:

- le caratteristiche del gruppo e degli individui che lo compongono, ovvero le risorse operative e immaginative che vengono messe in gioco;
- il contesto in cui il brano viene utilizzato, cioè il tipo di progetto e il tema o i concetti su cui esso è incentrato;
- le altre musiche o i materiali di altra natura (ad esempio visivi, letterari) a cui il brano viene accostato;
- i mezzi disponibili, ovvero gli strumenti e le tecniche utilizzabili.

Ognuno di questi fattori implica numerose variabili relazionali, in gran parte imprevedibili all'inizio del percorso creativo, il che significa che uno stesso brano potrà essere letto, ascoltato, eseguito, elaborato, trasformato in modi diversi, e ognuno di essi sarà la risposta di quel momento alle domande che il gruppo ha posto al brano stesso, ovvero sarà espressione di un percorso di ricerca. Se questa imprevedibilità da una parte spaventa, dall'altra rende l'esperienza della creazione collettiva un'avventura affascinante.

Rovesciando ora la prospettiva dal punto di vista delle scelte didattiche, la nostra sperimentazione ci ha portato a individuare alcune strategie fondamentali per l'attivazione del processo creativo, che provo qui a sintetizzare, con l'aiuto di qualche esempio.

a) Scegliere come tema del progetto un argomento che implichi l'instaurarsi di relazioni, che possono essere di varia natura: temporali, spaziali, tra generi, tra culture. Questo incentiva lo spirito di ricerca e aiuta a leggere i materiali secondo criteri di relatività, evitando qualunque assolutizzazione storica o estetica. Il *Progetto Orfeo*, realizzato nell'anno scolastico 1994/95, ad esempio, è stato impostato sull'accostamento tra il melodramma e il musical, e la scelta, come opera di riferimento, è caduta sull'*Orfeo* di Monteverdi proprio per la sua incredibile modernità, rilevabile soprattutto nell'estrema libertà e ricchezza ritmica, nella cantabilità delle melodie e nell'uso della modalità. Questi elementi sono stati infatti il ponte per proiettarsi verso il musical.

Il lavoro, che ha previsto una prima fase di studio, in partitura e in video, sia dell'opera di Monteverdi che dei più famosi musical reperibili (selezionando ovviamente delle parti), e una seconda fase di libera elaborazione di materiali tratti dall'*Orfeo* monteverdiano, si è concluso con la rappresentazione di una commedia musicale sul soggetto della favola di Orfeo, in cui dell'opera originale non sono rimaste che poche citazioni, poiché tutto il materiale selezionato è stato trasformato in chiave moderna. Alla fine del percorso è rimasta agli studenti non solo la conoscenza approfondita e una visione meno accademica dell'opera di Monteverdi, ma soprattutto la consapevolezza che l'antico e il moderno non sono due categorie assolute.

b) Mettere in relazione tra loro, ai fini di un'elaborazione creativa, brani diversi per epoca o genere. È un po' come utilizzare la tecnica rodariana del binomio fantastico: cosa può succedere accostando due entità estranee tra loro? Si contaminano, si trasformano a vicenda? La prima operazione che scatta alla lettura o all'ascolto di due brani molto diversi è naturalmente il confronto, che porta a mettere in luce le caratteristiche dell'uno e dell'altro. Ma se questo procedimento, superata la fase analitica, si proietta verso il fantastico, può far nascere qualche idea bizzarra, come ad esempio trasformare un brano sacro in una danza profana, o una canzone moderna in un antico canto liturgico. Qualcosa del genere è avvenuto durante la realizzazione del progetto svolto nell'anno scolastico 1996/97, incentrato sullo studio delle forme e dei modi di contaminazione tra musica colta e popolare, dal Medioevo ai giorni nostri. Il lavoro si è concluso con una specie di sacra rappresentazione, su musiche originali degli allievi, ispirate a tecniche diverse desunte dai brani studiati.

Il confronto assume ancora un'altra valenza se avviene tra opere diverse per epoca, ma accomunate da uno stesso soggetto tematico. Nello *Studio su Edipo* (1995/96), ad esempio, l'accostamento di opere di Purcell, Gabrieli, Strawinsky, tutte ispirate allo stesso mito, ha stimolato procedimenti di estrapolazione e ricomposizione di elementi tratti dalle varie opere, fino a forme di collage musicale. In particolare il basso ostinato su cui è costruita l'aria di Purcell *Music for a while* è servito sia come base per nuove invenzioni melodiche, sia come traccia a cui sovrapporre elementi ritmici o melodici tratti da Gabrieli e Strawinsky.

c) Mettere in relazione linguaggi diversi, accostare cioè opere musicali a opere figurative, letterarie, teatrali. Sappiamo tutti che a causa di quell'affascinante fenomeno che è la nostra percezione, con i suoi misteriosi meccanismi, associare all'ascolto di un brano musicale un'esperienza visiva o la lettura di un testo poetico, può modificare profondamente il nostro modo di recepire la musica stessa. Nascono associazioni sinestesiche, immagini mentali, in altri termini si mette in moto la nostra creatività. Nello stesso *Studio su Edipo*, a seguito di una ricerca sulla rappresentazione del mito nei diversi linguaggi, abbiamo potuto verificare che cantare un coro di Gabrieli mentre l'occhio si posa su un'immagine di De Chirico, o inserirlo tra due stralci poetici di Elsa Morante, rende quel brano molto più interessante e decisamente più piacevole e facile da cantare. È evidente che anche la tecnica si avvale dell'energia della psiche!

d) Mettere in relazione i brani musicali con particolari contesti e forme di rappresentazione. Il fatto di progettare l'utilizzazione di un brano musicale come base per una coreografia o nel contesto di una qualche forma di teatro musicale, ad esempio, implica tutta una serie di scelte relative a tempi e modi di esecuzione o riproduzione, e dunque un processo analitico e poi sintetico. Le forme rappresentative che abbiamo sperimentato in que-



sti anni – commedia musicale, oratorio, sacra rappresentazione, teatro d'ombre, anche le stesse lezioni-concerto – ci hanno permesso di verificare, ogni volta in modo diverso, come il prodotto musicale si trasformi progressivamente col crescere dell'idea globale, fino al giorno stesso della manifestazione, e come questo permetta di scoprire sempre nuovi aspetti del materiale musicale.

e) Mettere in relazione i brani musicali con luoghi scenici diversi. Si tratta di una specificazione del punto precedente, che tengo comunque a fare, perché troppo poco si considera l'importanza che uno spazio, inteso in senso sia acustico sia rappresentativo, può avere ai fini della creatività musicale. Siamo troppo abituati a pensare la musica eseguita in teatri, in sale da concerto, mentre esistono ambienti che possono essere animati dalla musica, così come la musica, dal suo canto, vive e si arricchisce di tutte le relazioni che può instaurare con gli elementi dell'ambiente: spazi, oggetti, luci, colori. Nella rappresentazione dello *Jonas* di Carissimi (1994) le caratteristiche della chiesa che avevamo a disposizione, con angoli nascosti e balconate, ci hanno stimolato a ideare particolari forme di organizzazione delle sezioni corali e strumentali, sovrapponendo voci narranti dislocate nello spazio, col risultato di un prodotto di sapore fiabesco, e dunque suggestivo per i bambini che costituivano il nostro pubblico. Così pure nel progetto realizzato nel 1998/99, le porte del cortile della nostra scuola sono diventate quelle del *Castello del principe Barbablù* di Béla Bartók, portandoci alla realizzazione di uno spettacolo itinerante in cui ogni stanza veniva animata con semplici elementi musicali (sequenze melodiche, accordali) estrapolate dall'opera di Bartók.

f) Mettere in relazione brani d'autore con brani composti dagli allievi stessi. È una strategia fortemente stimolante, che determina un approccio molto più attivo all'opera d'autore. In molti dei progetti da noi attuati il lavoro sul repertorio è stato preceduto da attività di composizione collettiva originale. In particolare soggetti narrativi come il mito di Orfeo o Edipo, con i loro personaggi e le loro tematiche altamente simboliche, hanno stimolato l'immaginario e portato alla produzione di brani originali che sono stati poi utilizzati accanto o anche in sovrapposizione a musiche d'autore. Il confronto che emerge da questo tipo di relazione non avviene ovviamente a livello di tecniche (confrontarsi con Stravinsky sarebbe pura idiozia!), ma di sensibilità, e su questo piano è sempre costruttivo.

## Le operazioni creative

È evidente che la messa in atto delle strategie appena espone implica un approccio molto libero al materiale musicale, e che il repertorio, sulla base delle idee, delle capacità, dei mezzi del gruppo, viene sottoposto a *processi di adattamento*, se così possiamo definirli in generale, come ad esempio:

- estrapolazione di linee melodiche dalla partitura

corale o strumentale;

- estrapolazione di frasi ritmiche dalle parti orchestrali, da realizzare poi con percussioni, oggetti sonori o gesti-suono;
- riduzione della partitura corale a una melodia all'unisono con accompagnamento strumentale;
- adattamento delle parti corali da voci dispari a voci pari;
- trasformazione di un coro cantato in coro parlato;
- modifica del testo di un brano cantato, o invenzione ex-novo di un testo su una musica strumentale;
- variazioni ritmiche / melodiche / armoniche di un tema musicale ai fini di una sua trasformazione stilistica;
- invenzione di elementi melodici o ritmici (ad esempio ostinati) da sovrapporre a musiche preesistenti;
- collage di elementi ritmici o melodici tratti da brani diversi.

È ovvio che queste operazioni hanno senso dal punto di vista formativo se vengono fatte con gusto e musicalità, ma, fermo restando questo presupposto, credo che nessun musicista si rigiri nella tomba se una sua opera viene manipolata da un gruppo di studenti, poiché di fatto il risultato di questi processi è una reale appropriazione dell'opera originale. Inoltre, i procedimenti di elaborazione, di per sé scarsamente significativi, vengono legittimati e assumono valore creativo grazie al contesto progettuale che li motiva e li rende coerenti. In fondo anche una buona esecuzione a livello professionale non ha in sé nulla di creativo se non è sostenuta da un'idea, e quindi da un progetto espressivo.

A conclusione di questo scritto, la considerazione che sale alla mente di ognuno di noi è che attività del genere richiedono insegnanti musicalmente e didatticamente preparati, ovvero dotati di strumenti tecnici, metodologici e soprattutto di una *forma mentis* che al momento di sicuro i nostri conservatori non aiutano a creare. Le scuole di Didattica musicale, per la parte che loro compete, hanno certamente una grande responsabilità da questo punto di vista, e il compito che spetta a esse è quindi fondamentale.

Tuttavia, senza voler sminuire la portata del problema formativo, penso (e spero!) che ogni insegnante sia e si senta prima di tutto musicista, e come tale debba rivedere la qualità della propria personale ricerca musicale. La musica, al di là delle tecniche e delle forme di linguaggio, è essenzialmente un'esperienza del corpo, della mente, dello spirito, e in quanto tale non può essere insegnata ma solo condivisa. La musica non si identifica nelle opere, ma piuttosto in un processo sonoro in costante divenire, di cui sono parte le opere del passato e del presente.

La grande opportunità per noi e per i nostri allievi è di diventare partecipi di questo processo, di vivere questa bella avventura. È l'augurio più sincero che sento di poter fare alla nostra scuola del 2000, e anche al mondo della cultura musicale che, nel suo caparbio e cieco disinteresse per i problemi dell'educazione, non sa davvero quali strade si preclude!

# Musica in bit

**A**lla fine degli anni Sessanta il poeta austriaco di origine slovacca Andreas Okopenko scrisse una novella dal titolo *Lexikon-Roman*, un complesso ipertesto, implementato successivamente in Hypercard (un software della Apple, per la produzione di ipermedia), che consentiva al lettore di organizzare liberamente percorsi di lettura, collegando tra loro i vari capitoli dell'opera.

A partire dal 1992, il musicologo Karlheinz Essl del Dipartimento "Advanced Music & Media Technology" del Bruckner Conservatory di Linz, in Austria ([www.essl.at](http://www.essl.at)), affascinato dall'idea, avvia una serie di studi sulla possibilità di applicare anche in ambito compositivo, principi e idee analoghe, consapevole comunque delle peculiarità e delle esigenze proprie del linguaggio musicale.

Dagli studi di Essl nasce Lexicon-Sonate, un software che offre all'utente la possibilità di inventare brani per pianoforte manipolando modelli e strutture compositive secondo il proprio gusto e la propria inventiva.

Lexikon-Sonate è costituito da 24 moduli generatori di musica, che fanno riferimento a parametri e principi compositivi (melodia, armonia, texture, ripetizione, pause); ogni modulo genera strutture sonore sulla base di complessi algoritmi che simulano specifici modelli e comportamenti musicali. Vediamone alcuni.

- *Arpeggio*: genera arpeggi ascendenti/discendenti da 4 a 14 note su differenti intervalli;
- *Clouds*: genera 'nubi' di note velocissime, alcune delle quali accentate;
- *Esprit*: genera melodie particolarmente suggestive suggellate da effetti di 'Espressivo viennese', come li definisce l'autore;
- *Fermata*: crea momenti di pausa nel flusso musicale con effetto di pedale (sustain), sempre sull'ultima nota che precede la pausa;
- *Gruppen*: crea strutture che si basano sulla teoria seriale, regolando, in conformità a complessi algoritmi, la periodicità con cui singole durate, note, situazioni dinamiche, armoniche e ritmiche si ripresentano nella composizione;
- *Joyce*: genera strutture casuali sui principi e leggi matematiche legate all'alea.
- *Orgelpunkt*: crea effetti di crescendo e diminuendo su una nota ripetuta;
- *Rêverie*: crea effetti di rubato particolarmente suggestivi;
- *Sleep*: questo modulo fa pensare a 4'33" di John Cage, siccome crea soprattutto lunghissimi silenzi accompagnati solo periodicamente da brevi frasi melodiche;
- *Triller*: crea variazioni dinamiche ed effetti di *accelerando* o *ritardando* su trilli che si generano casualmente.

## IPER-SONATA PER PIANOFORTE

AMEDEO GAGGIOLO

I 24 moduli formano una sorta d'ipertesto basato su un'infinità di combinazioni, che l'utente può esplorare liberamente anche senza alcuna competenza musicale; come nel caso d'altri software di questo tipo, il fruitore si pone in una dimensione intermedia tra compositore e ascoltatore: una posizione particolarmente stimolante anche dal punto di vista didattico.

Lexicon-Sonate è stato creato in Max, un software di sviluppo per applicazioni musicali dell'Opcode; funziona sotto piattaforma Apple Macintosh con almeno 16 mb di ram, System 7.x, Quicktime 2.5 o un'interfaccia midi collegata a una tastiera musicale.

\*\*\*

Curioso e stimolante dal punto di vista didattico, ma anche particolarmente piacevole e sempre su temi analoghi, troviamo Gingerbread: The Mandelbrot Music Generator ([www.organised-chaos.com](http://www.organised-chaos.com)), un software che nasce dagli studi sul rapporto musica-matematica che Phil Thompson conduce dal 1992.

Gingerbread è un sistema di composizione automatica che si basa sulla teoria matematica del caos. Consente a chiunque di creare musica senza alcuna conoscenza della matematica e della teoria musicale; è solo sufficiente avere un buon orecchio (come raccomanda l'autore), per inventare brani di una certa complessità in vari stili, dal classico al pop all'ambient music.

Vediamo com'è organizzato il programma:

- *Project Window*: all'avvio ci troviamo di fronte a una schermata suddivisa in immagini (di default abbiamo frattali); cliccando con il mouse su ogni immagine, è possibile ascoltare e mettere in sequenza i vari patterns (modelli ritmico/melodici), per creare la composizione.
- *Loop Pattern Editor*: dove si creano modelli ritmico / melodici stabilendo: scala d'impianto (maggiore, minore, pentatonica...), numero di note, tonalità;
- *Bar Lab*: dove si organizzano i vari modelli ritmico / melodici da utilizzare (scelta dello strumento, pan, coordinate...).

Inoltre, è possibile importare suoni in formato wave, da utilizzare come sottofondo, per arricchire di sonorità ed effetti la composizione; così come si possono importare immagini in formato bitmap da collegare ai modelli sonori.

Il software per funzionare richiede un Pentium, Windows 9x, una scheda grafica, una scheda sonora Sound Blaster o compatibile e casse audio.

# Fare musica con i piedi senza dimenticare la testa

SIMONA MINNUCCI

*Elaborato all'interno della scuola di Didattica, come tirocinio, il progetto qui raccontato si svolge in una scuola elementare e si articola in quattro incontri. L'interesse della proposta sta soprattutto nella chiarezza e nella precisione con cui ogni fase del percorso è pensata, articolata e valutata. L'uso intelligente di alcuni dei concetti fondamentali della programmazione (prerequisiti, obiettivi, valutazione) mostra come essi possano essere ancora utili se intesi non in modo dogmatico, ma come strumento concreto per verificare la propria attività didattica.*

Il progetto *Fare musica con i piedi* riguarda la programmazione di un'unità didattica e il successivo intervento in una scuola elementare; si tratta di una sperimentazione, nata all'interno del Corso di Didattica della Musica al Conservatorio di Fermo, che prevede di potenziare nei bambini la percezione spazio-temporale, le attività corporee, le capacità collaborative sia nel grande che nel piccolo gruppo, di sollecitare attività di ascolto, di analisi del brano musicale e delle proprie elaborazioni.

Il lavoro si è sviluppato in quattro incontri, ognuno dei quali si prefiggeva il raggiungimento di determinati obiettivi attraverso delle consegne impostate in maniera problematica e ludica e presupponeva, nei bambini, il possesso di prerequisiti ben precisi. I dati analizzati sono riportati nelle tabelle. Le quattro lezioni si sono articolate come segue.

## Il primo incontro: Musica in maschera

L'insegnante propone l'ascolto della *batucada*, musica brasiliana ritmata e allegra che accompagna i colorati e festosi cortei carnascialeschi. La struttura del brano prevede un'alternanza tra gruppo e solista. Il primo ascolto avviene attraverso il gioco della maschera: ogni bambino sceglie una maschera di carnevale, un personaggio o un animale da rappresentare e balla cercando di rappresentarlo. Gli ascolti successivi e le domande poste dall'insegnante mirano a individuare di che tipo di musica si

tratta, dove viene suonata, in base a quali elementi lo si può affermare ecc. Mantenendo il gioco proposto, si ricostruisce la struttura del brano e quindi la successione Tutti-Solista (T-S): T S1 T S2 T S3 T S4 T S5 T S6 T. Ogni solista è diverso dal precedente, per cui si cerca di individuare tutti gli strumenti *leaders* scrivendo alla lavagna l'ordine dei loro interventi.

L'insegnante propone l'elaborazione di una semplice coreografia per sottolineare le diverse sezioni dell'evento sonoro ascoltato. I bambini decidono che durante Tutti si muovono insieme per l'aula in fila indiana, appoggiando le mani sulle spalle di chi precede, creando il "trenino", mentre durante il Solo il trenino si ferma e da esso si stacca il solista corrispondente e precedentemente deciso. Il solista balla e alla ripresa del Tutti si ricongiunge al "trenino" (che nel frattempo ricomincia a muoversi e a girare) passando in ultima posizione.

I ragazzi, infine, rappresentano graficamente e individualmente su un foglio la struttura del brano analizzato, potendo utilizzare solo i colori e le figure geometriche: a ogni solista corrisponderà una figura e/o un colore sempre diversi, mentre al Tutti una stessa figura e/o colore.

## Il secondo incontro: Musica da scrivere

L'insegnante propone l'ascolto de *La Tarentela*, una rielaborazione moderna della tarantella, un ballo rituale dell'Italia meridionale. Il nome della danza sembra deri-

vare da tarantola, un ragno immaginario che attraverso il morso trasmette per contagio alla persona il bisogno di ballare. Durante l'ascolto il bambino si muove cercando di catturare delle bolle d'aria colorate, che possono essere di diverse dimensioni, da molto piccole a notevolmente grandi. Queste volano nel cielo, oppure si appoggiano a terra, anche negli angoli più angusti. Attraverso momenti di ascolto alternati a momenti di discussione pilotate dall'insegnante, i ragazzi cercano di individuare di che tipo di musica si tratta, di quale paese è caratteristica, quali strumenti si riconoscono ecc. Successivamente, senza mai abbandonare il gioco delle bolle d'aria, si ricava la seguente struttura del brano: A B A C A D A E X. La musica, infatti, presenta più volte uno stesso tema A (ritornello), inframmezzato da momenti diversi B, C, D ed E. La parte X, con funzione di commiato, è una sezione che evidenzia nuove caratteristiche rispetto al resto dell'evento sonoro. A livello macroscopico i ragazzi percepiscono il brano come distinto in due parti: la prima – più vivace – che comprende A B A C A D A E, la seconda più triste e malinconica formata dalla conclusione X.

In ultimo, ogni bambino scrive su un foglio almeno cinque aggettivi e cinque azioni che gli vengono suggerite dall'ascolto de *La Tarentela* e si discute sulle motivazioni di tali scelte.

### **Il terzo incontro: Inventiamo una storia musicale**

L'insegnante propone alla classe una consegna: i bambini devono dividersi in quattro gruppi. Ogni gruppo, utilizzando possibilmente gli aggettivi e i verbi scritti durante l'incontro precedente, elabora una storia attinente alla musica ascoltata, la *Tarentela*. Successivamente deve drammatizzare la storia creata sincronizzandola all'evento sonoro. I gruppi si dispongono nella stanza e provano la storia inventata; infine, eseguono a turno la propria elaborazione.

L'insegnante propone di analizzare ogni invenzione, dividendola in sequenze che vengono scritte poi alla lavagna. Si confrontano le sequenze delle quattro storie per stabilire se queste presentano elementi comuni sia tra di loro, sia con il brano musicale. Ogni gruppo scrive su un foglio la storia che ha inventato.

### **Il quarto incontro: Marionette senza fili**

L'insegnante propone il gioco della marionetta: i bambini, divisi per coppie, siedono a terra uno di fronte all'altro e, a turno, giocano a essere l'uno la marionetta e l'altro il burattinaio. Quest'ultimo fa muovere il suo "pupazzo" spostando dei fili immaginari che escono dalle mani, dai piedi, dalla testa, dalle gambe ecc. La marionetta, a sua volta, per spostarsi deve seguire i

movimenti del burattinaio. Ogni coppia deve elaborare coreografie pertinenti al brano musicale proposto: se questo presenta momenti ritmati e veloci i movimenti dovranno rispecchiare tali caratteristiche, se invece è melodiosa e dolce i gesti saranno più armoniosi e così via. Nel nostro caso si tratta di una *Fantasy* di Zamphir per flauto di Pan. Ogni gruppo prova e sceglie i movimenti appropriati, poi a turno esegue la propria coreografia. Al termine di ogni esecuzione si analizzano i gesti adottati per stabilire, in rapporto al brano musicale, quali di questi siano più adatti e perché e quali invece meno adatti.

Ogni coppia, infine, inventa e scrive su un foglio un titolo attinente al brano musicale e si conclude discutendo e analizzando tali scelte.

### **La verifica del lavoro**

In tutti gli incontri ho alternato momenti di verifica collettivi a momenti di verifica individuali, quali la discussione con i bambini, l'osservazione delle loro elaborazioni coreografiche, del loro modo di relazionarsi e di comportarsi, l'analisi delle storie inventate, delle operazioni semiotiche e delle rappresentazioni grafiche della struttura del brano (e delle elaborazioni coreutiche).

Le tabelle seguenti sintetizzano le diverse fasi del lavoro.

La prima è relativa ai prerequisiti previsti per tale attività. Nella tabella 1 ho infatti riportato:

- i prerequisiti dei bambini che ho ritenuto fossero necessari per raggiungere gli obiettivi previsti;
- le indicazioni con SÌ e con NO se tali prerequisiti, rispettivamente, fossero o non fossero presenti nei ragazzi;
- le attività che i suddetti prerequisiti mi hanno permesso di svolgere.

Tutti i ragazzi erano in possesso dei prerequisiti richiesti. Soltanto in un ragazzo ho notato problemi di lateralizzazione. Non ho comunque ritenuto opportuno intervenire modificando le attività previste per la complessità del caso, considerati la mia scarsa esperienza in materia e il poco tempo a disposizione. I prerequisiti che tale ragazzo non possedeva sono indicati nella colonna del NO.

Nelle tabelle 2, 3, 4 e 5 ho sintetizzato i quattro incontri: ho individuato gli obiettivi relativi a ciascuna attività svolta e la valutazione che è relativa sia all'apprendimento dei bambini sia alla correttezza della stessa proposta didattica. Le tabelle infatti riportano:

- le attività (consegne) che ho ritenuto necessarie per raggiungere gli obiettivi previsti;
- gli obiettivi da raggiungere;
- la valutazione, ovvero le mie considerazioni sulle attività svolte, sugli obiettivi raggiunti o meno, quindi sugli eventuali problemi che si sono posti a me o ai ragazzi.



Tabella 1

PREREQUISITI	SÌ	NO	ATTIVITÀ
Sincronizzare i movimenti con la musica	•		Gioco della maschera, delle bolle d'aria, drammatizzazione della storia inventata
Possedere sufficiente grado di socializzazione	•		Discussioni di gruppo, di coppia, <i>brainstorm</i> , elaborazione di storie, elaborazione coreografica
Saper verbalizzare le esperienze del proprio vissuto	•		Discussioni che seguono le attività individuali riflessive, le attività di coppia, di piccolo e grande gruppo
Possedere capacità di concentrazione	•		Elaborazioni coreografiche, elaborazione di storie, traduzione delle attività in altri linguaggi (come ad esempio l'invenzione di titoli, verbi e aggettivi suggeriti dall'evento sonoro)
Avere capacità di lavorare in gruppo	•		Elaborazioni coreografiche, elaborazioni di storie
Avere sufficiente consapevolezza dei movimenti direzionati nello spazio	•	•	Gioco delle bolle d'aria, elaborazioni coreografiche, drammatizzazione di storie inventate.
Saper memorizzare un'elementare sequenza di passi/linea/gesti	•	•	Coreografia sulla <i>batucada</i> , drammatizzazione e coreografia del gioco dei burattini
Saper porre in relazione passi/gesti a specifici momenti sonoro-musicali	•		Elaborazioni coreografiche, drammatizzazione, discussioni circa le esecuzioni del terzo e quarto incontro

Tabella 2 – Musica in maschera

CONSEGNE/ATTIVITÀ	OBIETTIVI	VALUTAZIONE
Gioco della maschera. Ogni ragazzo sceglie un personaggio, una maschera di carnevale e si muove, ascoltando la musica, cercando di rappresentare la maschera scelta.	Sa percepire il brano musicale	I ragazzi hanno scelto di rappresentare personaggi storici conosciuti (Carlo Magno), eroi di fiabe (maghe, streghe, principi, regine) e animali (scimmie). Tutti si muovevano allo stesso modo, raggruppandosi al centro della stanza, senza riuscire a caratterizzare le loro maschere. Il fatto che scherzassero e che parlassero tra di loro inizialmente ha reso difficile la capacità di ascolto. Le maestre mi hanno confermato che i ragazzi non avevano mai svolto prima tale tipo di attività.
Continua il gioco della maschera, e attraverso delle domande si riflette sul dove, quando, perché ecc. si suona questa musica.	Sa comprendere le funzioni della musica	L'obiettivo è stato raggiunto pienamente: i ragazzi hanno riconosciuto una musica gioiosa, suonata per momenti di festa ecc. Grazie alle varie consegne, che avevano la funzione di sviluppare la capacità di ascolto, gradualmente la situazione è migliorata raggiungendo l'obiettivo «sa sviluppare capacità di ascolto». Partecipano senza problemi alle discussioni.
Continua il gioco della maschera: i bambini devono fare attenzione se la musica cambia e come. Si scrivono alla lavagna le sezioni individuate.	Sa riconoscere i timbri dei diversi strumenti; riconoscere la forma del brano: T - S	I ragazzi riconoscono senza difficoltà gli strumenti. Percepiscono che il guiro è uno strumento di legno. Tutti hanno saputo ricostruire la struttura del brano, cioè l'alternanza Tutti-Solo. Partecipano attivamente alla discussione.
Senza mai lasciare il gioco iniziale, si rappresentano, attraverso movimenti diversi, le varie sezioni del brano. I ragazzi decidono la figura del "trenino" per il T dal quale si sganciano sei bambini, uno per volta, che corrispondono ai sei solisti.	Sa elaborare coreografie che sottolineano la struttura del brano; sa memorizzare l'ordine degli eventi; sa anticipare i momenti sonori	I ragazzi memorizzano la successione dei solisti senza nessun problema sapendo anticipare i momenti sonori. Tutti partecipano vivacemente e con interesse alla elaborazione di una coreografia.
Individualmente, i ragazzi rappresentano su un foglio la struttura del brano analizzato, utilizzando solo i colori e le figure geometriche: a ogni solista corrisponde una figura e/o un colore sempre diversi, mentre al T una stessa figura e/o colore.	Sa rappresentare graficamente la struttura Solo-Tutti.	L'obiettivo non è stato raggiunto pienamente: i ragazzi hanno trovato difficoltà a tradurre nel linguaggio grafico la struttura del brano percepita attraverso il movimento. Ho interpretato ogni disegno cercando di trovare una rappresentazione sistematica degli stessi segni-figure o colori (che potevano essere collegati ai T), accanto ad altri che invece potevano variare nella forma o nel colore. Da tale incontro è risultato che solo il 18% ha saputo rappresentare la struttura del brano in maniera pertinente; un altro 18% sembra aver avuto difficoltà a rappresentare su un foglio bianco le figure geometriche (che sono "storte" e apparentemente non rispettano un piano di appoggio ben preciso); il restante 64% sembra invece aver disegnato una "sfilata" di figure geometriche. Sarebbe stato importante dedicare almeno un altro incontro a questo tipo di attività per registrare eventuali miglioramenti e per raggiungere pienamente l'obiettivo, ma per motivi di tempo non è stato possibile.

**Tabella 3 – Musica da scrivere**

CONSEGNE/ATTIVITÀ	OBIETTIVI	VALUTAZIONE
Gioco delle bolle d'aria: i ragazzi devono immaginare delle bolle d'aria che galleggiano sopra la loro testa, che sono appoggiate a terra e magari nascoste in qualche angolo, o dietro qualche oggetto. Le bolle hanno diversa grandezza.	Sa percepire il brano; sa prendere possesso dello spazio; sa esplorare lo spazio	Ho scelto questa consegna per stimolare nei ragazzi coreografie diverse dal prevedibile, ma poco interessante, muovere soltanto le mani in avanti o sollevarle appena in alto. Immaginando le bolle a una grande distanza da terra sono stati costretti a stirare tutto il corpo verso l'alto o a saltare; mentre immaginandole a terra sono stati costretti a piegarsi e ad abbassarsi. Le diverse grandezze delle bolle hanno determinato gesti più o meno ampi e delicati. Le bolle potevano posarsi anche sulle spalle o sulla testa dei compagni. Questo per integrare movimenti distali (che riguardano il rapporto verso l'altro) a movimenti prossimali (intorno al proprio essere corporeo). Andare alla ricerca delle bolle nascoste negli angoli della stanza, dietro la lavagna ecc. ha permesso di esplorare e prendere possesso pienamente dello spazio evitando di raggrupparsi sempre e solo al centro della stanza.
Il gioco continua: attraverso discussioni si cerca di capire dove, quando ecc., è stata creata questa musica.	Sa comprendere le funzioni della musica	L'obiettivo è stato raggiunto pienamente: la musica è antica, non è adatta a una situazione gioiosa ecc. I ragazzi hanno partecipato con entusiasmo e interesse alle discussioni.
Continua il gioco delle bolle: i bambini devono individuare ogni tipo di cambiamento, stabilire da che cosa dipende, quanti strumenti ci sono ecc.	Sa riconoscere la forma rondò; sa riconoscere i timbri degli strumenti; sa riconoscere la funzione della cadenza finale (comiato)	Tutti gli obiettivi previsti sono stati raggiunti senza nessun problema: i ragazzi hanno partecipato attivamente al gioco proposto e alle discussioni.
Ogni bambino deve scrivere almeno tre aggettivi e poi cinque azioni suggerite dal brano ascoltato.	Sa operare singolarmente una semiosi pertinente al brano ascoltato	I ragazzi hanno percepito il brano come formato da due parti diverse: quella che precede la cadenza finale è risultata gioiosa, mentre la parte della cadenza è sembrata più triste. Non hanno avuto difficoltà a scrivere aggettivi e verbi pertinenti all'evento sonoro. Comunque ho notato poca varietà di vocaboli utilizzati, nel senso che spesso ricorrevano le stesse parole. Ciò è dipeso forse più dalla reciproca influenza, che da una conoscenza limitata di vocaboli. Esempi di aggettivi e verbi scritti: bella, allegra, triste ecc.; sorridere, scherzare, piangere ecc.

**Tabella 4 – Inventiamo una storia**

CONSEGNE/ATTIVITÀ	OBIETTIVI	VALUTAZIONE
Spiegazione del gioco: i bambini si dividono in quattro gruppi. Ogni gruppo deve elaborare una storia pertinente al brano sonoro e deve drammatizzarla a turno.	Sa elaborare in piccoli gruppi una storia pertinente al brano proposto	Inizialmente ho trovato difficoltà a far capire che la storia da inventare dovesse essere «collegata» alla musica. Nonostante la spiegazione del gioco anche da parte delle maestre, i ragazzi non riuscivano a concepire una storia basata sull'evento sonoro. Soltanto dopo un mio esempio pratico la situazione si è sbloccata. Ho rappresentato l'inizio di un dialogo tra due personaggi, uno triste e l'altro felice, facendo corrispondere i vari momenti del loro parlare alla successione T-S. Il mio timore di influenzare in qualche modo i ragazzi si è rivelato infondato perché tutti hanno elaborato la storia facendo riferimento non alla successione T-S da me proposta, ma basandosi sulla percezione del brano distinto in due parti diverse, una felice e l'altra triste.
I gruppi provano la storia inventata e a turno la eseguono davanti ai compagni.	Sa drammatizzare la storia inventata; sa lavorare in gruppo; sa comprendere la funzione della musica	Ogni gruppo ha inventato una storia pertinente al brano sonoro. Le storie sono state rappresentate chiaramente rispettando il «collegamento» con l'evoluzione dell'evento sonoro. Tutti i bambini hanno partecipato attivamente alle discussioni all'interno di ogni gruppo, accettando proposte e suggerimenti dei compagni. Da parte mia non è stato necessario nessun tipo di intervento.
Dopo l'esecuzione di ogni gruppo, attraverso alcune domande, si analizza la storia rappresentata, e in ultimo si confrontano tutte le storie tra di loro.	Sa analizzare il rapporto tra la storia creata e il brano musicale; sa analizzare le sequenze comuni alle diverse storie	I ragazzi-spettatori hanno commentato ogni esecuzione interpretandola in maniera corretta, riconoscendo tutte le scene elaborate dai compagni. Facilmente, perché abituati a tale attività, hanno diviso ogni storia in sequenze le quali sono state subito scritte alla lavagna. In ultimo sono state confrontate tra di loro: i bambini hanno notato che tutte le storie potevano essere divise in due parti, la prima più serena, la seconda tragica, che corrispondevano alle due grandi sezioni del brano musicale.

Tabella 5 – Marionette senza fili

CONSEGNE/ATTIVITÀ	OBIETTIVI	VALUTAZIONE
Spiegazione del gioco: i bambini si dividono in coppie e, seduti per terra, impersonano a turno l'uno la marionetta e l'altro il burattinaio. Il burattinaio deve far muovere la marionetta spostando dei fili immaginari, e a sua volta la marionetta deve spostarsi seguendo i movimenti del burattinaio. Ogni coppia deve elaborare delle coreografie pertinenti al brano musicale.	Sa collegare il tipo di movimento alle caratteristiche del brano sonoro; sa elaborare coreografie pertinenti al brano musicale; sa lavorare in coppia; sa accettare e sa fidarsi dell'altro	Gli obiettivi previsti sono stati raggiunti pienamente. I bambini hanno elaborato coreografie pertinenti al brano, inventando anche successioni di movimenti difficili da eseguire. Il semplice desiderio di far camminare la marionetta poteva risultare difficile se i ragazzi non immaginavano i movimenti, e se non ne prendevano coscienza per farli eseguire adeguatamente. Soltanto un alunno ha dimostrato di avere problemi di lateralizzazione in quanto non possedeva le capacità di muoversi consapevolmente nello spazio e di coordinare movimenti anche molto semplici. Tutte le coppie hanno preferito partire dalla posizione verticale, ma la maggior parte di esse ha preferito concludere la coreografia cercando un contatto con il pavimento (facendo inginocchiare, sedere o sdraiare la marionetta). Particolarmente apprezzabili sono stati i movimenti ideati per far inclinare la testa delle marionette, per passare dalla posizione "verticale" a quella "orizzontale", per far incrociare le gambe delle marionette fatte sedere per terra. Nessuno dei ragazzi ha avuto difficoltà a collaborare con il compagno. Per quanto mi riguarda non è stato necessario nessun tipo di intervento.
Ogni coppia, dopo aver provato e scelto la coreografia, la esegue davanti ai compagni. Attraverso domande i bambini analizzano ogni elaborazione.	Sa sviluppare capacità di analisi e di osservazione	Tutti i ragazzi, dapprima stimolati dalle domande e poi proseguendo spontaneamente, hanno saputo analizzare e osservare le elaborazioni sapendo cogliere i movimenti che sembravano più pertinenti o meno pertinenti all'evento sonoro. Ciò che li ha colpiti di più è stata soprattutto la delicatezza che accompagnava i movimenti dei compagni, delicatezza richiesta dal brano dolce e malinconico.
Ogni coppia prova a intitolare il brano ascoltato scrivendo su un foglio bianco il titolo inventato.	Sa operare una semiosi pertinente al brano ascoltato	Qualche coppia sembra esser stata influenzata dal gioco precedente elaborando titoli quale <i>La dolce passeggiata del burattinaio e della marionetta</i> ; altre coppie invece, sganciandosi dal gioco, hanno creato titoli come <i>Il sogno</i> , <i>La musica del mistero</i> , <i>Una tranquilla passeggiata in una foresta piena di osservazioni</i> . Tutti comunque hanno colto la dolcezza del brano proposto.

## NOTIZIE

### Music perception and cognition

Si svolgerà dal 5 al 10 agosto prossimi nell'Università di Keele, nello Staffordshire in Gran Bretagna, la sesta conferenza internazionale della comunità di psicologia della musica. La conferenza è sponsorizzata dalla Society for Music Perception and Cognition (Usa), dalla Japanese Society for Music Perception and Cognition (JSMPC), e dalla European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM). La conferenza è organizzata da Unit for the Study of musical Skill and development del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Keele.

Per informazioni: Unit for the Study of musical Skill and Development, Dept of Psychology, Keele University, Keele, Staffordshire, ST5 5BG, UK; tel: 44 1782 583669; fax 44 1782 583387; e-mail: icmpc6@keele.ac.uk; – sito web: www.keele.ac.uk/dept/ps/ icmpc6

### A scuola di animazione musicale

Dal 18 al 29 agosto 2000 si tengono a Lecco i corsi della Scuola estiva di animazione musicale organizzata dal Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto.

La scuola ha durata triennale e prevede un monte ore complessivo di 400 ore suddivise fra formazione di base, seminari monografici complementari, tirocinio, verifica e valutazione.

Al termine del triennio viene rilasciato un attestato di qualifica in Animazione musicale, riconosciuto dalla regione Lombardia.

Per informazioni: Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, segreteria della scuola c/o Cooperativa sociale "La linea dell'arco", via Cattaneo, 62 – 23900 Lecco; tel. 0341-285012; fax 0341-362281; e-mail: scuola@csmb.it

# Dall'ascolto all'invenzione sulle orme di Ligeti

ALESSANDRA ANCESCHI

*L'ascolto di Musica Ricercata n. 2 di György Ligeti sollecita un gruppo di giovani strumentisti a cimentarsi con l'invenzione musicale.*

*In dodici incontri si analizza il brano servendosi di grafici e si progetta e realizza la propria composizione.*

Quale dovrebbe essere il ruolo di una rivista musicale a carattere didattico se non quello di produrre riflessioni, considerazioni, dibattiti attorno alle questioni di cui argomenta?

È appunto ciò che mi ha sollecitato a fare l'uscita del n. 113 di *Musica Domani* (dicembre 1999) contenente due interventi che, per differenti ragioni, hanno suscitato il mio interesse: le riflessioni a cura di Enrico Strobino sul termine *creatività* e un articolo di Gaetano Mercadante relativo alla presentazione di un'esperienza di ascolto dell'*Op. 5* di Webern.

Per diversi motivi entrambi gli articoli hanno vari punti di contatto con una serie di esperienze che mi trovo a condurre. Infatti, l'utilizzo della traduzione grafica per cogliere le strutture compositive suggerite nell'articolo di Mercadante e i tentativi di declinare significati e definizioni attorno al vago concetto di *creatività*, sono alla base dell'esperienza che cercherò di riassumere.

## Un grafico per tradurre la partitura

Già da molto tempo Salvatore Sciarrino ricorre all'utilizzo di grafici per evidenziare, chiarire, tradurre in segni visivamente percepibili le più disparate trame compositive.<sup>1</sup> Il loro impiego in ambito didattico, in forme più o meno rispettose della partitura, mi porta quindi ben lungi dal rivendicarne una primogenitura. È però con sempre maggiore frequenza che ricorro all'utilizzo di una traduzione segnica nelle proposte di ascolto poiché le riflessioni che col tempo ho maturato sull'impiego di questo sussidio me ne attestano la validità sotto diversi aspetti<sup>2</sup>, ulteriormente confermata da verifiche di esperienze con allievi di diverse età<sup>3</sup>.

L'idea è quella di un segno che corrisponda alla sintesi percettiva di ciò che si ascolta. Ogni proposta grafica può essere pensata a diversi livelli di complessità, un

unico segmento può combinarsi via via con altri che lo completano e che orientano l'allievo attraverso gli intricati fili compositivi. L'utilizzo di un segno grafico conduce l'orecchio a cogliere la continuità del gesto sonoro, aiuta a distinguere le diverse trame, permette di seguire la musica passo a passo, accompagna l'incedere dei suoni consentendo di non separarsi mai da questi.

È appunto in questa direzione che ho cercato di esplorare il secondo brano tratto da *Musica Ricercata* per pianoforte di György Ligeti.

Il brano mi colpì durante la visione dell'ultimo film di Stanley Kubrik *Eyes wide shut*. Nonostante non fosse quello il primo incontro con *Musica ricercata n. 2*, l'impiego rarefatto dei materiali, per certi versi di impronta minimalista, in quell'occasione amplificò la sua forza emotiva, quasi a dimostrare, nel loro utilizzo reiterato durante la proiezione, la straordinaria capacità che pochi suoni hanno di essere portatori da soli di autonome narrazioni. Nel caso del film, in cui il brano fungeva da supporto all'immagine, l'impressione, per quanto posso ricordare della mia percezione di quegli istanti, fu quella di un rafforzamento dell'azione su un doppio binario narrativo. Più che un commento alle immagini un sottotitolo musicale, più che una colonna sonora una traduzione per non vedenti.

## L'analisi del brano

*Musica ricercata*<sup>4</sup> è una raccolta di undici brani che utilizzano in progressione da 2 a 12 note. Il brano di cui qui si tratta ne impiega tre: *mi#*, *fa#* e *sol*.

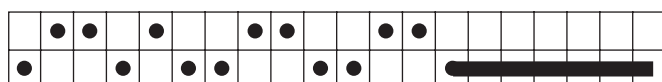
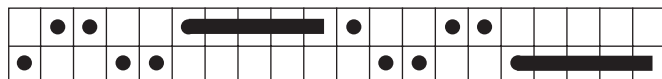
Poiché la successione episodica<sup>5</sup> appare fin dal primo ascolto particolarmente scandita, ho deciso di servirne per articularvi una proposta di lavoro.

Per comprendere lo sviluppo del percorso è necessario indicare per sommi capi quali sono i segmenti che costituiscono il brano<sup>6</sup>:



1. Presentazione del nucleo tematico nella zona centrale del pianoforte (*mi # e fa #*). L'intensità è forte;
2. Lo stesso nucleo tematico è suonato all'unisono dalle due mani in ottava nelle zone estreme del pianoforte. L'intensità è piano;
3. Il nucleo tematico ritorna al centro della tastiera ma subisce delle modifiche dovute all'intervento del *fa #* un'ottava più in alto;
4. Come punto n. 2;
5. Interviene un elemento di contrasto (secondo nucleo tematico). Compare la terza nota (*sol*) ripetuta all'acuto in accelerando. L'intensità è forte;
6. Avviene l'interazione tra i due nuclei tematici presentati, quasi una sovrapposizione. L'intensità è forte;
7. Come punto n. 2;
8. Sezione di coda. Sono proposti in successione alcuni elementi dei due nuclei tematici. L'intensità è mista: piano per il primo nucleo, forte per il secondo.

Per condurre gli allievi all'analisi del testo musicale mi sono proposta quindi di cercare, come di consueto, una traduzione grafica dei nuclei tematici. Già dalle prime valutazioni mi sono resa conto però che più che un grafico, o diagramma di flusso nell'accezione sciarriniana, ciò che meglio avrebbe aiutato a seguire lo sviluppo sonoro nel tempo sarebbe stata una sorta di trasposizione simbolica della notazione tradizionale (la traccia sotto riportata sarà d'ora in avanti chiamata *schema*, poiché è con questa designazione che gli allievi l'hanno identificata).<sup>7</sup>



Ho pensato di elaborare quindi una serie di indicazioni che aiutassero gli allievi a cogliere tutti gli sviluppi successivi, presentando gli elementi tematici come personaggi di un'immaginaria azione narrativa che avrebbe dovuto definirsi e particolareggiarsi grazie alle suggestioni provocate dalla percezione dei suoni e dalle fasi compositive che a poco a poco si sarebbero svelate.

La scheda-guida formulata sarebbe servita quindi a illustrare il percorso verso l'identificazione e la definizione degli episodi.

La successione dei suoni nel primo episodio è stata seguita da tutti senza incertezze.<sup>8</sup> Nell'individuare le caratteristiche del secondo episodio gli allievi si sono resi conto che lo schema del primo trovava piena corrispondenza ma che il registro veniva modificato.

Del terzo episodio ho fornito una traccia incompleta (simile a quella dell'episodio 1) riempita solo in alcune caselle, che gli allievi dovevano completare. L'attività si è così configurata come una sorta di dettato musicale.

Il quinto episodio, la sezione cioè che annunciava l'ingresso del secondo personaggio, è stato presentato

attraverso una traduzione grafica di tipo analogico.



La scheda-guida invitava gli allievi a individuare, sempre attraverso l'articolazione narrativa delle azioni dei personaggi, cosa provocasse l'ingresso del nuovo elemento nel successivo sviluppo del brano (sesto episodio). Infine, come in un subitaneo epilogo, la narrazione fino a quel momento definita avrebbe dovuto giustificare la conclusione proposta dal compositore.

## Musica ricercata n. 2: un pretesto creativo

Fin qui dunque, il percorso sull'ascolto. La forza suggestiva di queste poche note però, sollecitava qualcosa di più. Altre possibilità di impiego pretendevano di essere esplicitate. E poiché la creatività, come dice Strobino, *ha a che fare con il gioco e la curiosità, [...] che porta all'invenzione e/o alla costruzione di nuove connessioni*, allora la sollecitazione che si insinuava, l'idea cioè di prendere le parti costitutive di questo discorso musicale per creare *dell'altro*, conteneva già in sé un germe creativo.

Ho deciso quindi che le consegne di lavoro avrebbero preso le mosse da uno o da più dei seguenti punti: la scelta di tre note a distanza di semitono; lo schema del primo e/o del secondo nucleo tematico; il contrasto-interazione tra due figure sonore; le trasformazioni-riposizioni di un tema di base.

Ho perciò proposto l'attività a un gruppo di bambini che frequentano il corso di Musica d'Insieme all'interno dei corsi di propedeutica dell'Istituto Musicale di Modena.<sup>9</sup>

Dopo aver portato a termine nel tempo di due incontri l'attività di ascolto, mi sono proposta di suggerire come prioritaria un'unica consegna, anche se articolata: cercare trasformazioni del primo nucleo tematico, mantenendo come guida gli sviluppi degli episodi del brano di Ligeti; lo schema di riferimento sarebbe quindi rimasto invariato. La consegna era formulata; come gestire ora le fasi di lavoro? È da questo momento che gli interrogativi sarebbero sorti insistenti e numerosi.

## Riflessioni sulle strategie di attuazione

Muoversi attraverso sentieri creativi non mi è mai parso facile. L'impossibilità di percepire quale tra i percorsi che il bivio pone di fronte potrà fornire la soluzione migliore mi ha sempre portato a dibattermi fra più di un'incertezza; è però nell'indagare queste incognite che le fasi del lavoro hanno acquistato fascino e significato. Per fortuna non esiste una "strada del non ritorno", tutto è

percorribile una o più volte, anche a ritroso. L'abilità che si acquisisce in questi movimenti, talvolta anche scoordinati, è quella di destreggiarsi di fronte all'imprevisto per renderlo parte integrante dei passaggi costruttivi.<sup>10</sup>

Il ruolo di conduttore-coordinatore-suggeritore, (ma anche spettatore) quale mi sono ritrovata a ricoprire si è rivelato una volta di più alquanto complesso. Alle tensioni descritte poc'anzi si è aggiunto il peso delle responsabilità di educatore, un ruolo che ha in questo caso il compito di dirigere il gruppo secondo orientamenti che non dovrebbero contraddire lo sviluppo in ogni allievo di un atteggiamento creativo. Proprio questo punto ha rivelato le maggiori difficoltà di controllo.

Le incertezze e i dubbi che mi si sono posti sono stati numerosi<sup>11</sup> e tra tutti, questi i più ricorrenti: *Che peso e che influenza deve avere sul gruppo l'intervento dell'insegnante? Come aiutare gli allievi a scegliere tra più opportunità? Come porsi affinché il contributo dell'insegnante possa essere identificato anch'esso come creativo?* Lascio una parziale risposta alle conclusioni dell'articolo; l'esposizione delle fasi di lavoro si impone ora come necessaria per comprendere i passaggi più significativi.

## I primi incontri

Per comodità di lettura e facilità d'esposizione le fasi condotte verranno presentate tratteggiando i momenti salienti, quasi sotto forma di verbali di lezione corredati di qualche commento. La consegna iniziale ha preso le mosse, come già detto in precedenza, dallo schema e dalle sue possibilità di attuazione su ognuno degli strumenti disponibili. Lo schema è stato riprodotto su grandi cartelloni in modo che l'intero gruppo potesse avere di fronte una traccia-partitura da seguire.

A turno ogni allievo ha cercato di riprodurre sul proprio strumento la sequenza, composta come già si è detto da un suono acuto e uno grave (si è deciso di non dare importanza a quale fosse l'intervallo tra i due suoni).

Non verranno elencate qui tutte le possibilità emerse, ma solo quelle identificate come definitive.

Queste le scelte operate:

- Archi (violini e violoncello): pizzicato sulla corda acuta, colpo d'arco sulla corda grave.
- Chitarre: alternanza di suoni pizzicati tra la prima e l'ultima corda.
- Pianoforte: il nucleo tematico originale viene presentato sulla tastiera. Sulla cordiera un secondo esecutore decide di glissare le corde acute e gravi con un battente, (il pedale è abbassato dall'esecutore alla tastiera), alternando così le altezze dello schema.
- Fagotto: poiché l'allievo è assente alle prime lezioni i compagni decidono di farlo intervenire quando dovrà apparire un eventuale elemento contrastante.

All'interno del gruppo comincia da questo momento una discussione sulla successione degli esecutori. Si provano varie possibilità e la sequenza risulta essere: pia-

noforte suonato sulla tastiera; pianoforte suonato sulla cordiera; chitarre; archi con ingresso a canone rispetto alle chitarre.

Una registrazione di questo primo momento evidenzia la mancanza di un sottofondo, di un accompagnamento. Si decide insieme quali devono essere le sue caratteristiche: gli allievi stabiliscono che l'accompagnamento *non deve confondere il personaggio principale, non deve essere insistente, deve essere un po' vario.*

Al momento dell'ingresso degli archi, Martina, l'esecutrice alla cordiera del pianoforte, effettua radi e leggeri glissati nella zona più acuta. Il gruppo decide che debba continuare anche durante l'ingresso delle chitarre e degli archi. È a questo punto che in modo molto casuale Stefania (l'esecutrice alla tastiera del pianoforte), nel tentativo di eseguire più velocemente il tema, improvvisa quasi un trillo in accelerando tra le due note.<sup>12</sup> Faccio notare al gruppo questo elemento sorto spontaneamente. Il gruppo lo discute e decide di inserirlo dopo la sequenza precedentemente ordinata.

Poiché fino a questo momento tutti gli esecutori hanno suonato in successione, Gianluca (un chitarrista) propone che è forse giunto il momento di suonare tutti insieme. Dopo il trillo in accelerando si conviene di eseguire in fortissimo un suono secco, ognuno sul proprio strumento. Si prova e il risultato provoca una evidente soddisfazione. Il carattere però che questo segmento ha assunto è quello di un finale e la decisione unanime è quella di lasciarlo per la conclusione del brano.

Riprende la discussione su cosa fare precedere. L'animato colloquio viene accompagnato da un sottofondo distratto di Martina che pizzica ritmicamente alcune corde gravi del pianoforte.

A qualcuno viene in mente di provare a eseguire il tema principale facendo pizzicare a Martina due corde vicine. Si prova (le corde sono quelle corrispondenti al *mi#* e *fa#*) e l'effetto lieve e discreto che si ottiene fa ritenere che questa sequenza possa essere adatta per l'inizio. *Bisogna cominciare piano*, dice Gianluca.

Conduco gli allievi a ripensare alle fasi identificate nel brano di Ligeti. Viene rilevato che si potrebbe a questo punto inserire una nota acuta (l'episodio n. 3 insisteva infatti sugli interventi di un *fa#* acuto). Si sceglie di individuare alcune note acute sugli archi: la corda più acuta di ogni strumento viene schiacciata in prossimità del ponticello e strofinata con un gesto secco in punta d'arco. Giacomo, il violoncellista, mostra come fare ai compagni.

Si sovrappone quindi quest'effetto al tema eseguito sulla cordiera. Una registrazione della sezione persuade il gruppo che le parti *stanno bene insieme.*

## Arriva il fagotto

Gabriele rientra dopo qualche settimana di malattia. È il fagottista. I compagni lo informano che a causa della sua assenza e grazie anche al fatto che egli suona

l'unico strumento a fiato del gruppo, dovrà eseguire l'elemento di contrasto, il secondo personaggio. Da questo momento inizia una lunga riflessione su dove inserire il suo intervento. Dagli sviluppi degli incontri appare evidente che lo svolgimento compositivo non sta rispettando una direzione univoca. Le sezioni che gradualmente prendono forma nascono con collocazioni provvisorie e sarà lo sviluppo in itinere a determinarne le definitive posizioni. Dopo numerose valutazioni, il gruppo decide di fare intervenire il fagotto prima del trillo al pianoforte, prima cioè del segmento considerato conclusivo.

Poiché una delle consegne iniziali era quella di seguire lo schema del primo nucleo tematico, si propone di fare interpretare al fagotto il secondo schema. Gabriele decide di utilizzare *la nota che viene meglio, cioè il do*. Dopo varie prove, l'accelerando acquisisce una precisa fisionomia. Al gruppo non piace però il modo di concludere, *troppo improvviso* dice Ilaria. Gabriele introduce, in analogia con il quinto episodio del brano di Ligeti, un trillo finale accompagnato da un frullato. Irene propone anche di aggiungere in sottofondo un fruscio continuo eseguito facendo strofinare un plettro sul *mi* grave della chitarra. La questione che si pone ora è come fare interagire questo nuovo elemento con ciò che fino a quel momento è stato elaborato.

## Gocce sonore

Nella situazione così schematizzata appare evidente una distribuzione degli strumenti non uniforme. Dall'esordio, infatti, il pianoforte (sebbene con tre modalità d'esecuzione diverse) propone in successione tutti i suoi interventi. Il gruppo perviene alla decisione che l'episodio che Martina esegue con i battenti sulla cordiera del pianoforte debba essere posticipato. Si pensa di introdurlo prima dell'ingresso del fagotto. Martina però fa notare che poiché il suo intervento termina in un registro grave, sarebbe bene, per contrasto, chiedere al fagotto di suonare una nota più acuta. Gabriele replica annunciando che tenterà di suonare *la più acuta che conosce*<sup>3</sup>. Il gruppo dà l'assenso.

Si torna ora alla questione rimasta sospesa. Cosa produce l'ingresso dell'intervento del fagotto? Nel brano di Ligeti l'interazione dei due nuclei tematici non giungeva a una fusione, a un vero confronto tra le parti. Teresa propone che per analogia rispetto alle *gocce*<sup>4</sup> che il fagotto esegue, tutti gli strumenti provino a produrre un effetto analogo.

Ogni allievo esplora il modo di produrre *le gocce* sul proprio strumento. Stefania alla tastiera del pianoforte alterna in staccato tasti bianchi e neri nella zona acuta. Martina sulla cordiera percuote con battenti di gomma le corde della zona centrale senza il pedale abbassato. Le chitarre pizzicano con il plettro le corde tra il capotasto e la base del cavaliere. Gli archi "spazzolano" la corda *mi* con l'arco un po' inclinato in senso parallelo alla

corda. Chiedo di valutare l'organizzazione dei nuovi elementi identificati. Viene proposta una sovrapposizione a entrate successive: *prima i suoni che si sentono meno* dice Teresa. La successione risulta quindi: chitarre, archi, pianoforte (tastiera), pianoforte (cordiera). Gabriele propone di eseguire sul fagotto una nota lunga al termine della successione, come segnale che indica al gruppo quando interrompere.

Più la composizione acquisisce una forma definita e più emergono esigenze di tipo esecutivo. Giacomo, Roberto e Teresa (violoncello e violini) si accorgono che quasi mai riescono a eseguire insieme la sequenza dello schema. Decidono di provare da soli più volte. Gianluca si incarica di dare gli attacchi al gruppo delle chitarre. Roberto evidenzia che in alcuni punti le note acute degli archi *sono troppo forti e coprono il personaggio principale*. Nasce insomma spontanea una coscienza di gruppo, la consapevolezza cioè che per la riuscita dell'esecuzione collettiva si debba procedere al controllo dei singoli particolari e delle singole sezioni strumentali.

Si prova a eseguire il brano per intero. Vengono introdotte alcune modifiche: le chitarre decidono di cambiare il loro suono a imitazione delle *gocce*. *È troppo piano* dice Ilaria. Il nuovo elemento sonoro verrà prodotto pizzicando il *mi* acuto, premuto però in fondo alla tastiera, appena prima della buca. Pare che questa soluzione soddisfi il gruppo. Stefania vuole provare a inserire ora la sezione identificata come conclusiva (il trillo al pianoforte seguito dal suono secco eseguito da tutto il gruppo). Per alcuni la conclusione *deve arrivare a questo punto*. Altri non sono d'accordo. Emerge l'idea di eseguire di nuovo tutta la sequenza, ma a ritroso. La possibilità verrà indagata nell'incontro successivo.

## Verso la conclusione del lavoro

Come a ogni inizio di lezione, chiedo di riassumere la successione degli episodi. Lo fa Martina. Fino a questo momento non è mai emersa la necessità di *scrivere la musica*. Nessuno degli allievi ha mai mostrato incertezze nel ricordare le fasi di lavoro definite; presumo perciò che non nascerà l'esigenza di fissare sulla carta lo svolgersi delle azioni sonore.

Propongo di eseguire subito l'intera sequenza. Durante l'esecuzione accadono parecchi inconvenienti che lascio elencare agli esecutori: gli attacchi non sono mai chiari, non si capisce a chi bisogna fare riferimento. Anche il mio ruolo è ambiguo: devo ricoprire il ruolo di direttore? Se sì, in quali momenti? Di nuovo gli archi non riescono a eseguire lo schema simultaneamente e quando Martina esegue il proprio intervento con i battenti sulla cordiera del pianoforte *c'è un vuoto*<sup>5</sup>. A ciò si rimedia suonando in senso ascendente e discendente e in modo molto leggero le corde degli archi in prossimità del ponticello. Per ciò che riguarda i segnali d'attacco viene decisa una completa autonomia del gruppo; io

sarò perciò solo spettatrice. *Gli attacchi non sono sempre necessari*, dice Roberto, *a volte basta ascoltare bene*.

La seconda esecuzione pare più controllata. Giacomo però interrompe per riproporre la sua idea di ripercorrere il brano a ritroso. Si ipotizzano i frammenti eseguiti al contrario, ma la maggior parte del gruppo non viene convinta. Martina sostiene che *così sarà troppo noioso*, e molti sono d'accordo con lei. La compiutezza del brano è già stata raggiunta. Ora l'impegno del gruppo sarà concentrato sulla definizione dei particolari esecutivi. La fine d'anno è imminente e questa composizione dovrà essere eseguita in pubblico.

## Riflettendo sul lavoro

La conclusione dei lavori viene accolta con una palese soddisfazione di tutti, me compresa. È solo in questo momento che posso rileggere criticamente il cammino svolto e posso tornare agli interrogativi posti in precedenza: *Che peso e che influenza ha avuto sul gruppo il mio intervento? In che modo ho aiutato gli allievi a scegliere tra più opportunità? È possibile che anche il mio contributo durante il percorso possa essere stato identificato come creativo?*

Tutte le risposte non possono che essere parziali. Credo di non essere in grado di misurare correttamente quale sia stato il peso dei miei interventi durante le fasi di lavoro. Per quanto volessi pormi quasi come un osservatore esterno, sono stata a tutti gli effetti parte integrante dello sviluppo compositivo (e forse dovevo esserlo). Il mio intervento, anche se limitato a qualche suggerimento e al tentativo di ricondurre le possibilità di scelta all'interno delle consegne individuate, ha comunque avuto una parte attiva nel processo creativo. Non ritengo però che questo abbia interferito con le scelte degli allievi poiché i miei interventi, più che fornire giudizi di merito, hanno cercato di evidenziare le caratteristiche costitutive e la loro aderenza rispetto alle indicazioni da seguire.

A lavoro ultimato posso dire di aver profuso un impegno cospicuo nel limitare (non in modo categorico però) le mie sollecitazioni verbali a indicazioni di valutazioni di coerenza compositiva; soprattutto ho cercato di cogliere in ogni allievo i meccanismi creativi attivati da ciascuno di loro.

Ciò che ho avvertito abbastanza chiaramente nei miei allievi (ma anche in me non si è celato) è stato quell'atteggiamento che Strobino definisce *esperienza di incontri emozionali, sensuali, amorosi [...]*, ho riconosciuto quelle *situazioni [...] che in qualche modo ci rapiscono, che ci cambiano, che ci alterano fisicamente e intellettualmente, che coinvolgono sia la testa che il corpo, che sanno donarci un tremito, un'ebbrezza*. Lo stordimento che mi avvolgeva dopo ogni lezione, la sensazione di energia persistente nonostante la stanchezza di fine giornata, hanno probabilmente a che vedere con quella *sen- sazione dell'innamoramento* che per Strobino è necessaria

a educare creativamente. Ed è probabilmente in questo senso che il mio contributo può essere identificato come creativo.

Se non è possibile insegnare la creatività, spero almeno di essere riuscita (e sono ancora parole di Strobino) a *mostrarla, a comunicarla, a metterla in contatto, ad avvicinarla, ad abitarla*.

Forse è rassicurante, ma così mi pare che possa essere.

## Note

<sup>1</sup> S. Sciarrino *Le figure della musica* Ricordi, Milano, 1998; D. Bartolini «La genialità? Il segreto è nell'universo infantile», intervista con Salvatore Sciarrino, *Nuova Rivista Musicale Italiana*, n. 2, 3-6/1999.

<sup>2</sup> Le riflessioni attorno a quest'argomento sono da qualche tempo oggetto di indagine e discussione con altre mie colleghe, Irene Bonfrisco e Gabrielangela Spaggiari, e avranno modo di esplicitarsi in due quaderni operativi dal titolo *In ascolto n. 1 e In ascolto n. 2, percorsi ed esperienze per ascoltare la musica* appartenenti alla collana *Fare Musica* che la casa editrice *Orpheus* di Bologna ha in programmazione.

<sup>3</sup> Le esperienze di ascolto a cui faccio riferimento sono state condotte con allievi di scuola media e con allievi del corso di Propedeutica dell'Istituto Musicale Pareggiato "Orazio Vecchi" di Modena del primo e secondo ciclo elementare.

<sup>4</sup> L'incisione discografica utilizzata è: *Works for Piano: études, musica ricercata*, pianista Pierre-Laurent Aimard, György Ligeti Edition, Sony, SK 62308 1996.

<sup>5</sup> Anche se utilizzato in modo un po' improprio, questo termine serve a indicare la segmentazione delle fasi di sviluppo del brano.

<sup>6</sup> *Musica ricercata* è pubblicata da Schott Musik International, Mainz 1995.

<sup>7</sup> Gli allievi con i quali ho esplorato questo ascolto erano tutti in grado di decodificare la notazione tradizionale (si tratta infatti di allievi di prima media con esperienze musicali pregresse e bambini di quarta e quinta elementare frequentanti il quarto corso di Propedeutica). Nonostante ciò la scelta di una traduzione della scrittura pianistica si è resa necessaria poiché, a mio avviso, la partitura avrebbe reso meno immediata sia la lettura del testo sia la possibilità di concentrare l'attenzione percettiva sull'alternanza delle altezze di questo episodio e sulle successive modifiche.

<sup>8</sup> Lo schema ideato ha fornito l'opportunità di proporre un esercizio vocale di intonazione alternata di due suoni, spostando il semitono a diverse altezze oppure utilizzando coppie di suoni a intervalli relativi diversi.

<sup>9</sup> Gli strumenti suonati dagli allievi, tutti principianti, erano: pianoforte, tre chitarre, due violini, un violoncello, un fagotto.

<sup>10</sup> *L'errore creativo*, come lo definisce Gianni Rodari ne *La grammatica della fantasia*, è uno dei motori che può dar vita a una nuova storia.

<sup>11</sup> Già durante altre esperienze analoghe condotte in precedenza ho avuto modo di confrontarmi con simili impasses, ma a volte, come lo è stato in questo caso, gli interrogativi sorgono più insistenti a causa forse di un maggior grado di suscettibilità, o di insicurezza, o forse ancora di una più esplicita volontà critica e di controllo delle proprie scelte.

<sup>12</sup> Ecco un esempio di *errore creativo* di cui facevo cenno alla nota n. 10.

<sup>13</sup> Se in precedenza il fagottista aveva preferito eseguire un suono che lo mettesse al riparo da imprevisti (aveva infatti scelto un suono per lui di facile produzione), questa volta, le esigenze compositive gli impongono di infrangere i limiti che si era riconosciuto. La richiesta dei compagni diventa perciò stimolo per progredire nelle acquisizioni strumentali.

<sup>14</sup> La traduzione grafica del secondo episodio in elementi che assomigliano a *gocce orizzontali* fa prevalere l'elemento visivo su quello sonoro. Sarà questo, piuttosto che la sovrapposizione dei due elementi presente in Ligeti, a determinare lo sviluppo del brano.

<sup>15</sup> Le valutazioni emerse rivelano sempre più un'attenzione verso la precisione esecutiva, anche se ancora non si esauriscono gli interventi per limare e correggere le fasi compositive.



1. **Mesto, rigido e cerimoniale** ♩ = 56

*f non legato sim.*

senza ped.

5. **Più mosso, pesante** ♩ = 126

*ff tutta la forza tre corde*

Ped. bei jedem Ton  
pedal on each note

*molto pesante, minaccioso*

*cresc. molto*

**Senza tempo, rapido**

*ffpp lunga perdendosi*

con ped.

8. **Senza tempo**

*ffpp mpppp*

pedal allmählich aufheben /  
lift pedal gradually 2'30"-3'

## IMITANDO SI IMPARA

IDA MARIA TOSTO

**D**a che mondo è mondo l'imitazione è sempre stata il metodo più immediato ed efficace per apprendere e, nel caso della pratica vocale, questa affermazione risulta più che mai vera e di fondamentale importanza. Vorrei lasciare da parte, rimandando ad altro momento, la riflessione sulla prassi imitativa finalizzata all'apprendimento di canti o all'alfabetizzazione musicale, e dedicare invece questo spazio a un aspetto non sempre sufficientemente valorizzato nell'educazione vocale, e cioè l'imitazione "timbrica", interpretando questo termine nella sua accezione più ampia, come capacità di ascoltare e riprodurre con la voce qualità sonore provenienti dal mondo esterno. Si tratta di un campo di esperienza molto vasto, che offre un'infinità di spunti didattici. Nel breve spazio di una rubrica possiamo provare a individuarne alcuni, ma soprattutto possiamo cercare di chiarire gli obiettivi di questa attività per comprenderne il valore formativo.

L'imitazione timbrica si fonda su un fenomeno acustico molto affascinante, genericamente definibile come "risonanza". Essa appare molto evidente nell'imitazione da voce a voce. Un bambino non ha bisogno di prendere lezioni di tecnica vocale per riprodurre il timbro nasale di un compagno o la voce isterica della maestra. Lo fa spontaneamente e di solito con gran divertimento. E ciò è possibile grazie al fatto che chi canta o parla trasmette le proprie sensazioni fonatorie (faringee, laringee, boccali, respiratorie) a chi ascolta, e questi le interiorizza inconsciamente e le può riprodurre con un'esattezza proporzionale al livello

di sensibilità percettiva e di sviluppo dell'apparato fonatorio. In altri termini i suoni vocali che noi percepiamo arrivano carichi di informazioni circa le modalità di emissione utilizzate dalla persona parlante o cantante, e hanno pertanto il potere – grazie al rapporto esistente tra orecchio e apparato vocale (vedi gli studi condotti da Tomatis) – di provocare in noi sensazioni analoghe a quelle originarie. Ad esempio un suono che all'origine è nasale mette in risonanza le nostre cavità nasali; un suono "scuro" dovuto all'attivazione di una determinata zona faringea viene da noi percepito particolarmente in quella stessa zona. Addirittura le sensazioni di tensione muscolare vengono trasmesse per risonanza: basti pensare a quante volte ci è capitato, stando ad ascoltare una persona che usa male la voce e sforza la laringe, di avvertire anche noi dopo un po' di tempo una certo senso di affaticamento alla gola!

Le informazioni timbriche vengono veicolate, com'è noto, dagli armonici del suono, e questi sono determinati dalla conformazione che la cavità oro-faringea assume per costituzione o per atteggiamento volontario. La diversa quantità e qualità degli armonici prodotti permette la percezione differenziata delle vocali e delle sfumature di quello che chiamiamo "colore" del suono vocalico. Dunque il semplice gioco di imitazione della voce altrui, inteso come capacità di mettersi in risonanza con gli altri, sviluppato e raffinato da un'educazione vocale consapevole, può diventare una sana premessa per lo sviluppo di attitudini necessarie all'attività corale, come ad esempio la capacità di trovare l'omogeneità timbrica all'interno di

The image shows a musical score for a vocal piece. It consists of four staves: Soprano, Alto, Tenore, and Basso. The key signature is one sharp (F#). The lyrics are: "fan, fe-re le-re lan fan fan, fe-re le-re lan fan. fe-re le-re lan fan fei - - - ne,". The score is divided into two measures. The first measure contains the lyrics "fan, fe-re le-re lan fan fan," and the second measure contains "fe-re le-re lan fan. fe-re le-re lan fan fei - - - ne,". The music is written in a simple, rhythmic style with many eighth notes.

fig. 1

C. Jannequin, *La bataille de Marignac* (1515)

una sezione corale o tra le diverse sezioni, la capacità di trovare rispetto agli altri cantori lo stesso livello di apertura/chiusura delle vocali, con tutti i vantaggi che ne derivano per la qualità dell'intonazione. Da non sottovalutare poi il fatto che questa capacità di imitazione vocale è alla base dell'apprendimento delle lingue straniere.

La voce dei propri simili, tuttavia, non è l'unico possibile oggetto di imitazione, poiché, come ben sappiamo,

implica competenze anche armoniche, ma qualcosa si può fare per rendere questi miti meno irraggiungibili. Se guardiamo bene, tutti i grandi virtuosi del gioco vocale, come i Swingle Singers o Bobby McFerrin, in fondo non fanno altro che usare la voce in modo strumentale, imitano cioè il suono degli strumenti. Tutti i libri di educazione musicale, dalle materne alle medie, contengono brani – dalle semplici canzoncine ai più complessi canoni – in cui è

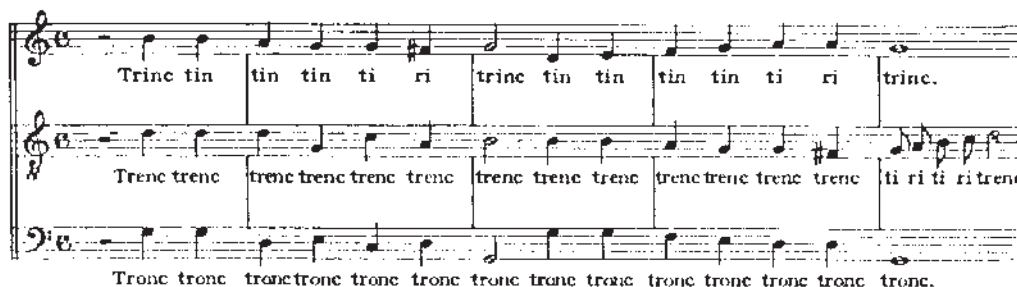


fig. 2

A. Banchieri, *Il Metamorfofi musicale* (1601)

tutti i suoni e i rumori dell'ambiente naturale e artificiale sono riproducibili vocalmente con un maggiore o minore grado di approssimazione. E qui si entra nel vasto campo dell'onomatopea, quasi sempre contemplato dai libri di testo di educazione musicale, ma forse non sufficientemente considerato nell'educazione alla vocalità. Il fatto che un'eccellente vocalista come Cathy Berberian abbia, con la sua fantasia e il suo humour, concepito un brano come *Stripsody*, interamente costruito sull'onomatopea fumettistica, ci conforta in questo senso. Ciò che colpisce, ascoltando la sua esecuzione del brano, è l'incredibile virtuosismo timbrico, cioè l'enorme varietà di colori che la sua voce riesce a produrre. Nella scuola spesso il lavoro sull'onomatopea viene poco sfruttato nel suo potenziale, poiché ci si limita alla "parola-suono" trascurando la qualità timbrica dell'emissione. L'imitazione dell'oca, ad esempio, può diventare un'esperienza vocalmente interessante se, andando oltre la semplice pronuncia della sillaba "qua", si attivano realmente i risuonatori nasali modificando il grado di tensione del palato. Il gioco onomatopeico risulta cioè didatticamente utile se serve a stimolare e ampliare la conoscenza che il bambino ha del proprio apparato vocale e a dargli il gusto di utilizzare la voce al massimo delle sue risorse.

Contraffare la voce per imitare qualcosa implica la capacità di intervenire sulle modalità di emissione, di modificare la cavità faringea, di utilizzare diversi risuonatori, di sperimentare la gamma della propria estensione; è quindi un'esperienza che può essere veramente preziosa in particolare per le voci infantili che si presentano fisse, poco flessibili, con conseguenti problemi di intonazione, e ancor più per quelle voci che parlano invece di cantare poiché è del tutto assente la coscienza dello "schema corporeo" vocale. L'imitazione timbrica è poi anche un modo di sensibilizzarsi a delle qualità vocali che appartengono a culture diverse dalla nostra. Lo stesso folklore italiano del resto è ricchissimo dal punto di vista timbrico: basti pensare allo *jodle* tirolese o alla nasalità delle voci sarde.

Di solito tutti i ragazzi sono affascinati da gruppi vocali come i *Neri per caso* e chiedono spesso di provare a cantare come loro. Naturalmente ciò è difficile perché

proposta l'imitazione di strumenti musicali, così come non mancano versi di animali e altri suoni onomatopeici. Perché dunque non sfruttare questi materiali fin dall'inizio per fare un buon lavoro sulla voce e prepararla così a esperienze musicalmente più complesse?

Del resto il gioco vocale onomatopeico non è un'invenzione della moderna didattica musicale; la letteratura corale di ogni epoca ne è incredibilmente piena. In particolare la polifonia profana del '400 e '500 è un vero campionario di vocaboli sonori descrittivi. Lasciando perdere l'ampia casistica dei *cucù*, *miao*, *cocodà*, e altri versi animaleschi - abbondantemente utilizzati in brani polifonici anche molto complessi come *Le chant des oiseaux*, di C. Jannequin o *Il contrappunto bestiale alla mente* di A. Banchieri - a una veloce indagine si può constatare che anche gli strumenti musicali sono stati frequente oggetto di imitazioni. Selezionando alcune opere particolarmente significative come *Las ensaladas* di M. Flecha, *Il metamorfofi musicale* di A. Banchieri, *La bataille de Marignan* di C. Jannequin, *Matona mia cara* di O. Di Lasso, troviamo per esempio al loro interno:

- *pan pan, pati pata, pon pon, vom vom* per le percussioni;
- *fiffi fofof, fere lere lan fan, farirarira* per i fiati (es. n.1);
- *trinc trenc tronc, tiritiri trenc*, per il liuto (es.n.2);
- *dindiridin dindiridon, dondondon diridiridon*, per le campane.

Inoltre, generici *tantarari taritundera, falala falala, tralalà* riempiono villotte e canzonette italiane, francesi e spagnole e i madrigali inglesi del '500.

Chi conosce queste opere sa che la qualità della loro esecuzione sta proprio nella varietà del gioco timbrico. Dunque l'accurato lavoro vocale sulla canzone scolastica acquista una valenza ancora maggiore se messo in rapporto con un repertorio corale che potrà essere forse cantato in un futuro più o meno lontano, ma che può essere già subito ascoltato, sia per rendersi conto che anche nel passato si faceva musica per divertimento, sia per prendere idee da utilizzare in classe al fine di elaborare nuovi materiali. Chi l'ha detto che un canto si può accompagnare solo con lo strumentario? A volte un'orchestra di voci può essere più efficace e divertente.

I *Swingle Singers* insegnano!

# Analisi musicale: il difficile dialogo tra musicista, musicologo e ascoltatore

a cura di FRANCESCO BELLOMI

**P**er gran parte degli studenti di conservatorio, e per più di qualche insegnante, analizzare un brano significa vedere sulla partitura dov'è il primo tema, il secondo tema, il ponte modulante, riconoscere un accordo e dire come si chiama, individuare le frasi e dire se sono tetiche, acefale o anacrusiche oppure se concludono con cadenza maschile o femminile ecc. Contemporaneamente l'analisi musicale come disciplina coltivata da musicisti e musicologi sta elaborando metodologie molto raffinate e talvolta di non facile acquisizione. Per molti approcci analitici l'oggetto stesso dell'analisi è qualcosa di diverso dalla partitura scritta: la sua esecuzione ad esempio, oppure la mappa mentale che se ne è fatta l'ascoltatore, oppure la ricorrenza (statisticamente rilevata) di certi tratti particolari. E così via. In questo mare di strade nuove si incontrano sempre le stesse operazioni fondamentali: segmentazione, descrizione, ricerca delle relazioni. Ogni metodologia o strategia cerca gli strumenti e i concetti che ritiene più adeguati e grazie a questo fermento di ricerche il mondo analitico sta vivendo un momento di grande espansione e crescita di interesse.

Leonardo Taschera, musicista e insegnante impegnato nella riflessione analitica pedagogica e didattica; Bruno Bettinelli, compositore e insegnante di illustri musicisti di cui è una sorta di grande padre; Fiorella Cappelli, musicista, autrice di testi stimolanti e innovativi sul piano didattico; Mario Baroni, musicologo, da sempre attivo nel settore analitico rispondono alle domande che seguono:

- 1) *Quali figure, testi, situazioni o incontri "analitici" sono stati determinanti nella sua personale storia e nel costituire i fondamenti dei suoi interessi verso l'analisi musicale?*
- 2) *A chi, in che modo e con quali strumenti, oltre a quelli esistenti, l'analisi musicale andrebbe proposta per ottenere una significativa crescita degli interessi e una diffusione delle competenze analitiche anche al di fuori della cerchia degli addetti ai lavori?*
- 3) *L'atteggiamento delle istituzioni nei confronti dell'analisi musicale sembra semplicemente schizofrenico: da una parte l'analisi è stata fatta sostanzialmente sparire dall'insegnamento (esclusi gli sforzi isolati di inesausti sperimentatori e didatti), dall'altra una prova di analisi viene inserita in tutti i pubblici concorsi musicali. Come si è arrivati a questo?*
- 4) *La gran parte della produzione analitica (testi articoli, saggi...) si muove a un livello di alta competenza musicale. Le sembrerebbe opportuno aprire l'editoria e le riviste specialistiche anche a una didattica "di base" dell'analisi con proposte mirate che possano creare i presupposti per un interesse duraturo e profondo negli studenti di oggi, ossia nei musicisti di domani?*

Affrontare il tema dell'analisi musicale in Italia significa mettere tutte e due le mani in un vespaio. La storia dell'analisi musicale nella cultura italiana è stata assai particolare. Nella prima metà del secolo è stata una disciplina praticata da rarissimi musicisti e musicologi, ciascuno dei quali seguiva proprie personali strade di ricerca, in alcuni casi certamente interessanti, ma sostanzialmente scollegate fra loro e da quanto si andava producendo in ambito europeo. La gran parte dei musicisti ignorava semplicemente la disciplina. Più di qualcuno la osteggiava apertamente. Gian Francesco Malipiero così si esprimeva: «L'analisi dice al musicista tutto quello che non gli interessa» e continuava paragonando l'analisi musicale all'analisi chimica dei colori utilizzati dal pittore al fine di dimostrare che le informazioni che questo tipo di analisi ci offre sono ben lontane dallo spiegare quali sono i principi costruttivi dell'opera pittorica.

Quanto alla situazione dell'analisi musicale oggi, possiamo vedere che la disciplina sembra essersi faticosamente conquistata dignità e rispettabilità scientifica anche nell'ambiente accademico e musicologico. Questo anche perché molti musicologi oggi attivi non sono più il frutto di una formazione prevalentemente umanistica e letteraria così come era la regola nella prima metà del XIX secolo. Esiste poi la possibilità di accedere alla produzione analitica attraverso almeno due riviste specifiche (*Analisi e Bollettino del GATM*) ma anche altre importanti riviste musicologiche che ospitano con una certa frequenza saggi di tipo analitico. Inoltre in questi ultimi anni il numero dei testi e dei saggi analitici pubblicati in Italia è andato, molto gradualmente, aumentando. Siamo ben lontani da una improvvisa esplosione di interesse per l'analisi, ma comunque la situazione sembra evolversi lentamente ma positivamente. Lo dimostrano anche i sempre più numerosi convegni e incontri di studio sul tema.

Non ci si illuda, per questo, che la situazione sia rosea. Il numero degli abbonati alle riviste analitiche è semplicemente ridicolo: uno sparuto drappello di musicisti e musicologi.

Manca ancora, nel modo più totale, l'idea che l'analisi sia una componente irrinunciabile di qualsiasi iter di studi e che anche il diplomato in basso tuba debba saper leggere non tanto il manuale di analisi alla moda, quanto i saggi analitici a cui il manuale rimanda. Una buona parte degli attuali insegnamenti di conservatorio – dove l'analisi potrebbe e dovrebbe entrare di diritto (solfeggio, armonia complementare, pianoforte complementare, lettura della partitura, storia della musica) – viene realizzata utilizzando tranquillamente i programmi (e lo spirito!) del 1930.

Le riviste analitiche, che potrebbero svolgere un importante ruolo di diffusione capillare di una cultura dell'analisi, brillano invece per un certo raffinato isolamento: si punta molto alla pubblicazione di contributi di alto livello ma non si riesce, probabilmente per concreti problemi di bilancio, a raggiungere il grande pubblico.

Ma tutte le colpe sono da addebitare alla mentalità retrograda dei nostri musicisti? Forse non proprio tutte.

Un aspetto ancora problematico sono le difficoltà nelle quali l'analisi incappa quando vuole darsi degli scopi pratici diversi da quelli "alti". Ad esempio una analisi che diventi punto di partenza fondamentale per l'interpretazione di un certo brano semplicemente non esiste. La gran parte degli interpreti ricorre a fonti di informazione totalmente diverse, prendendo a modello più spesso altre esecuzioni piuttosto che saggi analitici. L'esecutore medio (quello geniale ha già sviluppato per conto suo le proprie capacità analitiche più o meno intuitive) ha bisogno di testi di analisi musicale sul repertorio che maggiormente gli interessa in cui sia esplicito e convincente il passaggio dai rilevati analitici alle

indicazioni sulla prassi esecutiva.

Altrimenti è più interessante ascoltare le altre esecuzioni e basta. Il compositore ha sì bisogno del saggio analitico "a metodologia altamente scientifica", ma ha anche bisogno del saggio analitico che metta "in moto" la sua creatività senza assorbire completamente tutte quelle energie intellettuali che egli intende invece destinare al lavoro creativo. Molte delle analisi che oggi si leggono sono ottime analisi per analisti, alcune sono senz'altro utili allo storico e al musicologo. Il compositore spesso elabora delle proprie personali strategie analitiche su misura per i propri bisogni e interessi, ma quasi mai accettate e condivise dalla comunità analitica perché troppo personali. L'esecutore rimane spesso tagliato fuori da questo ricco patrimonio, dato che spesso non ha gli strumenti per accedervi, e pochi si preoccupano di fornirgli quanto gli servirebbe.

Pensiamo, infine, all'ascoltatore che, in una logica di mercato, potrebbe essere quantitativamente il maggior consumatore di analisi. Quell'ascoltatore che raramente ha fatto studi musicali, che non ha la più pallida idea di che cosa sia l'analisi musicale. Ebbene, quante volte su di una rivista di analisi musicale ci si rivolge a questo ascoltatore? Le dita di una mano bastano al conteggio. Esistono, è vero, le famose riviste per appassionati e per amatori: quelle con i cd allegati tanto per intenderci. Non manca mai una puntigliosa guida all'ascolto. Eppure la sensazione che, dietro le accurate mappe tematiche, le segnalazioni dei cambi di tonalità, le indicazioni del metro utilizzato, gli aggettivi che segnalano il carattere di fondo del brano, manchi ancora qualcosa di analiticamente essenziale è molto forte.

Scavando in questa direzione si potrebbero porre alcune domande difficili.

L'analisi musicale è in grado di far scoprire all'ascoltatore (più o meno colto) degli aspetti essenziali alla fruizione e comprensione del



brano che non si possono assolutamente scoprire per altre vie? E, d'altra parte, cosa pensare di una musica che possa essere realmente fruita e capita solo grazie all'analisi? L'analisi può esistere solo presupponendo delle altissime competenze musicali e musicologiche o si può pensare che esista una sorta di analisi intuitiva che tutti i musicisti e gli ascoltatori utilizzano senza per questo saper verbalizzare i processi mentali da loro utilizzati? Alcune ricerche semiologiche sembrerebbero andare in questa direzione. Lo statuto di scientificità dell'analisi musicale è realmente così essenziale alla dignità della disciplina? O non si tratta piuttosto di un bisogno dovuto a una sorta di complesso di inferiorità rispetto ad altre discipline di lunga tradizione scientifica?

Già solo il definire rigorosamente l'oggetto dell'analisi musicale risulta tutt'altro che facile. «Lo spartito» direbbe sicuramente l'allievo (e forse anche più di un insegnante) di armonia complementare! Se quello che si deve analizzare è in qualche modo un oggetto che non esiste in sé, ma esiste nella percezione e nell'immaginario di chi lo produce e di chi ne fruisce, allora le cose sono molto più complicate. Il brano non è più un input puro da smontare a piacimento con la metodologia più oggettiva possibile. Le possibilità di una scientificità quantitativa sembrano irrimediabilmente precluse all'analisi musicale. È il concetto stesso di scientificità in senso galileiano che non può essere applicato in questo caso. O meglio, può essere benissimo applicato ottenendo però una montagna di dati assolutamente inespressivi, irrilevanti, non utili, in qualche caso aberranti.

Se il lavoro dell'analisi è un lavoro di osservazione e di ricerca si dovrebbe ormai dare per acquisito il dato che l'osservatore è sempre implicato in ciò che osserva e che di conseguenza l'idea di scientificità deve includere anche quegli aspetti qualitativi e non quantitativi che sfuggono alle forme di empirismo attualmente praticate.

Se, insomma, quando si parla di musica, si deve anche necessariamente parlare di persone, di rapporti, di comunicazione, pena la caduta in una irrealistica astrazione metodologica, allora l'analisi musicale si deve porre problemi di metodo simili a quelli della pedagogia, della psichiatria e di tutte quelle discipline che hanno per oggetto un qualche comportamento umano.

Forse è per questo che le osservazioni analitiche di musicisti come Glenn Gould o Charles Rosen, sebbene non fondate in modo rigoroso su prestigiose metodologie analitiche, risultano spesso assai più convincenti e penetranti di chi si diverte a confrontare venti diverse edizioni urtext per illustrare al lettore alcune ipotesi su dove Beethoven abbia realmente posizionato l'inizio di un paio di forcelle di crescendo. Nella posizione "di parte" di Gould e di Rosen si può leggere un preciso e profondo intento comunicativo; dietro l'apparente oggettività del confronto di venti edizioni urtext si cela in realtà un vuoto di intenti comunicativi. Il messaggio vero in questo caso non è «Ti dico una cosa che sconvolgerà il tuo modo di suonare e di intendere questo passaggio perché ti offro una (personale) chiave di lettura che arricchirà il tuo bagaglio e la tua sensibilità», ma piuttosto: «Ho compiuto questa comparazione in modo così puntiglioso che nessuno potrà obiettare alcunché; quanto alle conseguenze pratiche: sbrigatevela voi».

Infine alcune considerazioni di carattere storico.

Gran parte degli analisti sembra avere un pallino fisso: analizzare solo ed esclusivamente i Grandi Capolavori Immortali (le maiuscole sono d'obbligo) della storia della musica. Il caso di Heinrich Schenker è davvero emblematico a tale proposito. Si può anche capire che, editorialmente, può vendere di più l'ennesima analisi della sonata *Al chiaro di luna* o dei quartetti *op. 15* di Beethoven, piuttosto che l'analisi del brano scritto da Pinco Pallino del quale nessuno ha mai senti-

to parlare. Ma è proprio così impossibile immaginare che l'analisi musicale sia prima di tutto uno straordinario mezzo di scoperta nei confronti di quanto di nuovo si va producendo e che ci consenta di orientarci meglio nell'apparente difficoltà dei nuovi linguaggi? Che la sonata *Al chiaro di luna* sia un capolavoro nessuno lo mette in dubbio ed è difficile immaginare una qualche forma di analisi che possa non confermarlo. Invece Robert Schumann, quando analizzava la *Sinfonia fantastica* di Berlioz guardava al futuro più di quanto non sappiano fare molti giovani analisti e usava l'analisi per mostrare il capolavoro là dove altri non riuscivano a vederlo. Altra questione è invece quella del capolavoro. Siamo proprio così sicuri che solo il Capolavoro (anche qui la maiuscola è d'obbligo) sia in grado di darci informazioni (stilistiche, storiche, formali analitiche) essenziali? E tutto il resto? Sono fermamente convinto che l'analisi, nel suo ostinarsi a voler prendere in considerazione solo i capolavori consacrati, perpetui quel madornale falso che è l'insegnamento della storia della musica così come viene abitualmente presentata. Sarebbe molto più corretto chiamarla "Storia di quelli che consideriamo i capolavori musicali".

Tutto il resto (che non è certo poco a giudicare dalla mole di carta ospitata sugli scaffali delle biblioteche e degli archivi) semplicemente è come non esistesse, e non basta la tesi di laurea di qualche universitario a caccia di inediti per rovesciare la situazione. Ci sembra che nel settecento si ascoltasse la musica di Mozart e nell'ottocento quella di Beethoven. Tranne poi sorprenderci quando una banalissima ricerca d'archivio ci fa scoprire che gli autori di gran lunga "consumati" nelle epoche in questione erano altri. Erano la miriade di piccoli compositori e musicisti locali che producevano la gran parte della musica che veniva eseguita e ascoltata. E allora? Allora succede che se vogliamo veramente sapere che cos'era la poesia

italiana dell'ottocento più che leggere Leopardi, che è solo la punta – geniale e altissima – dell'iceberg, dobbiamo leggere quella miriade di oscuri poeti che ha riempito le biblioteche di sonetti celebrativi, di odi in occasione di, ecc.

Loro erano il quotidiano dell'ottocento, loro erano il vissuto reale dell'ascoltatore di quelle epoche. Esattamente la stessa cosa in musica. Provate a scorrere sui giornali ottocenteschi i programmi dei concerti e cercate qualche nome a voi noto. Sarà una vera sorpresa vedere come

gli autori che sono sostanzialmente gli unici protagonisti dei nostri festival pianistici fossero allora una esigua e sparuta minoranza.

Ma al di là di questa attenzione alla storia “vera” o, come comunemente viene chiamata, microstoria, esiste, nel caso dell'analisi musicale, una motivazione ben più concreta.

Analizzare l'opera del compositore minore significa accedere con estrema chiarezza a degli stilemi e a dei comportamenti compositivi che sono di una leggibilità e di una trasparenza totale. Il compositore

minore è generalmente più prevedibile, più convenzionale, più semplice. Una palestra ideale per l'analista, un motivo di interesse molto serio per lo storico interessato al reale vissuto dei musicisti del passato, una fonte chiarissima di suggerimenti per il compositore. Analizzare la musica dei musicisti minori, che io però preferisco sempre chiamare *scososciuti*, dovrebbe essere un obiettivo serio dell'analisi musicale. Ma, come profetizzava Satie, anche in musica la pubblicità conta molto.

(F. B.)

## L'analisi musicale come tessuto connettivo

LEONARDO TASCHERA

**1**• Credo prima di tutto necessario fare chiarezza su un punto fondamentale: non si fonda la riflessione analitica, l'elaborazione delle relative teorie, la ricerca dei fondamenti di un suo statuto epistemologico, con l'analisi applicata ai vari campi della pratica di musica, da quello esecutivo-interpretativo, a quello della didattica, a quello dell'ascolto. Se infatti nell'ambito della riflessione analitica è necessario giungere a sistemazioni teoriche ben fondate ed elaborare quindi gli specifici linguaggi in grado di rappresentarle, nell'ambito della pratica di musica l'analisi va sciolta, indipendentemente dalla rigida applicazione di quella o quell'altra griglia teorica, al fine di sorreggere i saperi che in quell'ambito si acquisiscono per altre vie.

Nella mia storia di “musicista pratico” – nella fattispecie direttore

d'orchestra – gli interessi analitici sono nati da due esigenze tra loro interdipendenti: trovare un metodo per memorizzare la partitura e risolvere il problema della individuazione del tempo di esecuzione laddove solo la tradizione interpretativa forniva indicazioni in merito. La memorizzazione della partitura richiedeva, analogamente a quanto avviene per qualsiasi tipo di memorizzazione, di segmentare il percorso formale in sezioni.

Ma il criterio della segmentazione, ancorato all'abitudine di considerare il percorso come il regolare susseguirsi di frasi e periodi basati sui multipli di due, non solo si scontrava con la realtà irregolare dell'evento musicale, ma anche, qualora la regolarità venisse riscontrata, con la mancata coincidenza dei parametri di riferimento: se dal punto di vista motivico la frase

poteva essere di quattro battute, non sempre questo coincideva con la dimensione dinamica o con quella timbrica e via dicendo.

Quanto poi alla conduzione del tempo, la tradizione interpretativa allora dominante – parlo degli anni '60 – non era per niente convincente, sia per quanto riguardava lo stacco dei tempi, sia per quanto riguardava il criterio con cui batterli.

Il primo incontro illuminante fu quello con Hans Swarovski a Vienna: il primo, tra i miei Maestri, che anteponesse, alla prova pratica con l'orchestra, uno studio analitico della partitura sia in funzione della facilitazione dei processi di apprendimento che in funzione dell'indagine sul costituirsi del percorso formale. E il primo che, collegandosi alla trattatistica barocca e neoclassica, introducesse il concetto di “tactus” come principio informatore della gestualità direttoriale.

Ma l'incontro che mi mise in grado di sistemare le mie curiosità analitiche instradandole in un percorso di studi formalizzato fu quello con Marco De Natale al Conservatorio di Milano, presso cui ero appena stato nominato docente nel 1975. Ricordo una tempestosa riunione fra

i docenti coinvolti nella sperimentazione del corso di Composizione in cui l'intervento di De Natale, caratterizzato, come in seguito avrei sempre avuto modo di constatare, dall'acutezza intellettuale sostenuta dalla passione della ragione e del sentimento, toccava il nervo scoperto della didattica della composizione e illustrava i nessi che gli studi di analisi necessariamente allacciavano con la didattica musicale generale e con la pratica di musica.

**2.** La risposta alla seconda domanda è implicita nella premessa e nella risposta alla prima. Per maggiore chiarezza posso dire che gli studi di analisi dovrebbero accompagnare il percorso di studi musicali nella sua fascia media sia per quanto riguarda la competenza via acquisita, sia per quanto riguarda l'età – collocandosi come il tessuto connettivo degli studi di storia della musica e di armonia.

Beninteso in questa fase l'analisi non deve essere ancora proposta come teoria di sé medesima, ma come mezzo per strutturare l'intelligenza musicale relativamente a una operatività sul materiale musicale sia in termini esecutivo-interpretativi che mini-compositivi.

Si tratta di realizzare le condizioni per la costituzione di quella "Cultura musicale generale" che dà tuttora il nome, nei programmi ministeriali, al corso noto come "Armonia complementare". In quest'ambito il versante storico non può non interferire con quello analitico per quanto concerne una prima riflessione sugli stili, sui generi e sulle forme e non può non interferire sul versante dell'armonia dato il nesso ancora fortissimo che lega l'apprendimento musicale, quanto meno in ambito strumentale e vocale, al campo del sistema tonale in cui gli studi di armonia sono stati l'asse portante della riflessione teorica.

È chiaro che in quest'ambito l'analisi dovrebbe sciogliersi, pur ancorandosi a costrutti teorici ben fondati, in una didassi attenta alla concreta esperienza musicale dei discen-

ti e in particolar modo all'indagine sui repertori da essi praticati, che costituiscono la base per l'apprendimento musicale.

In una fascia superiore di studi, poggiante quindi su uno zoccolo duro di vera cultura musicale generale, gli studi di analisi dovrebbero prendere un avvio più consapevole sul piano teorico e costituire materia di studio integrante le varie specializzazioni: i nessi con la pratica di musica dovrebbero ormai poter essere colti anche al di fuori di una precisa intenzionalità didattica.

**3.** La terza domanda può avere risposte solo ipotetiche. Prima di tutto una precisazione. Prove di analisi, orali o scritte che siano, sono previste non solo negli esami dei corsi sperimentali, ma anche in quelli dei programmi ministeriali: prima di tutto in quello di armonia complementare, poi in quello di compimento medio e di diploma di composizione e di diploma di direzione d'orchestra, oltre che nella licenza di estetica della musica.

Il problema è che a queste prove si arriva in assenza di un percorso di studi formalizzato e soprattutto in assenza di un linguaggio analitico condiviso dal corpo docente, talché in sede concorsuale so, per esperienza diretta come commissario, cosa succede nelle valutazioni della prova. Il perché ciò accada può essere ascritto, tra le tante cause che trovano le loro radici nella storia dell'istruzione musicale nel nostro paese che non c'è qui lo spazio per riassumere, alla separazione dei domini sotto cui cadono la pratica di musica e la riflessione sulla medesima dal classicismo ad oggi.

La prima sta solo ora tentando di uscire dai limiti di una tradizione artigianale coltivata nei conservatori nell'alveo delle "arti meccaniche", la seconda, figlia dei linguaggi letterario-filosofici, ha la sua nicchia nell'alveo delle "arti liberali", da sempre appannaggio della tradizione universitaria: sappiamo tutti come sia difficile l'integrazione tra i due domini.

**4.** La risposta alla quarta domanda è sicuramente affermativa con qualche riserva dovuta a cautele di carattere metodologico.

Tra l'altro merita ricordare che la rivista *Analisi* dedica annualmente un piccolo quaderno, a uso delle scuole medie a indirizzo musicale, che contiene contributi di una didattica strumentale integrata da un'indagine analitica per così dire di base: lo spazio dedicato allo scopo è ancora piccolo vuoi per vincoli editoriali, vuoi per la difficoltà del costituirsi di un linguaggio analitico pedagogicamente sorvegliato.

Il che rinvia alle cautele di cui sopra e investe un problema di più ampia portata. Infatti da una parte la disciplina analitica in Italia è ancora giovane e sta ancora ultimando il processo di costituzione di un suo statuto epistemologico, ciò che ovviamente ritarda il costituirsi di un linguaggio analitico che in premessa ho chiamato applicato; non si dimentichi però che alcune pubblicazioni della *Collana di Analisi* della Ricordi vanno già in quella direzione.

D'altra parte sappiamo che qualsiasi casa editrice deve perseguire tra gli altri, per ovvie ragioni di mantenimento di sé medesima, fini commerciali: finché la disciplina analitica non entrerà nei *curricula* degli studi musicali sarà difficile che prenda consistenza una domanda di testi d'uso di analisi e che di conseguenza vengano prese iniziative editoriali nella direzione di un allargamento della base di fruizione degli studi analitici.

Sta forse ai docenti di conservatorio, per il momento, tradurre il linguaggio analitico rivolto a un livello di alta competenza musicale in modo da renderlo funzionale alla prassi didattica quotidiana e sta forse a loro produrre testimonianze in grado di essere pubblicate vuoi sotto forma di articolo su rivista specializzata, vuoi sotto forma di veri e propri testi comun- que con le difficoltà appena accennate.

## Capire il repertorio senza troppe cerebralità

BRUNO BETTINELLI

**1.** Ho iniziato a occuparmi di analisi musicale fin dalla giovinezza, rendendomi conto dell'importanza di saper indagare nelle più riposte fibre di una composizione. Tenendo come punto di partenza, e per curiosità, le formule risalenti all'antichità, ho indagato tra i vari Fibonacci e le sue *serie*, il *Quadrato magico* (vedi figura) con le sette dime diminuite ricorrenti e i suoi aspetti utilizzati anche nelle arti figurative, il *Compendio della teoria de' numeri per uso del Musicista* di Gianbattista Martini, le figure retoriche delle quali si sono avvalsi i madrigalisti fino a Bach e oltre, la sezione aurea usata anche da Bartók, ero arrivato alla conclusione che questo indagare, inteso secondo le esigenze attuali, è di capitale importanza, badando però a non superare certi limiti che potrebbero fuorviare l'autenticità di una giusta valutazione della sostanza musicale, quella che si offre all'ascolto e che conta più di tutto.

Nel lungo tempo da me dedicato all'insegnamento della composizione, mi sono reso conto della necessità di trasmettere all'allievo questa parte dello studio, dato che anche i programmi di esame ne esigono, giustamente, la conoscenza dimostrabile mediante prove scritte allo scadere del ottavo anno e del diploma. I testi di analisi, ormai sempre più numerosi e complessi, da Schenker a Dalhaus, da Gotti a Cook, a Bent e Drabkin, a Smith Brindle a Nattiez e altri più recenti, anche su riviste (*Eunomio*, *Rivista Musicale Italiana*, *La Cartellina* ecc.) offrono la possibilità di realizzare immagini sempre più sofisticate.

Entrando nel merito delle proposte contenute nelle domande presentatemi, dirò brevemente quanto occorre, secondo me, per potersi

addentrare nell'abito dell'analisi con piena cognizione di causa, sia da parte del futuro compositore come del direttore d'orchestra, del concertista, del docente, del critico musicale e infine e soprattutto, del musicologo: studi completi di armonia, contrappunto in tutti i suoi aspetti, fuga vocale e strumentale, orchestrazione, forme di ogni genere.

In sostanza ciò che si trova nel corso completo di composizione, dentro o fuori dal conservatorio non importa, sperando che l'allievo non incappi nei molti, troppi insegnanti che oggi non hanno più la preparazione, la voglia o il tempo di dedicarsi (termine sempre più negletto) all'insegnamento stesso.

Nel corso di questi studi si procede all'analisi delle varie forme; all'inizio nel modo tradizionale (Fuga, Sonata, Suite, Variazioni, tra cui quelle di Bach, di Beethoven e Brahms) senza perdere di vista il fattore essenziale che dovrà, comunque, valere sempre: la musicalità e il far musica al di fuori di regole analitiche troppo cerebrali. Il tutto affiancato da una vasta cultura generale riguardante ogni singolo periodo storico cui il brano da analizzare appartiene, onde comprenderne lo spirito dell'epoca, le vicende di quei tempi, col relativo e inevitabile adeguarsi delle esigenze del linguaggio e delle possibilità del suo sviluppo, così come ci viene consegnato dalla storia.

**2.** L'insegnamento, realizzato dai validi docenti appena descritti, è quello, e non altro, che servirà a suo tempo per poter affrontare con successo i concorsi a cattedre. È l'unico modo per evitare il dualismo tra una deprecabile preparazione didattica scarsa e le giuste esigenze del concorso stesso.

**3.4.** Tutto quanto riguarda la pubblicazione di testi (libri, riviste ecc.) ben venga; mi sembra che quanto affermato in precedenza, ai punti 1 e 2 risponda a quest'ultima domanda. Occorre quindi un'ottima abitudine nel saper far musica. Chi è digiuno del fattore suono, inteso alla lettera, sarà forse un buon analista-ragioniere, ma quasi sempre privo della capacità di capire i lati misteriosi, emotivi, intuitivi del fenomeno sonoro, rimanendo invischiato in certe mode intellettuali, eccessivamente orientate verso compiaciute ricerche a mezzo di schemi grafici, di linee e punti di riferimento geometrici, di parabole e coordinate e quant'altro, che alla lunga generano confusione e sconcerto.

Il compositore autentico, durante il momento creativo non può mortificare la spontaneità del suo sentire, non può certo preoccuparsi di quello che, dopo, l'analista crederà, più o meno, di capire (magari sbagliando) ciò che il musicista ha concepito, ha intuito quasi inconsciamente al di fuori di ogni regola, da non confondere con le superficiali forme d'improvvisazione. Sto parlando di compositori autentici, non di certi attuali ragionieri della musica, paralleli a quelli citati prima nel campo analitico, capaci di scrivere a freddo, calcolando proporzioni aritmetiche e impasti sonori senza immaginare che cosa risulterà, per loro stessa ammissione, dal coacervo di simili costruzioni, oberate da formule aride, ormai scontate, risapute, inanimate e inquietanti.

S A T O R  
A R E P O  
T E N E T  
O P E R A  
R O T A S





## Cerchiamo di fare luce sui processi di ascolto

FIORELLA CAPPELLI

**1.** L'oggetto della mia ricerca è costituito dall'analisi musicale realizzata da un ascoltatore non competente e, in particolare, dal suo processo di percezione e rappresentazione mentale della composizione musicale. Il campo d'indagine che mi interessa, e al quale lavoro, non è quindi la composizione musicale e i suoi metodi di analisi, ma la mappa mentale dell'ascoltatore, la costruzione emozionale e immaginifica che egli sviluppa spontaneamente a un impatto senza mediazioni.

La ricerca, oltre a comprendere i classici contributi riguardanti i meccanismi di percezione e di significazione musicale (con particolare riferimento alle prime forme di percezione, significazione e comunicazione dell'infanzia di cui sono noti i contributi di Papousek, Zenatti, Anzieu e altri), si indirizza all'analisi degli stessi processi nell'ampio campo interattivo della comunicazione umana (il sonoro nella comunicazione vocale non verbale ecc.).

In questo ambito, il musicale viene analizzato come linguaggio metaforico delle fondamentali relazioni umane (con riferimento ai contributi di P. Watzlawick e altri ricercatori del Mental Research Institute di Palo Alto, California).

Le prospettive dell'indagine sono interessate a sviluppare una didattica di ascolto per tutti, che permetta di vivere la musica con l'immediatezza di un'intuizione emozionale, lasciando al "dopo contatto" le altre forme più razionali di conoscenza.

**2.** Delle molteplici prospettive dell'analisi musicale, mi *intriga* maggiormente quella che si interessa al processo mentale di percezione e rappresentazione dell'opera musicale attuato da soggetti musicalmente non competenti. Si tratta di una

prospettiva di ampie dimensioni che necessariamente contempla aspetti diversi: con quale modalità mettere in moto nell'ascolto l'immaginazione emozionale, mantenerla attiva nel tempo e, contemporaneamente, come aiutare a essere consapevoli del divenire metaforico della comunicazione musicale; infine, non ultimo tra gli altri aspetti, con quali strategie rimanere nei limiti di una rispettosa "fisiologia dell'attenzione" (la soglia di vigilanza percettiva, che come riferisce Borella, 1982, «tende a accentuarsi rapidamente nei primi due minuti, dal secondo al dodicesimo minuto è massima, mentre decresce dal dodicesimo al ventesimo minuto»).

Dalle più recenti acquisizioni neurofisiologiche nel campo della comunicazione non verbale (riguardanti l'incidenza del veicolo sonoro nella comprensione dei messaggi interpersonali), si possono trarre alcune informazioni interessanti.

Le variazioni melodiche, intonazionali e del volume della voce, nonché di velocità del discorso, sono utilizzate nella comunicazione per mantenere viva l'attenzione dell'interlocutore (insieme al gesto, alla mimica e alla prossemica): esse costituiscono il 65% della comunicazione stessa e raggiungono l'ascoltatore ancor prima delle parole. Mentre queste ultime possono mentire perché sottoposte al controllo razionale, le variazioni melodico intonative no, dal momento che sono captate primariamente dall'emisfero cerebrale emozionale (il destro nei non mancini) e si realizzano in buona parte al di sotto della percezione cosciente.

I messaggi non verbali, quindi, fanno essenzialmente capo all'emisfero destro, sede dei processi istintuali ed emozionali: per alcuni millesimi di secondo, prima che la metà sini-

stra del cervello inizi la sua attività riflesso-razionale (con conseguente messa in atto di uno sforzo procedurale logico-intellettuale), il messaggio avrà già raggiunto la porzione encefalica più istintuale del cervello. Ed è attraverso l'analisi istintuale (ancor prima che razionale) dei contorni melodici e intonazionali della voce parlante che si attua la comunicazione più profonda (in cui è maggiormente incisiva la capacità, tra l'altro, di ritenzione mnemonica).

Le caratteristiche di immediatezza e coinvolgimento emozionale che la percezione del sonoro ha nella comunicazione umana, inducono a pensare che si possano sviluppare, in sede didattica e nei confronti della comunicazione musicale, dei meccanismi percettivo immaginativi simili. Nell'impatto con la musica si possono evitare, a esempio, con la conoscenza di alcuni accorgimenti neuropsicologici, quelle "resistenze critiche" che, anche per difesa, vengono attivate dall'emisfero razionale: è possibile, quindi, agevolare e potenziare, con la complicità di un "temporaneo vuoto di potere logico-critico", un accesso creativo all'ascolto musicale.

L'emisfero destro, come è noto, comunica direttamente con i centri troncoencefalici della regolazione del tono muscolare e del tono vegetativo che, nell'impatto emozionale con il sonoro, sollecitano delle risposte organismiche inconscie: si tratta di micro espressioni mimiche e gestuali che, da una parte, rivelano la sensibilità del soggetto al divenire del tempo musicale e, dall'altra, esprimono il portato della sua energia immaginativa.

Il progetto, quindi, ha lo scopo di coinvolgere i processi sensitivi del soggetto non competente nell'esperienza di ricezione musicale, per realizzare un impatto più immediato e ricco sul piano dell'intelligenza immaginativa. Alla base c'è la convinzione che solo dopo un contatto molto significativo sul piano emozionale, il soggetto possa provare interesse verso un'attività di conoscenza e di riflessione critica nei confronti della musica e non viceversa.

**3.** L'atteggiamento schizofrenico del mondo musicale accademico nei confronti dell'analisi musicale è paradigmatico: l'insegnamento può impunemente essere ancorato al passato, non pensare al futuro e non guardare oltre l'aula in cui viene attuato, mentre il concorso, che ha la necessità di misurarsi con l'esterno, prende atto dell'intero corollario delle abilità oggi richieste al musicista, ivi comprese quelle analitico

conoscitive. E, dal momento che non si tratta di abilità isolate da acquisire in breve, ma di strumenti del pensiero da sviluppare nel tempo, ogni occasione è buona per sottolineare con forza la gravità della loro assenza dal percorso di formazione.

**4.** Allontanerei volentieri dall'analisi musicale il concetto di livello alto / basso, ovvero di base; introdurrei invece l'idea di estende-

re quanto più possibile la ricerca scientifica oltre l'indirizzo teorico (che rischia sempre di riflettere su se stesso), verso quelle forme applicative che a ogni livello possono illuminare il processo di formazione artistica.

Solleciterei, quindi, l'editoria e le riviste specialistiche ad aprirsi a un'analisi musicale applicata ai diversi indirizzi e ai differenti livelli della formazione.

## Il compito dell'analisi: rendere esplicite le intuizioni

MARIO BARONI

**1.** Come tanti altri analisti io sono un compositore mancato, e ai suoi tempi anche un po' frustrato. A volte mi dico che se avessi continuato a scrivere musica forse sarei riuscito anch'io a costruirmi un'attività di compositore, paragonabile a quella di tanti noiosi musicisti di cui a volte mi tocca di ascoltare le opere. Ho preferito cambiar mestiere. L'analisi mi serve a smontare i meccanismi di quel gioco che avrei tanto voluto saper giocare.

**2.** Bella domanda, ma di risposta problematica. Gian Francesco Malipiero non aveva sempre torto nell'affermare che l'analisi dice al musicista tutto quello che non gli interessa. È vero che certe analisi molto "scientifiche" possono essere comprese solo dagli analisti di mestiere, è vero che molte analisi vengono fatte per confermare la validità di un certo metodo analitico (e spesso hanno buone motivazioni per farlo), ma non per dire cose interessanti sull'opera analizzata, e infine è vero anche che ciò che interessa allo "scienziato" della musica

non è necessariamente ciò che interessa al compositore. Dunque esistono (e forse devono esistere) analisi "esoteriche". Ma è anche vero che alcune di queste analisi ti fanno capire meglio il testo analizzato, ti fanno scoprire particolari che sfuggono a un ascolto meno preciso. Conciliare l'approfondimento analitico e la correttezza metodologica, con l'agevole lettura e con l'interesse dei risultati è certamente un ideale verso cui mirare. Ma probabilmente i tempi, soprattutto in Italia, non sono maturi per raggiungerlo. Spesso si tratta di un ideale irrealizzato anche in paesi più avanzati del nostro in questo campo. Il fatto è che la cultura musicale italiana ha ignorato, per circa cent'anni, esperienze d'oltralpe (tedesche, inglesi e poi americane) di grande complessità. E oggi non può più permettersi di non conoscerle. Ma per appropriarsene deve fare uno sforzo gigantesco. Se le si chiede poi, com'è giusto, di procedere anche alla diffusione di questi risultati, le difficoltà diventano ancora maggiori. Per diffondere l'analisi oggi in Italia vedo due problemi: il primo è che la

buona divulgazione si può fare solo dopo che ci si è impadroniti a fondo dell'argomento da divulgare. E perché esista un congruo numero di buoni divulgatori padroni della materia c'è ancora molto da fare. Il secondo problema è che quando i destinatari della divulgazione sono troppo a corto d'informazione, allora non si può dare nulla per scontato e ogni passo va accuratamente spiegato. E a questo punto la fatica della lettura può ridiventare improba. Insomma, il problema è triplice: avere buoni strumenti di aggiornamento e di conoscenza, formare buoni formatori, avere una rete istituzionale efficiente in cui questi formatori agiscano su un congruo numero di allievi. Tutto ciò non è impossibile da ottenere, ma non è affatto facile.

**3.** Il potere delle mode è infinito. Forse la valenza magica del termine analisi ha avuto qualche peso nel mondo musicale, dall'epoca del primo convegno italiano che è avvenuto a Reggio Emilia nel 1989. Ma vatti a fidare delle parole di moda, quando dietro rischia di esserci il vuoto: cinque anni fa, in uno di quei famigerati pubblici concorsi, è stato chiesto ai candidati di analizzare un certo quartetto di Haydn, il cui testo, però, il Ministero si era né più né meno dimenticato di allegare. Il risultato è stato che i concorrenti che si sono rifiutati di sotto-

mettersi a questa buffoneria, non solo sono rimasti esclusi dalla successiva prova orale (che è regolarmente avvenuta), ma si sono visti respingere dal Tar il loro ricorso. Mi chiedo allora quali contenuti esistano, nella mente di tante persone, non esclusi musicisti membri delle commissioni di concorso, dietro la parola analisi.

**4.** Alta competenza non significa incomprensibilità. Per esempio molti insegnanti di scuola materna o elementare hanno competenze altissime, ma si esprimono semplicissimamente. Il fatto è che le competenze bisogna acquisirle, prima di spenderle, e per acquisirle si fa sempre fatica. Al di sotto di questa domanda vedo comunque due tipi di competenze: da una parte quelle che chiamiamo "sapere" e dall'altra quelle che chiamiamo "saper fare". Non c'è saper fare senza sapere, mentre non è vero il contrario: si tratta dunque di due competenze diverse. Per la prima un certo lavoro è stato già compiuto, per la seconda siamo ancora in alto mare.

A dire il vero qualche cosa è stato fatto in questo campo dalla rivista francese *Musurgia* che pubblica spesso dossier analitici per gli insegnanti di scuola media superiore. Il lavoro sulla didattica dell'analisi ha avuto sbocchi in Francia perché la scuola stessa lo richiedeva.

Dunque in questo momento il problema mi sembra soprattutto istituzionale: non basta aprire l'editoria alla didattica di base: l'importante è che questa didattica abbia dei destinatari, abbia un mercato, come qualcuno amerebbe dire oggi.

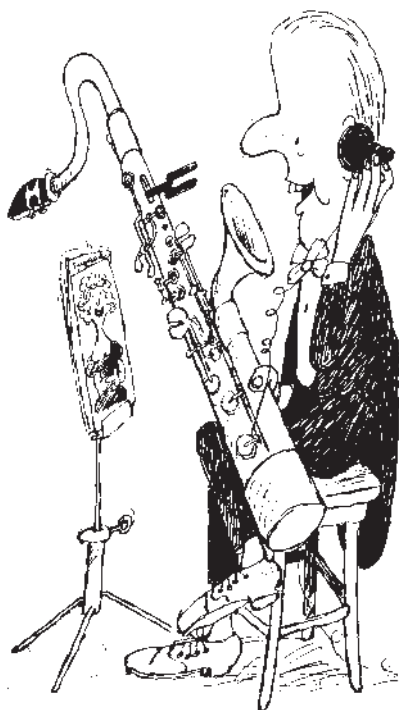
Ma per averlo occorre che la scuola lo favorisca o lo apra. E perché, potrebbe obiettare qualcuno, la scuola dovrebbe aprirlo? Provo a elencare due o tre buone ragioni. Anzitutto siamo oggi in un momento di impreviste e imprevedibili trasformazioni, che, tutti sappiamo, riguardano anche il linguaggio musicale. È proprio in fasi storiche come queste che è necessario rendersi conto scientificamente delle

cose. Per dominarle bisogna conoscerle, e conoscerle a fondo. In secondo luogo: che cos'è l'analisi?

È una sorta di scienza della musica? È un modo di scoprire la verità sulla musica, così come la fisica scopre delle verità sulla struttura della materia?

Francamente non lo penso.

Io credo che il compito dell'analisi sia un altro: e cioè quello di rendere esplicito ciò che l'intuizione musicale sa, ma non sa dire. E saper dire oggi è molto importante, soprattutto nel campo didattico. Gli allievi che bevono dal maestro, forse saranno più rari in un mondo in cui tutto si avvia a diventare discusso e discutibile. Infine guardiamoci un po' intorno, noi musicisti. Il paradigma della beata ignoranza dell'artigiano geniale poteva valere nell'Ottocento, quando ancora ideologie di questo tipo davano forza alla professione: oggi rischiano di metterla in ginocchio. Certo i mass media non spingono in questa direzione, e siccome le mode derivano tutte da loro, la direzione non sembra forse così necessaria alla maggioranza dei nostri musicisti. Ma fermiamoci un momento a discuterne. Ne vale la pena.



G. Hoffnung, Editions Lattès, France

## NOTIZIE

### Didattica musicale e strumentale a Pescara

Si svolgono dal 21 agosto al 2 settembre prossimi i corsi di Didattica Musicale e Strumentale del Centro Studi per la Didattica Strumentale e Musicale di Pescara. Queste le proposte:

- La musica e la danza tra XV e XX secolo. Proposte didattiche per la scuola. Docente: Simonetta Del Nero
- Porta la voce a scuola! L'improvvisazione collettiva, un'esperienza attraverso la voce. Docente: Antonella Talamonti
- Didattica innovativa per l'insegnamento del pianoforte con riferimento ai diversi strumenti a tastiera. Docente: Piotr Lachert
- Giochi con la musica nella scuola dell'infanzia. Docente: Gloria Gravina
- Musica in fasce. Docente: Andrea Apostoli
- Tecniche per improvvisare coi suoni. Docente: Virginio Zoccatelli
- Ascolto musicale e storia della musica. Docente: Marco Beggelli
- Il coro a scuola. Docente: Buno Gini
- La Scatola delle Costruzioni Sonore. Modelli di elaborazione elementare con lo strumento Orff. Docente: Giovanni Piazza
- Giocare, fare e pensare la musica. Docente: Ciro Paduano
- Dall'animazione alla creatività. Idee per aggiornare lo stile d'insegnamento. Docente: Gino Pantaleone
- Un percorso didattico di educazione vocale. Docente: Raffaella De Martinis
- Storia della Musica al Pianoforte. Docente: Piotr Lachert

Per informazioni, segreteria dei corsi:  
tel. 085 4173299;  
0335 6465014  
fax: 085 4961982

e.mail: [centrostudi@kamerton.com](mailto:centrostudi@kamerton.com)  
[www.kamerton.com/centro/stage2b](http://www.kamerton.com/centro/stage2b)



## La supervisione in musicoterapia come spazio didattico-terapeutico

MARIA VIDESOTT

«**Q**uello che la piccola Momo sapeva fare come nessun altro era 'ascoltare'. Non niente di straordinario [...] chiunque sa ascoltare. Ebbene, è un errore. Ben poche persone sanno davvero ascoltare».

Momo, protagonista del libro omonimo di Michael Ende, è una bambina che appare, non si sa come, in una città e viene 'alloggiata' in un anfiteatro, dove trova riparo, cibo e tanti amici. Ciò che presto stupisce è che la ragazzina «più stava con loro, tanto più diventava indispensabile...» tanto che temevano di perderla. Quasi sempre si vedeva qualcuno seduto vicino a lei che le parlava animatamente... E se uno aveva bisogno di lei, e non poteva andare all'anfiteatro, la mandava a prendere. E se c'era chi non aveva ancora capito di cosa aveva bisogno, gli altri gli dicevano: «Va' da Momo, che ti passa!»

L'immagine di Momo e della sua straordinaria relazione con le persone è usata da Rolando Benenzon nel suo ultimo lavoro come metafora del musicoterapeuta. Ma proprio perché, come Momo, la musicoterapia è in grado di instaurare una relazione particolare con chi vi si accosta, l'autore sostiene la necessità che questa relazione venga osservata, elaborata, condivisa.

Da questa esigenza di comprendere quello che succede in una relazione basata sul linguaggio corporeo-sonoro-musicale tra terapeuta e paziente, nasce l'ultimo saggio dello psichiatra e musicista argentino dedicato al processo di supervisione. Non è sufficiente il lavoro di equipe, la progettazione e il confronto con le varie figure professionali che ruotano intorno a un caso, per svol-

gere senza angosce il proprio lavoro di musicoterapeuta. Da molti è ormai condivisa la consapevolezza dell'importanza formativa della supervisione non solo durante l'iter di preparazione seguito nelle scuole triennali o quadriennali, ma anche, dopo il conseguimento del diploma, nell'esercizio dell'attività professionale. Sempre più diffusamente il ricorso alla supervisione da parte di chi pratica la musicoterapia è considerato garanzia di serietà e efficacia dell'intervento.

In questo volume Benenzon ci offre una accurata analisi, dal punto di vista del suo modello musicoterapeutico, di questo tema. Nella prima parte del lavoro, l'autore ripropone alcuni elementi della sua teoria generale della musicoterapia, che egli aveva già esposto in modo organico nel precedente volume, edito sempre da Phoenix, *La Nuova Musicoterapia*.

Da una parte egli riconosce la centralità della musica e delle sue esclusive proprietà cliniche, dall'altra ha come modelli di riferimento la psicoanalisi (sia nelle sue formulazioni classiche che in quelle più moderne), da cui trae soprattutto l'importanza primaria attribuita al concetto di regressione e all'analisi dei fenomeni transferali e contro-transferali. Altri riferimenti teorici presenti nella sua interpretazione sono costituiti dalla Scuola di Palo Alto, dalla teoria junghiana degli archetipi e dal concetto di "imprinting" di Konrad Lorenz, nonché dagli elementi rituali della terapia, come ad esempio il fenomeno totemico.

Nell'intervento musicoterapico Benenzon ritiene di fondamentale importanza l'aspetto non-verbale

dell'espressione musicale e considera la relazione tra terapeuta e paziente, che si instaura attraverso il canale non-verbale della musica, il più forte tipo di relazione umana, che, proprio per questa sua intensità, ha da essere supervisionata periodicamente. «Il terapeuta che stabilisce una relazione di tipo non-verbale con un paziente o un gruppo di pazienti condivide lo stesso contesto analogico, perciò la sua mente-corpo si trova circondata dagli stessi fenomeni che impattano sulla mente corpo dei suoi pazienti» (p. 17).

Ciò impone al musicoterapeuta uno sforzo particolare per differenziare le percezioni originate dal contesto non verbale da quelle che derivano dal paziente e solo dopo aver raggiunto questa differenziazione egli può elaborare una risposta corporea / sonora / musicale alle sensazioni e alle percezioni risvegliate dal paziente. Per compiere questa differenziazione è fondamentale una supervisione periodica di un professionista in musicoterapia con esperienza clinica e non coinvolto nella relazione terapeutica che sta supervisionando.

Che cosa è quindi la supervisione in musicoterapia? Benenzon la definisce un metodo didattico-terapeutico. 'Didattico' in quanto il supervisionato viene coinvolto in un processo di formazione e di maturazione con evidenti effetti positivi di crescita delle sue capacità professionali. 'Terapeutico' perché, sulla distanza, un intervento di questo genere ha ripercussioni anche a livello personale, benché ovviamente, non sia questo il suo obiettivo. Anche l'attività di supervisione è, infatti, centrata su una relazione personale e, come tutte le relazioni, anch'essa racchiude il rischio della seduzione, di rapporti di amore / odio, di gratificazione o indifferenza.

Per prevenire questi rischi, Benenzon consiglia una supervisione di gruppo in cui l'obiettivo formativo, legato allo sviluppo e al controllo della professionalità, è pre-



valente e i cui costi – aspetto non secondario per i giovani musicoterapeuti – sono ridotti. Secondo le sue indicazioni ogni scuola di formazione in musicoterapia dovrebbe avere almeno 120 ore di supervisione degli alunni che stanno facendo pratica, mentre i musicoterapeuti diplomati, per conseguire l' idoneità allo svolgimento della professione, dovrebbero avere fatto 200 ore di supervisione.

«In supervisione si produce il fenomeno del “qui ed ora” [...] che proviene dalla terapia gestaltica e che significa che nulla esiste se non nel “qui ed ora”. L'ora è il presente in cui si ha coscienza, si ricorda il passato e si anticipa il futuro, e senza cui non è possibile vivere» (p. 232).

La supervisione in musicoterapia non va però intesa come una forma di psicoterapia. Diversamente da ciò che avviene in psicoterapia, il materiale prodotto in supervisione *non* deve essere interpretato. Qui, ciò che è richiesto, è invece l'osservazione del fenomeno corporeo-sonoro-musicale che si ha nella relazione tra musicoterapeuta e paziente. Perché dalla supervisione possa emergere una lettura appropriata di tale fenomeno, è necessario che il supervisore abbia compiuto a sua volta un cammino di formazione che includa il riconoscimento delle proprie ISO (identità sonoro-musicali). Tale riconoscimento può avvenire solo ripercorrendo, all'interno di una relazione transferale che si sviluppa in ambito non verbale, le proprie esperienze infantili ed ereditate, che hanno portato alla costituzione delle proprie ISO.

Così Benenzon schematizza le differenze tra supervisione e psicoterapia:

- la supervisione considera la realtà; alla psicoterapia questa non interessa;
- l'attenzione del supervisore è volta alla relazione del supervisionato con la propria realtà professionale, sociale e istituzionale; l'attenzione dello psicoterapeuta è posta sulla realtà psichica del paziente;
- obiettivo della supervisione è l'a-

nalisi delle situazioni in cui il supervisionato è coinvolto, obiettivo della psicoterapia è la cura del paziente;

- diversi sono anche i punti di partenza: il musicoterapeuta cerca un luogo in cui poter parlare dei problemi che incontra nella sua professione; il paziente cerca un aiuto personale per alleviare le proprie sofferenze psichiche.

Il processo di supervisione in musicoterapia si sviluppa secondo Benenzon lungo quattro tappe.

La prima tappa coincide con il momento in cui il musicoterapeuta decide di far supervisionare il proprio lavoro, perché sente l'inquietudine e l'angoscia di fronte alla propria esperienza professionale. La scelta del supervisore riflette i propri orientamenti teorici e metodologici personali e conduce il musicoterapeuta a prendere coscienza di questi e a riflettere sul paziente e sulla relazione con lui fino a selezionare la seduta e i dati che vuole comunicare.

Nella seconda tappa, che coincide con l'atto della supervisione, il musicoterapeuta racconta e fa capire attraverso tutte le modalità che ha a disposizione, cosa fa e cosa gli succede quando lo fa. Stabilisce così una forte relazione con il supervisore che si pone come terzo elemento nella relazione tra musicoterapeuta e paziente, come l'osservatore nella relazione madre/bambino. Il supervisore osserva solo ciò che gli è permesso di osservare, sfruttando la relazione con il musicoterapeuta per ricevere informazioni verbali e non verbali al fine di captare il transfert e controtransfert del musicoterapeuta rispetto al paziente.

Nella terza tappa, la più complessa, il supervisore restituisce, usando i codici verbali, l'indicazione e la comprensione, consapevole che il musicoterapeuta dovrà poi trasformarle in una comunicazione analogica con il paziente.

La quarta tappa contempla l'effetto della supervisione che ha permesso al musicoterapeuta di comprendere fenomeni interni alla propria persona, di rielaborare nuovi

schemi tecnici, di capire alcuni aspetti oscuri della propria relazione con il paziente. «In sintesi la supervisione è uno spazio didattico-terapeutico dove il musicoterapeuta è oggetto e modello che rappresenta se stesso e l'altro (il paziente)» (p. 42).

Le ricche e attese indicazioni teoriche sono poi ulteriormente esplicitate nei commenti che Benenzon fa alla fine dei capitoli riguardanti la presentazione di varie esperienze di musicoterapia. È in questa interessante documentazione che anche il lettore non esperto in questo campo può trovare una valida applicazione dei principi benenzoniani.

Le esperienze sono ricavate da casi diversi: un caso clinico che presentava agli occhi della psicoterapeuta una difficoltà a portare avanti la psicoterapia tradizionale, basata sulla parola come mezzo di comunicazione (a cura di G. Pistorio); un trattamento di musicoterapia preventiva in gravidanza (a cura di A. Montoni); un progetto musicoterapeutico su un bambino autistico e la coppia genitoriale (E. D'Ulisse e collaboratori); un'esperienza di musicoterapia con pazienti affetti da ipertensione essenziale (C. Saraceni e collaboratori) e l'applicazione della musicoterapia con una bambina autistica con sordità infantile (G. Wagner).

Completa il volume una ricerca di A. Raglio condotta con pazienti adulti istituzionalizzati con gravi deficit intellettivi e relazionali.

R. O. Benenzon, *Musicoterapia. Esperienze di supervisione*, Phoenix Editrice, Roma 1999, pp. 241, £ 38.000

# Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

Il normale, l'ovvio, tutto ciò che ci appare assolutamente logico e perfettamente naturale nasconde al proprio interno profondi legami con la nostra tradizione culturale. Legami celati, ma attivi e straordinariamente potenti.

Anche nell'educazione alla musica, le linee di fondo della nostra cultura si tramandano non solo in seguito a scelte didattiche o indirizzi di programma, ma soprattutto in modo inconsapevole attraverso quella sensazione di palese e indiscutibile evidenza che guida le nostre scelte più profonde.

L'ovvio non richiede spiegazioni o giustificazioni e si sottrae a ogni tentativo di indagine.

Nell'educazione musicale, così come nella geometria, ciò che sta alla base del pensiero e ne costituisce il fondamento non si dimostra, ma si postula.

Così, gran parte della didattica strumentale ci presenta il suono come un postulato.

In realtà, nello studio di uno strumento, il raggiungimento di un suono musicalmente "corretto" è una ricerca, più che un'acquisizione automatica. Questa ricerca occupa infatti, una parte cospicua dello studio (e non solo nella fase iniziale dell'approccio).

Il problema della costruzione del suono, della scelta di quelle caratteristiche che lo rendono accettabile, piacevole, bello e conforme al nostro senso estetico, si pone in maniera più evidente per certi strumenti che non per altri. Infatti, lo stesso suono che ci appare quasi interamente pre-costruito nel pianoforte, scaturisce invece da un esercizio lento e paziente negli strumenti ad arco o a fiato.

Un lavoro di "pulizia" accompagna gli esordi dello studio strumentale. Operazioni di scarto eliminano progressivamente le "imperfezioni" fino a convergere verso un ideale "ovvio", mai esplicitato, ma fortemente presente.

Prendiamo il caso della tromba, strumento poco investito dalle istanze della nuova didattica strumentale.

Nel testo di Serse Peretti, *Nuova scuola di insegnamento della tromba e congeneri* – testo storico, datato 1927, ma ancora comunemente in uso nei Conservatori italiani – il suono risulta già interamente definito fin dalla pagina iniziale (Fig. 1). Il primo fondamentale mattone con cui

costruire tutta l'impalcatura sonora è fornito a priori.



Fig. 1 – Dietro un'apparenza poco significativa, i primi esercizi di Serse Peretti racchiudono un distillato di secoli di storia del pensiero musicale (Serse Peretti, *Nuova scuola di insegnamento della tromba e congeneri*, Ricordi, p. 1)

Anche in metodi decisamente meno severi, più moderni e rispondenti alle esigenze del principiante di oggi, come il testo di Charles F. Gouse, *Learn to play the trumpet*, questa impostazione rimane ancora saldamente immutata (Fig. 2).

In entrambi i casi citati, il percorso di apprendimento strumentale si apre con una serie di esercizi che prevedono suoni lunghi e tenuti. La variazione sonora è ridotta al minimo per permettere all'allievo di concentrare la propria attenzione sull'emissione e sul controllo della respirazione.

Produrre un suono fisso, stabile e uniforme costituisce di per sé un traguardo non indifferente. Ogni mutamento o variazione è accuratamente evitato. Così, in una eterna ripetizione di se stesso, il suono "ideale" si trasforma spesso in un suono inespressivo.

Tutto quanto si discosta da questo modello è automaticamente giudicato un errore; e l'errore non diviene mai oggetto di osservazione, non si ascolta, ma molto più semplicemente si scarta.

Di tutt'altro avviso è invece Jean-Pierre Mathez, trombettista svizzero (nasce a Biel nel 1938), autore di un metodo per tromba pubblicato dalla Universal. Questo metodo, appartenente alla prestigiosa collana dei *Wiener Instrumentalschulen*, ci appare ancora oggi un testo decisamente innovativo, seppur pubblicato nel lontano 1976.

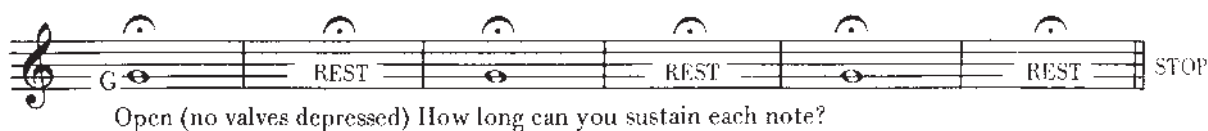


Fig. 2 – Charles F. Gouse, *Learn to play the trumpet/cornet*, Alfred Publishing Company, p. 5

Mathez inverte il percorso tradizionale e, anziché tendere verso un unico ideale sonoro, propone di ampliare il campo di indagine alla ricerca di molteplici possibilità.

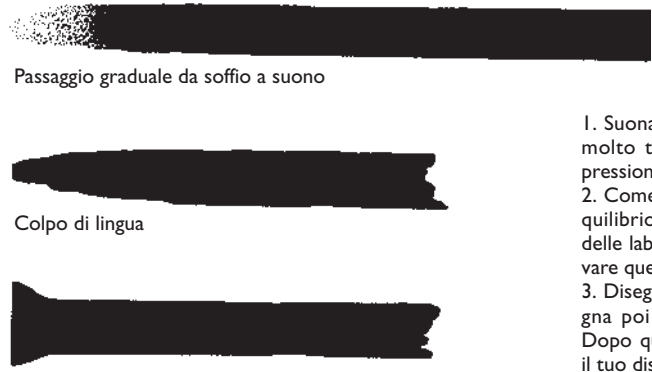
Dunque scegliere il suono tra tanti possibili; un suono non cristallizzato in stereotipi immutabili, ma vivo e in continua evoluzione.

L'esplorazione delle possibilità sonore della tromba è incoraggiata attraverso suggerimenti verbali (prova a par-

intransigenza, ma accolte, esaminate e valorizzate. (Fig. 4) Da una semplice osservazione iniziale, l'autore conduce l'allievo in un percorso di apprendimento che lo guida fino alla realizzazione dei microintervalli.

Infatti, nel metodo di Mathez, l'esplorazione dello strumento non si limita a una fase iniziale dello studio, ma appare coerente e strettamente collegata con l'evoluzione successiva.

Inspirare tranquillamente



Passaggio graduale da soffio a suono

Colpo di lingua

Prova anche così: prima espira completamente e poi, inspirando, cerca di produrre un suono.

1. Suona ogni nota con la sensazione di avere molto tempo. Fai attenzione all'equilibrio tra pressione del respiro e tensione delle labbra.
2. Come suona se intenzionalmente ritardi l'equilibrio tra pressione del respiro e tensione delle labbra? Come suona se invece riesci a trovare questo equilibrio al primo tentativo?
3. Disegna il suono che vorresti suonare. Disegna poi i suoni come invece ti sono riusciti. Dopo qualche tentativo pensi di poter suonare il tuo disegno correttamente? [...]

Fig. 3 – Anziché prescrivere il colpo di lingua come unico meccanismo in grado di garantire una emissione corretta, Mathez preferisce stimolare una esplorazione dei diversi tipi di attacco. Lo studio perde la propria dogmaticità e l'ambito sonoro si amplia. (Jean-Pierre Mathez, *Trompetenschule*, Universal, Schülerheft p. 12)

lare o a cantarci dentro, a soffiare, con o senza bocchino, col bocchino solo; esplora lo spazio con lo strumento: suona in locali grandi, piccoli, prova a rivolgere la campana verso punti diversi della stanza, verso un pianoforte col pedale abbassato...), oppure attraverso stimoli grafici.

La grafia non tradizionale si rivela, infatti, un aiuto importante per favorire la curiosità dell'allievo verso il superamento di ogni cliché sonoro.

La ricerca del suono trova quindi un suo sviluppo conseguente proiettandosi verso la contemporaneità. Il percorso proposto dall'autore svizzero non vaga senza meta, come invece sembra fare certa didattica strumentale falsamente innovativa. La direzione è segnata da un legame con la nuova letteratura musicale. Letteratura che pone allo strumentista richieste assai più frastagliate di quanto non accadeva anche solo cinquanta anni fa.

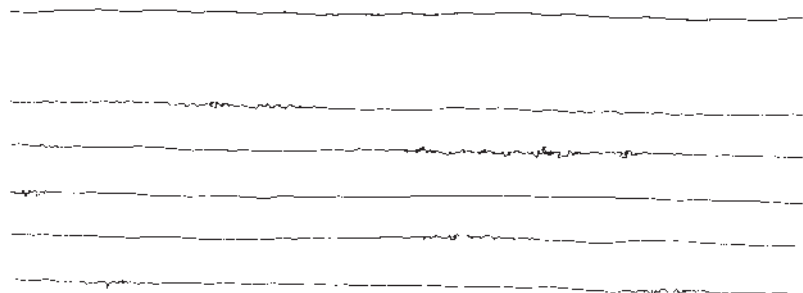


Fig. 4 – Ogni più piccola oscillazione dell'altezza viene osservata. L'ascolto si acuisce verso una percezione sempre più sensibile (Jean-Pierre Mathez, *Trompetenschule*, Universal, Schülerheft p. 13)

Le indicazioni di Mathez non assumono mai il carattere di una prescrizione dogmatica, ma cercano di sviluppare un atteggiamento ricettivo e aperto alla ricerca. Anche nelle pagine dedicate all'emissione del suono, l'autore offre all'allievo elementi per una indagine sulle possibilità dello strumento. Non solo il tradizionale colpo di lingua, ma tanti tipi di attacco divengono oggetti di attenzione e di studio. (Fig. 3)

Anche le oscillazioni di altezza, inevitabili nel contatto iniziale con lo strumento, non vengono né ignorate con pazienza aspettando tempi migliori, né combattute con

Serse Peretti, *Nuova scuola di insegnamento della tromba e congeneri*, Ricordi.

Jean-Pierre Mathez, *Trompetenschule*, Universal, Schülerheft.

Charles F. Gouse, *Learn to play the trumpet/cornet*, Alfred Publishing Company.



## Nei meandri della composizione: la macchina può servire?

FRANCESCO BELLOMI

**L**egre è il nome di un programma per computer che “inventa” arie (complete di parole e musica) per voce e basso continuo nello stile di Giovanni Legrenzi (1626 – 1690). La storia, il metodo e soprattutto il perché si è arrivati a scrivere un simile programma sono raccontati in un libro dal titolo molto promettente: *Le regole della musica – Indagine sui meccanismi della comunicazione*.

Mario Baroni, Rossana Dalmonte e Carlo Jacoboni non sono nuovi ad avventure di questo tipo e già a partire dagli anni settanta dobbiamo a Baroni e Jacoboni le prime ricerche in questa direzione basate su melodie di corali luterani. Sì, perché il nodo della questione è proprio la melodia e la difficoltà di approdare a una esplicita grammatica della melodia, verificabile e paragonabile, per completezza e articolazione, alle grammatiche dell'armonia tonale, sulla quale invece le pubblicazioni non si contano.

Già Nattiez osservava: «Ma un tratto melodico è sempre, contemporaneamente, un'altra cosa, anzi non si può definire che in relazione a questa altra cosa. È per questo motivo che fanno tanta fatica a costruirsi delle teorie autonome della melodia. Tutte le variabili della musica si sono date appuntamento nella melodia per darle corpo. Se vi sono poche teorie della melodia, è forse perché i musicologi sono colti da vertigine di fronte al fatto che la teoria della melodia sembra dissolversi in una teoria di tutta la musica». La fatica e il senso di vertigine non hanno spaventato gli autori di questo libro che anzi si sono lanciati nella ricerca con rara determinazione e costanza. La scommessa di fondo è quella di riu-

scire a individuare le “leggi” della costruzione melodica e a trasformarle in un insieme di regole talmente esplicito che perfino una macchina, come è il computer, possa applicarle producendo degli oggetti sonori secondo le aspettative. Sia chiaro, scopo degli autori non è assolutamente quello di scrivere un programma che produca credibili falsi: il computer è stato usato come strumento di verifica delle regole. Tutte le volte che la macchina “sputa” fuori un brano stilisticamente non credibile è evidente che qualche regola è sbagliata. Ecco allora gli autori rimettersi all'opera per rendere esplicito qualche aspetto dell'invenzione melodica che era sfuggito perché dato per scontato, troppo ovvio, implicito. La logica implacabile e lineare della macchina obbliga a illuminare anche gli aspetti ai quali è più difficile pensare per chi, come ciascuno di noi, usa anche lo strumento dell'intuizione.

Nella prima parte del libro questo aspetto è ben delineato e messo a fuoco affrontando il concetto di grammatica musicale, nonché le sue implicazioni nei confronti della comunicazione musicale, degli aspetti cognitivi e dei rapporti fra la composizione e l'ascolto. Proprio l'attenzione e la competenza diretta sulle abilità implicite connesse alla produzione e all'ascolto ha permesso agli autori di dare un contributo determinante sia alla creazione di una teoria generale della melodia, sia alla messa a punto di strumenti teorico-analitici specifici. Si tratta veramente di un crocevia dove si incontrano molti e diversi aspetti della pratica e della teoria musicale. Infatti, come si afferma già nell'introduzione, «nessun trattato di

composizione ha mai sostituito efficacemente la parola e la figura del maestro e un buon autodidatta è tale in quanto sa ispirarsi agli esempi di altri compositori e sa trarne i necessari suggerimenti. Per non parlare ovviamente dei fenomeni di improvvisazione presenti in tutte le tradizioni orali e nel jazz; e per non parlare infine delle regole d'ascolto che anch'esse vengono apprese per imitazione di modelli impliciti».

La domanda chiave, tutt'altro che scontata, che gli autori si pongono è: «esiste una qualche forma di corrispondenza fra le regole messe in atto nelle attività di produzione musicale e quelle messe in atto durante l'ascolto?»

Non è inutile ricordare che, proprio nei confronti della dimensione grammaticale della melodia, l'atteggiamento “spontaneo” degli addetti ai lavori, cioè dei musicisti, è diverso da quello tenuto nei confronti di altre dimensioni come, ad esempio quella armonica. Mentre è ovvio definire sbagliato un collegamento armonico scorretto, rispetto a un modello dato, quando la stessa cosa succede nella costruzione di una melodia non si dice che la melodia è sbagliata, ma piuttosto che “non è bella”, che è insignificante o che è brutta. Si dà cioè un giudizio di valore di tipo estetico piuttosto che una valutazione di tipo grammaticale.

Questa abitudine, verificabile in qualsiasi situazione di insegnamento della composizione, la dice lunga sulla difficoltà di entrare dentro alle regole della melodia con strumenti assolutamente razionali ed espliciti. Sempre la prima parte del libro offre un ricchissimo excursus, con specifici capitoli dedicati al concetto di grammatica in musica, alla grammatica come sistema ordinato di regole, alle funzioni espressive della grammatica, al rapporto fra musica e apparati cognitivi, al rapporto fra grammatica, stile e analisi e infine alla verifica informatica delle regole grammaticali.

Il tutto corredato da una puntualissima e aggiornatissima biblio-



grafia che si manifesta in citazioni sempre pertinenti e estremamente chiarificatrici. Proprio la chiarezza espositiva è uno dei pregi che permettono anche al lettore più sprovveduto di leggere con passione le oltre quattrocento pagine del libro. Un esempio fra i tanti: «Per capire meglio il problema della corrispondenza fra regole di produzione e regole di ascolto è tuttavia necessario prima di tutto introdurre nella discussione alcune precisazioni allo scopo di sgomberare il campo da possibili equivoci. Diciamo allora che, a nostro parere, l'esperienza musicale, sia nel settore "poietico" che in quello "estesico" può passare attraverso almeno tre stadi o livelli connessi l'uno all'altro anche se di fatto molto difficili da scindere e da descrivere separatamente: li chiameremo rispettivamente livello delle strutture, delle interpretazioni e delle valutazioni.

Il livello delle *strutture* è tale in quanto esclusivamente riferito alle relazioni sintattico-strutturali fra le note e non alle motivazioni che giustificano tali relazioni; in altri termini non include forme di interpretazione o di valutazione.

Per livello delle *interpretazioni* intendiamo quello che nella musicologia anglosassone viene indicato come studio del "musical meaning", in quella francese come "sémantique musicale", che la tradizione linguistico-semiotica etichetta spesso come "produzione di senso", che la fenomenologia indica come facoltà "simbolica" del linguaggio musicale, che gli psicologi talvolta identificano con gli aspetti emozionali evocati dalla musica e che infine la tradizione filosofica distingue con il termine ermeneutica. Questo complesso e non ancora ben decifrato insieme di strumenti comunicativi appartiene sia al lavoro di produzione (diciamo all'intenzionalità del compositore) sia a quello di ricezione (all'attribuzione di senso da parte dell'ascoltatore).

Il terzo livello indicato, quello che abbiamo detto delle *valutazioni*, si riferisce alle varie forme di

apprezzamento che la musica può suscitare. Diciamo che ogni genere, stile o opera musicale assume sempre una sua posizione nel campo dei valori culturali e ideologici che in quel momento circolano all'interno della società, e suscita dunque particolari forme di condivisione o di rifiuto. Dal punto di vista estetico si creano tradizioni di apprezzamento che si riferiscono ai movimenti artistici, alle ideologie che li sorreggono, ai valori culturali e sociali che a essi si appoggiano. La genialità inventiva dei musicisti può venire apprezzata solo se c'è condivisione sui valori che essi celebrano. Noi sosteniamo che il livello delle valutazioni debba possedere una relativa indipendenza rispetto a quello delle interpretazioni e a quello delle strutture.» (pag.8)

Più avanti viene chiarito il con-

cepto di grammatica adottato dagli autori: «È necessario ora però tornare alla distinzione fra sapere intuitivo e sapere dichiarativo [...]. Le conoscenze strutturali a cui fanno comunemente appello l'ascoltatore e il compositore non sono necessariamente di carattere "dichiarativo", anzi, di norma sono solo intuitive: un buon ascoltatore o un buon compositore sanno ad esempio che cosa si deve intendere per "tema", ma di solito non sanno definire tale concetto. È perciò opportuno distinguere la conoscenza intuitiva delle regole da quella concettualmente esplicitata: chiameremo la prima con il termine *competenza strutturale* (o anche *grammaticale*) e riserveremo solo alla seconda il termine di *grammatica* in senso stretto. Diciamo dunque che per grammatica intendiamo l'e-

## DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

**W**ayne Bowman, docente universitario canadese, mette in guardia gli educatori musicali dai rischi ai quali, a suo parere, essi possono incorrere adottando, nell'esercitare la loro professione, un atteggiamento "universalista", consistente nel ritenere che esistano dei criteri assoluti, universalmente validi, che permettono di distinguere ciò che è musica da ciò che non rientra in tale categoria, la buona musica dalla musica priva di valore, e ciò che è giusto compiere nell'ambito dell'educazione musicale da ciò che è sbagliato.

In opposizione a tale atteggiamento, Bowman, rifacendosi alle posizioni dei filosofi Richard Rorty e Joseph Margolis, sostiene l'opportunità di assumerne invece un altro, "relativista". Egli distingue tale atteggiamento da quello "scettico", secondo il quale, rispetto a qualsiasi questione, ciascuna delle posizioni adottabili ha la stessa validità di ogni altra posizione alternativa. Piuttosto, un atteggiamento relativista nell'ambito dell'educazione musicale consiste innanzitutto nel considerare che nel mondo esistono pratiche e concezioni musicali molto diverse tra loro, che, più che avere un nucleo essenziale comune, presentano tutt'al più una 'somiglianza di famiglia'; in secondo luogo, si tratta di tener presente che una certa musica e una certa attività di educazione musicale possono essere giudicate più valide di altre non in assoluto, ma rispetto ad alcune situazioni particolari.

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

splicitazione concettuale della competenza grammaticale».

Nella seconda parte del libro vengono meticolosamente illustrati, passo dopo passo, i criteri di analisi del testo verbale, di segmentazione della forma, di analisi della melodia e dell'armonia in rapporto anche alla linea melodica del basso, delle trentuno arie di Legrenzi prese a modello. Viene infine descritto il programma informatico Legre.

Sebbene questa seconda parte sia di lettura assai più ardua, proprio per il suo addentrarsi nelle più sottili osservazioni analitiche e per il suo continuo rimando ai dettagli (anche i più minimi) dei brani utilizzati come campione, è notevole la capacità di chiarire i procedimenti con esempi ad hoc e con un sano "buonsenso comunicativo" che impedisce agli autori di riversare sull'ignaro lettore quintali di dati, statistiche e tabelle difficili da interpretare, abitudine questa peraltro assai diffusa nel mondo della musicologia "scientifica".

Il capitolo chiave risulta qui essere quella sulla *costruzione della frase melodica*. La apparentemente semplice suddivisione di ogni frase melodica in tre parti (un *corpo centrale* preceduto da una *anacrusi* e seguito da una *terminazione*) permette di avere un modello descrittivo e analitico straordinariamente flessibile ma preciso. L'individuazione e la catalogazione di comportamenti melodici che sono dei veri e propri luoghi comuni di qualsiasi melodia (come quella che a pag. 138 viene chiamata *figura di salto*) porta gradualmente alla costruzione delle regole della grammatica melodica. Il lettore è condotto progressivamente a focalizzare comportamenti, abitudini, codici che raramente raggiungono il livello della consapevolezza. La *grammatica* di questo programma diventa così l'occasione per riflettere sui comportamenti che ognuno di noi mette in atto nel suo lavoro di produttore o di consumatore di musica.

L'estendibilità della grammatica dedotta da questo caso particolare a

un ampio ventaglio di stili melodici dislocati su di un arco temporale di dieci secoli è illustrata nella terza parte del libro.

Dal gregoriano ai lieder di Arnold Schoenberg, si scoprono delle costanti del comportamento melodico che permetteranno in un futuro prossimo di scrivere altre grammatiche della melodia avendo a disposizione un punto di riferimento teorico alquanto solido.

Nel paragrafo sulle melodie gregoriane particolarmente illuminante è la definizione di *grado esteso*. Concetto del quale non vi era nessun bisogno nel capitolo precedente sulle arie di Legrenzi. Ancora una volta una citazione chiarirà meglio di qualsiasi parafrasi: «Esistono nel nostro campione [vari brani tratti dal *Graduale Triplex* rappresentativi di vari "stili", ma con un'attenzione particolare per le melodie più antiche] – come in tutto il repertorio – salti di terza che non vengono "riempiti" in alcun modo, né ritornano su se stessi. È proprio come se il cantore/notatore non "sentisse" una certa nota, o non la possedesse proprio nella sua

scala. Mentre in tutto il canto la linea melodica ristabilisce l'andamento per gradi congiunti, arrivata ad un certo punto propone un "grado esteso", forse nemmeno sentito come salto, ma soltanto come un tono ampliato nel suo passo normale, forse per evitare il semitono. [...] (questi salti di terza) alla fine sono privi di riempimento e di ritorno, come se, non essendo sentiti come salti, non avessero bisogno di innescare il movimento psicologico della compensazione». (pag. 244)

I successivi capitoli, che testano l'efficacia della struttura di questa grammatica della melodia, su Guillaume de Machault e Josquin Despres, forniscono strumenti assai utili di analisi e di riflessione al musicista interessato allo stile straordinario e sublime della polifonia medievale. Si arriva poi, passando da Palestrina e dallo stile melodico del XVIII secolo, al capitolo sul lied romantico e infine alla melodia fra otto e novecento.

Particolarmente interessante la comparazione fra una melodia apparentemente semplice di Debus-

## RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

**L**a Legge quadro di riordino dei cicli scolastici, insieme con altre tendenze di riforma in atto nel nostro Paese (riguardanti l'autonomia scolastica, i saperi essenziali per la formazione di base ecc.) hanno posto in primo piano il problema dell'orientamento, reso ancor più necessario dalla proliferazione, talvolta caotica e non controllata, delle offerte, delle opportunità e delle sollecitazioni dell'attuale mercato del lavoro e della formazione.

Il confronto tra le tappe maturative degli alunni e l'articolazione della scuola in cicli, o fasi, scanditi da passaggi in senso orizzontale e verticale, in cui si rivela decisiva la capacità a operare delle scelte, sarà probabilmente un argomento prioritario nella futura vita della scuola.

Si è infatti allargato il concetto di orientamento: da tematiche e interventi attinenti il mondo del lavoro si è passati a evidenziare l'importanza di



alcuni costrutti psicosociali come il concetto e la stima di sé, la congruenza tra aspettative personali e contesto di riferimento, l'assunzione di responsabilità conseguenti a una scelta, l'autovalutazione e così via.

L'orientamento non è solo, quindi, orientamento scolastico e professionale, ma un processo continuativo, processuale (ristrutturantesi) e formativo. Esso implica capacità di decodificazione della realtà (che richiama il paradigma della complessità e l'approccio ecologico); di costruzione di punti di riferimento (sia interno che esterno) sin dagli anni della scuola dell'infanzia e della scuola elementare; di assunzione di processi decisionali in settori ricchi di opzioni e di variabili continuamente interagenti, di valutazione delle conseguenze di una scelta, di analisi dei costi e dei benefici di una situazione, la sua fattibilità e la sua visibilità. Esso focalizza inoltre la dimensione della riflessione su di sé, la valutazione del passato, del presente e del futuro, l'uso del tempo e dello spazio, e si traduce in un aumento di consapevolezza, ma anche contribuisce alla strutturazione di una identità pluralistica e dinamica.

Accanto, perciò, alla formazione di atteggiamenti positivi verso il lavoro, come nei presupposti della *Career Education* così applicata nei Paesi anglosassoni, l'orientamento dovrebbe promuovere:

- la conoscenza delle proprie caratteristiche personali;
- il raggiungimento di un corretto equilibrio tra l'occupazione e il tempo libero in una sintesi che può mantenere una giusta percezione di sé e del proprio raggio di azione;
- offrire, infine, strumenti per affrontare il futuro e i possibili cambiamenti occupazionali.

Compito arduo, si dirà. Infatti, sino a un certo livello di età, la dimensione dell'orientamento non è scindibile dall'attività e dalla relazione educativa tra adulto e soggetto in formazione. Le varie direzioni dell'orientamento prevedono «... un processo di ri-articolazione della tradizionale attività orientativa che sempre più risulta finalizzata allo sviluppo di competenze trasversali e generali rispetto a prospettive / obiettivi di professionalizzazione e/o di avviamento al lavoro» (p.10), coniugando le risorse personali, le capacità strumentali e professionali, gli obiettivi di autorealizzazione.

Il testo risponde a questo intento offrendo una panoramica articolata del fenomeno attualmente in evoluzione: i modelli di approccio, l'orientamento nei vari gradi e ordini di scuola, i riferimenti normativi, la prassi tutt'ora in opera, con riferimento a una esperienza di intervento per gli studenti delle scuole medie superiori.

La Nota degli autori, ambedue operatori e consulenti in questo campo, è significativa: «Realizzare una iniziativa di orientamento che abbia un valore, allo stesso tempo, scientifico e di utilità per i giovani verso i quali è indirizzata, rappresenta un traguardo ideale per ogni operatore di questo settore; fare in modo che tale esperienza non sia limitata a un gruppo sperimentale ma veda coinvolti i giovani di una intera provincia è sicuramente un risultato raggiungibile solo grazie alla sensibilità e collaborazione di un numeroso gruppo di persone e istituzioni».

Come a dire che l'orientamento va inserito in una dimensione partecipativa e può essere espressione di una società civile che opera al proprio interno per la crescita e lo sviluppo adeguato delle sue componenti.

sy (ma in realtà estremamente complessa dal punto di vista della costruzione melodica) e certe tormentatissime melodie di Schoenberg che si rivelano, agli strumenti della grammatica elaborata dagli autori, di una architettura assai più semplice.

Non manca nemmeno, illustrando delle melodie di Paul Hindemith, una allusione a quell'orecchio tonale che, volenti o nolenti, continua a lavorare (ed egregiamente) anche nei musicisti più atonali. Si tratta di quella che gli autori chiamano, con un nome piuttosto poetico, "trasposizione della memoria".

In sostanza la "trasposizione" è la possibilità di sostituire una o più note di una melodia con altri suoni appartenenti però allo stesso accordo. Si tratta di una tecnica di elaborazione superficiale della "scala nucleare" che sta alla base della melodia. «Poiché, secondo la definizione data al cap. 10, la figura di trasposizione corrisponde ad uno sviluppo melodico dell'accordo sottostante, non si dovrebbe potere avvertirla in assenza dell'accordo stesso. In realtà la memoria di questa figura è così radicata che l'orecchio continua a sentirla anche quando il suo accordo non esiste, come se il canto conservasse tracce di certi modelli melodici stabilizzati durante i secoli del linguaggio tonale» (segue un esempio tratto da Hindemith).

Come insegnante ho già cominciato a far usare alcuni strumenti analitici di questo libro ai miei alunni. Come compositore sento che questa volta il musicologo ha fatto centro.

Mario Baroni Rossana Dalmonte  
Carlo Jacoboni, *Le regole della musica (indagine sui meccanismi della comunicazione)*, EDT, Torino, 1999, £ 55.000

A. Capone, F. Ferretti, *L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 115, £ 20.000





G. Hoffnung, Editions Lattès, France

### Libri e dischi ricevuti

- Suona e Canta – facili melodie popolari per piccoli pianisti*, (a cura di G. Polloni), Edizioni Curci, Milano, 1999, pp. 80
- A. Aloligi Hayes – M. Beatriz Pavia, *La favola di Alighiero e del suo violino – Duetti facilissimi per piccoli violinisti*, Edizioni Curci, Milano, 1999, pp. 68
- V. N. Paradiso, *La chitarra volante – Metodo di introduzione alla chitarra*, Edizioni Curci, Milano, 1999, pp. 86
- Piotr Lachert, *Noi, pianisti*, Editions Temv!, Bruxelles, 2000, pp. 254
- F. D. Stumpo, *Strumenti e suoni della Calabria nella tradizione musicale di Mesoraca*, Onus Libreria, Crotona, 1999, pp. 76
- F. D. Stumpo, *Sugnu venutu de luntanu*, Pubblisfera, Crotona, 2000, pp. 158, £ 20.000
- D. Minoia, *In teoria? Tutto è semplice! – Un nuovo modo, facile e divertente, per conoscere gli elementi del linguaggio musicale*, Edizioni Musicali Sinfonica, BrighierioMilano, 2000, pp. 126, con CD
- E. Maule, *Insegnare storia della musica*, Edizioni CELI, Ravenna, 1992, pp. 128, £ 24.000
- M. S. Tasselli, *Musica, Storia, Territorio – Itinerari didattici per la scuola elementare e media della provincia di Bolzano*, Edizioni Junior, Bergamo, 1998, pp. 144, £ 18.000
- A. Vivaldi, *Sei Concerti per flauto, Archi e Cembalo op. 10*, E. Caroli flauto, Ensemble Zauberflöte, Sipario Dischi cs55c
- G. Donati – G. Di Domenico, *Laudes and Improvisations*, ARA, 1999 2001A

## SCHEDE

Tra il mondo della didattica e quello della produzione musicale non intercorrono, 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. L'agevolezza dei materiali rende, infatti, 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.

*I suoni del vento* è una raccolta di otto brani popolari di vari paesi per allievi alle prese con il clarinetto e il pianoforte. Ridotti in forma semplice, senza però alterarne la grazia e il fascino, le melodie adattate da Massimo Rizza si intersecano elegantemente con gli accompagnamenti elaborati da Giannantonio Mutto, il che costringe gli esecutori a preoccuparsi non solo della propria parte, ma di quanto si viene man mano costruendo insieme, dando così un importante senso cameristico all'esecuzione. La semplicità delle linee e il ripetersi delle frasi potrebbe talvolta dare spazio a qualche gioco improvvisativo. Accanto a brani arcinoti come *Yankee Doodle* o *Greensleeves* vi è anche una dolce canzone coreana e due melodie Klezmer, con la prima delle quali, in *la* minore, il grande clarinettista Giora Feidman sa far cantare le platee di tutto il mondo.

Le simpatiche illustrazioni del fascicolo sono di Elisa Mutto. (Chiara Zocca)

Massimo Rizza, Giannantonio Mutto, *I suoni del vento – Motivi popolari per clarinetto e pianoforte – 1° livello*, Mela Music, 1998, £ 26.000.

# Spazio Laboratori

## UNA REALTÀ RICCA, MA ANCORA INCERTA

CARLA TESSARI

**A** seguito di due documenti ministeriali del 1998 (interamente pubblicati in Maurizio Disotoe, «Un laboratorio musicale per le scuole italiane», *Musica Domani*, n. 110, 1999, pp. 22-27) sono stati approvati dai provveditorati, su tutto il territorio nazionale, una settantina di laboratori musicali che nell'anno scolastico 1999-2000 hanno visto la loro piena attivazione. È quindi possibile tracciare un primo bilancio di una tra le più innovative e stimolanti esperienze nel campo della didattica musicale degli ultimi anni.

Le direttive ministeriali sopra citate configuravano il laboratorio musicale come uno spazio adeguatamente attrezzato entro il quale, al di fuori degli orari curricolari, si potessero vivere operativamente esperienze musicali. Venivano quindi fornite linee di indirizzo nell'ambito delle finalità, degli obiettivi, delle esigenze da soddisfare, lasciando invece molta apertura e flessibilità per tutto ciò che riguardava gli aspetti tecnico-organizzativi. Per questi ultimi veniva tuttavia precisato il rispetto di alcune peculiarità tra cui la costituzione di una rete di scuole per l'utilizzo consorziato del laboratorio, il rapporto con gli enti locali e il territorio, la definizione di una figura con mansioni di coordinatore.

L'elasticità lasciata dal Ministero in questa prima fase di sperimentazione aveva lo scopo di sondare le effettive possibilità di questa iniziativa e, attraverso esperienze concrete, di fornire indicazioni utili per una futura strutturazione e definizione. Ne è risultato, come era prevedibile, un panorama molto variegato per modalità di progettazione, per contesti e realtà in cui si è operato, per procedure e realizzazioni di intervento, per quantità e tipologia di forze, istituzioni, enti presi in causa.

L'esperienza laboratoriale, che era stata promossa in particolare per supplire la mancanza di musica nella scuola superiore, si è di fatto, in questa prima attuazione, distribuita in maniera abbastanza omogenea su tutti i gradi del sistema scolastico.

Nella scuola primaria, i docenti che già svolgevano attività musicali hanno potuto, attraverso il laboratorio, avvalersi di mezzi ed esperti esterni per supportare il loro lavoro. Inoltre molte scuole elementari, pur non essendo sede di laboratorio, sono state coinvolte attivamente in progetti di scuole di grado superiore.

Nella scuola media una buona parte degli istituti che hanno ricevuto il finanziamento sono scuole a indirizzo musicale le quali, avendo già personale e tradizione in questo settore, sono riuscite, in breve tempo, a formulare progetti organici. Inoltre da molte di queste scuole il laboratorio musicale è stato visto come la possibilità di estendere, dando un prima e un dopo, il percorso formativo musicale dei corsi ad indirizzo, altrimenti limitato ai tre anni di scuola media. Nell'ambito della scuola superiore circa la metà dei laboratori è stata avviata in ex isti-

tuti magistrali, come è noto ormai in via di estinzione, dove la presenza di docenti specifici di musica ha creato le condizioni idonee per l'attivazione di questi progetti. Di grande interesse sono i laboratori avviati nelle altre scuole superiori, nella maggior parte licei, dove insegnanti di diverse materie, sfruttando competenze personali e soprattutto avvalendosi di esperti esterni, hanno saputo dar vita a esperienze di grande complessità e valenza formativa.

Un dato quindi sembra accomunare la maggior parte delle realtà e cioè che l'istituzione del laboratorio musicale ha valorizzato e ufficializzato attività e percorsi già svolti da anni nelle scuole, dando la possibilità di espandere tali esperienze su un più ampio raggio di azione. In questo senso una spinta determinante l'hanno data la strutturazione in rete e il coinvolgimento di tutti i soggetti disponibili sul territorio.

Questo tentativo, sicuramente stimolante, di proiettare la scuola verso l'esterno ha evidenziato però anche una serie di problematiche. Il consorzio in rete di più istituzioni scolastiche di diverso grado, facile in fase di accordo preliminare, è risultato in molti casi di difficile attuazione. La rete ha funzionato tra istituti di istruzione primaria e scuole medie, dove da tempo esistono forme di coordinamento e vi è una stessa matrice territoriale. Molto più difficile si è rivelata invece l'attivazione di reti tra scuole medie e scuole superiori o anche tra scuole dello stesso grado. Anche i rapporti con gli enti locali e le altre realtà presenti sul territorio si sono spesso rivelati difficoltosi per poca sensibilità, per problemi tecnico-amministrativi, per una certa diffidenza a integrare pubblico e privato.

L'elemento di maggior disparità è stato la diversità di mezzi finanziari messi a disposizione dai provveditorati con cifre che oscillano da due milioni a cento milioni il che fa capire come si possano interpretare in maniera assai disomogenea le direttive ministeriali. Inoltre da una verifica compiuta nel dicembre 1999, dopo circa un anno dalla designazione delle scuole sede di laboratorio, è risultato che solo una piccolissima parte di queste aveva ricevuto il finanziamento, nonostante buona parte delle strutture si fossero già attivate, con il supporto momentaneo di fondi di istituto, di fondi privati e dell'entusiasmo e del volontariato degli operatori coinvolti.

Quindi se dal punto di vista della rinnovata progettualità, dell'attivazione di scambi e collaborazioni, della qualità e varietà dei percorsi formativi offerti il bilancio di questa prima fase di diffusione dei laboratori musicali non può che essere positivo, diversamente è da giudicare l'apporto organizzativo ed economico offerto dall'amministrazione scolastica che, se pur iniziale e sperimentale, poteva essere condotto in maniera più organica e tempestiva.

RINCONETE CORTADIGLIO

Preside di lungo corso nella scuola media Franceschini di Dragoncello di Sotto, il prof. Alfonso Belladonna è apprezzato da gran parte del corpo insegnante, nonché dal personale ausiliario e amministrativo, per la sua evanescenza. Interessato alla caccia, alle proprietà agricole e al gioco in borsa, considera la scuola come un occasionale intermezzo fra le sue occupazioni principali, alle quali dedica coscientemente tempo, pensieri ed energie. La sua conoscenza dei problemi didattici, gestionali e amministrativi, come è naturale, è pari alla sua dedizione professionale. Così che ciascuno può gestirsi il suo orticello in piena tranquillità, nessuno è tenuto a rendere conto di quanto fa a nessun altro, e fra le mura dell'istituto spira una atmosfera di gradevole leggerezza.

Saremmo ingenerosi se attribuisimo questo clima soltanto alla propensione del preside Belladonna ad assentarsi dalla scuola, pressochè quotidianamente, per importanti riunioni, convocazioni del provveditore, incontri coll'assessore comunale alla Pubblica Istruzione, scambi d'esperienze coi colleghi, e via procedendo con il repertorio di assillanti incombenze che rendono così difficile, per certi capi d'istituto, trattenersi a lavorare nel proprio ufficio.

Anche quando si ha la rara occasione di incontrarlo in presidenza, oppure nei corridoi o in sala insegnanti, il prof. Belladonna è difatti l'uomo più amabile che si possa immaginare. Si interessa delle vicende familiari delle insegnanti, fornisce preziose informazioni sull'andamento dei titoli, disquisisce di lepri e fagiani, racconta barzellette, e non manca, in qualche caso, di invitare i prediletti ad ameni incontri conviviali a base di selvaggina.

Qualcuno, a dire il vero, non è

propriamente soddisfatto di questo stato di cose. I due o tre cirenei che, per spirito di servizio o senso della decenza, cercano di far galleggiare alla meglio la sgangherata navicella della scuola, si lasciano andare, non di rado, a mugugni e proteste, nella generale indifferenza. E, fra essi, la più sconfortata è la vicepresidente, sulle cui spalle si sono accumulati, uno dopo l'altro, tutti gli obblighi e le funzioni di cui il superiore si è generosamente spogliato. Qualcuno assicura di averla sentita, passando davanti alla porta della presidenza, battere i pugni sul tavolo e mormorare: «cacciato! deve essere cacciato!».

Cacciato? Licenziato? Il preside Belladonna diventerà, fra breve, un importante manager di stato. Sta seguendo difatti, come la generalità dei suoi colleghi (quelli bravi, quelli meno bravi e quelli scalcinati come lui, perché tutti hanno diritto a pari opportunità, e un bastone di maresciallo, in Italia, non si nega a nessuno), il corso di riqualificazione che cambierà il volto della nostra dirigenza. A dire il vero, più che seguire le lezioni va accumulando firme di presenza, visto che una volta sistemato sulla sua sedia estrae di tasca il *Sole 24 ore* o il *Notiziario del Cacciato*, e ne scorre seraficamente gli articoli, in attesa che il docente di turno finisca il suo intervento e scocchi il momento della libera uscita. È sereno, il prof. Belladonna, perché sa che non vi saranno esami finali, e nessuno cercherà perciò di verificare che cosa ha appreso, e se merita davvero la promozione.

Vi è da presentare una relazione, è vero, in cui si dovrà fra l'altro riferire in modo dettagliato come è stata gestita la scuola, quali progetti sono stati elaborati e portati a compimento, quali sono in gestazione per l'avvenire, eccetera eccetera. Tutte cose di cui non sa assolutamente



nulla, e che non ha tempo né voglia di farsi raccontare. Ma ci penserà, è ovvio, la vicepresidente, che è già stata allertata perché proceda alla stesura del documento. Il prof. Belladonna, così, farà la sua brava figura, potrà fregiarsi delle stellette (e dello stipendio) di manager, e non mancherà – ne siamo certi – di dimostrare la sua riconoscenza alla solerte collaboratrice. Che, pur sentendosi chiudere lo stomaco, si è già messa all'opera, con la rassegnata diligenza che contraddistingue questa meritevole categoria.

# SUONALE ALL'IVA!

Partecipa anche tu alla grande campagna che **DISMAMUSICA** ha deciso di lanciare per chiedere la riduzione dell'aliquota IVA (20%) che grava sugli strumenti musicali. Il motivo per cui chiediamo la tua collaborazione è presto detto: chi acquista una chitarra, un pianoforte, una batteria, un violino o qualsiasi altro strumento in Gran Bretagna e lo utilizza per la didattica, non paga alcuna imposta. In Italia spende il 20% in più.

Ecco perché **DISMAMUSICA** si è fatta promotrice della campagna *Suonale all'Iva!* che si è già concretizzata in una interrogazione parlamentare presentata ai Ministri delle Finanze, dei Beni Culturali e della Pubblica Istruzione.

Ora, però, abbiamo bisogno del tuo aiuto: firma la lettera aperta che invieremo ai parlamentari europei eletti in Italia e appartenenti a tutti gli schieramenti politici.

Perché ci rivolgiamo al Parlamento europeo? Perché l'IVA è un'imposta regolata da direttive comunitarie. È quindi necessario un intervento da parte dell'Unione Europea per permettere ai vari Paesi di operare le necessarie modifiche in materia.

Cosa chiediamo ai Parlamentari?

1. che sia riconosciuto allo strumento musicale lo stesso ruolo educativo, culturale, sociale e formativo universalmente riconosciuto al libro che paga infatti un'aliquota IVA del 4%.
2. che anche in Italia sia dato un aiuto concreto a chi vuole accedere alla pratica musicale.

Il modulo per raccogliere la firma tua e dei tuoi allievi dovrà essere richiesto via fax allo: 02.7601382, oppure via e-mail a: [disma@confcommercio.it](mailto:disma@confcommercio.it) e dovrà essere rispedito compilato a **DISMAMUSICA**, Corso Venezia n.49, 20121 Milano.

## LETTERA APERTA AI PARLAMENTARI EUROPEI

**Perché in Italia l'IVA sui libri è al 4%  
e sugli strumenti musicali è al 20%?**

*Nessuno si permetterebbe di negare il ruolo fondamentale del libro per l'educazione e la crescita culturale della persona. Ma è davvero difficile non riconoscere lo stesso ruolo allo strumento musicale.*

*Perché allora, in Italia, l'editoria beneficia dell'aliquota IVA agevolata al 4% mentre su pianoforti e chitarre, flauti e violini, batterie e organi, eccetera, l'IVA grava per il 20%?*

*Gli strumenti musicali non concorrono forse alla educazione ed alla crescita culturale di tutti i cittadini, piccoli e grandi?*

*Ecco perché, con questa lettera aperta, chiediamo che sia riconosciuto allo strumento musicale lo stesso ruolo educativo, culturale, sociale, formativo fino ad oggi riservato al libro.*

*La più ampia diffusione del fare musica passa anche attraverso un aiuto concreto diretto a tutti coloro che desiderano accedere alla pratica musicale. Un esempio? In Gran Bretagna, su uno strumento musicale acquistato per uso didattico, non si paga l'IVA.*

*Chiediamo ai Parlamentari europei di impegnarsi affinché l'imposizione sullo strumento musicale venga equiparata a quella agevolata prevista per l'editoria.*

DISMAMUSICA

**DISMA**  
M U S I C A



Ti ringraziamo per la tua collaborazione in questo progetto di sensibilizzazione delle nostre istituzioni al ruolo della musica quale fatto educativo nella formazione dei giovani.