

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 117
Dicembre 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 2001

Soci ordinari £ 60.000 - Studenti £ 50.000
Soci sostenitori da £ 120.000 - 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 2001

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 Giuseppe Porzionato, *Sui processi di formazione della mente musicale*
- 8 Patrizia Buzzoni, *Linguaggio corporeo e sviluppo musicale*

Strumenti e tecniche

- 16 Giuseppe Grazioso, *A proposito del progetto "Un coro in ogni scuola"*

Pratiche educative

- 21 Rossana Rossi, *Improvvisare insieme sugli strumenti melodici*
- 24 Chiara Zocca, *Un itinerario multimediale nel mondo del teatro*

Confronti e dibattiti

- 28 *Come e su cosa valutare gli insegnanti*
a cura di Franca Ferrari
- 30 Elena Ferrara - Alessandra Alessandri, *Bisogna attestare la capacità di relazione*
- 32 Rossella D'Alfonso, *Valutare il lavoro dei docenti è fuori discussione*
- 34 Maurizio Della Casa, *Tenere distinte valutazione e differenziazione economica*

Biblioteca

- 38 Luca Marconi, *La ricerca come mezzo per far progredire la didattica* [su J. Tafuri (a cura di) *La ricerca per la didattica della musica - Atti del Convegno Siem 2000*, Quaderni della Siem]
- 40 Maria Cecilia Jorquera Jaramillo, *Il difficile incontro tra pedagogisti e didatti* [su E. Bottero - A. Padovani, *Pedagogia della musica*, Guerrini]
- 42 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
- 43 Chiara Zocca, *Essere pianisti in un mondo che corre* [su P. Lachert, *Noi, pianisti*, Edition TEMV!]
- 44 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)
- 46 *Schede*

Rubriche

- 7 Parole Chiave: *Trascrizione*, di Francesco Bellomi
- 10 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
- 15 Musica in bit: *Danzare con i bit*, di Amedeo Gaggiolo
- 26 Vocalità, *Una, due ... tante voci*, di Ida Maria Tosto
- 36 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
- 47 Spazio Laboratori, *Una realtà in forte espansione*, di Carla Tessari
- 48 Fuoricampo, *Remare contro*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Alessandra Alessandri	docente di Educazione musicale a Novara
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Patrizia Buzzoni	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Genova
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Rossella D'Alfonso	docente di Italiano e latino nella scuola superiore a Bologna
Maurizio Della Casa	pedagogista, Mantova
Elena Ferrara	docente di Educazione musicale a Oleggio (Novara)
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Frosinone
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Giuseppe Grazioso	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Cuneo
Maria C. Jorquera J.	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Venezia
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico
Giuseppe Porzionato	docente di Psicologia generale e della personalità, Università di Padova
Rossana Rossi	operatrice musicale, Reggio Emilia
Carla Tessari	docente di Chitarra nella scuola media in. musicale Sant'Ambrogio (Verona)
Ida Maria Tosto	docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze
Chiara Zocca	docente di Educazione musicale a San Giovanni Lupatoto (Verona)



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

Sui processi di formazione della mente musicale

GIUSEPPE PORZIONATO

Lo scopo di questo lavoro è determinare a quale età il bambino interiorizza la struttura della musica occidentale e verificare se una formazione musicale migliora le prestazioni dei soggetti. I risultati sembrano mostrare che già intorno ai sette anni l'inculturazione musicale passiva consenta la strutturazione percettiva del sistema tonale occidentale, e confermano, almeno in parte, l'importanza di un'educazione mirata a favorire lo sviluppo della percezione musicale.

Uno degli aspetti più sbalorditivi della percezione musicale è senz'altro il fatto che, nel giro di pochi anni, noi acquisiamo uno schema specifico per decodificare gli stimoli sonori (Shepard e Jordan, 1984). Ciò che rientra in questo schema viene considerato *musica*, ciò che invece non corrisponde a questo schema viene considerato una mera emissione sonora, o, tutt'al più, un'accozzaglia di suoni priva di emozione intrinseca. Questo aspetto si manifesta quando ascoltiamo le espressioni musicali di popoli primitivi o molto lontani dalla nostra cultura. Mi piace, ad esempio, fare ascoltare ai miei studenti universitari un canto solistico degli indiani dell'Amazzonia e mi diverto quando lo spaccio per il lamento di un traumatizzato in una corsia di una clinica ortopedica.

Se volessimo usare un'analogia, potremmo riferirci a *Farfalle*, la famosa xilografia di Maurits Cornelis Escher, riportata a pagina 5. I sistemi musicali si generano da un elemento indifferenziato che, con lo sviluppo e l'educazione, viene mano a mano concretizzandosi in uno specifico sistema. Alla fine del processo troviamo sistemi diversi per forma e dimensione, essi possiedono però una comune struttura di base.

Utilizzando un concetto derivato dalla biologia cellulare, potremmo dire che il nucleo fondamentale della musica è come una cellula *staminale*, una cellula ancora indifferenziata che è in grado di evolvere secondo molteplici destini, per cui la *musica staminale* può essere considerata quel nucleo indifferenziato da cui deriva, attraverso specifiche esperienze culturali, ciò che definiamo *mente musicale*.

Lo studio del formarsi di questa specifica mente è

uno dei compiti più rilevanti della psicobiologia dello sviluppo, e nel corso dell'ultimo decennio si sono moltiplicati gli studi all'interno di questo settore. Si è così notato che i bambini di 6-7 mesi percepiscono più facilmente rapporti musicali semplici (basati cioè sui rapporti pitagorici 1:2, 2:3, 3:4, 4:5, 5:6 e quindi sulla tradizione numerologica che ne è seguita) piuttosto che su rapporti più complessi come quelli della scala temperata (Schellenberg e Trehub, 1996). Altre ricerche hanno messo in rilievo l'importanza, già dopo il primo anno di vita, degli aspetti "musicali" della lingua dei bambini. Se essi devono scegliere tra un discorso espresso da persone adulte o da bambini essi preferiscono quello dei bambini, perché è caratterizzato da una maggiore musicalità (Trehub, 1987, 1989).

Nonostante esistano molte analogie tra lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo delle abilità musicali, sono ancora relativamente scarse le ricerche che hanno studiato lo sviluppo delle strutture percettive e cognitive rilevanti per la musica in generale e in riferimento ai diversi sistemi musicali; ogni sistema ha delle proprie regole, o convenzioni, che lo contraddistinguono, come avviene per la lingua, e il bambino le acquisisce nel corso del proprio sviluppo.

Il bambino quindi, attraverso le abitudini di ascolto indotte dall'ambiente, acquisisce la struttura del sistema tonale a cui appartiene. Tale struttura influenza la percezione musicale a livello dell'organizzazione sensoriale, e porta alla formazione di aspettative sull'andamento della struttura melodica. Queste aspettative forniscono le informazioni che generano la gerarchia tonale, la quale riflette la stabilità delle note e degli accordi in una

determinata chiave. Eventi attesi sono sentiti più consonanti e più stabili di quelli inaspettati (Bharucha e Krumhansl, 1983).

Risulta dunque di particolare interesse determinare a quale età il bambino interiorizza la struttura della musica occidentale nel corso del suo sviluppo percettivo, e se un particolare training di educazione musicale può influire su tale processo di interiorizzazione.

La ricerca

Trainor e Trehub (1992) hanno effettuato una interessante ricerca sulla percezione della struttura tonale occidentale in bambini di otto mesi e in adulti. La melodia standard era composta da dieci note conformi alle convenzioni tonali occidentali; i soggetti dovevano percepire due variazioni di tale melodia: una diatonica e una cromatica. Ascoltatori poco sensibili alla struttura tonale della musica occidentale avrebbero dovuto dare risposte ugualmente esatte per entrambe le variazioni, mentre soggetti con conoscenze tonali avrebbero dovuto percepire maggiormente la variazione cromatica, in quanto violazione del contesto tonale. I risultati hanno dimostrato che i bambini di otto mesi sono in grado di percepire correttamente entrambi i tipi di variazione; gli adulti, invece, percepiscono correttamente la variazione cromatica mentre hanno difficoltà a percepire quella diatonica.

Assieme a una mia allieva, ho impostato un esperimento utilizzando la stessa melodia dell'esperimento su citato, ma confrontando tra di loro bambini di 3-6 anni (Porzionato e Zocca, in corso di stampa). Ci siamo proposti di verificare se i bambini più piccoli percepiscono più facilmente la modificazione diatonica e più difficilmente la variazione cromatica rispetto ai bambini più grandi e se uno specifico programma di inculturazione musicale rende più raffinata la discriminazione percettiva del cambiamento melodico; chi ne usufruisce dovrebbe commettere meno errori nel compito di riconoscimento sia della variazione diatonica che di quella cromatica.

Il metodo

Soggetti: hanno partecipato all'esperimento 154 bambini. Di essi, 66 frequentavano una scuola materna che chiameremo "normale" ed erano divisi per classi di età (3-4, 4-5, 5-6 anni) di 22 soggetti ciascuna. Altri 66 frequentavano una scuola materna che chiameremo "sperimentale" perché in essa era stato realizzato un progetto di inculturazione musicale intitolato *Ognuno una nota, insieme una melodia*. Questo progetto si proponeva di fare apprendere, in forma giocosa, i fondamenti del sistema tonale. I rimanenti 22 soggetti appartenevano alla prima classe di una scuola elementare (età 6-7 anni).

Materiali e apparecchiature: gli stimoli erano costituiti

da una melodia standard e da due sue variazioni: una diatonica, appartenente quindi alla tonalità della melodia standard, e una cromatica, che apparteneva a una tonalità diversa da quella della melodia standard. Gli stimoli erano gli stessi utilizzati nel citato esperimento di Trainor e Trehub (1992); è stato invece modificato il timbro (tromba invece di onda sinusoidale) perché in un esperimento preliminare condotto con 30 bambini avevamo notato che esso era rilevante nel mantenere desta la loro attenzione. Le melodie duravano circa 5 secondi (vedi la figura n. 1).

Abbiamo prodotto le melodie per mezzo di una tastiera sintetizzata Roland M60 e le abbiamo registrate in cassetta. Ai bambini venivano fatte ascoltare tre copie di melodie (standard-standard, standard-variazione diatonica, standard-variazione cromatica) in ordine casuale. Essi dovevano dire se erano uguali o diverse. Per l'ascolto delle melodie si è utilizzato un registratore stereofonico Sanyo. Inoltre, per facilitare il compito ai bambini, sono stati presentati due cartelli: uno con due visi sorridenti (uguali) e l'altro con un viso sorridente ed uno triste (diversi). Queste figure, che abbiamo leggermente modificato, appartengono al *Primary Measures of Music Audition* di Gordon (1979) (vedi la figura n. 2).

Procedimento: il test è stato somministrato, singolarmente, a ogni bambino in una stanza tranquilla all'interno di ognuna delle scuole. I bambini sedevano di fronte allo sperimentatore. Sul tavolo, alla loro destra, vi era il registratore, e davanti a loro i due cartelli con i visi uguali e diversi disposti uno parallelo all'altro (uno sopra e uno sotto).

La consegna era la seguente: «Adesso faremo, assieme, un gioco con la musica. Prima di tutto guarda questi due cartelli: in questo vi sono due bambini che sorridono, sono uguali; in questo uno è triste e l'altro è felice, sono diversi. Ascolterai ora due canzoncine, e mi dovrai dire se sono uguali o diverse. Se le canzoncine ti sembrano uguali indica con il dito i bambini uguali che sorridono; se le canzoni, invece, ti sembrano diverse metti il ditino sui bambini diversi. Attentissimo! Arriva la prima canzoncina...adesso arriva la seconda...Sono uguali o diverse? Indicalo!».

Spesso i bambini indicavano il cartello e nello stesso tempo dicevano se le due melodie erano uguali o diverse. Le risposte dei soggetti sono state quantificate in punteggi grezzi e percentuali.

L'analisi dei dati

In relazione alla prima ipotesi, sono state considerate, complessivamente, tutte le risposte corrette date dai soggetti di 3-4 e 4-5 anni. Esse sono state confrontate con quelle date dai soggetti di 5-6 e 6-7 anni per ogni singola tipologia di stimoli sperimentali (standard-standard, standard-variazione diatonica, standard-variazione cro-

matica). Per quanto riguarda il rapporto fra età e stimolo standard (standard-standard) esso è risultato significativo. Ciò significa che, con l'aumentare dell'età i soggetti fanno meno errori nel rispondere correttamente quando viene comparata la melodia standard con se stessa. Per quanto riguarda il rapporto fra età e variazione diatonica esso non è risultato significativo. Ciò significa che, con l'aumentare dell'età, i soggetti percepiscono con maggiore difficoltà la variazione diatonica. Per quanto riguarda, infine, il rapporto fra età e variazione cromatica la differenza è risultata significativa. Ciò significa che, con l'aumentare dell'età, i soggetti riescono a discriminare più facilmente la variazione cromatica.

In relazione alla seconda ipotesi, sono stati confrontati i risultati ottenuti dai soggetti dei due tipi di scuola (quella normale e quella sperimentale). Per quanto riguarda il confronto fra il totale delle risposte corrette, la differenza si è dimostrata significativa. I soggetti appartenenti alla scuola sperimentale hanno dato, nel complesso, un numero significativamente maggiore di risposte corrette. Sono state quindi analizzate le risposte corrette date dai soggetti per ogni singola tipologia degli stimoli sperimentali (standard-standard, standard-variazione diatonica, standard-variazione cromatica). Per quanto riguarda il rapporto fra tipo di scuola e melodia standard, i risultati non sono significativi. Questo significa che il *training* musicale non ha influito sulla discriminazione di questo tipo di stimolo. Per quanto riguar-

da il rapporto fra tipo di scuola e variazione diatonica il risultato è significativo. Ciò significa che i soggetti che hanno usufruito del *training* discriminano con maggiore facilità la variazione diatonica. Non si può invece dire la stessa cosa per la variazione cromatica, che non è risultata significativa. Ciò significa che essa viene percepita indipendentemente dal *training* ricevuto.

Considerazioni conclusive

Lo scopo di questo lavoro era quello di determinare a quale età il bambino interiorizza la struttura della musica occidentale nel corso del suo sviluppo percettivo; inoltre si voleva verificare se un *training* musicale avrebbe migliorato le prestazioni dei soggetti.

In base ai risultati dell'analisi statistica, condotta utilizzando il test del Chi Quadrato, la prima ipotesi è stata confermata. I bambini di 5-7 anni, rispetto a quelli di 3-5 anni, riconoscono con maggiore difficoltà la variazione diatonica; per quanto riguarda invece la variazione cromatica essi tendono a comportarsi come i soggetti adulti dell'esperimento di Trainor e Trehub (1992). Sembra quindi che già intorno ai sette anni il grado di inculturazione musicale passiva abbia favorito la strutturazione percettiva del sistema tonale occidentale.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi, essa risulta confermata solo in parte. I bambini della scuola speri-



Farfalle, 1950. Xilografia di M. C. Escher.

mentale hanno dato, nel complesso, un numero statisticamente significativo di risposte corrette rispetto ai bambini della scuola normale. Il *training* effettuato con il progetto *Ognuno una nota, insieme una melodia* ha prodotto un effetto positivo sulla percezione della melodia e delle relative variazioni. Le prestazioni sono migliori a tutte le età.

L'analisi statistica delle singole tipologie degli stimoli permette però delle considerazioni ulteriori. Il *training* non influisce sul confronto della melodia standard con se stessa. Questo confronto non richiede, in effetti, una particolare sensibilità percettiva. È invece la significatività della variazione diatonica che dimostra l'importanza avuta dal *training* nell'affinare la percezione melodica. Il fatto, infine, che la variazione cromatica non sia risultata significativa è probabilmente dovuto all'influenza determinante dell'*inculturazione musicale passiva*, per cui, nonostante il *training*, i gruppi di bambini tendono a dare, con l'aumentare dell'età, risposte sempre più simili a quelle degli adulti privi di competenza musicale.

Si evidenzia quindi che la discriminazione di cambiamenti specifici della struttura di una melodia non tende a migliorare con l'età, perché il bambino, durante tale processo, è influenzato da quelle regole di strutturazione del sistema sonoro che sono caratteristiche del sistema musicale a cui appartiene. Lynch et al. (1990) hanno dimostrato che bambini di sei mesi sono in grado di percepire variazioni sia in scale appartenenti al proprio sistema musicale sia a sistemi musicali esotici, mentre gli adulti danno prestazioni migliori in relazione a cambiamenti nelle scale musicali appartenenti alla propria cultura. Questa abilità porta il bambino ad avere delle aspettative che gli permettono di elaborare il profilo melodico secondo i canoni della propria cultura. Un simile processo di

specializzazione avviene anche in campo linguistico.

Mi preme fare un'ultima considerazione, la ricerca che abbiamo illustrato è derivata dalla felice armonizzazione tra un'esperienza didattica e i problemi che si pone il ricercatore interessato allo studio dello sviluppo della percezione musicale. Potrebbe essere considerata una risposta all'invito di Delalande (1999), ma mi riservo di ritornare sull'argomento.

Bibliografia

- Bharucha J. J. e Krumhansl C. L., 1983, "The representation of harmonic structure in music: Hierarchies or stability as a function of context" in *Cognition*, 13, pagg. 63-102.
- Delalande F., 1999, "Per una ricerca scientifica centrata sull'educazione" in *Musica Domani*, 113, pagg. 3-6.
- Gordon E., 1979, *Primary Measure of Music Audition*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Lynch M. P., Eilers R. E., Oller, D. K. e Urbano R. C., 1990, "Innateness, experiences, and music perception", in *Psychological Science*, 1, pagg. 272-276.
- Porzionato G. e Zocca M.G. (in corso di stampa), "La percezione del cambiamento della struttura melodica in bambini dai tre ai sette anni".
- Schellenberg E. G. e Trehub S. E., 1996, "Natural Musical Intervals: Evidence From Infant Listeners", in *Psychological Science*, 7, pagg. 272-277.
- Shepard R. N. e Jordan D. S., 1984, "Auditory Illusions Demonstrating That Tones Are Assimilated to an Internalized Musical Scale" in *Science*, 226, pagg. 1333-1334.
- Trehub S. E., 1987, "Infant' Perception of Musical Patterns" in *Perception & Psychophysics*, 41, pagg. 635-641.
- Trehub S. E., 1989, "Infant' perception of musical sequences: implications for language acquisition" in *Journal of Speech-Language pathology and Audiology*, 13, pagg. 3-11.
- Trainor L. J. e Trehub S. E., 1992, "A comparison of Infants' and Adults' Sensitivity to Western Musical Structure" in *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 18, pagg. 672-683.



Figura 1. Le tre melodie-stimolo: **A** melodia standard; **B** variazione diatonica; **C** variazione cromatica.

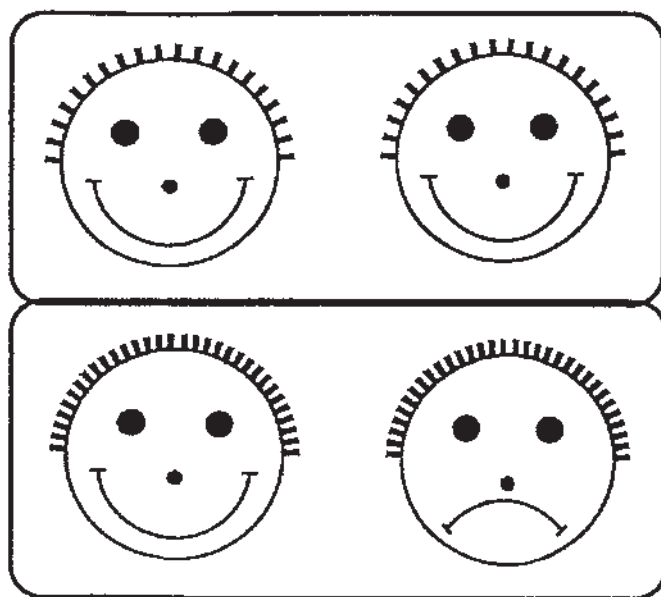


Figura 2. Le due figure usate nell'esperimento (da Gordon, 1979, modificate).

Parole chiave

Chi ha avuto la fortuna di avere qualche nonno o qualche anziana zia appassionati di musica, si sarà inevitabilmente incontrato con certi vecchi libri, dalla carta giallina e pelosetta, un po' consumati vicino all'angolo della voltata di pagina, nei quali sinfonie, opere liriche, quartetti, concerti, quadriglie e valzer viennesi, aspettano pazientemente il momento di risuonare sotto le mani di un improvvisato duo pianistico.

Sono le famose trascrizioni per pianoforte a quattro mani: all'apice della gloria un secolo fa, cadute nel dimenticatoio dopo gli anni Cinquanta, ristampate in prestigiose edizioni di grande tiratura da qualche tempo a questa parte.

Coloro che si sono avvicinati alle grandi opere musicali del passato attraverso queste trascrizioni hanno, di solito, provato emozioni indelebili e hanno imparato sulla propria pelle in modo altrettanto indelebile la meravigliosa architettura delle musiche suonate. Erano spesso trascrizioni umili, opera di sconosciuti musicisti, che non chiedevano l'esecuzione pubblica, ma che regalavano immense gioie ai lettori.

Chi poi, per scelta o per caso, si è trovato a dover trascrivere musica, ha capito che trascrivere è un mezzo straordinario per imparare. Lo dovevano di certo sapere gli amanuensi medievali che trascrivevano e scrivevano per mestiere, ma lo sapeva bene anche Arnold Schoenberg quando consigliava ai giovani compositori di imparare l'armonia, il senso della forma, l'orchestrazione e quant'altro, semplicemente trascrivendo per pianoforte (a due o quattro mani) i grandi lavori orchestrali del passato.

Del resto, ancora oggi come cento anni fa, gli studenti di composizione imparano a orchestrare trascrivendo: si prende un pezzo pianistico o un quartetto o un pezzo cameristico, e lo si trascrive per orchestra. Qualche volta, se si sceglie bene, a lavoro finito si può confrontare la propria orchestrazione con quella di un grande musicista che ha già fatto questo lavoro prima di noi, e non c'è niente di più istruttivo che vedere come si possono risolvere in altro modo gli stessi problemi. Esistono poi quelle che potremmo chiamare le trascrizioni d'arte, quelle trascrizioni cioè che sono delle vere e proprie reinvenzioni del testo base.

Johann Sebastian Bach che trascrive Vivaldi è spesso un vero e proprio co-autore: tante e tali sono le varianti,

TRASCRIZIONE

FRANCESCO BELLOMI

le aggiunte e le trasformazioni ornamentali e contrappuntistiche che mette in atto. Ci deve essere qualcosa di predestinato nella vita dei trascrittori visto che proprio Bach, il grande trascrittore di se stesso e di altri, è fino a oggi uno degli autori più trascritti della storia della musica.

Trascrivere la musica di un altro musicista è per un compositore una sorta di antropofagia rituale: si ama talmente quella musica da volerla quasi mangiare, attraverso la trascrizione, per possederne lo spirito e le qualità. Quasi tutte le trascrizioni d'arte sono però delle trascrizioni che moltiplicano le difficoltà esecutive dell'originale: Liszt che trascrive Schubert ad esempio, o Busoni che trascrive Bach.

Non poteva mancare, in questa sede, una tappa sulla trascrizione che va nella direzione opposta, quella facile, per il diletto dei principianti oppure a uso didattico.

Guardata con aria di sufficienza e superiorità dagli acrobati della tecnica, la trascrizione facile è una delle cose più difficili da fare. Già, perché per facilitare bisogna lavorare di lima e di bisturi, e certi tagli possono essere molto dolorosi. È facile scrivere e trascrivere musica difficile, è difficile scrivere (buona) musica facile e ancora più difficile fare buone trascrizioni facili. Forse proprio per questo molti grandi autori hanno evitato di avventurarsi nella trascrizione facile, lasciando campo aperto a ogni sorta di trascrittori della mutua. Trascrittori che hanno usato la didattica come un comodo paravento capace di nascondere le più abominevoli operazioni.

Al contrario, il caso di Béla Bartók è forse l'esempio più alto di uno straordinario rispetto e di una meravigliosa attenzione nel lavoro di trascrizione funzionale che egli compie come musicologo sulle melodie popolari e al tempo stesso di una genialità creativa e di una ineffabile poesia quando trascrive le stesse melodie in arrangiamenti facili per due violini o per pianoforte. Si può chiedere di più? Ma Bartók, come sappiamo, era ben poco incline ai compromessi commerciali.

Forse anche Igor Stravinskij aveva fiutato la cosa quando gli era arrivato da Hollywood il seguente telegramma: «Esecuzione in anteprima dei *Four Norwegian Moods* ottenuto grande successo stop Successo sarebbe straordinario se acconsentisse far orchestrare pezzo ai nostri arrangiatori stop» Risposta di Stravinskij: «Mi accontento di grande successo stop».

Linguaggio corporeo e sviluppo musicale

PATRIZIA BUZZONI

La relazione tra madre e bambino nei primi mesi di vita è fondata sul linguaggio corporeo ed è prettamente preverbale: è dunque possibile analizzare le caratteristiche di questa comunicazione primaria, carica di contenuti affettivi, che costituisce la base delle future esperienze del bambino, utilizzando alcune categorie del linguaggio corporeo quali tonicità, postura e movimento.

L'autrice ipotizza che nella comprensione musicale sia implicata una conoscenza di tipo non concettuale che ha le sue origini proprio nelle modalità non verbali di conoscenza del mondo sperimentate nella relazione corporea madre/bambino.

Risulta quindi fondamentale che l'educazione musicale utilizzi il movimento nelle attività di interpretazione della musica, in quanto solo l'esperienza motoria permette di attivare vissuti primari che arricchiscono la comprensione musicale.

Nell'articolo *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino* apparso nel n. 114 di questa rivista, Michel Imberty analizza le relazioni vocali che avvengono nel periodo preverbale tra madre e bambino e ipotizza che le loro strutturazioni e articolazioni abbiano un ruolo organizzatore fondamentale per il futuro sviluppo musicale del bambino.

Collegandomi al lavoro di Imberty, intendo analizzare le relazioni tra madre e bambino nei primi mesi di vita utilizzando alcune categorie del linguaggio corporeo quali tonicità, postura e movimento, per ipotizzare in seguito come tale primaria comunicazione possa costituire le basi per le future esperienze musicali del bambino. In particolare, nell'analisi delle prime esperienze di vita, si trovano le giustificazioni psicologiche e pedagogiche all'utilizzo del movimento nell'educazione musicale.

La comunicazione non verbale: tono, postura, movimento

La comunicazione che si crea tra madre e bambino nei primi giorni e mesi di vita è fondata sul linguaggio corporeo ed è prettamente preverbale. Fonte di comunicazione sono i gesti, gli sguardi, il tono, la postura, la

mimica, il movimento fino a quando la voce e in seguito il linguaggio verbale arricchiranno un'esperienza affettiva già molto intensa. Sappiamo come i messaggi verbali costituiscano solo una parte limitata della comunicazione interpersonale e come sia proprio il linguaggio corporeo, non verbale, ad avere un ruolo significativo non tanto rispetto al contenuto del messaggio, quanto allo stato della relazione emotiva tra le persone e quindi anche alla definizione di sé. La stessa voce ha una corporeità che si manifesta anche nell'uso del linguaggio verbale. La voce è prima di tutto una produzione corporea che coinvolge l'apparato respiratorio, sensoriale, muscolare, nervoso, articolare, motorio.

Per chiarezza espositiva distinguerò le categorie del linguaggio corporeo quali tonicità, vocalità, postura, mimica e movimento come se agissero in modo separato e indipendente; in realtà quando si parla di linguaggio corporeo si intende invece sottolineare come tutte queste componenti agiscano sempre in stretta interdipendenza e come non sia certo possibile separare, ad esempio, una certa qualità vocale dallo stato di tensione muscolare che essa comporta, da un certo sguardo, o una determinata mimica facciale, da un particolare movimento della testa o del busto ecc. Inoltre è proprio questa concomitanza di fattori presenti nella comunica-

zione non verbale a creare un cornice espressiva unitaria, tanto che quando qualche elemento “stono” il messaggio assume un che di falso o di strano. Risulta infatti quasi impossibile mentire con le modalità corporee di comunicazione, mentre è molto facile mentire con le parole, sebbene anche queste tradiscano molte componenti corporee presenti nella voce e in tutti gli atteggiamenti che il nostro corpo in ogni caso comunica.

Alla nascita e nei primi due mesi di vita la comunicazione tra madre e bambino si basa fondamentalmente sullo stato tonico muscolare tanto che Ajuriaguerra (1987) parla a questo proposito di *dialogo tonico*, una sorta di preludio al dialogo verbale che comparirà in seguito. Si intende con tonicità lo stato di tensione dei nostri muscoli, che possono modularsi continuamente – con successive e innumerevoli gradazioni – da uno stato di massimo allentamento e rilassamento muscolare allo stato contrapposto di massima tensione.

In questa fase, definita da Wallon *tonico-emozionale*, la comunicazione passa attraverso le modulazioni del tono muscolare che si caricano quindi in ogni momento dei contenuti affettivi caratteristici della relazione. È infatti attraverso il tono muscolare, nel rapporto corporeo con la madre, che il bambino riceve e regola il proprio movimento, un «movimento caratterizzato da continuità tonica, fluidità, che possiede una linearità circolare, privo di spezzature, di brusche rotture, che modula il tono su una gamma centrale tra i poli opposti di tensione-distensione. Possiede un ritmo lento, dolce, ondulare... è un elemento del linguaggio corporeo che comunica benessere, presenza. Esso provoca una vera e propria iperstimolazione di tutta la sensorialità interna, quella vestibolare e labirintica in particolare, e di quella esterna, del tatto (vibrazione, calore)» (Nicolodi 1992, p. 64).

Quando il neonato viene preso in braccio per l'allattamento ciò genera in lui sensazioni di stordimento e vertigine a causa dello spostamento dell'endolinfa nel labirinto, spostamento indotto dalla forza di gravità. Le modificazioni degli assetti posturali a poco a poco vengono associati ai vissuti affettivi legati alla relazione tra madre e bambino. La postura è la posizione che il corpo assume in rapporto alle proprie parti, è il rapporto dell'insieme e delle parti con lo spazio: è una posizione caricata di senso perché assunta all'interno della relazione con l'altro che la riceve. Nel neonato la postura implica sensazioni di stabilità, equilibrio, benessere o instabilità, disequilibrio, disagio in riferimento agli spostamenti che l'adulto induce nel bambino e alla postura e tonicità che l'adulto stesso assume e quindi comunica al bambino.

L'evoluzione posturale che avviene durante i primi anni di vita comporta il passaggio dalla posizione orizzontale sdraiata della nascita a quella a sedere, quindi a carponi e infine in piedi: tale processo rappresenta chiaramente una progressiva presa di possesso del mondo e una progressiva conquista di indipendenza da parte del bambino. L'acquisizione dell'equilibrio necessario per

raggiungere la verticalità della posizione eretta e fare i primi passi rappresenta quindi un risultato che si colora di tutti i vissuti emotivi che tale processo comporta: potere, soddisfazione, incapacità, scoraggiamento, caparbia, rinuncia, stanchezza, insoddisfazione...

Nel linguaggio comune è addirittura usuale definire, ad esempio, certi tratti della personalità o certi contesti relazionali utilizzando aggettivazioni relative al tono o alla postura e quindi a vissuti di tipo corporeo; definire una persona come “equilibrata”, “instabile”, “rigida”, “morbida” o “dura” implica percepire analogie tra vissuti corporei di stabilità, centralità, tensione e caratteristiche psicologiche a essi relative. Ecco quindi come il linguaggio verbale tradisce in molti casi le componenti corporee che hanno caratterizzato le prime relazioni non verbali del bambino con il mondo circostante.

In un primo momento tono e postura rappresentano gli elementi fondanti della relazione comunicativa e l'organizzazione motoria è caratterizzata da regolarità e prevedibilità; l'ampiezza del movimento è limitata e la forma del movimento è connotata da simmetria, continuità, da oscillazioni laterali e dondolamenti; il ritmo che accomuna la coppia madre-bambino è un ritmo lento che può tendere verso un ulteriore rallentamento.

Con il progredire della maturazione neurologica, sensoriale e psicologica, il bambino acquisisce a poco a poco la capacità di gestire sempre più autonomamente il movimento. Verso il quinto mese il bambino sta seduto e, in braccio alla madre, comincia a spingersi lontano dal suo corpo; rotolando, scivolando e gattonando si appropria dello spazio; a poco a poco conquista la posizione eretta e infine cammina. È questa in sintesi la rivoluzione che avviene nei primi dodici/diciotto mesi di vita e che vede cambiare l'assetto posturale, la modulazione tonica, gli schemi cinetici e i riferimenti spaziotemporali del bambino.

Anche in questo caso le conquiste che avvengono a livello fisiologico e biologico sono la base su cui si innestano le componenti psicologiche ed emotive della vita dell'uomo. Camminare è allontanarsi dalla madre per cercare lo spazio, gli oggetti, è avvicinarsi per ritrovare una sicurezza affettiva, è provare la propria stabilità, è percepire la propria stanchezza, è godere delle proprie conquiste.

La relazione madre bambino

Dapprima le stimolazioni che il bambino riceve da chi lo tiene in braccio e lo cura sono relative sia al contatto corporeo, modulato attraverso una vasta gamma di variazioni toniche, sia alle pressioni esercitate sulle parti del corpo del bambino quando esso viene manipolato o appoggiato. Inoltre ogni volta che il bambino viene sollevato, doncolato, fatto roteare o lasciato cadere nei giochi di cadute accompagnate, egli vive dei continui cambiamenti posturali che provocano forti stimolazioni labi-

rintiche e vestibolari.

Dato che il cosiddetto sorriso sociale e i vocalizzi avvengono più o meno a partire dal secondo mese, si può affermare che le prime relazioni sono prettamente tonico-posturali e cinetiche. Ancor prima quindi delle esperienze di relazione vocale basate su quel linguaggio infantile usato dagli adulti verso i bambini definito *motherese* o *baby talk* (Stern 1995; Fernald e Coll 1984 citato in Bertolino 1992), esiste una relazione basata su tonicità, postura e movimento che si carica dei contenuti affettivi che caratterizzano la diade madre-bambino e che continua anche quando entrerà in gioco la vocalità.

Molti studi ormai hanno dimostrato che il flusso

reciproco non verbale che avviene tra il bambino e chi lo accudisce è già presente nei primi giorni di vita. Le tecniche di videoregistrazione e le successive microanalisi hanno evidenziato le capacità del neonato di interagire in una sorta di continuo ping-pong con gli adulti di riferimento (Downing 1995).

Downing ipotizza che certe interazioni fisiche tra il bambino e la madre, o chi lo accudisce, lascino una traccia nel bambino, traccia da intendersi come qualcosa che plasma e influenza il suo mondo rappresentazionale motorio. Ipotizza inoltre che il ricordo corporeo di certi tratti motori incida sul comportamento e sulla consapevolezza dell'adulto. Le prove cliniche della psicoterapia

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

L'immagine di un frullatore sulla copertina del booklet rafforza il titolo *Gran mix* che promette un materiale sonoro vario e inconsueto, come del resto ci si può aspettare sapendo che le prime tracce del cd contengono la registrazione di una performance dal vivo che vede impegnati un'orchestra filarmonica francese (L'Orchestre Philharmonique des Pays de la Loire), un'ensemble vocale e strumentale bulgara (L'Ensemble Vocal et Instrumental TRAKIA di Plovdiv) e una formazione di percussioni particolare come Les Tambours du Bronx.

Il riferimento alla torre di Babele presente nelle note di copertina è quindi quanto mai efficace per introdurre l'ascolto dei materiali musicali che compongono la raccolta, forse più interessanti per i processi di contaminazione e improvvisazione sperimentati, che possono essere analizzati e sviluppati in classe con i

ragazzi, che per i risultati musicali ottenuti.

Le tre formazioni si confrontano e dialogano ciascuna mantenendo le proprie peculiarità, che non sempre trovano l'omogeneità promessa dal frullatore, ma che comunque danno vita a sequenze, contrasti e mescolanze molto particolari che stimolano un ascolto esplorativo.

In particolare segnaliamo *Valse a tre tonnes*, divertimento pieno di tenerezza e di poesia, che risulta di facile ascolto anche con i più piccoli (grazie all'enfaticizzazione del ritmo di base che fa assumere al tempo di valzer caratteristiche da balera metallurgica) e offre la possibilità di rintracciare nelle esecuzioni orchestrali ombre di Satie, Bizet, Rota. Interessante anche il trio di apertura di *50 Hertz-220 volts*, nel quale un violino e una ribeca costruiscono frasi musicali attorno a un sol, prodotto dall'arco elettrico di una saldatrice, che costituisce l'ordito

sonoro sul quale si costruisce la trama musicale.

Soltanto percussive sono invece le performance raccolte nella seconda parte, che vedono Les Tambours du Bronx impegnati nella produzione di veri e propri prodigi di sincronizzazione, in cui le cellule ritmiche di partenza si sviluppano in figurezioni con una forte capacità rappresentativa, come in *Locomotive*, o riescono a creare ostinati di grande impatto timbrico, attraverso esecuzioni perfette che valorizzano la potenza espressiva dei loro tamburi metallici, come in *Cadence 22* e *Nagasaki*.

Ogni brano può offrire lo spunto per organizzare situazioni di ascolto attivo, sia sviluppando con i ragazzi le possibilità di analisi e ricomposizione delle cellule ritmiche di base, facilmente identificabili con l'aiuto dell'insegnante, o anche lavorando sulle infinite possibilità di collegamento suono/gesto che è possibile sperimentare, per incanalare nel movimento del corpo l'energia che le esecuzioni comunicano a chi le ascolta.

Les Tambours du Bronx, *Grand mix*, Fnac Music, 1993, WM332

basate su tecniche corporee confermerebbero l'influenza formativa sull'uomo di questi precoci contatti fisici. Come nei dialoghi vocali, si verifica anche qui una relazione tra adulto e bambino in cui il contrappunto non verbale messo in gioco dall'adulto implica l'intero corpo attraverso gesti e mimica esagerati, cambiamenti di posizione che rispecchiano e anticipano i movimenti del bambino con una velocità molto contenuta dei movimenti e un ritmo ben presente.

A questo punto sembra semplice trovare delle somiglianze significative tra gli elementi strutturali della comunicazione vocale basata sul *baby talk* e la comunicazione corporea presente già a partire dai primi giorni di vita. Gli elementi che Imberty, citando Papousek, rileva nel *baby talk* possono essere osservati anche nei giochi corporei attuati tra madre e bambino: segmentazione, ripetizione, lentezza temporale, semplicità sintattica, semplificazione e amplificazione dei moduli espressivi dei contorni melodici nel *baby talk* hanno una esatta corrispondenza anche a livello della relazione corporea.

Pensiamo a un gioco che di solito avviene durante i numerosi cambi di pannolino del bambino. Quando il piccolo è sul fasciatoio la madre è in piedi davanti a lui e lo sguardo di madre e bambino è diretto; la madre può dapprima baciare la pancia del bimbo suscitando così una reazione generalizzata di piacere; questa risposta positiva del bambino genera a propria volta il desiderio della madre di ripetere la stessa azione per prolungare il dialogo intrapreso. Questa volta il movimento potrebbe essere accompagnato da uno sguardo più intenso e da una voce che anticipa a parole l'azione che si svolgerà; in una successiva ripetizione le parole potrebbero scomparire a favore di un vocalizzare che si trasforma in un semplice glissato ascendente in crescendo che termina con un *ahmmm!* quasi a voler "mangiare" la pancia del bimbo per proseguire ancora con altre ripetizioni e altre modalità di contatto in cui la voce potrebbe scomparire. Il bambino partecipa a propria volta con cambiamenti tonici della muscolatura nel momento in cui il bacio sta per arrivare, con cambiamenti posturali e con movimenti generalizzati delle braccia o delle gambe che manifestano il piacere del gioco o il fastidio se l'eccitazione diventa eccessiva.

A livello strutturale la segmentazione del movimento (è una parte del corpo che si avvicina), la sua ripetizione, la lentezza del movimento (l'avvicinamento avviene gradualmente), la semplicità del movimento (l'avvicinarsi del viso alla pancia), l'esagerazione della mimica e dello sguardo sono elementi in tutto simili a quelli analizzati nel *baby talk* e hanno la stessa funzione di mantenere l'attenzione del bambino e di prolungare quindi la relazione. La semplificazione e l'amplificazione dei moduli espressivi caratteristiche dei contorni melodici hanno un corrispondente nel contorno espressivo del movimento, segnato dalla fluidità o da piccoli arresti o ancora da ondeggiamenti della madre nell'avvicinarsi al bimbo.

Un aspetto su cui si sofferma Imberty, riprendendo le

considerazioni di Stern, riguarda l'organizzazione temporale che struttura la relazione e che è sottesa sia ai dialoghi vocali sia a quelli corporei.

Si è visto come il gioco "ti mangio la pancia" possa proporsi più e più volte ed è proprio la sua ripetizione a generare una regolarità che, secondo Stern, può indurre il bambino ad anticipare il corso del tempo. La ripetizione del gioco permette quindi al bambino di prevedere cosa avverrà (il bacio sulla pancia) e di godere in anticipo della gratificazione futura. Occorre aggiungere che la proposta del gioco non avviene mai con le stesse modalità iniziali: di volta in volta la madre introduce delle piccole variazioni su uno schema stabile di riferimento. Ripetizione e variazione, aspetti ampiamente analizzati da Imberty, costituiscono quindi elementi strutturanti sia la relazione tra madre e bambino sia le prime organizzazioni temporali.

Percezione amodale e affetti vitali

I neonati, secondo i risultati di molti esperimenti di psicologia cognitiva fatti a partire dagli anni settanta, sarebbero in grado trasferire l'esperienza percettiva da una modalità sensoriale a un'altra. Secondo questa prospettiva, i bambini nascono predisposti a effettuare un trasferimento transmodale dell'informazione che permette loro di riconoscere delle corrispondenze tra i diversi sensi. Ciò avverrebbe a causa della struttura innata del sistema percettivo e non attraverso il ripetersi dell'esperienza.

La *percezione amodale*, così definita da Stern (1995) sarebbe la capacità di cogliere le qualità amodali di ogni forma di comportamento umano espressivo, e di rappresentarle astrattamente per poterle trasferire in altre forme. Tali caratteristiche sono le qualità globali dell'esperienza come l'intensità, la forma, gli schemi temporali.

«Per esempio un ritmo lungo-breve (— — — —) può essere comunicato in, o astratto da, tutti i sensi: vista, udito, olfatto, tatto o gusto. Perché ciò possa avvenire è necessario che nella mente esista quel ritmo in una forma non intrinsecamente legata a una particolare via percettiva, ma abbastanza astratta da poter essere trasferibile da una modalità all'altra. Se sperimentiamo un mondo percettualmente unificato, ciò avviene grazie all'esistenza di queste rappresentazioni astratte delle proprietà amodali» (Stern 1995: 160).

Con il termine *affetti vitali* Stern si riferisce a una forma di esperienza umana che differisce dalla qualità dei sentimenti; gli affetti vitali sono qualità sfuggenti che si esprimono meglio in termini dinamici e cinetici. Secondo Stern i bambini sono certamente in grado di percepire queste qualità dell'esperienza che rivestono grande importanza ogni giorno e addirittura in ogni momento delle loro vite.

Gli esempi che Stern propone riguardano lo svanire,

il fluttuare, l'esplosione, il crescendo e il decrescendo, il gonfiarsi, l'esaurirsi ecc. Tali affetti vitali sarebbero costituiti da cambiamenti dinamici schematizzati temporalmente dentro di noi poiché, grazie alla percezione amodale, siamo in grado di astrarre dai diversi comportamenti determinati profili di attivazione, intesi come cambiamenti dell'intensità della sensazione in funzione del tempo, che continuando a esistere in forma amodale, possono poi attribuirsi a un altro comportamento o processo mentale.

Si prenda l'esempio del *crescendo* che, come proprietà astratta, può essere attribuita a diversi comportamenti o processi mentali; un crescendo orchestrale, ma anche la manifestazione progressiva di una gioia che si evidenzia a poco a poco, o un accumulo di idee che si accavallano sempre più.

Per Stern gli affetti vitali consentono di stabilire delle corrispondenze tra processi temporali e dinamici simili che vengono espressi in diverse manifestazioni comportamentali.

Si consideri il caso di giochi molto comuni quali il *cucù* o il *corri che ti prendo*. Al di là dei contenuti materiali dei due giochi (il fazzoletto o la tenda che nasconde il bambino, i giochi vocali di accompagnamento oppure lo spazio percorso nel *corri che ti prendo*) si assiste a una stessa variazione dinamica sul piano temporale: inizio, tensione, attesa e acme finale. Il bambino si nasconde (o corre) e qui comincia la ricerca (o rincorsa); dall'inizio del gioco alla sua conclusione trascorre un tempo, sempre diverso, che crea tensione per l'attesa del finale, sia esso il riconoscimento del bambino ritrovato espresso dalla voce, sia esso la presa fisica del bambino che viene fatto volare per aria. Si potrebbero verificare due diverse situazioni: in una il genitore, in sintonia con il bambino, al termine della rincorsa afferra il bambino ma lo lascia subito libero di correre nuovamente e di distanziarsi progressivamente da lui; nell'altro caso il bisogno del genitore di tenere per sé e con sé il bambino è talmente forte che tutte le volte che il gioco termina egli prende il bambino in braccio e lo bacia insistentemente al di là del volere del piccolo. È probabile che il vissuto emotivo legato allo stesso schema dinamico temporale sia profondamente diverso: nel primo caso la tensione potrebbe portare a una piacevole aspettativa, nell'altro a oppressione, schiacciamento.

Si potrebbe ipotizzare quindi che esistano per ognuno di noi determinati affetti vitali, che ci caratterizzano come persona, che si sono strutturati nelle prime fasi di vita e che rappresentano il nostro modo di rapportarci al mondo (modo di parlare, di muoverci, di mangiare, di organizzare il pensiero ecc.). Queste modalità non sarebbero in riferimento al contenuto, alle cose che facciamo, diciamo, pensiamo, ma alla loro interna organizzazione dinamica, temporale e cinetica e si sarebbero formati a partire dalle prime relazioni con la madre.

È forse possibile ipotizzare ancora che tali organizzazioni strutturali non solo il nostro modo di agire, ma

anche le nostre modalità di comprensione e partecipazione affettiva alla esperienza culturale in quanto sarà forse possibile riconoscere e comprendere eventi (musicali e coreografici, situazioni, comportamenti, relazioni, letture) con cui ci sentiamo maggiormente "sintonizzati", proprio perché manifestano gli affetti vitali che risultano a noi più familiari.

Se è vera l'ipotesi che ognuno di noi ha interiorizzato determinati affetti vitali nel periodo preverbale della vita e che tali affetti vanno poi a caratterizzare le personali modalità comportamentali e psichiche, ciò può spiegare come una stessa articolazione temporale possa generare vissuti diversi in ogni persona.

Afferma Stern: «La danza e la musica sono esempi per eccellenza dell'espressività degli affetti vitali. La danza rivela a chi ascolta e guarda una molteplicità di affetti vitali con variazioni, senza far ricorso ad alcuna trama né a segnali affettivi delle categorie tradizionali. Il coreografo molto spesso cerca di esprimere un modo di provare sentimenti, non un particolare contenuto. Questo esempio è assai calzante perché il bambino quando osserva un comportamento genitoriale che non esprime intrinsecamente un segnale di affetto in senso darwiniano, può trovarsi nella situazione di uno spettatore che assiste a un balletto o di chi ascolta musica. Il modo in cui un genitore agisce esprime un affetto vitale, indipendentemente dal fatto che l'atto stesso sia dettato (o parzialmente ispirato) da un affetto tradizionale» (1995: 72). Stern propone un paragone tra l'espressività degli affetti vitali e quella dei burattini. Egli sostiene che attraverso il modo di muoversi dei burattini si possono desumere gli affetti vitali che li caratterizzano: uno ad esempio può essere letargico, con gli arti a penzolini, un altro pieno di vigore (ibidem).

Riassumendo: la percezione amodale permette il trasferimento dell'esperienza percettiva da un canale sensoriale all'altro; la musica allora, in quanto manifestazione che si svolge nel tempo, è in grado di attivare delle corrispondenze per analogia e somiglianza proprio sulla base di processi temporali e dinamici che si presentano simili a livello strutturale anche se vengono "estratti" da modalità, comportamenti e contenuti diversi.

Si può ipotizzare che gli affetti vitali rappresentino una sorta di primo livello della simbolizzazione di musica e danza e che proprio su di essi possano eventualmente sedimentarsi determinate emozioni specifiche. Se già nell'età preverbale è possibile cogliere delle qualità astratte che si ritrovano in altri comportamenti e se ogni esperienza che caratterizza la fase preverbale è connotata dai vissuti affettivi che permeano la relazione madre-bambino, è possibile ipotizzare che sugli affetti vitali, che caratterizzano in modo unico ogni coppia madre-bambino, si sedimentino a poco a poco dei ricordi legati a situazioni affettive di piacere, soddisfazione e benessere o al contrario di disagio e insofferenza.

La comprensione implicita

Non si affronta in questa sede il complesso problema della significazione musicale e si dà qui per scontato che la comunicazione musicale si basi sostanzialmente su procedure di ordine simbolico; si vuole invece sottolineare l'esistenza di rinvii tra strutture sonore e schemi di ordine fisiologico, implicati nel linguaggio non verbale e riferiti in particolare alle esperienze di ordine tonico, posturale e cinetico analizzate nei precedenti paragrafi.

Proprio per l'esistenza di questi rinvii si ipotizza che nella comprensione musicale sia implicata in parte una conoscenza di tipo non concettuale legata alla modalità non verbale di conoscenza del mondo tipica della relazione tra madre e bambino nei primi mesi di vita.

Se il concetto, riferendosi a categorie esperienziali, tende a distinguere e separare una categoria dall'altra, il simbolo invece tende a includere esperienze sottese a uno stesso schema emozionale grazie a procedimenti analogici e metaforici; esso tende quindi ad assimilare aspetti del reale che risultano in qualche modo simili per il soggetto che li percepisce grazie alla modalità simbolica di interpretazione degli eventi.

Secondo Baroni (1986) la musica sarebbe in grado di rinviare a esperienze del mondo, ma non in termini di categorie concettuali. Ecco allora che le componenti cognitive dell'esperienza non sono sufficienti a dare senso agli eventi musicali, occorre anche considerare i vissuti fisiologici e gli stati emozionali che essi sono in grado di richiamare. Possiamo parlare a questo proposito di una conoscenza implicita, in quanto allude al regno del non verbale e del non concettuale, quella conoscenza che è basilare nella comunicazione non verbale tra madre e bambino e che non scompare nell'adulto, ma continua ad affiancare, rafforzare e a volte contrastare la comunicazione verbale.

Ritengo quindi fondamentale che l'educazione musi-

cale utilizzi il movimento nell'interpretazione della musica in quanto solo l'esperienza motoria permette di attivare e far vivere stati posturali, tonici e cinetici in riferimento alle categorie spazio-temporali e tali vissuti di ordine fisiologico arricchiscono la conoscenza musicale implicita di cui si diceva in precedenza.

Interpretare la musica con la propria danza implica la mobilitazione delle masse muscolari in un continuum tra massima tensione e distensione – quindi della tonicità; implica un continuo riassetto posturale, a seconda che si danzi utilizzando il pavimento da sdraiati, a carponi o in piedi e in tutte le sfumature che esistono nel passare da una situazione all'altra; implica inoltre lo spostamento spaziale con i conseguenti schemi cinetici diversi dal saltellare, al correre ecc. e a tutte le variazioni che questi comportano.

A questo livello l'esperienza di movimento in risposta alla musica può situarsi su un piano strettamente sensomotorio (Aucouturier & Coll. 1989) intendendo con questo termine sia attività orientate verso lo spazio e oggetti esterni, sia attività centrate sul proprio corpo come le azioni basate sull'equilibrio, la caduta, il dondolio, il correre circolarmente ecc.

L'attivazione di schemi fisiologici non richiama necessariamente l'esplicita attivazione dello schema affettivo sotteso in quanto è possibile che un'esperienza di ordine motorio, ricollegandosi al periodo preverbale di conoscenza del mondo (una conoscenza corporea, affettiva e non concettuale), non faccia immediatamente percepire in modo esplicito il vissuto emozionale a essa correlato.

Si è visto però come nella fase preverbale la comunicazione affettiva si sedimenta proprio grazie ai vissuti fisiologici sopra enunciati, ed esiste pertanto una stretta corrispondenza tra eventi corporei ed emozionali.

Sarà l'attivazione della modalità simbolica di interpretazione della musica, modalità prettamente affettiva,

Musica Domani in libreria? La trovate qui!

Torino, *Beethoven Haus*
Milano, *Mitarotonda*
Cremona, *Libreria Turris*
Padova, *Musica e Musica*
Trento, *La Rivisteria*
Bologna, *Ut Orpheus*
Firenze, *Ceccherini*
Roma, *Hortus Musicus*
Roma, *Musicarte*
Napoli, *Simeoli*
Palermo, *Matilde Sacco*

Nelle *Librerie Feltrinelli* di:
Ancona, Bari, Bologna, Brescia, Ferrara,
Firenze, Genova, Milano, Modena, Napoli,
Padova, Pescara, Pisa, Parma, Ravenna, Roma
Salerno, Siena e Torino

e nelle *Librerie Fernet* di:
Piacenza, Alessandria e Vigevano

a evidenziare eventuali connotazioni emotive strettamente legate agli schemi di ordine percettivo-motorio. Quando il soggetto che ascolta la musica e contemporaneamente si muove liberamente su di essa non attivasse tale modalità simbolica di interpretazione, potrebbe in ogni caso vivere l'esperienza musicale su un piano senso-motorio in riferimento a quei vissuti fisiologici che sono oggetto di questo studio.

Se la musica può attivare una conoscenza che risale alle nostre fasi più arcaiche di esistenza, si può ipotizzare che il vivere con il movimento – e quindi con la nostra corporeità secondo le categorie spazio-temporali – le dimensioni toniche, posturali e cinetiche, attivate dall'ascolto musicale sia un modo per prendere e riprendere contatto con le nostre parti non verbali, più profonde; si può forse dire che l'incontro con la musica, mediato dal nostro corpo in movimento, permetta anche una conoscenza di noi stessi che può recuperare alcune dimensioni implicite e in parte nascoste della nostra personalità. Questo tipo di esperienza è scarsamente definibile a parole e solo il linguaggio analogico e metaforico vi si può in parte avvicinare anche se proprio l'esperienza senso-motoria, e solo in parte quella verbale, rappresenta uno dei canali più diretti per la comprensione simbolica della musica. La libera espressione del movimento e quindi della propria danza per interpretare la musica – una danza anche non appariscente, fatta di micro movimenti, in cui comunque viene attivata l'intera corporeità – permette un tipo di comprensione implicita che rimane nella mente e nella memoria corporea dell'ascoltatore e tale esperienza probabilmente rimane in traducibile a parole.

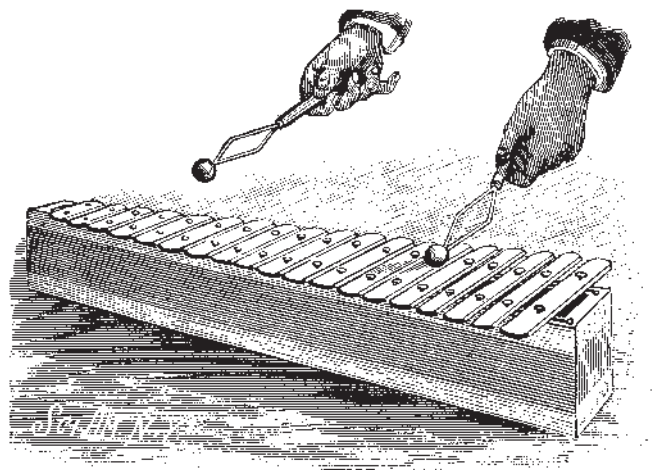
È importante sottolineare che questa esperienza non rimane un fatto privato in quanto nelle libere improvvisazioni sulla musica o anche nelle composizioni coreografiche fatte a partire dall'analisi del fatto musicale si mette in moto una comunicazione tra le persone basata appunto su un passaggio analogico, non concettuale che arricchisce enormemente la comunicazione nel gruppo. La risposta di due braccia che si allungano fino quasi a sfiorarsi, l'appoggio di una mano sulla schiena, il contatto di due schiene che danzano, lo scambio di sguardi, il dialogo di due piedi che si "parlano" sono azioni che non si esauriscono nell'essere descritte, ma hanno senso solo quando se ne ha una esperienza diretta.

Il linguaggio verbale risulta povero e inadeguato per descrivere questo tipo di comunicazione, ma è invece fondamentale nei momenti di riflessione di gruppo in cui occorre puntualizzare concetti musicali e motori, evidenziare criteri compositivi, analizzare e strutturare le relazioni emerse tra musica e danza; questi momenti sono preziosi in quanto ogni apporto verbale concorre a favorire nuovi apprendimenti e ad allargare e consolidare conoscenze già esistenti.

La parola inoltre è fondamentale per permettere il passaggio dell'esperienza corporea dal piano non verbale, permeato da forti valenze affettive, a quello logico e

razionale. L'educazione musicale non si colloca in un'ottica terapeutica ed è importante chiarire che non è sua competenza attivare una lettura psicologica o psicoanalitica delle produzioni motorie degli allievi. Occorre avere altrettanto chiaro però che lavorare sulla corporeità implica smuovere dei fili sottili con il nostro passato, apparentemente invisibili ma assai resistenti, e che non si può eliminare l'affettività che ne emerge. Il fatto stesso di impostare le lezioni avendo ben chiari gli obiettivi di apprendimento sposta l'attenzione di volta in volta su abilità esecutive, analitiche, creative e ciò permette di utilizzare le risorse di ogni persona per avviare percorsi di apprendimento e non indagini personali.

Fissare dei punti precisi nella musica da interpretare con un certo movimento, far creare delle sequenze di danza cercando poi i parallelismi tra articolazione temporale della musica e scelte coreografiche, ripetere un movimento per appropriarsi di quella particolare cellula ritmica ecc. sono solo alcuni esempi di come creare i collegamenti tra la musica e la danza, ma non è questa la sede per addentrarci in suggerimenti didattici.



Bibliografia

- Ajuriagurra J. De, 1987, *Manuale di psichiatria del bambino*, Masson, Milano (ed. or. 1974).
- Aucouturier B., Darrault I., Empinet J. L., 1989, *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*, Armando, Roma.
- Baroni M., 1986, *Teorie del simbolo e strutture sonore*, Dispense del corso di *Fondamenti della comunicazione musicale*, Facoltà di Magistero, Università di Bologna.
- Baroni M., 1997, *Il concetto di simbolo e l'ermeneutica musicale*, in Postacchini P. (a cura di), *Emozioni e musicoterapia*, PCC Assisi.
- Bertolino S. (1992), *L'esperienza sonora in epoca pre e neonatale*, in Bertolino S., Lucchetti S., *Alle origini dell'esperienza musicale*, Ricordi, Milano, pp. 75-94.
- Stern D.N., 1995, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri (ed. or. 1985).
- Downing G., 1995, *Il corpo e la parola*, Astrolabio, Roma.
- Imberty M., 2000, "Il ruolo della voce materna nello sviluppo vocale del bambino", *Musica Domani*, 114, EDT, pp. 4-10.
- Nanetti F., 1996, *La comunicazione trascurata*, Armando, Roma.
- Nicolodi G., 1992, "Maestra, guardami...", CSIFRA, Bologna.
- Wallon H., 1975, *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1959).

Musica in bit

DANZARE CON I BIT

AMEDEO GAGGIOLO

La danza e il movimento svolgono un ruolo fondamentale nell'educazione musicale e anche in questo settore il calcolatore può rivelarsi utile soprattutto per:

- esplorare relazioni fra musica e movimento;
- imparare e approfondire tecniche coreutiche;
- acquisire informazioni sulla danza e i costumi dei vari popoli.

Esistono software che consentono di creare forme e ballerini virtuali, i cui gesti possono essere sincronizzati con la musica. Un esempio è offerto da *DancerDNA* della Notting Hill, un software che permette di inventare, con una certa facilità, forme tridimensionali di ogni tipo e di animarle (ruotarle, muoverle, zoomarle etc.) a tempo di musica, dando comandi da tastiera o utilizzando il mouse. La creazione di forme 3-D in *DancerDNA* non richiede alcuna particolare competenza nell'ambito della modellazione grafica, poiché tutto è estremamente intuitivo. La musica può essere attinta dai normali cd audio o anche dai formati mp3.

Il programma dispone di una libreria di oggetti già preconfezionati che si basano sulla struttura e le possibili mutazioni del DNA. Informazioni sul programma possono essere richieste all'indirizzo www.dancerdna.com dove è possibile acquisire la versione demo del software e una nutrita documentazione.

Un secondo software sull'argomento, decisamente più sofisticato e dal taglio professionale è *Life Forms Dance* della softwarehouse Credo-Interactive (www.credo-interactive.com). Il programma consente di realizzare delle vere e proprie coreografie virtuali animando personaggi tridimensionali di propria invenzione. *Life Forms Dance* rivela forti valenze didattiche, in quanto introduce l'allievo alle problematiche e tecniche di modellazione grafica sulla linea delle più recenti sperimentazioni, che oggi vengono utilizzate soprattutto nel cinema di animazione.

Nell'ambiente "Figure editor", l'utente dispone di un manichino da animare creando sequenze di passi e gesti; movimenti che verranno successivamente messi in sequenza nella "Timeline", lavorando sui singoli fotogrammi (frame). *Life Forms* dispone anche di una libreria "Ballet Moves", una collezione di balletti classici che possono essere utilizzati come spunto per altre coreografie. Un tutoriale molto ricco guida l'utente attraverso la conoscenza e l'approfondimento delle varie tecniche di animazione. Il programma esiste sia in versione Mac che Windows; in ambito Mac è richiesto un Power PC da almeno

150 Mhz, il System 8.0 o superiori, Quick Time, almeno 32 Mb di ram; in ambito Windows è richiesto un Pentium (200 Mhz) multimediale con almeno 32 Mb di ram. Il programma costa 249 dollari; la versione trial (versione totalmente funzionante per 20 giorni) con un buon corredo di documentazione, può essere richiesta gratuitamente via Internet alla Credo.

Esistono software che offrono al docente e agli alunni insegnamenti didattici e spunti operativi sui balli e le danze di altri popoli. Un bellissimo esempio è offerto da *The Bharatanatyam*, un cd-rom sulle danze tradizionali indiane. L'opera comprende: oltre 75 brevi video sulle danze tipiche dell'India (alarippu, jathiswaram, shabdham, varnam...); lezioni video che illustrano passo dopo passo le tecniche di danza indiana; oltre 50 mudras (gesti delle mani), da giocare a imitare con gli alunni; un'ampia raccolta di testi sul significato divino della danza, sulle tecniche e le tradizioni coreutiche dell'India. Quest'ultima sezione è riservata a coloro che conoscono un po' di lingua inglese, invece gli esempi video e le lezioni, essendo ben strutturati e molto intuitivi, possono essere seguiti tranquillamente anche da coloro che non hanno familiarità con l'inglese.

Completa l'opera un glossario comprendente centinaia di termini collegati alla danza, dove è possibile inoltre, ascoltare la pronuncia dei termini e delle frasi in lingua originale indiana. *The Bharatanatyam* gira sotto Window e richiede un Pentium con almeno 32 Mb di ram; il costo del cd-rom è di 49 dollari più 15 di spedizione e può essere richiesto via Internet alla Info-drive Software Ltd (www.info-drive.com).

Sull'argomento musica e danza esistono software che aiutano l'insegnante a organizzare e gestire le attività coreutiche con la classe; si tratta di data base nei quali è possibile raccogliere varie informazioni sui propri alunni, registrarne i progressi e le abilità raggiunte, schedare dati utili a supporto della programmazione didattica. È il caso di *Studio Manager* un data base nel quale è possibile memorizzare i dati anagrafici degli alunni, gli esercizi utilizzati, creare tabelle riassuntive e programmare le proprie lezioni. Uno strumento facile da usare che sicuramente rende più funzionale e visibile sia la pratica didattica intrapresa dall'insegnante, sia i progressi degli alunni.

Il software gira sotto Windows, su modelli Pentium con almeno 16 Mb di ram e costa 395 dollari. La versione demo del programma e ulteriori informazioni possono essere acquisite al sito www.studiomgr.com.

A proposito del progetto “Un coro in ogni scuola”

GIUSEPPE GRAZIOSO

La lettura delle circolari dedicate al Progetto Nazionale Musica e della nuova edizione del Cantar Leggendo di Roberto Goitre offre l'occasione per puntualizzare le funzioni del canto nell'educazione musicale e per riflettere su alcune scelte metodologiche relative al suo insegnamento.

La circolare ministeriale n. 198 del 6 agosto 1999 segnala «la imprescindibilità di un'attività corale che curi l'educazione della voce cantata e parlata. Lo slogan “Un coro in ogni scuola” deve diventare una realtà».

La segnalazione è importante. Mettendola in pratica le nostre scuole si allineerebbero finalmente alle migliori tradizioni di quelle scuole straniere nelle quali, si dice, la musica gode di miglior fortuna che nelle nostre e nelle quali sono operanti qualificati gruppi corali.

Una lettura critica della stessa circolare può far nascere però il sospetto che la costituzione di cori nelle scuole (propugnata dalla successiva circolare n. 30 del 3.2.00, che integra la precedente) sia, oltre che testimonianza di un improvviso rinascere dell'amore per la coralità, un comodo ripiego per sopperire alla cronica mancanza di adeguate risorse finanziarie da destinare alla musica nella scuola.

Le due circolari hanno come oggetto il “Progetto Nazionale Musica” centrato sulla «creazione di un certo numero di laboratori musicali (tendenzialmente 1500) che possano servire in rete tutte le istituzioni scolastiche».

Il discorso che fa il Ministero si può così sintetizzare. La musica ha un importante ruolo formativo ed educativo. Essa si deve diffondere in tutto il sistema scolastico, in particolar modo negli ordini di scuola in cui è al momento assente, e il suo insegnamento deve essere affidato a personale competente. Nella situazione attuale, però, non si può intervenire a livello ordinamentale¹ per cui saranno istituiti dei laboratori musicali. Il laboratorio, inteso come «aula attrezzata e dotata di tutte le strumentazioni necessarie per produrre e riprodurre suono» dovrebbe soddisfare la richiesta di musica di tutta la scuola italiana in quanto ognuno di essi è da intendersi come un “polo” al quale afferiscono tutte le scuole che intorno ad esso si sono collegate in rete². Questa richie-

sta, però, non potrà essere interamente soddisfatta in quanto la diffusione dei laboratori sarà «necessariamente limitata».

«Esiste peraltro – afferma la circolare n.30 – un'ulteriore possibile area che può efficacemente contribuire a realizzare le valenze formative della musica e precisamente quella che si esprime nella creazione di Cori che, per loro intrinseca natura, si prestano ad una diffusione che non presuppone necessariamente strutture laboratoriali».

Per cui, con buona pace di tutte le attività inerenti l'educazione musicale e che le stesse circolari indicano esplicitamente, dato che i soldi da spendere sono pochi, ricordiamoci di quello strumento che il buon Dio ci ha messo a disposizione e che, per fortuna, non costa niente: la voce.

Il canto e l'Educazione musicale

Il tono polemico che ho usato può far credere che ci sia animosità o avversione da parte mia nei confronti del canto corale. Tutt'altro. Ritengo che se in ogni scuola si riuscisse veramente a costituire un coro, si farebbe già un passo avanti verso la valorizzazione della musica nel sistema scolastico. Ritengo anche che il canto sia una delle più importanti – ma, come vedremo, non l'unica – attività da svolgere nell'ambito dell'educazione musicale. Nella scuola elementare, per esempio, sarebbe opportuno che gli insegnanti facessero cantare i bambini ogni giorno, al di là delle ore canoniche previste dall'orario per le lezioni di Educazione al suono e alla musica. Quel che invece desta in me qualche preoccupazione è che coloro i quali identificano ancora il canto corale con l'educazione musicale interpretino lo slogan “Un coro in ogni scuola” come una legittimazione delle loro convin-

zioni e lo trasformino in “Un coro in ogni classe”.

Se la tendenza divenisse generalizzata, si farebbe compiere all'educazione musicale italiana un salto all'indietro di circa ottant'anni. Il fu ministro Gentile vedrebbe finalmente applicata, per quanto riguarda la musica, la sua riforma del 1923 con la quale il canto corale diventò, nella scuola elementare, disciplina obbligatoria, ma il cui programma non ebbe mai riscontro nella pratica dell'insegnamento scolastico a causa della sua complessità e dell'impreparazione degli insegnanti.

È noto come dal 1888 (data dei programmi Gabelli con i quali è stato introdotto nella scuola elementare il canto, non come disciplina di studio, ma per esercitazioni facoltative) al 1963 (anno in cui nei nuovi programmi della scuola media unica appare per la prima volta l'Educazione musicale) l'unica presenza della musica nella scuola sia stata costituita dal canto corale³. In tutto questo periodo si è ritenuto, a livello istituzionale (Programmi ministeriali) e nell'opinione pubblica, che l'insegnamento musicale scolastico dovesse essere una semplificazione e riduzione di quello conservatoriale e che si dovesse identificare con l'addestramento al canto corale e con la trasmissione mnemonica di alcune nozioni di teoria musicale. Questo insegnamento avrebbe poi avuto finalità generiche come il giovamento alla salute, il sollievo dall'occupazione mentale, la ricreazione dello spirito, la socializzazione, lo sviluppo del senso estetico⁴.

La situazione odierna è ben diversa. L'Educazione musicale si è gradualmente conquistata, a partire dal 1963, un proprio statuto disciplinare e le sue finalità sono state individuate nell'ambito di quelle che sono due delle finalità della scuola e che si collocano sui versanti complementari della ricezione e della produzione. Dal punto di vista ricettivo, la scuola ha il compito di promuovere la comprensione di tutti gli aspetti della realtà circostante. Pertanto nel suo curriculum non può non tener conto di uno degli aspetti che maggiormente caratterizzano questa realtà, quello sonoro-musicale. Dal punto di vista produttivo, essa deve promuovere la capacità di utilizzare tutti i linguaggi di cui l'uomo dispone. Il suono, sia non organizzato, sia organizzato in forma musicale, è uno dei mezzi che il bambino utilizza spontaneamente fin dalla nascita e nei primi anni di vita per entrare in relazione col mondo esterno. È compito della famiglia e della scuola incanalare questa potenzialità comunicativa verso forme cognitivamente consapevoli.

Pertanto l'Educazione musicale diventa la disciplina alla quale è affidato il compito di dare una competenza non professionale che consenta di comprendere gli aspetti sonoro-musicali del mondo circostante, fornendo i mezzi per leggere le esperienze quotidiane anche dal punto di vista acustico e di far sì che il suono e la musica siano valorizzati come mezzi di espressione/comunicazione al pari degli altri linguaggi. Inoltre l'Educazione musicale si propone di far prendere consapevolezza ad ognuno della propria identità musicale, di far acquisire autonomia di giudizio e di far maturare la sensibilità

estetica nei confronti dei prodotti sonori e musicali (siano essi provenienti dall'esterno, siano frutto di elaborazione personale), di far riconoscere nella pluralità di modi in cui la musica si è manifestata e si manifesta nei tempi e nei luoghi uno dei patrimoni culturali dell'umanità.

Per perseguire queste finalità occorre svolgere, senza escluderne nessuna, un complesso di attività cui corrispondono obiettivi di diverso livello da modulare opportunamente in base ai cicli scolastici e allo sviluppo cognitivo degli allievi.

Un elenco di attività può essere il seguente:

- esplorazione, riconoscimento, interpretazione e analisi di suoni ambientali, vocali, del corpo, di oggetti, di strumenti;
- ascolto, interpretazione, analisi e contestualizzazione di brani musicali;
- produzione di eventi sonori e musicali con la voce, con il corpo, con oggetti, con strumenti;
- uso fonico del linguaggio verbale;
- esecuzione di ritmi, movimenti ritmici, coreografie e danze;
- canto per imitazione e per lettura;
- esecuzione di brani di musica d'insieme con strumenti ritmici e melodici;
- improvvisazione, variazione e composizione di brani musicali;
- uso della notazione musicale estemporanea e tradizionale;
- collegamento del linguaggio sonoro con gli altri linguaggi.

È facile constatare come nessun insegnante possa sentirsi legittimato ad assolvere i suoi doveri di educatore musicale limitandosi a svolgere o a privilegiare in maniera quasi esclusiva una sola attività, sia pure essa un'attività importante come il canto corale.

Eppure, in particolar modo nella scuola dell'infanzia e in quella elementare la tentazione può essere forte e può essere sostenuta da una serie di motivi. Innanzi tutto l'endemica mancanza di strumenti per far musica di cui soffre la maggioranza delle scuole, cui non si potrà sopperire, come si è visto, con le strutture laboratoriali. L'insufficiente competenza degli insegnanti attuali ad usarli convenientemente⁵. Il retaggio dei programmi di insegnamento del passato che ancora si fa sentire. La relativa maggiore facilità che l'insegnamento del canto offre rispetto ad altre attività. Le lezioni diverrebbero così “monotematiche” dimenticando che l'educazione musicale deve avere una chiara connotazione intradisciplinare, nel senso che i suoi contenuti devono interagire tra loro, e che inoltre essa non è una disciplina isolata, a sé stante, dotata di una sua incomunicabile specificità, ma può e deve interagire con le altre discipline nell'ambito di progetti pluri e interdisciplinari.

La circolare n. 198 riconosce questi principi e indica obiettivi che sono coerenti con l'attuale statuto epistemologico dell'Educazione musicale. Per cui la preoccupa-

pazione che ho manifestato non riguarda il contenuto complessivo della stessa ma, come ho detto, l'interpretazione che può esser data alla parte che riguarda il canto corale. Interpretazione che può ricevere un ulteriore avallo da due altri passi della circolare stessa. Nel primo (scritto in grassetto) si afferma che «sarà anche possibile recuperare una pratica che nel nostro orizzonte didattico è marginale o addirittura assente, quella corale per lettura». Nel secondo che «la pratica corale per lettura deve anche assumere valore compensativo rispetto ad una realtà in generale non del tutto positiva, che ancora fa dire, ed a ragione, che “a scuola si canta poco e quasi sempre per imitazione” (P. Malusà)».

Queste indicazioni sono senza dubbio importanti. Il canto per lettura è un mezzo efficacissimo per lo sviluppo del pensiero musicale in quanto consente di avere la coscienza interiore del suono prima di produrlo. Inoltre è un mezzo, a mio avviso insostituibile, per l'insegnamento della notazione musicale sul pentagramma, a condizione che si capovolgano, come dovrebbe ormai essere ampiamente noto, le inveterate tradizioni conservatoriali e si facciano fare in un primo momento delle esperienze di intonazione di melodie, di intervalli e di suoni e si passi poi alla loro traduzione grafica⁶.

Do fisso o Do mobile?

Il discorso sul canto per lettura porta necessariamente a cercare una risposta all'annoso interrogativo che contrappone la lettura col sistema del Do fisso (solfeggio assoluto) a quella col Do mobile (solfeggio relativo). Se ci si pone nell'ottica che i propri allievi debbano imparare a cantare a prima vista qualsiasi melodia, la risposta non può che essere una: Do mobile.

Nel solfeggio relativo i gradi di qualsiasi scala maggiore sono sempre chiamati con i nomi della scala di *do*. Questi nomi non indicano l'altezza assoluta dei suoni, ma la loro funzione all'interno della scala per cui la tonica è chiamata sempre *do*, la dominante *sol*, e così via. Ciò comporta che una melodia, qualunque sia la sua tonalità, è sempre letta in *do* maggiore.

Per esempio, la successione *re – fa diesis – la*, che con il sistema del Do fisso sarebbe letta con questi nomi (a parte il diesis, che non si può pronunciare), col sistema del Do mobile diventa *do – mi – sol*. Di conseguenza, qualunque intervallo di Tonica – Mediante si legge *do – mi*, qualunque intervallo di Tonica – Dominante si legge *do – sol*, e così via. Il *do* è “mobile” in quanto è la tonica di tutte le tonalità maggiori. Le altre note sono lette in relazione alla posizione della tonica sul pentagramma. Lo stesso discorso vale per le scale minori che sono lette con i nomi dei gradi della scala di *la min*. Il canto per lettura ha luogo in seguito all'interiorizzazione dei vari intervalli e al riconoscimento della distanza che intercorre tra le note scritte sul pentagramma. Il metodo permette così di prendere coscienza e sentire dentro di sé

la funzione tonale che ogni nota ha all'interno della scala, e libera dalla difficoltà di cantare le stesse distanze intervallari con nomi diversi quando la tonalità non è quella di *do* magg. o di *la min*.⁷

La lettura relativa è legata principalmente al *Metodo corale* di Zoltán Kodály e, in Italia, al *Cantar leggendo* di Roberto Goitre, recentemente pubblicato in una nuova edizione a cura di Giorgio Guiot. Il *Cantar leggendo* è un Metodo che dovrebbe essere conosciuto da qualsiasi insegnante di educazione musicale in quanto è una proposta seria, organica, elaborata da uno specialista di coralità e di vocalità infantile, e che si discosta nettamente dai metodi che normalmente vengono adottati in conservatorio. La lettura cantata con il sistema del Do mobile apre una nuova prospettiva per l'insegnamento del canto a chiunque abbia portato a termine la propria formazione musicale seguendo esclusivamente il sistema del Do fisso, e gli dà motivo di riflettere su quale sia il miglior metodo da adottare con i propri allievi e di effettuare una scelta consapevole.

Obiettivi e metodi

A questo proposito, prendendo spunto dal *Cantar leggendo*, desidero fare alcune osservazioni.

Innanzitutto ritengo che l'insegnamento dell'educazione musicale non possa esaurirsi nella passiva applicazione di una serie di interventi didattici preordinati che conducono al raggiungimento di obiettivi che sono prerequisite uno dell'altro. Questo modo di procedere era valido in regime di concezione “musicocentrica” della disciplina, quando si riteneva che i programmi fossero dei contenitori di conoscenze da trasmettere indiscriminatamente a tutti gli allievi. Erano questi ultimi a doversi adattare ai programmi e non viceversa. Ma ormai la situazione è cambiata. Si è affermato anche nella nostra scuola il principio cardine della pedagogia moderna che pone l'allievo al centro del processo di insegnamento–apprendimento. Scuola, insegnanti, discipline, programmi sono «al servizio dell'educando [...] non per dargli una fisionomia secondo la propria idea, ma per farlo essere nella sua individualità, per guidarlo ad essere se stesso».⁸ Gli allievi hanno già maturato delle esperienze prima del loro ingresso nella scuola, hanno delle conoscenze pregresse, dei bisogni e delle esigenze che devono essere la base sulla quale costruire dei percorsi di crescita musicale personalizzati. Il che non vuol dire che si debbano trascurare i “saperi essenziali” che riguardano la musica e che si debba cadere nello spontaneismo o cedere alle mode del momento. L'insegnante deve progettare il lavoro che intende svolgere, utilizzando le tecniche più recenti della programmazione, ma talvolta deve trascurare quel che aveva diligentemente preparato per cogliere le occasioni che gli vengono offerte dagli allievi e dalle circostanze⁹. Sarebbe pertanto sbagliato affidarsi all'applicazione di un “Metodo”

do”, qualunque esso sia, e credere di trovare in una sequenza di interventi didattici, organizzati con gradualità e pensati da altri, la ricetta valida per ogni situazione. Nel bagaglio di conoscenze dell’insegnante ci deve essere una pluralità di Metodi che, oltre ad essere la base per la formulazione del proprio metodo personale, sono serbatoi dai quali attingere per trovare le soluzioni adatte ai problemi che si presentano di volta in volta nel corso del lavoro quotidiano.

Correttamente Guiot, nella sua introduzione al *Cantar leggendo*, ricorda che questo è «un libro scritto per cantare»¹⁰ e che «accanto al metodo bisognerà utilizzare [...] altri supporti che gli insegnanti riterranno opportuno adottare e di cui il panorama della didattica musicale è ormai piuttosto ricco».¹¹ Infatti, lo stesso revisore, nella guida allegata al testo principale, elenca alcune attività (riduttivamente, chiamate giochi) di percezione, educazione dell’orecchio, motorie, strumentali che ormai rientrano nella prassi dell’insegnamento dell’educazione musicale e che l’insegnante dovrebbe integrare con la pratica della solmisazione. Purtroppo non sono indicati i modi di questa integrazione e resta da vedere come il punto di partenza possa essere la “lettura cantata”¹². È auspicabile che nell’annunciato “Sistema Goitre” questi nodi vengano sciolti, ma per far questo si dovrebbe forse abbandonare la convinzione che la «organica e sistematica impostazione della nuova pedagogia musicale»¹³ debba necessariamente passare attraverso il ripristino della pratica della solmisazione.

In secondo luogo le perplessità che ho già espresso sull’assunzione del canto corale come attività unica o

prevalente dell’Educazione musicale, diventano ancora più forti nel caso in cui accanto alla necessaria pratica per imitazione¹⁴ si decida di intraprendere un percorso di insegnamento di canto per lettura. Qualunque metodo si adotti, se si vogliono far raggiungere in breve tempo dei buoni risultati, occorre fare e ripetere una gran quantità di esercizi di tipo addestrativo che, a mio avviso, non sono in linea con le attuali tendenze che danno alla creatività un posto di primo piano. Inoltre la loro esecuzione richiede una quantità di tempo non indifferente, per cui può accadere che si finisca col tralasciare le altre attività. È vero che l’alfabetizzazione musicale non deve in ogni caso essere trascurata, ma l’insegnante, nel fare le sue scelte, deve tener presente che questa non è perseguibile soltanto con la lettura relativa. Come hanno dimostrato Dalcroze, Willems e, soprattutto, Martenot è possibile «costruire itinerari di lettura tonale fondati sull’educazione percettiva, in regime di solfeggio assoluto».¹⁵ I risultati saranno inferiori a quelli che si possono raggiungere con la lettura relativa, ma ci si deve chiedere se sia veramente importante, nella scuola, perseguire l’obiettivo della lettura a prima vista in qualsiasi tonalità. I gruppi corali, formati da bambini o adulti che scelgono liberamente di farvi parte, traggono senza dubbio grandi vantaggi dal possesso di questa abilità, ma all’interno delle classi la situazione è diversa. Le capacità vocali degli allievi non sono omogenee, occorre dedicare un po’ di tempo al recupero dei cosiddetti “stonati”, e non si possono operare delle selezioni¹⁶ la cui funzione si risolve nel far fare “bella figura” agli insegnanti in occasione di saggi o



concerti. Quello che importa non è la perfezione del risultato finale, ma il lavoro in itinere in quanto la scuola non deve essere confusa con un ente che organizza spettacoli¹⁷. Una sorta di selezione si può operare (ma in questo caso è meglio parlare di consigli da parte dell'insegnante per orientare le scelte operate dagli allievi) nel caso di costituzione di gruppi corali nei quali confluiscono allievi provenienti da tutta la scuola (il "Coro in ogni scuola" della circolare).

Per il momento ritengo sia più realistico accontentarsi di obiettivi meno ambiziosi, se si considera che nei primi gradi della scuola non ci sono insegnanti che abbiano una solida preparazione musicale e che nella scuola superiore la musica è assente. Se un giorno la situazione dovesse cambiare si potrebbe pensare ad un'organica impostazione del canto per lettura secondo il principio della continuità verticale che richiede che gli stessi obiettivi siano perseguiti lungo tutto l'arco del curriculum scolastico adottando gli stessi metodi. In questo caso, avendo molti anni a disposizione, verrebbe a cadere la riserva che ho prima espresso circa la quantità di tempo da dedicare per ogni lezione alla lettura cantata. Rimarrebbe da risolvere un problema: come coordinare effettivamente gli interventi didattici di insegnanti diversi in un arco di tempo così lungo? Sarebbe inammissibile che un allievo alternasse il canto con il Do fisso a quello con il Do mobile a seconda delle preferenze degli insegnanti che incontra durante la sua carriera scolastica¹⁸.

Un'orchestra in ogni scuola

Infine desidero richiamare l'attenzione sull'importanza della musica d'insieme strumentale.

Non mi riferisco all'ormai abusata pratica dei flauti dolci, ma all'uso degli strumenti a percussione ritmici e melodici che fanno parte dello strumentario Orff¹⁹ e ai quali se ne possono aggiungere altri. Con tastiere elettroniche e chitarre, per esempio, si possono fare nella scuola media degli ottimi lavori sulla "musica dei giovani". La musica strumentale non deve essere necessariamente intesa come supporto di accompagnamento al canto. Ha una sua collocazione autonoma, è molto gratificante per bambini e ragazzi, può essere praticata anche da bambini molto piccoli per i quali può costituire il primo approccio al far musica, persegue obiettivi di alfabetizzazione e di sviluppo del pensiero musicale, è facilmente collegabile con gli altri settori della disciplina, è socializzante, è strettamente legata alla motricità. L'ostacolo maggiore che incontra alla sua diffusione in tutte le scuole è, come si è visto, la carenza di risorse economiche. Sarà sempre così? Auguriamoci di no.

Coraggio, Signor Ministro, faccia un piccolo sforzo e nella prossima circolare sui laboratori aggiunga un altro slogan: Un'orchestra in ogni scuola.

Note

¹ Il che equivale a dire che non si possono e non si vogliono, come sarebbe doveroso, nominare insegnanti di Educazione musicale in tutte le scuole.

² Non si capisce come, specialmente in provincia, scuole distanti tra di loro anche alcune decine di chilometri possano usufruire delle strutture laboratoriali. E infatti, per quel che si sente dire a proposito di alcuni laboratori fino a oggi creati, non ne usufruiscono.

³ Sull'argomento cfr. J. Tafuri, *L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana*, in G. Grazioso (a cura di), *L'educazione musicale tra passato presente e futuro*, Milano, Ricordi, 1994.

⁴ Questo argomento è stato ampiamente trattato da C. Delfrati in "La musica nella riflessione pedagogica", pubblicato sui nn. 87 e 88/1983 della rivista *Cultura e Scuola*.

⁵ La circolare n. 198 segnala «l'esigenza di dotare la Scuola, in particolare quella dell'infanzia e quella elementare, di insegnanti realmente in grado di svolgere i compiti decisivi in tema di educazione musicale, che allo stato vengono loro attribuiti». Sorgono, però, alcuni interrogativi. Quando la scuola sarà dotata di questi insegnanti? Che cosa si farà per formarli? Ci si ricorderà delle scuole di didattica dei conservatori? Non sembra che fino ad oggi si sia fatto molto. Il programma di Educazione al suono e alla musica della scuola elementare è stato promulgato quindici anni fa, ma nel frattempo gli interventi per la formazione degli insegnanti sono stati sporadici e insufficienti.

⁶ Una proposta didattica di questo tipo si può trovare in: F. Ferrari, *Insegnare a scrivere la musica: percorsi possibili*, in F. Ferrari (a cura di), *Scrivere la musica*, Torino, EDT, 1999.

⁷ Non posso in questa sede addentrarmi in ulteriori particolari tecnici. Consiglio la lettura di: C. Delfrati, *L'insegnamento del solfeggio*, in R. Casella (a cura di), *Avvio alla pratica strumentale*, Milano, Ricordi, 1988, nonché il saggio di G. Acciai, *Solmisazione e didattica musicale in Italia: da Guido d'Arezzo a Roberto Goitre*, in R. Goitre, *Cantar leggendo* (nuova edizione a cura di Giorgio Guiot), Milano, Suvini Zerboni, 2000.

⁸ Cfr. A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1954, pag. 46.

⁹ Sulla "Didattica dell'occasionalità" cfr. M. Piatti, *Progettare l'educazione musicale*, Bologna, Cappelli, 1993, pag. 48.

¹⁰ Cfr. R. Goitre, cit., pag. XXIII.

¹¹ Ib., pag. XXII.

¹² Cfr. G. Guiot, *Guida al cantar leggendo*, Milano, Suvini Zerboni, 2000, pag. 1.

¹³ Cfr. R. Goitre, cit., pag. VIII.

¹⁴ Il revisore del *Cantar leggendo* riconosce la necessità del canto per imitazione, attenuando in tal modo la posizione massimalista manifestata da Goitre nel 1971. Scriveva Goitre a proposito degli errori perpetrati nell'insegnamento della musica in Italia: «Il primo errore è l'insegnamento del canto per imitazione che impigrisce la mente, non educa il gusto, non rende partecipe il discente, non migliora lo spirito, limita il repertorio, rende approssimativa l'esecuzione». Cfr. R. Goitre, cit., pag. 1.

¹⁵ Cfr. C. Delfrati, 1988, cit., pag. 99.

¹⁶ Mi viene in mente l'errore "storico" della Agazzi la quale ha affermato che «L'insegnante che permette ad un alunno stonato di unirsi ai compagni nell'esercizio collettivo del cantare, commette un errore pedagogico così grave, che la metà basterebbe per dargli una patente di inettitudine». Cfr. R. Agazzi, *L'Abbecè del canto educativo*, Brescia, La Scuola, 1955 (prima edizione 1908), pag. 62.

¹⁷ Quando gli insegnanti riusciranno a resistere alle pressioni dei capi di Istituto che pretendono il "saggio di musica" dopo appena tre mesi dall'inizio delle lezioni?

¹⁸ Posso testimoniare che, nella mia ormai lunga frequentazione di ambienti nei quali si fa educazione musicale, per ogni insegnante che ho incontrato come strenuo sostenitore del Do mobile, ne ho incontrato un altro altrettanto strenuo sostenitore del Do fisso.

¹⁹ In una nota della Circolare n.198 c'è un'osservazione che suona quanto mai strana: «Talune indicazioni hanno valore specifico per particolari ordini scolastici. Lo strumentario Orff, ad esempio, è utilizzabile soprattutto, anche se non esclusivamente, nella scuola materna ed elementare». Teme forse il Ministero che, una volta spesi i 40 milioni per l'acquisto di strumenti, le robuste braccia degli allievi della scuola media e superiore li rompano?

Improvvisare insieme sugli strumenti melodici

ROSSANA ROSSI

Realizzata con bambini di dieci anni all'interno di un corso di Propedeutica musicale, l'esperienza descrive un'attività di musica d'insieme nata dall'esplorazione concreta della materia musicale che evolve nella ricerca pratica delle sue regole organizzative.

L'esplorazione e la ricerca consentono di realizzare una situazione di scambio e di partecipazione che favorisce nuovi apprendimenti e la scoperta del piacere di imparare.

Lo scorso anno scolastico, svolgendo una supplenza presso l'Istituto Musicale Pareggiato "A. Peri" di Reggio Emilia, ho avuto l'occasione di insegnare a una sessantina di bambini frequentanti il corso di Propedeutica musicale; in particolare vorrei raccontare e ripercorrere l'esperienza realizzata con un gruppo di bambini iscritti al terzo anno di attività. Il gruppo era costituito da 13 bambini di dieci anni e come succede in qualsiasi gruppo-classe le competenze e le capacità possedute dai bambini erano assai differenti: chi leggeva spartiti di musica senza alcuna difficoltà e chi non aveva ancora capito che funzione hanno le righe del pentagramma o perché alcune note sono bianche e altre nere; chi eseguiva ostinati ritmici complessi sovrapposti ad altri ritmi e chi non riusciva a mantenere la scansione regolare del tempo; chi sapeva suonare in modo autonomo uno strumento e chi suonava solo poche note e con parecchie difficoltà (fischi, archetti traballanti, suoni sfiatati...); chi possedeva ottime qualità di rielaborazione personale e chi aveva enormi difficoltà ad assimilare le varie proposte musicali.

E allora cosa mettere in atto per farli suonare tutti? Come fare musica insieme senza annoiare alcuni o far sentire incapaci altri? Quale attività proporre affinché ciascun bambino avesse l'occasione di mettere in gioco la propria competenza musicale? La soluzione a queste difficoltà è stata la realizzazione di un'improvvisazione collettiva su tre note di un accordo, utilizzando xilofoni, metallofoni e glockenspiel¹.

I bambini seduti in cerchio, ciascuno con il proprio strumento, improvvisavano sulle note di un accordo,

stabilite a priori; iniziava uno, poi si aggiungeva un secondo, poi un terzo, fino a suonare tutti insieme. Quest'attività piacevole e divertente per i bambini (cosa che non guasta) ha innescato una serie di problematiche musicali, ha permesso di fare numerosi richiami alla teoria musicale, ha generato una serie di percorsi ramificati ed è terminata solo perché è finita la scuola!

Ogni tentativo, ogni fallimento, ogni pasticcio sonoro è stato occasione viva e concreta per scoprire e sperimentare alcuni elementi essenziali del linguaggio musicale, alcune strategie compositive, alcune dinamiche della percezione: il fare musica era davvero in primo piano e la teoria si è rivelata al servizio della prassi!

Mi è impossibile non pensare a Delalande² e non citare le parole-chiave delle sue affermazioni in merito alle condotte musicali: dimensione senso-motoria, curiosità per il suono, intenzione simbolica, costruire secondo delle regole, dimensione ludica; e mentre rifletto sull'esperienza fatta con quei bambini capisco profondamente la seguente affermazione: «...il cercare il piacere in una produzione sonora, intrecciando così consapevolmente il senso-motorio, il simbolico e la regola è ciò che è proprio della musica³».

I primi tentativi

I primi tentativi fallirono miseramente: non si ascoltavano; i primi bambini che iniziavano a suonare continuavano a modificare il ritmo e l'ordine dei suoni; non

sempre era chiara la struttura metrica; chi doveva incominciare a suonare aspettava troppo creando tempi d'attesa esageratamente lunghi; gli ultimi del cerchio non riuscivano a iniziare. Ciò che risultava erano suoni senza organizzazione e senza logica: caos, pasticcio, materiale informe e non piacevole da ascoltare.

Un grande aiuto lo abbiamo trovato nel concetto di ostinato: era molto più facile suonare insieme se i primi che iniziavano eseguivano un ostinato ritmico-melodico, sia perché gli altri avevano il tempo di percepirlo e memorizzarlo sia perché consentiva all'improvvisazione di raggiungere un certo grado di coesione grazie all'unità ritmica. Poi, grazie all'errore di Sara che ha cercato di suonare un ostinato in 3/4 sovrapponendolo a più ostinati in 4/4, sono stati richiamati i concetti di battuta, metrica, accento: era molto più facile sovrapporre ostinati di lunghezza omogenea piuttosto che di lunghezza differente, era molto più facile far coincidere gli accenti e gli appoggi, piuttosto che realizzarli in momenti diversi.

È risultato anche molto utile scrivere alla lavagna gli ostinati ritmici, realizzando una partitura che rispecchiasse le invenzioni musicali dei bambini e mostrasse loro le sovrapposizioni che si venivano a creare e i ritmi e le note che loro avevano proposto.

Ma così è tutto uguale

Dopo quei primi chiarimenti i bambini riuscirono a realizzare ben 13 ostinati ritmici sovrapposti, ma l'idea d'improvvisazione e di creazione musicale estemporanea era completamente sparita: il ritmo proposto dal primo esecutore diventava il ritmo di tutti e l'improvvisazione in realtà era diventata ripetizione di un modulo; tutti realizzavano una formula, un accompagnamento; mancava "l'idea cantabile", mancava la melodia e mancava lo sviluppo del pensiero musicale.

Per capire come fanno i vari compositori a non rendere monotono un brano e a mettere insieme diverse parti abbiamo ascoltato frammenti di musiche profondamente diversi (dagli Aqua a Prokofiev, da Bizet a Ravel) con la finalità dichiarata di copiare alcune idee:

- si poteva giocare con la dinamica: alcuni ostinati dovevano essere suonati piano e altri forte;
- alcuni bambini potevano non fare un ostinato, ma creare un ricamo melodico;
- si potevano variare i registri: alcuni bambini dovevano suonare all'acuto e altri al grave;
- si potevano sovrapporre ostinati caratterizzati da ritmi differenti (sempre però "incastrabili" fra di loro)
- si potevano creare dei dialoghi, degli effetti d'eco valorizzando le diversità timbriche fra xilofoni e metallofoni
- chi ha detto che uno ogni tanto non poteva fermarsi e riprendere dopo alcune pause proponendo un'idea diversa e un nuova catena improvvisativa?

L'importante era che la struttura portante non venisse mai a mancare e che non ci fossero *troppe melodie*: bisognava ascoltarsi attentamente e fare l'intervento più funzionale al momento. Se poi un bambino aveva una bella idea gli altri lo potevano copiare, senza problemi: le idee diventavano di tutti e originavano nuove proposte! "Ho copiato l'idea di Giulia, ma ho suonato più in alto", in realtà mi diceva che aveva ascoltato i propri compagni, che aveva scelto un'idea musicale e che l'aveva variata intenzionalmente.

Ma come finiamo?

I bambini cominciavano a prenderci gusto: mentre i più intraprendenti cercavano di inventare melodie e di assumersi il ruolo di protagonista (usavano note di passaggio fra quelle dell'accordo realizzando scale ascendenti e discendenti di cinque suoni, realizzavano ritmi in contrattacco rispetto ai tempi forti della battuta), i bambini con più difficoltà trovavano nello stesso tempo rassicurante e soddisfacente il poter evidenziare il battere d'ogni battuta con un loro intervento e imitare alcuni spunti suggeriti dai compagni.

A questo punto, però, ci siamo trovati davanti a un altro problema: se non escogitavamo un trucco, un segnale, uno stratagemma si poteva suonare per ore senza mai arrivare a una fine oppure ci si interrompeva bruscamente senza in realtà concludere.

"Rossana dacci tu il segnale, così sappiamo che dobbiamo fare un ultimo giro e poi ci fermiamo", ha proposto Greta; "No, il primo che ha iniziato è anche il primo a smettere, così uno per volta smettiamo tutti", ha ribattuto Federico; "Possiamo anche rallentare un po'", ha aggiunto Fabiola... Insomma, le idee non mancavano e non rimaneva altro che provare a metterle in pratica.

Inoltre per arricchire maggiormente il loro formulario di possibili finali, come già fatto precedentemente, abbiamo cercato di prendere spunto dai grandi della musica che in quanto a soluzioni originali non li batte nessuno. In particolare ricordo quando abbiamo ascoltato l'inflazionato *Bolero* di Ravel e prima che terminasse, messo in pausa il cd ho chiesto loro: secondo voi come può finire questo brano? Le risposte sono state tante: torna gradatamente piano come l'inizio, finisce all'improvviso e fortissimo, torna un po' piano e poi subito forte. E quando ho rimesso in funzione il cd la soluzione di Ravel è arrivata inaspettata con un effetto a sorpresa: con una breve *coda* Ravel blocca in pochi secondi l'ostinato ascoltato per circa 13 minuti e fa capire senza ombra di dubbio che siamo giunti al fine.

Quante altre strade

Sintetizzando e riorganizzando l'esperienza realizzata, mi vengono in mente tante occasioni mancate, tanti

spunti non colti al momento opportuno: potevo parlare loro del riff, fare riferimento alle orchestre gamelan di Giava o all'orchestra di tamburi del Burundi⁴, prendere spunto dagli spirituals nero-americani... e forse anche chi leggerà questo articolo penserà a possibili percorsi e improvviserà nuovi legami fra pratica e teoria.

Come si può intuire le possibilità di questo cammino didattico sono numerose e non mi è materialmente possibile ricordarle e descriverle tutte.

Quando allo spettacolo di fine anno abbiamo osato realizzare un'improvvisazione davanti a un pubblico alcuni bambini hanno scelto di suonare il loro strumento (due fagotti e un pianoforte) mentre altri hanno preferito utilizzare xilofoni e glockenspiel; e dopo aver scelto le tre note base, *fa-la-do*, i bambini hanno iniziato a improvvisare e l'Auditorium si è riempito di musica,

non di note, di melodie, di strumenti, di brani orecchiabili, ma di musica, perché come sostiene Monique Frapat «ci sarà musica solo se c'è invenzione»⁵.

Note

¹ Devo ammettere che questa soluzione è arrivata casualmente ed è scaturita da un altro problema ancora: Come affrontare un discorso sull'armonia, sugli accordi tonali più elementari, quelli di tre note corrispondenti a due terze sovrapposte?

² Delalande F., *Le condotte musicali*, Editrice Clueb, Bologna, 1993

³ Delalande, op. cit. p.49.

⁴ cfr. "Quaderni della SIEM", 14, 1/1999, intervento di G. Giuriati, pp. 39/41.

⁵ Monique F., *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 1994, p. 12.

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

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

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

- la rivista *Musica Domani*;
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem*;
- *Siem informazioni*, inserto del numero di aprile del *Giornale della Musica*, inviato gratuitamente ai soci.

diventa socio

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale

Via Guerrazzi, 20 – 40125 Bologna

telefono e fax: 011-9364761

e-mail: siemsegr@libero.it

ccp: 19005404

www.siem-online.it

QUOTE PER IL 2001:

soci ordinari	£ 60.000
studenti	£ 50.000
biblioteche	£ 60.000
soci sostenitori	£ 120.000

MODULO PER IL PAGAMENTO DELLA QUOTA CON CARTA DI CREDITO

da fotocopiare e spedire via fax allo 011/9364761

Cognome e nome _____

Via _____

CAP _____ Città _____ Stato _____

Telefono _____ Fax _____ e-mail _____

Socio Ordinario Socio Studente Biblioteca Socio Sostenitore

Versa Lit. _____

con carta di credito VISA Mastercard Eurocard

n.

Nome del Titolare _____ data di scadenza _____

data _____ Firma _____

Un itinerario multimediale nel mondo del teatro

CHIARA ZOCCA

Avvicinare all'opera lirica il giovane pubblico di oggi può sembrare un'impresa quasi disperata. Ma la buona proposta di un Ente Teatrale e la passione e la competenza di un gruppo di docenti possono portare una classe di scuola media ad apprezzare il melodramma e a comprenderne la complessità e il fascino.

Qual è il non plus ultra per un insegnante di educazione musicale? Proporre l'ascolto di un brano musicale e vedere con sgomento l'intera classe raggomitolarsi dalle risate e, dieci minuti dopo, al suono della campana, udire gli stessi alunni imitare sguaiatamente per le scale della scuola, uscendo, le raffinate colorature di Violetta Valery ascoltate poco prima.

Così è iniziata l'esperienza di *Iperopera*, quando ancora non si chiamava così, e quando anch'io, conoscendo i miei alunni di terza, mi mostravo piuttosto scettica alla proposta della collega di lettere di aderire al progetto "Il Teatro nella Città" promosso come ogni anno dalla Fondazione Arena di Verona per sensibilizzare il giovane pubblico al repertorio teatrale. Si sarebbe trattato di portare a due prove aperte i ragazzi, e quindi di farli assistere a una rappresentazione: il calendario offriva *La Traviata* di Giuseppe Verdi, il trittico pucciniano, diviso in due serate, una per *Il Tabarro* e *Gianni Schicchi*, l'altra per *Suor Angelica* abbinata a *Cavalleria rusticana*, il celebre atto unico di Pietro Mascagni.

La classe, piuttosto turbolenta e di tendenze alquanto roccettare, non mi sembrava un *humus* adatto per seminare quel tipo di repertorio: ne parlammo a lungo, ma la collega era molto decisa e mi convinse a fare comunque un esperimento. La prima opera in cartellone era *La Traviata*: ero incerta su come proporre l'operazione, se partire dal libretto, se trattare l'opera come genere musicale, se trattare la vocalità. Decisi di mandare avanti gradualmente tutte queste cose un po' alla volta. Dal punto di vista organizzativo ci inventammo una compresenza, sfruttando le ore libere.

Per prima cosa procurammo il libretto per ogni ragazzo e lo leggemmo insieme cercando di chiarire la collocazione storica, i caratteri dei personaggi, la modernità della scelta del soggetto ed effettuando opportuni riferimenti al romanzo di Alexandre Dumas *La dame aux camélias*. Non avendo precedenti termini di riferimento, non era chiarissimo ai ragazzi che il soggetto di *Traviata* era contempora-

neo a Verdi «È un po' come se oggi un musicista scrivesse un'opera sui mondiali di ciclismo» (che si stavano svolgendo in quei giorni nella nostra città): non era il massimo come paragone, ma funzionò per far arrivare il concetto. Violetta era una "cortigiana", insomma una come "Pretty woman" (nella verifica divenne una *partigiana parigina*, ma non fa niente, avevano capito lo stesso: un po' meno, semmai, il significato di partigiana), Alfredo si era innamorato, il padre di lui cominciava a rompere, lei era tornata dal vecchio amante, "questa donna pagata io l'ho!" La vicenda, piuttosto scabrosa, cominciava a interessare la truccatissima Daiana e con lei il ragazzo dai capelli irti di gel e altre due o tre normalmente impegnate nella consultazione assidua dell'orologio e nella masticazione di chewingum. Il primo ascolto andò come ho già detto, d'altra parte era prevedibile: però mi imposi perché almeno avessero ben chiaro il libretto al momento della prima prova in teatro.

Tutti a teatro

Ci accolsero i maestri collaboratori, e i ragazzi, in quella occasione, videro del teatro solamente il retro del palcoscenico con i macchinisti, i depositi delle scene e degli strumenti, gli ascensori e una sala prove del coro dove vennero fatti accomodare.

L'attenzione dei maestri era concentrata sui due prelu di, quello al primo e quello al terzo atto e sulle loro differenze che furono sottolineate più volte, suonandole al pianoforte, e facendo in modo che i ragazzi stessi fossero coinvolti nella ricerca dei momenti di svolta fra una situazione e l'altra. L'attenzione era catturata: successivamente vennero fatti partecipare all'allestimento della scena prima dal terzo atto, naturalmente recitata, ma accompagnata dalla musica, con alcuni di loro che assolvevano al compito di formare una scenografia con pochi oggetti, un "regista" che cercava di interpretare le didascalie dando indica-

zioni ai compagni (e quale severità se non eseguivano alla lettera le sue disposizioni!).

Tornati a scuola furono ben disposti questa volta ad ascoltare la musica, e arrivarono così abbastanza preparati a una prova in teatro, con tanto di orchestra: era stata definitivamente superata la difficoltà di concentrazione iniziale, alcuni cominciavano persino a cogliere certe particolarità della vocalità dei personaggi e certi stati d'animo suggeriti dalla musica.

Fortuitamente, alla prenotazione dei biglietti, ci era capitata la sera della prima. L'atmosfera della serata di gala, gli abiti da sera, le luci, l'offerta di vischio a signore e signorine (eravamo sotto Natale) avevano prodotto il loro effetto: non c'era bisogno di raccomandare nulla quella sera perché all'apertura del sipario rimasero inchiodati alle poltrone, visibilmente emozionati, anche i soggetti di solito più turbolenti. Dov'erano i ragazzi aggressivi e menefrehisti? Cosa significavano gli occhi lucidi delle ragazze?

Alla serata erano presenti anche alcuni genitori e nonni che avevano voluto condividere l'esperienza. La recita fu un successo e anche ai ragazzi piacque molto, tanto che pochi giorni dopo ci chiesero se fosse stato possibile partecipare a un'altra serata. Sceglimmo *Cavalleria rusticana*, opera verista che si collegava senza problemi con il programma di letteratura italiana, abbinata a *Suor Angelica*, atto unico di carattere intimista, rappresentativo della poetica pucciniana. Il percorso fu analogo e coinvolse varie discipline. La quantità di materiale raccolto e prodotto fu tale che si decise, in un secondo tempo, di ordinarla con una tecnica ipertestuale che rendesse chiaro il lavoro interdisciplinare effettuato.

Per ciascuna opera si realizzarono bozzetti di costumi e scene; vennero effettuate ricerche sulla storia del Teatro Filarmonico di Verona e sull'Accademia Filarmonica; si prepararono schede con le biografie dei musicisti e brevi riassunti delle trame delle varie opere; un glossario con i termini specifici acquisiti e infine selezionammo i brani musicali più significativi e che meglio caratterizzavano le opere studiate.

L'ipertesto

A questo punto, con l'aiuto dell'insegnante di educazione tecnica, venne realizzato un cd rom, al quale lavorò solo un gruppo di ragazzi. Il titolo – *Iperopera* –, fra molti inventati, era quello che meglio riassumeva il significato del lavoro ipertestuale sull'opera. Nicolò, col suo talento per la grafica, creò il logo che divenne la copertina. Nel mese precedente la fine della scuola ci fu un lavoro febbrile nel laboratorio di informatica per la scelta, inserimento, controllo dei dati; decisioni su come impostare la mappa dell'ipertesto; scelta della veste grafica, dei caratteri, dei colori delle scritte; registrazione e trasferimento delle musiche, controllo dei tempi, taglio di qualche esempio che purtroppo non stava in memoria; scelta delle immagini, tutte prodotte dai ragazzi, tranne un paio di fotografie

gentilmente donate dal Teatro Filarmonico; scelta di una foto di classe da inserire nella pagina Autori; e poi ancora controlli su controlli perché ogni volta, sembra impossibile, si trovavano errori.

Il lavoro, così come è stato realizzato, ha avuto effettivamente il merito di educare i ragazzi, con gradualità, al silenzio e all'ascolto: in questo aspetto sono stati preziosi i maestri collaboratori che hanno saputo coinvolgere tutti invitando i ragazzi a un lavoro serio e partecipato nel quale dovevano subito mettere in gioco le nozioni imparate in classe.

Ecco, direi che da questa esperienza hanno imparato che tutte le nozioni servono per capire un'opera nella sua interezza, e allo stesso tempo che servono molti punti di vista per entrare veramente in un'opera e farla propria. Alla fine dell'anno, sia pure con qualche licenza, le vicende di *Traviata*, *Cavalleria* e *Suor Angelica* erano chiarissime a tutti, e tutti sapevano la differenza fra un soprano un tenore e un baritono; inoltre, avevano sentito e visto suonare un'orchestra dal vivo, cantare dei cori, erano stati in un teatro, avevano partecipato a uno spettacolo dal vivo e lo avevano capito. Avevano acquisito, sia pure con un po' di fatica, una nuova metodologia di lavoro e di studio, in particolare coloro che avevano elaborato il cd rom; avevano imparato anche un'ampia terminologia musicale.

Al di là degli esiti scolastici e della soddisfazione di vedere i ragazzi contenti per un lavoro che a molti, me compresa, all'inizio era sembrato azzardato, è rimasta la sensazione di aver contribuito a dare una visione globale a tutto tondo dell'evento artistico e a far comprendere, toccando con mano le varie fasi di preparazione, quanto sia completa, quanto costi in termini di lavoro e quanto impegno richieda la realizzazione di uno spettacolo che, per chi è abituato a varie ore giornaliere di visione acritica della televisione, può sembrare, tutto sommato, una cosa normale.

Per chiudere, il commento di una ragazzina: «Era tutto molto bello, i costumi, le scene, l'orchestra, i cantanti, e poi non c'è stata mai la pubblicità».



UNA, DUE ... TANTE VOCI

IDA MARIA TOSTO

L'enorme popolarità di un brano come *Fra' Martino campanaro* induce spesso molti maestri o giovani insegnanti di musica a pensare che il canone, se costruito su di una melodia facile e ben conosciuta, sia una forma polifonica abbordabile, al punto da proporlo come prima esperienza polivocale dopo il canto all'unisono. Salvo i casi, abbastanza rari, di gruppi particolarmente dotati, la disillusione giunge ben presto quando, dopo una o due battute dall'entrata della seconda voce, questa comincia a essere "risucchiata" dalla prima voce, o viceversa, finché nella migliore delle ipotesi tutti si ritrovano a cantare all'unisono, oppure subentra il caos.

Il problema, come ben si sa, è di natura percettiva. Realizzare una polifonia con le voci implica una sorta di sdoppiamento dello spazio uditivo e l'attivazione contemporanea di due funzioni diverse dell'orecchio: da una parte il controllo dell'emissione vocale in rapporto ai fattori timbrici, ritmici, di altezza, di articolazione della parola ecc., e dall'altra l'ascolto e quindi la decodifica di quanto viene prodotto dalle altre voci. Queste due funzioni devono ovviamente coordinarsi alla perfezione per avere un risultato musicale appropriato. Il fatto che nel canone le diverse voci cantino la stessa melodia non è necessariamente un vantaggio, anzi a volte crea maggiore disorientamento per l'orecchio.

È più semplice capire il meccanismo di percezione uditiva se lo si rapporta per analogia a un'esperienza di tipo visivo, che viene usata del resto molto spesso per descrivere fenomeni musicali: la percezione del rapporto figura-sfondo. Nell'osservare un'immagine solitamente la nostra attenzione è richiamata soprattutto dalla figura che appare in primo piano, e questa comunque non può essere percepita contemporaneamente allo sfondo, così che per cogliere l'immagine nella sua globalità l'occhio dovrà spostarsi tante volte dalla figura allo sfondo finché il cervello avrà ricostruito l'oggetto visivo con una quantità di particolari proporzionale alla capacità percettiva dell'osservatore.

Analogamente, se assumiamo come punto di vista l'orecchio di colui che canta in polifonia, possiamo dire che la melodia cantata dal soggetto costituisce la figura, mentre il prodotto complessivo delle altre voci rappresenta lo sfondo. La difficoltà del canto a più voci sta proprio nel fatto che l'ascolto tende a concentrarsi sulla figura, mentre lo sfondo viene percepito più o meno faticosamente a seconda delle capacità e abitudini uditive del cantore. Formare un orecchio polifonico significa dunque educarlo a passare molte volte e molto velocemente (parliamo di frazioni infinitesimali di secondo: potere del nostro cervello!) dalla figura allo sfondo così che i due

elementi possano entrare in relazione tra loro e coordinarsi nel tempo.

Nel caso del canone la figura, che corrisponde ad esempio alla prima frase o cellula dell'intera melodia, dopo essere stata enunciata diventa essa stessa sfondo, su cui va a sovrapporsi una nuova figura, ovvero una nuova frase o cellula melodica, che diventa a sua volta sfondo, e così via fino all'esaurimento di tutto il brano. Il fatto che i due elementi figura e sfondo siano identici, se da una parte riduce la quantità del materiale musicale da controllare, dall'altra può creare disorientamento, e il rischio è che i due spazi uditivi che dovrebbero mantenersi sempre distinti vengano confusi. Questo spiega perché un canone è tanto più difficile quanto più è stretto, ovvero quanto più le entrate delle diverse voci sono ravvicinate.

L'orecchio ha quindi bisogno di una graduale preparazione per arrivare a gestire la polivocalità con disinvoltura e soprattutto con piacere. Bisogna infatti sempre tenere presente che lo scopo del cantare insieme è soprattutto il piacere, non solo quello derivato dalla socialità, ma anche quello uditivo. Chi ha fatto l'esperienza della polifonia sa che quanto più l'orecchio riesce a seguire l'intreccio complessivo delle voci e quanti più particolari coglie, tanto più facile e divertente diventa cantare la propria parte, e per l'udito è davvero una grande festa!

È difficile individuare una precisa gradualità di percorso per l'educazione alla polifonia vocale, anche perché ogni gruppo scolastico o coro ha le sue peculiarità per quanto riguarda la capacità d'ascolto collettiva. Non bisogna dimenticare, infatti, che nel fare musica insieme, che si tratti di polifonia o altro, il livello qualitativo che il gruppo esprime, anche dal punto di vista tecnico, non è dato dalla somma delle capacità (uditive, vocali o strumentali) dei singoli individui, ma dal grado di interazione tra esse e quindi dalla qualità delle relazioni che caratterizza il gruppo sotto vari aspetti. Forse la prenderò un po' troppo larga, ma non credo di esagerare se dico che l'educazione alla polifonia comincia dalla capacità di stare ad ascoltare l'opinione dei compagni, nell'imparare a tacere al momento opportuno, a non prendersi troppo sul serio e a sviluppare un po' (non troppa!) autocritica. Queste implicazioni di natura psicologica rischiano però di portarci troppo lontano e non è questo il luogo per svilupparle; mi preme comunque sottolinearne l'importanza poiché a volte leggere i problemi tecnici e musicali di un gruppo sotto questo punto di vista offre delle chiavi preziose per la loro soluzione.

Tornando dunque ad aspetti tecnico-metodologici, si

può dire che una buona base formativa per la polifonia vocale è data dall'esperienza della poliritmia verbale, sia essa realizzata attraverso la costruzione estemporanea di frasi parlate e nonsense o attraverso lo studio di cori parlati a più parti (vedi "Vocalità" in *Musica Domani* n. 116). Qui l'orecchio può esercitarsi alla gestione degli eventi nel tempo, senza il peso di dover controllare anche lo spazio armonico.

Entrando poi nel campo della melodia intonata, ci vengono in aiuto tutti i procedimenti combinatori di scuola kodalyana mediante i quali è possibile anche con materiale melodicamente molto ridotto creare subito delle semplici forme polifoniche. Ricordo qualcuno di questi procedimenti, servendomi per comodità negli esempi della forma di prescrizione utilizzata dal metodo Kodaly (iniziali del nome delle note):

- una voce canta la melodia, mentre l'altra tiene fermo un suono o lo ribatte su una pulsazione data (esempio 1). Il suono tenuto può essere al basso, nel qual caso parliamo di bordone, o anche all'acuto. Questa combinazione è relativamente facile se la melodia cantata è pentatonica o modale, cioè priva di forti tensioni risolutive. Il dinamismo di una melodia tonale è in contrasto con la staticità del bordone, ma ciò non significa che questo procedimento non possa essere applicato anche a materiali tonali, come avviene in molta musica popolare. Una variante possibile è il doppio pedale (esempio 2).

- una voce canta la melodia mentre l'altra esegue un ostinato ritmico in recto tono (esempio 3). Si tratta di fatto di una variazione del precedente, ma per certi aspetti più facile da realizzare, poiché, anche a causa della respirazione, mantenere l'intonazione del pedale è più semplice se si canta un ostinato ritmico piuttosto che un unico suono tenuto. Dal punto di vista verbale l'ostinato può essere creato estrapolando parole o sillabe dal testo.

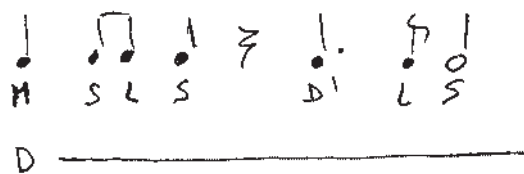
- una voce canta la melodia mentre l'altra esegue un ostinato melodico (esempio 4), che può essere anche semplicemente costituito dall'alternanza di due suoni (tonica/dominante o altro a seconda della melodia).

Questi procedimenti possono a loro volta combinarsi creando strutture più complesse, a tre o più voci (nella misura in cui si riesce a gestirle), e può essere messo in gioco anche l'aspetto timbrico eseguendo i pedali e gli ostinati con particolari sillabe o fonemi, così da abituare l'orecchio alla sovrapposizione di più colori timbrici e un domani di testi verbali diversi (come nel canone).

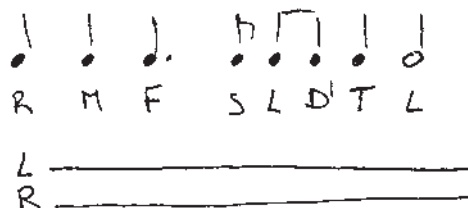
L'importante, nello sperimentare queste semplici strutture polifoniche, è che per ogni persona ci sia sempre la possibilità di realizzare entrambe le esperienze, sia cantare la melodia che fare pedali, ostinati, accompagnamenti. Se la classe o il coro viene diviso in due gruppi è sempre bene che questi si scambino i ruoli, che nessuno si specializzi, indipendentemente dalle capacità personali. Ciò permette all'orecchio di sviluppare gradualmente l'attitudine a seguire, secondo l'analogia usata precedentemente, sia la figura che lo sfondo, finché i due elementi non comincino a entrare in relazione facilmente.

Questi espedienti educativi non sono tuttavia solamente forme di esercizio. Se infatti vengono applicati a delle canzoncine gradevoli, usando un po' di fantasia e buon gusto, e curando la qualità dell'esecuzione, possono portare alla realizzazione di prodotti musicalmente validi,

esempio 1



esempio 2



esempio 3



esempio 4



sia pure nella loro semplicità, contribuendo anche a risolvere il problema delle *performances* scolastiche, vero incubo che tormenta le notti degli insegnanti, soprattutto a fine anno e nelle ricorrenze festive. A questo proposito, dopo aver assistito a fin troppi saggi in cui masse di bambini urlano invece di cantare nel tentativo di vincere i decibel di basi musicali elettroniche di pessima qualità sonora, vorrei, forse anacronisticamente, spezzare una lancia in più a favore della semplice pratica polifonica di cui abbiamo appena parlato. Quando dal silenzio nasce una voce, e poi un'altra e un'altra ancora, l'emozione è sempre forte e la poesia del suono diventa comprensibile a chiunque. Se non riusciamo a far vivere ai nostri ragazzi queste sensazioni, che differenza c'è allora tra noi e "mamma TV"?

Come e su cosa valutare gli insegnanti

a cura di FRANCA FERRARI

Il Contratto collettivo nazionale del Comparto scuola per gli anni 1998–2001 vincolava gli aumenti di stipendio per gli insegnanti a forme di valutazione che selezionassero e premiassero, in ogni istituto, solo una parte del collegio docenti. Alcune voci suggeriscono che proprio su questa questione, e sul contestatissimo “concorsono” proposto a suo tempo dai collaboratori di Berlinguer, sia caduta per l'ex ministro la possibilità di mantenere la poltrona e, con essa, la possibilità di controllare l'iter delle tante riforme avviate.

Di fatto, che i termini di quel contratto siano o meno mantenuti, rimane la questione di come legare l'incentivazione alla qualità del lavoro svolto, né sembra molto auspicabile, almeno per ora, l'ipotesi da alcune parti ventilata di demandare per intero la palla ai singoli capi d'istituto, i quali si troverebbero, in quanto manager dell'autonomia, a sovrintendere anche alle buste paga dei docenti.

Nel tentativo di promuovere delle ipotesi di soluzione o, per le meno, di mettere in campo delle idee, stimolati dal lavoro di riflessione che già da molti mesi, su questo come su altri problemi, va conducendo il Forum nazionale delle associazioni disciplinari, ci poniamo queste domande:

- 1) *È giusto e opportuno valutare e differenziare economicamente il lavoro degli insegnanti che operano in una stessa scuola?*
- 2) *Se sì, cosa esattamente sarebbe da valutare? In altre parole: quali indicatori potrebbero essere utilizzati per monitorare le competenze e l'efficacia di un insegnante, una volta ammesso che questo monitoraggio sia giusto e opportuno?*
- 3) *È forse il caso di suggerire alle istituzioni responsabili della valutazione uno o più indicatori ulteriori per l'insegnante di educazione musicale, che salvaguardino e valorizzino alcuni aspetti particolari della sua attività artistica, fuori e dentro la scuola?*

Franca Ferrari, che ha pensato la domanda nelle sue varie parti, l'ha anche girata, da parte dei lettori della rivista, a Rossella D'Alfonso (dell'associazione Progetto per la scuola di Bologna), Elena Ferrara e Alessandra Alessandri (insegnanti di educazione musicale nella scuola media e colonne istituzionali della Siem, sia nella sezione di Novara che nel Direttivo nazionale), Maurizio Della Casa (linguista, musicologo, già preside di scuola media, già direttore di *Musica Domani*). La D'Alfonso contribuisce alla soluzione dei primi due quesiti con un documento articolato diffuso sin dal febbraio 1999, sul quale i soci della Siem avranno così l'opportunità di formulare una propria opinione.

Trovo che tutti gli operatori della scuola debbano avere la possibilità, in questo momento di grossi cambiamenti per le istituzioni educative, di fantasticare e proporre delle soluzioni praticabili per incrementare, monitorare e premiare la qualità del rapporto insegnamento/apprendimento. Sono molto contenta, dunque, che personalità come Rossella D'Alfonso, Elena Ferrara, Alessandra Alessandri e Maurizio Della Casa, così diversamente e significativamente rappresentative del mondo della scuola, abbiano accettato di assumere il ruolo di traino in questa riflessione, problematizzando l'aspetto più visibile e politico della questione: quello dei criteri per gli aumenti salariali. Si tratta in realtà di "alta" politica: è in gioco un ripensamento generale della funzione docente e delle sue tante modalità e sfaccettature: le cosiddette *funzioni obiettivo* appaiono teoricamente suscettibili di essere articolate ad libitum, almeno quante sono le risorse disponibili e i bisogni riconosciuti all'interno di un'istituzione scolastica. I contributi raccolti sono ricchi di idee sul tema, ma personalmente, vorrei inserire un paio di suggerimenti.

- Se è riconosciuto da tutti gli intervenuti al dibattito che il curriculum dovrebbe fornire l'indicatore più importante per la valutazione, è forse ora che tutti gli insegnanti lettori di questa rivista comincino a prestare attenzione a come organizzare e far risaltare i diversi aspetti del proprio curriculum: accademico-formativi (titoli di studio e aggiornamento), didattici, artistici (l'attività musicale), divulgativi e scientifici (le pubblicazioni). In particolare, mi preme sottolineare l'importanza di quelli che Maurizio Della Casa chiama, nel suo intervento, i "segni" dell'attività didattica, che individuerei in quegli oggetti tangibili (audiocassette o videocassette con i lavori della classe registrati per le famiglie, opuscoli illustrati e redatti dagli alunni, strumenti musi-

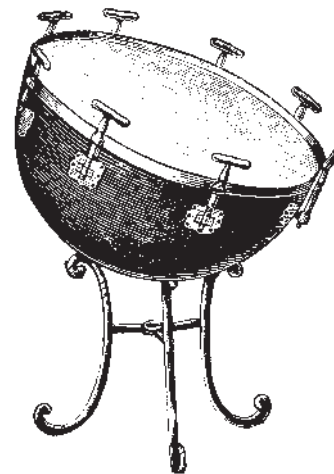
cali costruiti, reportages con commenti e fotografie di visite o lezioni concerto, prodotti informatici implementati a scuola ecc.) che, intitolati, datati e inventariati nella biblioteca scolastica, costituiscono altrettanti documenti per la memoria: prima di tutto per la memoria degli alunni.

È terribile entrare in una classe, chiedere "cosa avete fatto l'anno scorso?" e sentirsi rispondere "Niente" o "Non mi ricordo": è invece importante motivare anche affettivamente il legame con la vita scolastica attraverso la collocazione regolare di "cippi" e "monumenti" che restino a far presente il lavoro svolto, individuale o collettivo. Già più volte ho constatato e scritto che nulla costruisce l'identità del gruppo classe e la motivazione a collaborare in esso come il poter riconoscere con mano che è stato fatto qualcosa "di bello". In questo senso, gli insegnanti musicisti dovrebbero forse sfruttare meglio la possibilità di produrre nel loro curriculum il riferimento a una varietà amplissima di oggetti ed eventi artistici di cui la scuola ha potuto, tramite il loro lavoro, farsi teatro.

L'esperienza mi insegna che in moltissimi casi questi lavori risultano non documentati, o documentati male, perché ci sono troppe cose da fare per potersi occupare anche di questo. La necessità di dar conto del proprio lavoro in un processo valutativo ciclico potrebbe trasformarsi in virtù, se creasse l'abitudine a raccogliere, vagliare ed organizzare regolarmente i "segni" di quanto realizzato insieme, aggiungendo chiose e riflessioni ove necessario, con un'attenzione all'estetica che consenta l'autocompiacimento individuale e collettivo.

- Una delle critiche più ricorrenti nei corridoi delle scuole elementari e medie riguardo alla proposta dell'incentivazione selettiva era motivata con l'esigenza di non introdurre motivi di gelosia e divisione destinati a mandare definitivamente all'aria quel che resta dell'unità e solidarietà del corpo docente.

Anche se espressa così suona ridicola, la preoccupazione mi sembra celi un'istanza giusta: se le competenze relazionali, le capacità di costruire, utilizzare o valorizzare delle reti di risorse, anche umane, nella classe, nella scuola e con l'extrascuola, dovrebbero costituire una caratteristica fondamentale del saper insegnare, come ben sottolinea Elena Ferrara e Alessandra Alessandri, non è possibile pensare a valutazioni e incentivazioni dell'attività didattica che siano esclusivamente individuali. Bisognerebbe invece, casomai, premiare i moduli, i consigli di classe, le équipes di laboratorio che hanno saputo trovare il modo di gestire, armonizzando, le singole professionalità. So benissimo che questo aspetto costituisce spesso uno scoglio duro da affrontare; peraltro, so anche che attualmente, soprattutto dalla scuola media in poi, è molto facile ritagliare il proprio orticello di competenze disciplinari e dedicarsi a quello, magari applicandovi livelli personali di eccellenza, ma contribuendo ben poco a trasformare l'organizzazione nel suo insieme; d'altronde, nulla obbliga a fare altrimenti. Proprio per questo, mi sembra vadano riconosciuti e premiati gli sforzi operati per calibrarsi reciprocamente, integrando i propri progetti e intendimenti e facendosi carico di un esercizio di pensiero divergente che è forse necessario aver praticato tra insegnanti, prima di poter pretendere di svilupparlo negli allievi. (F. F.)



Bisogna attestare le capacità di relazione

ELENA FERRARA – ALESSANDRA ALESSANDRI

Prima di affrontare le domande formulate a proposito degli aumenti di stipendio agli insegnanti riteniamo opportune alcune premesse. È necessaria innanzitutto una rivalutazione generale degli stipendi del personale insegnante come, d'altra parte, ha più volte ribadito il ministro De Mauro sostenendo che gli attuali livelli retributivi sono inferiori alle medie europee e comunque non equi. Sarebbe opportuna, inoltre, una regolamentazione delle attività aggiuntive funzionali all'insegnamento (riunioni collegiali, consigli di classe, programmazione ecc.).

Si tratta di un problema che riguarda in modo più rilevante l'attuale scuola secondaria, in considerazione delle differenze di impegno orario a seconda delle varie discipline, e che è certamente di non facile soluzione. In effetti, però, riguarda un'area dell'impegno-docente non omogenea, la cui gestione è spesso affidata al buon senso dei capi d'Istituto nonché al senso di responsabilità e alla disponibilità personale degli insegnanti. Può essere utile stabilire una base di partenza che definisca un impegno orario ragionevole e uguale per tutti i docenti, così come l'eventuale retribuzione per il lavoro straordinario.

1. In riferimento alla prima domanda, prendiamo in esame separatamente i due aggettivi citati. È giusto valutare e differenziare economicamente il lavoro degli insegnanti? La risposta è positiva. Una differenziazione economica si configura come il giusto riconoscimento di una situazione reale. Nella scuola esistono effettivamente modalità diverse di lavoro, gradi di coinvolgimento nell'attività

molto differenti, dislivelli evidenti nella motivazione all'attività quotidiana e alla ricerca, sperimentazione e aggiornamento in campo didattico nonché, in molti casi, un impegno orario oggettivamente diverso. Non solo è giusto, ma è ormai improcrastinabile il riconoscimento ufficiale di situazioni in atto forse da sempre nella scuola (quelle situazioni per cui il lavoro di un docente è arbitrariamente e ingiustamente equiparato all'attività del missionario o del volontario in ambito sociale).

Ed è "opportuno" farlo? Anche da questo punto di vista la risposta è positiva. Una differenziazione nelle possibilità di impegno e di carriera all'interno del mondo scolastico permette una libertà di scelta fra coloro che vogliono e possono dedicare alla scuola un impegno e una quantità di tempo maggiore rispetto a quanti liberamente decidono di limitarsi al rispetto dei doveri stabiliti dalla legge. Non si tratta di creare figure professionali di serie A o di serie B né si vogliono attribuire giudizi di valore: ciascuno nell'ambito scelto è tenuto a svolgere al meglio il proprio lavoro. Piuttosto la differenziazione economica (conseguente al riconoscimento di una differenziazione nella qualità della prestazione professionale) diventa un portare alla luce e in qualche modo regolamentare quanto già accade in moltissime realtà.

È opportuno farlo presto, poiché siamo in un momento di radicale cambiamento, in considerazione anche delle richieste pressanti che vengono agli insegnanti come conseguenza dell'autonomia scolastica e delle altre riforme in atto. È importante che lo Stato motivi il

personale insegnante, anche economicamente, perché sia disponibile ad affrontare le novità senza viverne solo l'ansia e l'incertezza

2. Cosa valutare? Citando il contratto Collettivo Nazionale Integrativo, e in particolare l'articolo 38, il trattamento economico connesso allo sviluppo della professione docente dovrebbe essere «in grado di valorizzare la professionalità acquisita in particolare con l'attività di insegnamento». Il curriculum professionale si colloca, a nostro parere, come momento fondamentale di questo aspetto del problema: da esso dovrebbe emergere il significato del lavoro che un docente, con almeno dieci anni di ruolo sulle spalle, ha svolto. In questo senso non possiamo essere d'accordo sulla percentuale prevista dal contratto per il calcolo del punteggio; il 25%, infatti, appare assolutamente insufficiente.

Entrando nel merito della griglia strutturata dal Ministero per la rilevazione del curriculum, si leggevano chiaramente «le attività di aggiornamento», «il ruolo svolto nelle iniziative di sperimentazione», «le attività speciali svolte in ambito scolastico» e, giustamente, altri aspetti del curriculum che riteniamo importanti (pubblicazioni, docenze a corsi ecc.), ma risultava davvero difficile cogliere quanto altrettanto previsto dal contratto in relazione al curriculum e cioè, oltre alle esperienze maturate e al percorso formativo e culturale seguito, il curriculum «deve consentire una valutazione dell'area relazionale». Anche ipotizzando l'istituzione di corsi di formazione per i candidati si parla di potenziamento della capacità di relazione.

Questo ci rincuora moltissimo perché in tanti anni di vita nella scuola nessuno aveva mai posto in modo così centrale il tema della competenza relazionale se non parlando di alunni. Per loro, sì, quello relazionale è un indicatore importante, almeno nella scuola di base, ma per il docente ciò che viene

valutato è essenzialmente la sua conoscenza disciplinare nonché, con maggiore difficoltà valutativa, la competenza metodologica, pedagogica e didattica; del tutto eluse appaiono, invece, le sue competenze relazionali. Questo nei concorsi, e non di meno in questa occasione che poteva invece, porsi in modo più innovativo visto che si tratta di valutare docenti in ruolo da almeno dieci anni. Invece si deve prendere atto che, entrando nel merito dei criteri per lo svolgimento della procedura di selezione, ben poco spazio viene assegnato alla valutazione delle capacità di relazione.

Peccato che il saper comunicare, abbandonare i propri schemi per aprirsi a quelli altrui, anche a quelli degli alunni più divergenti, fare appello a forme di relazione empatiche (atteggiamento educativo fondamentale per relazionare con i soggetti portatori di handicap), conoscere e utilizzare tecniche di gestione di gruppo, sono capacità proprie della nostra professione che, si voglia o no, devono essere in qualche misura e da qualcuno valutate.

Da chi e come? Per rispondere a questa domanda pensiamo a quali e quanti referenti è rivolta la nostra attività relazionale professionale. Il docente, sistema tra sistemi, ha ovviamente tutto un complesso mondo con cui tessere relazioni che, naturalmente, hanno natura differente tra loro. La Relazione con la lettera maiuscola è quella di carattere educativo ed è quindi concentrata sul rapporto con gli alunni, ma sappiamo bene che questa non è la sola e, frequentemente, non è nemmeno la più problematica. Il docente si relaziona, infatti, con i colleghi, con il capo di istituto, con le famiglie, con il personale della scuola; e non è ancora tutto.

Mai come oggi, con l'autonomia, il docente si trova a essere un operatore culturale e sociale e deve, quindi, potenziare tutti quei contatti sul territorio che sicuramente ha già attivato negli anni, ma che vanno rafforzati e maggiormente

formalizzati. Un esempio per tutti, a questo proposito (ben conosciuto dai lettori), è quello relativo alla stesura del Progetto Musica per la richiesta dei Laboratori Musicali, che sprona il docente di educazione musicale a prendere contatti con il territorio, ipotizzare convenzioni con le associazioni, dare vita a protocolli d'intesa con gli Enti Locali, mettersi in rete con altre istituzioni scolastiche ecc.

Ora è pensabile che tutto questo sia in qualche misura certificabile, attestabile. La qualità della nostra offerta professionale nel settore relazionale, la bontà degli interventi, la presenza attiva e promozionale anche in seno agli organi collegiali, la proficuità dei contatti e in ultima analisi la quantità e la produttività delle relazioni attivate possono tutte essere attestate in modo trasparente da chi sovrintende al nostro lavoro e cioè il capo di istituto che potrà essere messo in condizioni di svolgere tale funzione aiutato da una griglia di indicatori predisposti dal ministero. Non riteniamo che altri possano avere una idea più completa. I capi di istituto hanno modo di osservare il nostro comportamento relazionale nei diversi ambiti e, pensiamo, possano redigere un quadro reale della nostra capacità relazionale.

Ci rendiamo conto che questa ipotesi colloca il capo d'istituto al centro di una non semplice problematica attribuendogli una ulteriore responsabilità, ma ci chiediamo come possa non essere questa la strada quando di fatto uno dei criteri di valutazione dei capi di istituto è quello di "valorizzazione delle risorse umane". Non ci sembrano d'altra parte percorribili valutazioni da parte di alunni o genitori o nuclei di colleghi. Il ministero ha puntato sulla selezione dei capi di istituto, ha dato loro modo di formarsi, ha attribuito poteri? Riteniamo possa anche metterli in condizione di redigere una griglia di osservazione circa il comportamento relazionale dei propri docenti. La proposta è quin-

di quella di chiedere al ministero l'elaborazione di una griglia contenente indicatori legati alla competenza relazionale di un docente candidato. Le osservazioni sopra riportate ci sembra offrano parecchi spunti in tal senso. Il curriculum insieme con questa griglia valutativa costituiscono, a nostro parere, una base sufficiente, o per lo meno assolutamente significativa, per l'attribuzione dell'aumento di stipendio.

3. Per quanto riguarda l'ultima domanda, relativa all'attività artistica, riteniamo che le attività connesse con progetti o interventi dentro la scuola, cioè in ambito didattico, siano già segnalabili nella griglia ministeriale predisposta per la rilevazione del curriculum. L'attività artistica, invece, non riferita a interventi didattici, non ha valore, a nostro parere, per gli insegnanti di Educazione musicale, mentre può essere un indicatore significativo per gli insegnanti di strumento. Per gli insegnanti di Educazione musicale, materia indicata come altamente formativa anche nei programmi ministeriali, gli indicatori importanti vanno ricercati nello specifico metodologico-didattico e nella gestione relazionale.

In conclusione, riteniamo che non sia certamente un quiz lo strumento idoneo per rilevare le suddette competenze e che la prova sul campo sia soggetta a troppe variabili che possono inficiarne l'oggettività. Commissioni anche minime potrebbero limitarsi a stendere graduatorie in base ai curricula e alle griglie compilate dai capi d'istituto. Questo eviterebbe il forte dispendio di risorse umane ed economiche necessarie per ottemperare a quanto proposto inizialmente dal ministro Berlinguer. Si potrebbero liberare fondi per una percentuale maggiore di docenti che, in possesso dei requisiti richiesti, si vedrebbero comunque esclusi dall'aumento per un mero calcolo percentuale o per stravaganti giochi di combinazioni numeriche.

Valutare il lavoro dei docenti è fuori discussione

ROSSELLA D'ALFONSO

1. Il principio che il lavoro dei docenti si debba valutare non è in discussione. Esso consiste nell'insegnamento e nelle attività connesse al suo miglioramento e supporto. L'operazione preliminare alla decisione su cosa e come valutare è comprendere appieno che tale lavoro, per definizione, è un processo di cui le conoscenze teoriche, sia scientifiche sia didattiche, sono un prerequisite, e che si attua in situazione e in tempi lunghi o medio-lunghi: in altre parole, è traducibile in una competenza o, meglio, in un sistema di competenze, osservabili, valutabili certificabili attraverso indicatori. Né una prova strutturata, per quanto raffinata, né un'altra forma di esame che si esaurisca in una verifica della durata di un'ora, né una lezione simulata, né una sola lezione in classe sono indicatori attendibili di ciò che abbiamo definito un processo.

Cerchiamo perciò di giungere meditatamente a soluzioni praticabili, capaci di mettere in luce la qualità di questo processo, ma tali da non ledere la dignità professionale di alcun docente. Non è utile né auspicabile, infatti, una opposizione – inevitabile – fra una percentuale di docenti “bravi” e una percentuale (maggioritaria, per di più), di docenti “non bravi”: la conseguenza gravissima sarebbe il definitivo scardinamento del prestigio della scuola presso le famiglie e la società tutta, dandone un'immagine che anche se non corrisponde alle intenzioni del legislatore sarebbe irrecuperabile.

Invece la scuola – la nuova scuola – delle competenze e dell'autonomia non può attirare su di sé nemmeno il sospetto di essere formata e gestita da un 80% di virtuali incapaci o troppo giovani professionalmente per essere bravi.

2.3. Il primo e il solo indicatore che si può, anzi si deve salvare dell'articolo 29 è quello del curriculum personale, il più possibile ricco anche di elementi non formali, ma documentati o documentabili (se, come si auspica, si può autocertificare). Esso dà anche conto dell'esperienza da un punto di vista qualitativo.

Se è vero che l'esperienza ha un valore, lo ha non in sé e per sé, ma per la sua qualità, quindi l'esperienza declinata come mera anzianità non ne ha nessuno: come in ogni professione, esistono ottimi insegnanti appena immessi in ruolo o ancora incaricati e pessimi insegnanti anche dopo trent'anni di esperienza. L'anzianità (almeno dieci anni, diceva il contratto, ma cinque o tre non farebbe differenza) non può essere quindi un indicatore di qualità. L'esperienza di qualità, invece, è già valutabile attraverso il primo indicatore: il curriculum.

Un nodo cruciale, anzi il nodo prioritario, è l'accesso alla docenza. Esso si pone senz'altro alla radice di tutto il nostro discorso, poiché ne è il segmento iniziale capace di influenzare profondamente, nel male come nel bene, tutta la carriera di un insegnante e la bontà del sistema scolastico. La selezione iniziale dev'essere seria e testare sia le conoscenze e competenze teoriche, disciplinari e didattiche, sia le attitudini a gestire la relazione specifica sottesa al processo di insegnamento e di apprendimento, attraverso una valutazione della consapevolezza dei problemi inerenti e di quali strategie didattiche (e relazionali in quanto funzionali agli obiettivi didattici) sia possibile e opportuno adottare per risolverli.

Come si vede bene, sono le stesse conoscenze che vedremo messe in

campo poi a scuola, e quindi tradotte in competenze. La prima conseguenza è che sono inaccettabili i corsi-concorsi per chicchessia (precari o già in ruolo) o le immissioni *ope legis* e simili. La seconda conseguenza, che si deve avere il coraggio di introdurre, pur gradualmente e meditatamente e con tutte le garanzie del caso, è che chi è al di sotto della soglia stabilita (che non può essere minima nel senso di solo sufficiente, perché la scuola è un'istituzione troppo importante in un paese per giocare al ribasso) o non entra o, se è già entrato, deve essere formato di nuovo e, se non basta, rimosso dall'insegnamento.

La premessa indispensabile all'attuazione di quanto detto è la definizione di standard di qualità nazionali, flessibili però in modo da consentire di dare conto delle specificità locali (della singola scuola) e coerentemente con l'autonomia scolastica, realizzando un equilibrio fra le due istanze.

Siamo così giunti al nodo del merito. Le differenze fra gli insegnanti, come fra tutti gli altri professionisti, sono evidenti e innegabili, ma:

- non si possono utilizzare i criteri di selezione dei professionisti nel privato, poiché manca il “libero mercato”;
- in nessun ambiente professionale (come emerge da tutti gli studi) si differenzia in base al merito, se questo non è quantificato, in termini di produttività (nella scuola si deve poi definire cosa sia il suo prodotto) o in termini di funzioni, così che a responsabilità precise corrispondano competenze precise.

La prima funzione da riconoscere come distinta dalle altre è, comunque, quella docente, che interessa tutti: non si può capire perché si distinguono i dirigenti e i responsabili amministrativi, ma si appiattisce l'area della docenza sull'“altro personale”: è culturalmente e politicamente inaccettabile. Anche la differenziazione stipendiale dev'essere sensibile, molto.

Allorché cominciamo a differen-

ziare, la sola ipotesi percorribile correttamente appare dunque la costruzione di una carriera in termini di funzioni. Essa è già prefigurata e in parte realizzata attraverso le cosiddette (e discusse) *funzioni obiettivo* e va declinata anche per altre aree, o precisando e distinguendo quelle già indicate dal contratto, in termini di competenze precise. Si deve dunque andare avanti per questa strada, ma oltrepassando i compiti eminentemente organizzativi delle *funzioni obiettivo*.

Vanno dunque distinti:

- un ambito organizzativo gestionale legato alle funzioni dirigenziali, che costituisca il primo gradino per questa specifica carriera (vicario, staff di presidenza ecc.);
- un ambito organizzativo che riguarda le attività connesse e funzionali alla docenza e i rapporti con studenti, famiglie, enti ecc.
- un ambito di ricerca e studio scientifici, disciplinari e didattici; esso si esplica nelle funzioni di
 - tutorato, formazione e aggiornamento dei docenti;
 - ricerca – azione (progetti, riforme, curricula, ...);
 - documentazione (raccolta di esperienze e dati qualitativi) e supporto tecnologico;
 - progetti integrati ai curricula per l'integrazione (dell'handicap, del disagio, dell'immigrazione, ...);
 - altro.

Importante in tutti è che il lavoro di ogni singolo preveda momenti di diffusione, di ricaduta sugli altri. Importante è anche che per alcune di queste attività si possano prevedere degli esoneri (prefigurati negli organici funzionali, ma questi non danno luogo in tutte le scuole a un recupero di tempo) o meglio ancora dei semiesoneri. Al centro devono essere posti, perché la scuola riacquisti il ruolo che le compete di dare ai ragazzi gli strumenti per leggere la realtà, la sua tradizione, i suoi linguaggi e per usarli in modo consapevole e critico:

- la ricerca e lo studio sul modo di riqualificare e qualificare i saperi,

con lo scopo precipuo di combattere, con gli strumenti culturali propri della scuola, la discriminazione tuttora in atto, che fa sì che la scuola di massa non abbia affatto garantito né la mobilità sociale, né la crescita culturale della popolazione per cui era nata (i tassi di analfabetizzazione sono in continua crescita, e non solo in Italia, se si guarda al rapporto OCSE);

- la tessitura di reti di solidarietà tra scuole e tra scuole e altri soggetti, conquistando o rivendicando gli spazi istituzionali per questo.

Resta il problema delle competenze attivate nel processo di insegnamento e di apprendimento, che è il vero focus di tutti i processi e



del sistema: queste non si testano né con una prova strutturata né con un esame e così via (lo si è già detto). Poiché si tratta di un processo con tempi lunghi, la strada sulla quale è opportuno avviarsi è quella di centri territoriali di servizi per i docenti e di un osservatorio permanente sul territorio (già previsti dalla normativa).

L'analisi e la valutazione di tale processo vanno compiuti in itinere, in classe, da parte di un team (composto di pari e con la presenza di esperti esterni) e per tutti i docenti, indipendentemente dall'istituto

contrattuale che preveda una miglioramento stipendiale: deve divenire una prassi, volta all'autovalutazione, ma deve dar luogo a una maggioranza stipendiale solo su richiesta degli interessati.

Questo aspetto non può essere risolto adesso, perché mancano gli strumenti (tra cui gli standard nazionali): invece va avviata con più forza, ed essere funzionante entro due anni, la rete territoriale di cui sopra, prevedendo una formazione specifica e severa per i valutatori, i quali è opportuno, come detto, siano anche esterni alla scuola. Quindi, bisogna separare la valutazione, che va fatta sempre e come valutazione formativa, dall'incentivazione, da erogare dopo la valutazione solo su richiesta.

In sintesi: da subito è possibile valutare e incentivare:

- a) il curricolo;
- b) le funzioni (organizzativo gestionali carriera della dirigenza; organizzativo gestionali supporto all'attività docente;
- c) lo studio e la ricerca disciplinare e didattica).

Cosa non valutare ora? Le competenze in classe.

Gli indicatori a) e b) contengono *in nuce* l'idea di una carriera, obiettivo irrinunciabile per una qualificazione non solo degli insegnanti ma della scuola tutta, nonché premessa perché questa professione sia desiderabile e attiri non solo i missionari (l'eccellenza, sempre troppo poca per trasformare il sistema) da un lato e i delusi da altre professioni intellettuali dall'altro, ma gli ingegni più preparati: dipende solo dalle scelte politiche che la scuola, la scuola pubblica, sia una buona scuola, alla quale serve meno un 20% di presunti eccellenti che non un 90% di persone con una preparazione medio alta, equamente remunerata (anche senza ripetere i confronti con l'Europa che ci vedono sempre fanalini di coda) e con prospettive di carriera.

L'indicatore c) può invece, per ora, solo essere messo in cantiere, sebbene con decisa fermezza.

Tenere distinte valutazione e differenziazione economica

MAURIZIO DELLA CASA

1. La domanda propone come interdipendenti due aspetti (*valutare e differenziare economicamente*) che vanno a mio giudizio affrontati in modo distinto. Se è vero, difatti, che il secondo non dovrebbe prescindere dal primo, il contrario non vale. Si può riconoscere difatti l'opportunità di valutare il lavoro degli insegnanti, senza che ciò debba legarsi necessariamente alla prospettiva di aumenti stipendiali. E a me pare senz'altro legittimo accertare l'adeguatezza, culturale e didattica, del docente rispetto al compito che la società gli ha affidato.

Un compito le cui responsabilità e la cui delicatezza siamo tutti pronti a riconoscere, salvo scandalizzarci quando qualcuno propone di scostare i veli che proteggono la autonomia sacralizzata dell'insegnamento, per controllare se di quel compito si è all'altezza e se la sua esecuzione corrisponde ai bisogni di chi dovrebbe beneficiarne.

Ritengo giusto, dunque, che gli insegnanti siano valutati, come avviene in molti altri paesi del mondo. E come si verifica d'altra parte, anche se spesso in modo informale e sulla base di criteri discutibili, in qualunque altro ambito professionale. La valutazione deve avere due scopi precisi. Anzitutto, verificare se il docente "sa fare il suo mestiere" (l'espressione non piacerà ai cultori del buro-pedagogichese, ma l'insofferenza linguistica è reciproca). In altre parole, se possiede le competenze necessarie a educare e formare in modo efficace gli studenti, nella sfera disciplinare che gli compete, e se l'impegno che manifesta è all'altezza delle aspettative e degli standard di correttezza professionale. Non dimentichiamo, difatti,

che vi sono insegnanti potenzialmente capaci che considerano la scuola come un optional, preferendo spendere altrove le proprie risorse: nel campo musicale (specie a livello di conservatorio) gli esempi certo non mancano. Conseguente a questo primo scopo è il secondo, che consiste nel consapevolizzare l'insegnante delle sue eventuali carenze, così da sollecitarlo a riempire i buchi formativi (attraverso opportunità di riqualificazione che il sistema deve predisporre) o a ripensare in termini più costruttivi il proprio rapporto con la scuola.

Dal momento che il sapere (anche didattico) è in continua evoluzione, così come si trasformano nel tempo i comportamenti, la verifica dovrebbe essere periodica (ad esempio biennale o triennale). E non mi sentirei di escludere, in presenza di esiti insoddisfacenti ripetuti, la rimozione dal servizio o almeno il passaggio ad altro incarico in cui minori siano le possibilità di arrecare danno.

Quanto alla differenziazione economica, ho sempre pensato, e continuo a ritenere, che essa non può che essere legata a funzioni specifiche, come avviene in qualunque altro settore lavorativo (per questo il "concorso" di berlingueriana memoria mi è parso una trovata bizzarra). Il problema è quello di vincolare l'assunzione di tali funzioni (quelle già esistenti sotto l'infelice l'etichetta di Funzioni Obiettivo, ed altre che si possono pensare per il futuro, nell'ottica di una scuola più articolata e dinamica) all'accertamento dei necessari requisiti, e dunque a una valutazione d'accesso. Cosa che attualmente non avviene, visto che i compiti gratificati economicamente vengono assegnati a chi

si autocandida per spirito di servizio (o per comprensibile calcolo), a chi è nei favori del preside o a chi non riesce a sottrarsi all'investitura dei colleghi, spesso dettata dalla volontà di sfuggire ad aggravi di lavoro.

2. La definizione di criteri sensati in base ai quali valutare qualcosa (a partire dalle prestazioni degli studenti) è sempre una faccenda problematica e complicata. Tentando di formulare qualche ipotesi, credo che nel caso degli insegnanti si potrebbe prestare attenzione ai seguenti aspetti:

- Il bagaglio culturale e didattico, ossia le competenze possedute. Si tratta di considerare, qui, indicatori come il "sapere" disciplinare (e non solo), la conoscenza delle scienze dell'educazione, la consapevolezza dei problemi e delle strategie da usare nelle diverse situazioni, le specifiche abilità (per esempio, nel caso degli insegnanti di musica, la padronanza tecnica di uno o più strumenti).

- Il curriculum personale, ossia le esperienze significative vissute nel percorso professionale, senza trascurare quelle esperienze extra-scolastiche che sono in grado di riverberarsi sulla prassi d'insegnamento. Penso, ad esempio, alla partecipazione a progetti di ricerca, a iniziative nel sociale, ad articoli e pubblicazioni, ad attività artistiche.

- L'attività didattica dell'insegnante, da un punto di vista quantitativo. Non si tratta qui, ovviamente, di contare le ore di presenza a scuola, ma di considerare, invece, quell'insieme di "segni" che attestano inequivocabilmente l'impegno professionale. Sappiamo tutti, difatti, che quanto più un docente opera con coscienza e passione, tanto più si viene sedimentando una quantità di materiali e testimonianze del suo lavoro: progetti, schede, verifiche, elaborati degli alunni e così via. Gli insegnanti dovrebbero essere invitati a conservare tutto ciò, anno per anno, in una sorta di portfolio, che potrebbe costituire una documentazione preziosa per la valutazione.

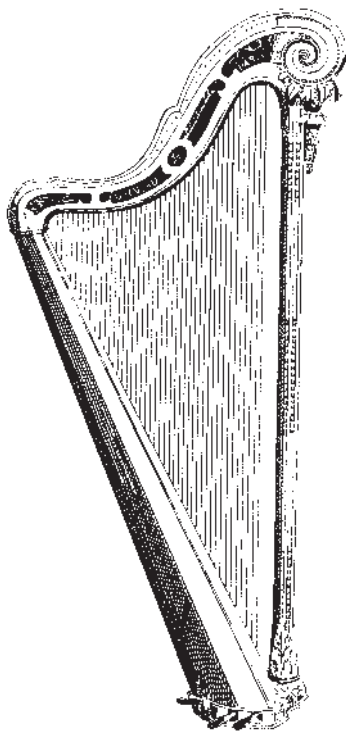
- L'attività didattica dell'insegnante da un punto di vista qualitativo. Si tratta stavolta di verificare come l'insegnante gestisce, nel rapporto con la classe, il processo educativo, favorendo sia l'apprendimento che la partecipazione attiva degli alunni. Andrebbero dunque osservate le strategie didattiche adottate, l'uso delle risorse, il coinvolgimento e la motivazione dei ragazzi (e ragazze), la capacità di superare le difficoltà cognitive e comunicative e di adeguarsi in modo flessibile alle situazioni. Accertamenti, come si può capire, tanto essenziali quanto problematici.

- I risultati ottenuti, o, per usare un termine comune ad altri ambienti, il "prodotto" realizzato. Questo non può che essere rappresentato da ciò che gli studenti hanno appreso al termine di un anno scolastico o di un ciclo, e che può essere accertato – almeno entro certi limiti – per mezzo di test o verifiche di altro genere. La cosa si complica, però, se si tiene conto che i punti di partenza sono spesso sensibilmente diversi, così che apprendimenti realisticamente ottimali ottenuti in scuole medie "di frontiera" frequentate da ragazzi delle classi più povere, emarginate o comunque segnate dal disagio sociale, risulterebbero del tutto insoddisfacenti in istituti in cui la maggioranza degli alunni proviene dalla classe media o medio-alta. L'unica via di uscita sembra essere quella di relativizzare la valutazione, tenendo conto della distanza (che dovrebbe rispondere a ragionevoli parametri di riferimento) fra livelli d'uscita e livelli di partenza.

Come si vede, gli ambiti che appaiono al momento più praticabili sono i primi tre. Gli ultimi due, invece, risultano più intricati e elusivi, così che occorrerà un po' di tempo (e molta riflessione, molto equilibrio) prima che si possa fare qualcosa di serio in queste direzioni.

Resta il problema di chi deve effettuare la valutazione. Mi sembra abbastanza logico che il compito sia demandato, in primis, a commissioni territoriali super partes, costituite

di specialisti (anche di estrazione non scolastica). Ma credo che pure i capi d'istituto, che hanno una conoscenza diretta e continuativa dei docenti, dovrebbero dare il loro contributo (si pensi al punto 3 di cui sopra), così come sarebbe augurabile che si tenesse conto delle indicazioni degli studenti, almeno per quanto riguarda i cicli superiori. Sappiamo comunque che l'Istituto nazionale di valutazione diretto da Vertecchi sta lavorando alacremente alla messa a punto di procedure e di strumenti per un monitoraggio su larga scala: attendiamo dunque di vedere che cosa ne sortisce.



3. Credo che gli insegnanti di educazione musicale non siano diversi dagli altri insegnanti, e che gli "aspetti particolari della loro attività" facciano il pari con gli aspetti non meno particolari dell'insegnamento dell'educazione artistica, dell'italiano o delle scienze. Per non parlare degli aspetti particolarissimi che contraddistinguono ciascuna persona, nella sua singolarità irripetibile. Detto questo, mi sembra che i cinque ambiti di valutazione sopra suggeriti valgano nei loro confronti, così come nei confronti di qualunque altro docente.

Naturalmente, si tratterà di declinare, in ciascun ambito, gli indicatori da osservare in relazione alla disciplina. È evidente, per esempio, che i "saperi" da accertare (punto 1) riguarderanno in buona misura la sfera del musicale; che fra le competenze da accertare dovrà esservi quella di gestire laboratori musicali e coordinare esecuzioni d'insieme; che si riterrà indispensabile una discreta padronanza tecnica di uno o più strumenti. Si potrebbe rammentare, ancora, che il campo in cui operano i docenti di musica è terra di conquista, nel bene e nel male, dei mass media e dell'industria dell'intrattenimento, e che gli alunni, già al momento in cui entrano nella scuola, sono provvisti di un radicato background di esperienze e di passioni musicali, per cui si rende indispensabile la conoscenza di una estesa varietà di repertori, compresi quelli giovanili, e una particolare attenzione e sensibilità ai meccanismi della comunicazione culturale. O, infine, si potrebbe sottolineare che nella musica si esprimono più che altrove le differenze e le peculiarità delle culture, così che in una società multietnica come quella in cui sempre più ci troviamo immersi l'insegnante di educazione musicale dovrebbe essere aperto ai valori della interculturalità, del confronto e della accoglienza. Di tutto ciò è sicuramente opportuno tenere conto. Ma se penso ai docenti di educazione artistica, o di italiano, vedo esigenze non dissimili: basti pensare alla diversità linguistica nonché ai differenti e molteplici "repertori" della medesima lingua (ivi compreso il linguaggio "giovanile"), con le implicazioni sociali e culturali che ciascuno di essi comporta.

Insomma, la valutazione deve essere condotta, qualunque sia il tipo di insegnamento, in base agli stessi criteri generali che saranno poi modulati in relazione alle caratteristiche di ogni disciplina. Tenendo a mente, comunque, che dietro le differenze di superficie si celano spesso delle affinità sostanziali.

Questioni di metodo

«Come ogni suono abita necessariamente un luogo, così ogni spazio ospita sempre una sua musica e perciò si lascia ascoltare».

Tiziano Manca illustra così il suo ultimo lavoro, appositamente scritto per le classi di propedeutica della Scuola di Musica "G. Verdi" di Prato. *I doppi e i suoni*, infatti, è costruito intorno alla scoperta dei rapporti tra suono e spazio. Scoperta fondamentale per sollecitare negli allievi un ascolto più attento e uno sviluppo della percezione, anche in senso formale. La messa a punto della composizione, realizzata attraverso uno stretto contatto con il compositore, ha suscitato un lavoro di esplorazione e manipolazione dei suoni nella loro relazione con l'ambiente; la realizzazione finale ha poi funzionato da elemento catalizzatore di questa scoperta. L'operazione compiuta dal compositore non nasce da un'intuizione priva di fondamenti storici, bensì si avvale di una letteratura ormai consolidata di ricerca e di studio.

Negli ultimi decenni i percorsi intrapresi alla scoperta delle relazioni tra l'azione musicale e l'ambiente sono infatti molteplici. Si pensi al "World Soundscape Project" di Murray Schafer, agli "oggetti musicali" (come gli eliofoni, suonati dal vento) pensati per plasmare un paesaggio sonoro irreal e immaginario, o alle sonorizzazioni ambientali del tipo di *Music for airport* di Brian Eno.

L'indagine dei rapporti tra suono e spazio, però, si arricchisce di nuove e più interessanti prospettive soprat-

DONATELLA BARTOLINI

tutto quando l'elemento spaziale viene assunto come fattore fondamentale, come componente strutturante l'intera concezione dell'opera musicale.

Siamo nel 1961 quando Karlheinz Stockhausen propone che, accanto ai tradizionali quattro parametri musicali, se ne assuma anche un quinto: la localizzazione del suono. Articolare lo spazio in modo differenziato così come da sempre è stato fatto con le altre caratteristiche sonore. Stockhausen sostiene che nella nostra tradizione musicale il parametro "topico" resta escluso da questa articolazione. La fonte sonora (*Tonort*) rimane fissa davanti all'ascoltatore, appiattita anche dalla tradizione architettonica delle sale da concerto. In realtà, la spazializzazione del suono nella tradizione classica è un processo interno e astratto, insito nel linguaggio musicale stesso.

Alla fine degli anni cinquanta molti compositori cominciano a porsi il problema di un'utilizzazione strutturale dello spazio. Con *Gesänge der Jünglinge* (1956) Stockhausen afferma di aver tentato di «configurare la direzione e il movimento dei suoni nello spazio, schiudendo così una nuova dimensione per la vicenda musicale». Nel *Canto degli adolescenti nella fornace ardente*, infatti, le tracce registrate vengono diffuse attraverso cinque gruppi di altoparlanti, cinque fonti sonore che circondano il pubblico. *Gruppen* risale all'anno successivo, il 1957. Qui le tre orchestre sono poste a ferro di cavallo intorno agli ascoltatori. In seguito altri compositori si sono indirizzati verso un ampliamento dell'ascolto in senso multidirezionale: Nono, Berio, Sciarrino, Xenakis, Nunes...

A partire dagli anni '70 anche nella letteratura didattica non sono mancate proposte che hanno tentato percorsi analoghi: strutturare la composizione musicale sfruttando la differenziazione delle fonti sonore, condurre i giovani esecutori verso una consapevolezza dell'influenza dell'ambiente nella formazione del suono.

Mi riferisco alle opere di Michael Vetter (1970) e Tera de Marez Oyens (1974) che hanno esplorato disposizioni particolari per esecutori e direttori; a Alex Eckert (1970) che utilizza quattro gruppi strumentali distanziati tra loro, ma soprattutto a Marc Luras e Daniel Duport-Percier (1983-1990) con *Ça! tu peux pas le faire!* in cui quattro cori e quattro altoparlanti sono posti in cerchio intorno al pubblico. Questa disposizione viene sfruttata musicalmente per muovere nello spazio incisi musicali, accumularli, farli convergere o creare uno scambio, un dialogo tra le parti. Una menzione a parte merita il bellissimo lavoro di Guy Reibel con le attività raccolte in *Mouvement-espace* (1984).

A tutte queste esperienze si riallaccia Tiziano Manca nella stesura di *I doppi e i suoni* riuscendo a creare – compito vitale per la didattica – un legame tra i percorsi attuali e in continuo movimento dell'arte "adulta", e il suo

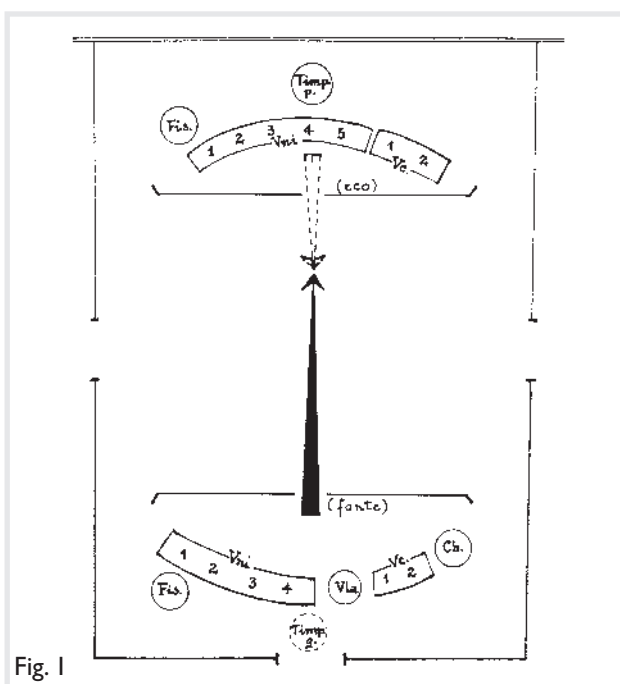


Fig. 1

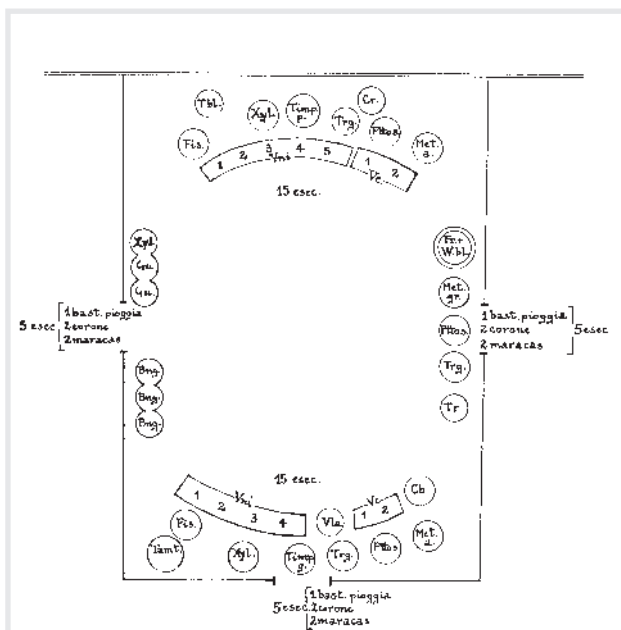


Fig. 2

intervento con gli allievi. *I doppi e i suoni*, infatti, proprio con l'obiettivo di differenziare le fonti sonore, non utilizza soltanto il palco centrale, ma tutti gli spazi disponibili della sala. Gli esecutori quindi sono collocati sia all'interno, disposti ai quattro lati della sala, che all'esterno. Il pubblico siede al centro.

All'interno i bambini sono riuniti in gruppi diversi: due orchestre (composte da archi, timpano e fisarmonica) occupano il lato nord e sud (Fig. 1); un gruppo costituito da metallofoni e xilofoni, piatti sospesi e triangoli è distribuito tra i lati est, nord e sud; a questi si aggiunge ancora un gruppo di bambini che produce dei suoni-segnale (wood-block, frusta, bongos e guiro). Altre fonti sonore sono rappresentate da un tam-tam, un corno e una tromba (Fig. 2).

Il pezzo è caratterizzato essenzialmente da due tipi di movimento del suono: frontale e semicircolare. Il movimento frontale avviene tra le due orchestre. La fonte sonora è in questo caso posta a sud, alle spalle del pub-

blico. L'orchestra a nord risponde in eco. Nella composizione, l'eco non funziona da semplice dispositivo automatico, ma agisce come un processo reattivo, di scambio, creando relazioni e contatti. L'altro movimento, semicircolare, caratterizzato da suoni tremolati, nasce ad est (alla destra degli ascoltatori) e si diffonde contemporaneamente verso sud e verso nord.

Alcuni spostamenti del suono sono realizzati attraverso il movimento fisico degli esecutori. In altri casi invece è il suono stesso che si muove da un esecutore all'altro. È il caso di metallofoni e xilofoni che si "passano" il suono attraverso crescendo e diminuendo con un innesto "a coda di rondine". La fonte sonora si sposta anche in assenza di un movimento degli esecutori. (Fig. 3)

La distribuzione dell'organico è stata ideata per rappresentare le trasformazioni che il suono subisce nel suo spostamento nello spazio. Non solo il suono si indebolisce e perde intensità, ma nella trasmissione attraverso l'ambiente cambia anche la sua qualità, il timbro si schiarisce progressivamente. Nell'orchestra che risponde in eco (nord) il contrabbasso è sostituito con la viola e il timpano grave con quello più acuto. Anche il suono che si origina a est perde gradualmente le sue componenti più gravi (il metallofono basso è sostituito inizialmente da due metallofoni contralto, poi dagli xilofoni).

Con l'uso della spazializzazione la musica non si rivolge più a un luogo astratto come avveniva nella tradizione, ma ci conduce verso una concezione viva, vitale, tutt'altro che statica dell'ambiente. Ma questo stesso ambiente, se da un lato è riscoperto nella sua materialità, dall'altro viene alterato e trasfigurato proprio dalla musica che lo fa vivere. La trasformazione del suono nel suo spostamento definisce uno spazio diverso dal reale. Non solo un suono che vive nello spazio, dunque, ma anche un suono che lo modifica, lo ri-crea, un vero, nuovo "paesaggio sonoro". Un gioco di azione e reazione.

Tiziano Manca, *I doppi e i suoni*, 2000, n.p.
 [La partitura può essere richiesta all'autore, spedendo la domanda alla redazione di *Musica Domani*]

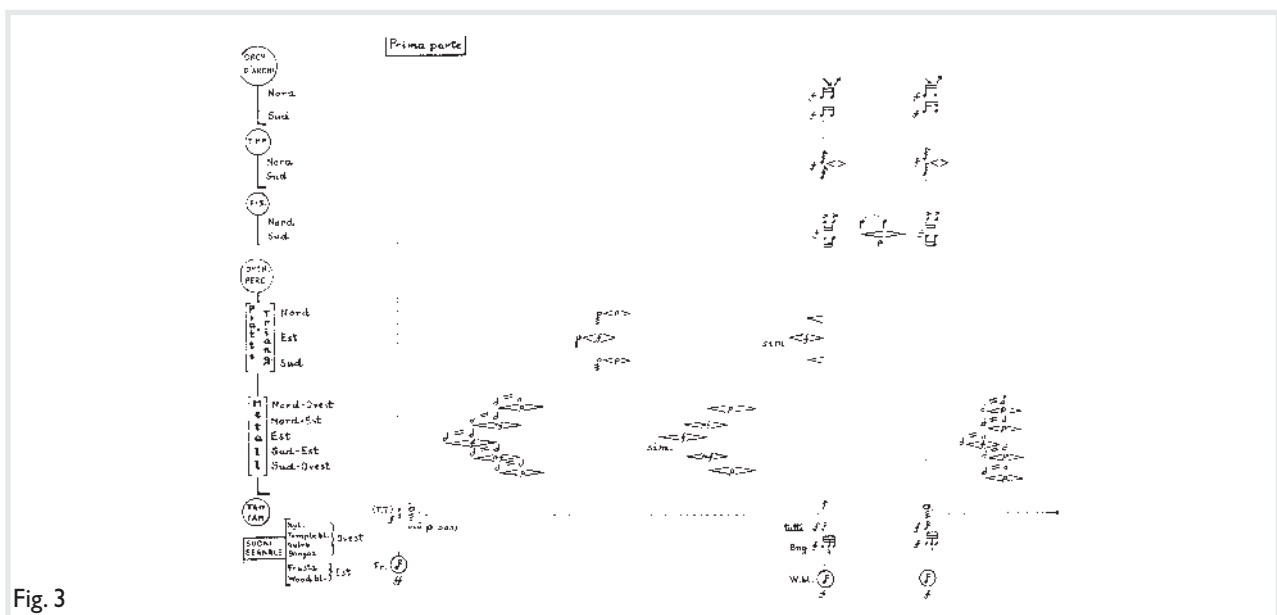


Fig. 3

La ricerca come mezzo per far progredire la didattica

LUCA MARCONI

Uno degli aspetti più encomiabili del Convegno Internazionale organizzato dalla Siem a Bologna, tenutosi tra il 24 e il 27 febbraio 2000, con il titolo *La ricerca per la didattica musicale*, è stato il fatto di averne pubblicato con anticipo gli atti, rendendoli disponibili negli stessi giorni del suo svolgimento. In questo modo, i partecipanti hanno subito potuto consultare la versione a stampa delle relazioni, potendo mettere meglio a fuoco le impressioni raccolte. Chi invece non era presente ha a disposizione una notevole quantità di materiali per farsi un'idea dei lavori del convegno, e soprattutto per affrontare le due questioni sulle quali era prevalentemente centrato, questioni che troviamo esposte in apertura del volume, nel saggio di Johannela Tafuri, direttrice del convegno: quali sono gli attuali orientamenti della ricerca per la didattica musicale nei paesi in lingua neolatina? e quali relazioni intercorrono fra i bisogni che scaturiscono dalla pratica educativa e le risposte che la ricerca ha dato e potrebbe dare per il loro soddisfacimento?

Esposte le problematiche, la curatrice degli atti fornisce una definizione della *ricerca per la didattica musicale*, che riesce con notevole lucidità a render conto delle diverse tendenze documentate dalla pubblicazione, per poi passare a elencare gli ambiti maggiormente toccati dagli interventi raccolti, le teorie cui più frequentemente fanno riferimento e i metodi adottati per condurre le ricerche presentate.

Il volume si articola poi in tre parti: dapprima la più ampia, che contiene 49 relazioni di ricerche, scelte dal comitato scientifico del

convegno tra le 81 che erano pervenute in risposta al *call for papers* divulgato internazionalmente; segue poi una breve sezione, costituita da quattro saggi che presentano progetti didattici e resoconti di esperienze educative in ambito musicale; l'ultima parte raccoglie le relazioni con le quali si è concluso il convegno, commissionate a tre autorevoli docenti universitari, Gastone Tassinari, Graham Welch e Michel Imberty.

Dei 57 saggi che compongono il volume, 16 sono in italiano, 23 in spagnolo, 9 in portoghese e 9 in inglese: questi ultimi, pur spostando l'attenzione dalla ricerca nei paesi neolatini, sono spesso di notevole interesse, e dunque meritano uno sforzo di traduzione da parte del lettore italiano; quelli in spagnolo e in portoghese in molti casi non sono di minor interesse; vale allora la pena di provare ad affrontarli, anche da parte di chi non ha mai avuto esperienza di lettura di tali lingue, aiutandosi con un vocabolario quando ci si trova di fronte a termini che non assomigliano a quelli italiani. Confesso che, prima di consultare questo libro, in portoghese avevo letto solo le parole di qualche canzone brasiliana; con un po' di sforzo, mi sembra di essere riuscito a capire ciò che i ricercatori brasiliani intendevano illustrare: penso che lo stesso potrà avvenire ad altri lettori che condividono la mia stessa condizione.

Nella prima e nella seconda sezione del volume, molto frequentemente ci si interroga sulla competenza musicale di un certo tipo di studenti. In alcuni casi si tratta di questioni cruciali, rispetto alle quali spesso gli educatori musicali sentono il bisogno di trovare una

risposta; pensiamo, ad esempio, alla domanda a cui cerca di rispondere Mario Baroni: «i bambini di 8 anni, nell'improvvisare melodie, sanno già applicare correttamente, sulla base di un'assimilazione inconsapevole, alcuni dei modelli della 'grammatica melodica' che caratterizza gran parte della nostra musica?», domanda che trova un'eco nel saggio di Stefanie Stadler Elmer, reso a sviscerare il modo in cui si succedono le diverse fasi dello sviluppo del canto infantile. O, ancora, rimanendo nell'ambito del gruppo di saggi in inglese, si veda la questione posta al centro dell'acuto scritto di Thorir Thorisson e Don Coffman: «quali strategie vengono attuate dai nostri studenti quando collocano una musica, da loro sentita per la prima volta, in una categoria stilistica?»

In alcuni casi, invece, gli interrogativi cui i ricercatori rispondono non sono messi in relazione a problemi di immediata rilevanza didattica: ad esempio, nel saggio di Ivano Galeotti e Giuseppe Porzionato non viene indicato, né risulta immediatamente evidente, in quali ambiti didattici valga la pena di porre le questioni da loro sollevate sulla capacità di bambini dai sei ai dieci anni di percepire la «continuità ritmica in ambito tonale»; analogamente, nel saggio in lingua spagnola dei due studiosi argentini Favio Shifres e Isabel Cecilia Martínez non viene adeguatamente mostrato quale sia la ricaduta in ambito didattico delle loro domande sull'abilità degli studenti universitari nel cogliere somiglianze melodiche quando due musiche sono dotate della stessa «struttura profonda». Inoltre, dei dieci saggi che, stando, all'*Indice ambiti tematici* posto al termine del volume, si occupano della attività percettivo-cognitiva, ben tre si concentrano sull'orecchio assoluto: se questa attenzione così consistente in tale area rappresentasse una tendenza in atto negli orientamenti della ricerca per la didattica musicale ci sarebbe di che preoccuparsi, anche se,



indubbiamente, solo l'intervento di Ana Lauricirica Larrinaga si limita a mostrare come rilevare diversi tipi di orecchio assoluto, mentre quello di María Teresa Moreno e Valérie Descombes (in spagnolo) e quello di Sylvie Vangenot (in italiano) cercano di mettere in relazione le loro ricerche con questioni didattiche di un certo interesse.

Volendo cominciare a tirare le somme, possiamo innanzitutto rilevare che, come nota Johannella Tafuri, «la ricerca scientifica è un lavoro che intende dare una *risposta* a un problema»; ma, come osserva Welch, nel caso della ricerca per la didattica, specie quando questa si concentra sulla relazione tra i comportamenti musicali e le competenze in essi attuate, i ricercatori, nello stabilire a quale problema intendono fornire una risposta, sembrano essere più preoccupati di trovarne uno affrontabile con il metodo sperimentale, invece di scegliere quelli più rilevanti nell'ambito delle relazioni educative quotidiane.

Un secondo filone di ricerche ampiamente rappresentato nel volume è costituito dagli studi sul funzionamento di un tipo di attività o di metodo esercitabile nell'ambito della didattica della musica: ovviamente, tali studi funzionano come ricerche quanto più affrontano delle ipotesi sul funzionamento dell'attività o del metodo considerato in *diverse circostanze* nelle quali se ne può fare uso.

A tale proposito, diversi saggi del libro considerano attività realizzabili nell'insegnamento strumentale: ad esempio, Laura Gallenga indica gli obiettivi conseguibili facendo esplorare a bambini delle scuole elementari la testata del flauto traverso, mentre Renzo Giuliani, Emanuela Marcone e Carla Di Lena si occupano del metodo proposto da Kurtág per la didattica pianistica.

Se questi e altri interventi mostrano con acume che le ipotesi sulla validità delle strategie usate nell'insegnamento di uno strumento possono essere sottoposte a veri-

fica tramite lavori di ricerca, va anche notato che quanto è stato presentato in quest'ambito durante il convegno riguardava soprattutto attività didattiche di base e/o rivolte a studenti alle prime armi. Sarebbe auspicabile anche l'incremento di indagini sui metodi pensati per sviluppare le capacità esecutive degli studenti che si trovano a livelli più avanzati.

Accanto alle ricerche sulle strategie della didattica strumentale, nel volume si possono poi trovare anche studi su attività inserite in altri ambiti della pedagogia musicale: tra questi sono da segnalare quello realizzato da alcuni studenti della scuola di Didattica della musica del Conservatorio di Frosinone condotti da Franca Ferrari, che affronta un nuovo modello per la didattica della storia della musica e quello di José Luis Real Valcárel (in spagnolo), che considera i vantaggi dell'inserimento di elementi ludici in attività di didattica musicale.

Un terzo filone di ricerche documentato nella pubblicazione si occupa dell'incidenza degli aspetti socio-culturali in alcune questioni di didattica musicale. Nessuna delle indagini in questo filone presentate nel libro è stata svolta in Italia; tra gli scritti in spagnolo, particolarmente interessante è quello di Alicia María Mondani, che espone una ricerca da lei condotta sulla relazione tra il numero di ore trascorse assistendo a programmi televisivi da bambini tra i cinque e i sei anni e la loro capacità, nello svolgere attività di canto spontaneo, di riprodurre motivi già sentiti, modificarne alcuni aspetti o inventare nuovi motivi: più i bambini argentini guardano la televisione, più riproducono motivi preesistenti e meno ne inventano di nuovi; sarebbe il caso di considerare se lo stesso si può dire dei bambini italiani.

Un'altra ricerca di notevole rilievo è poi quella descritta (in inglese) da Diana Harris, sulla relazione tra le opinioni nei confronti della musica e della danza degli adole-

scanti musulmani che studiano in Europa (da lei rilevate parlando con loro durante e dopo alcune lezioni da questi frequentate in due scuole britanniche) e le opinioni su tali argomenti espresse dai loro genitori, da *leader* religiosi musulmani integralisti (tra i quali l'autore del libro *Music Exposed*, che condanna come peccaminosa ogni forma di musica) e dagli intellettuali islamici che si sono opposti a tale integralismo.

Ci sarebbero ancora altre ricerche sulle quali varrebbe la pena di soffermarsi, che non rientrano integralmente in nessuno dei tre principali filoni qui indicati: è il caso, ad esempio, dell'indagine realizzata da Donatella Villa e Johannella Tafuri, sull'influenza delle esperienze prenatali sulle prime reazioni alla musica, che offre spunti stimolanti per chi intenda emulare le due autrici, sviluppando attività analoghe al *Progetto Incanto* da loro condotto a Bologna e Imola con madri (da loro seguite fin dal sesto-settimo mese di gravidanza) e neonati.

È però più opportuno dedicare alcune riflessioni ai tre saggi dei docenti universitari, che chiudono il volume. Gastone Tassinari prende in considerazione soprattutto il modo in cui le didattiche miranti a far conseguire competenze in specifiche discipline si debbano porre nei confronti delle ricerche scientifiche che concernono tali discipline. Graham Welch e Michel Imberty, invece, ci riconducono alla domanda sul ruolo della ricerca concepita in funzione della didattica musicale: in particolare, l'uno fornisce una ricca panoramica (in inglese) su come tale questione viene affrontata nei paesi anglofoni, mentre l'altro propone alcune riflessioni (in italiano) sulle prospettive future degli approcci alla questione.

Una frase del saggio di Welch merita di essere qui riportata e tradotta: «È importante che gli insegnanti e i ricercatori universitari si ricordino che *curriculum* e pedagogia sono concetti contestati. Come



pure è contestato il concetto di ricerca»: finché gli insegnanti di musica, da una parte, e chi fa ricerca per la didattica musicale, dall'altra, affronteranno le loro attività come *routine* scontate, nascondendo a loro stessi e agli altri i problemi insoluti senza discutere a fondo le riflessioni critiche che li riguardano, il binomio ricerca/didattica risulterà uno slogan astratto, ignorato dai più, propagandato da chi spera di trarne giovamento e subito, con impazienza più o meno

malcelata, da chi non è in grado di ignorarlo.

Se invece, a partire dagli stimoli lanciati da un convegno come quello di Bologna, insegnanti e ricercatori si metteranno in gioco e proveranno a incontrarsi per affrontare i loro problemi e le loro attività, concependo la ricerca non come un fine, da conseguire sforzandosi di applicare i "modelli più evoluti", ma come un mezzo, è probabile che questo mettersi reciprocamente in discussione possa far

nascere una relazione di simbiosi assai utile per tutti.

Johannella Tafuri (a cura di), *La ricerca per la didattica della musica. Atti del Convegno Siem, Bologna 24-27 febbraio 2000*, Quaderni della Siem n. 16 (2000/2).

Il volume può essere richiesto alla Siem: Via Guerrazzi 20, 40125 Bologna, versando £ 20.000 sul c.c.p. n. 19005404. Per informazioni: tel./fax: 011/9364761

Il difficile incontro tra pedagogisti e didatti

MARIA CECILIA JORQUERA JARAMILLO

Aviene spesso che i destinatari dei libri di educazione musicale non siano molto definiti, come accade con molti libri di testo per le scuole elementari o anche con altri testi. In questo caso, il titolo del libro, *Pedagogia della musica*, suggerisce un testo rivolto agli esperti, agli interessati all'elaborazione teorica intorno ai temi dell'educazione musicale o, comunque, agli insegnanti. Nel sottotitolo, *Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, gli autori sembrano voler includere fra i lettori anche chi ha interessi di carattere più pratico: la lettura è rivolta anche agli insegnanti della scuola di base, che gli autori collocano a partire dalla scuola dell'infanzia e fino ai cinque anni dell'attuale scuola elementare. Effettivamente, leggendo il libro, si riconosce il particolare interesse che gli autori hanno nei confronti della scuola elementare e, soprattutto nelle prime tre parti scritte da Enrico Bottero, i riferi-

menti alla scuola media riflettono la critica di un modello di scuola in cui prevalgono i saperi formali.

Il libro è articolato in quattro parti e un'introduzione, e solo l'ultima, quella dedicata alle proposte didattiche, è a cura di Alessandro Padovani. L'incontro dei due autori, il primo proveniente dall'esperienza di maestro e direttore didattico nella scuola elementare e attualmente comandato presso l'IRRSAE Piemonte, il secondo musicista formato in conservatorio, operatore e ricercatore musicale, riflette l'intento espresso nel libro di avvicinare il mondo della scuola e quello della cultura musicale.

La prima parte, *Estetica, pedagogia e scuola*, fonda il discorso sulla fenomenologia di Husserl e sulla teoria estetica di Pareyson, analizza la scuola, collocando la musica in posizione marginale nei confronti degli altri saperi, a causa del suo essere disciplina estetica, e critica precisamente il formalismo caratte-

ristico dei saperi trasmessi a scuola, perché considerati preconstituiti, mentre la formazione dovrebbe consistere nella costruzione del sapere.

La musica e il soggetto è il titolo della seconda parte: qui emerge la centralità del corpo nell'esperienza musicale e coreutica, da cui consegue anche la necessità di avvicinarsi alla musica *facendola*. Segue poi un'analisi dei concetti che nella nostra cultura vengono trasmessi insieme alla cultura musicale colta: è centrale, in questa analisi, l'idea del *genio*, caratteristica dell'Ottocento; questa e la necessità dello sviluppo virtuosistico della tecnica, hanno condotto all'astrattezza del sapere teorico musicale, riflesso nella «resistenza di tecniche antipedagogiche come il solfeggio parlato» (p. 61). Da una parte abbiamo, dunque, un sapere astratto e di alto livello tecnico, coltivato e sviluppato ancora nelle scuole specialistiche, e dall'altra abbiamo una pedagogia fondata sull'estetica crociana, di stampo idealistico, incentrata sull'artista, che svaluta l'esperienza del fruitore. Quest'ultima è quella che ha avuto più spazio nella scuola di base.

Fino a questo punto, il testo dimostra di essere di particolare interesse per gli studiosi e per gli insegnanti, e riflette la profonda



conoscenza che Bottero ha della scuola, della sua storia e della collocazione che le arti hanno finora avuto in essa. Tuttavia, quando l'autore entra nel merito dell'analisi delle questioni strettamente musicali, presentando delle «coppie primarie», egli entra in un territorio che, a tratti, non sembra essergli altrettanto profondamente noto. Fra queste coppie primarie troviamo, fra le altre, l'opposizione *acuto/grave*, che sappiamo essere un ambito complesso, in quanto coinvolge aspetti percettivi e culturali, problema che è riflesso in molte delle ricerche fatte nell'ambito della psicologia della musica. Infatti, l'altezza, e le parole che a essa vengono fatte corrispondere (l'autore cita *alto/basso*), contrariamente a quanto sostiene l'autore, non viene «immediatamente intuita dal bambino» (p. 82), come può confermare l'esperienza di molti insegnanti. Essa richiede, infatti, un apposito lavoro di concettualizzazione perché possa effettivamente diventare immediata.

Sulla scelta stessa delle coppie primarie potremmo soffermarci a discutere, ma una in particolare ci preme: nell'indicare l'opposizione *battere/levare*, Bottero vuole illustrare l'indiscussa importanza del ritmo per la vita umana in genere, oltre che per la pratica, l'invenzione e la fruizione musicale. Tuttavia, proprio quando analizza questo argomento, si serve di espressioni largamente usate (accenti forti e accenti deboli), ma sicuramente errate. *L'universalità della musica come linguaggio*, una polemica che in ambito musicologico ha fatto emergere posizioni diverse, consideriamo che non debba essere data per scontata come sembra invece fare l'autore. Ancora riferendosi all'opposizione *battere/levare*, Bottero riconosce nel raggruppamento binario un nucleo elementare, senza considerare che esso è caratteristico soltanto della cultura musicale che si è venuta sviluppando a partire dal Settecento. Dunque, anche il raggruppamento binario sarebbe da contestualizzare culturalmente e storicamente. Nella carrel-

lata che l'autore fa, egli riconosce all'abbinamento di parola, suono e movimento una particolare ricchezza, in quanto è centrale il ruolo del corpo del soggetto, oltre a essere una modalità percettiva intersensoriale, ritenuta di importanza essenziale per l'apprendimento.

Un altro mezzo considerato didatticamente utile da Bottero sono le immagini evocate durante l'ascolto musicale, da sviluppare ancora attraverso l'interpretazione gestuale-corporea. In relazione all'imitazione, variazione, improvvisazione vengono poi esaminati alcuni elementi costruttivi della musica e, collegate a questi, sono citate alcune forme musicali, oltre al principio dello schema oppositivo e a quello di uniformità (che genera l'ostinato e lo stile del minimalismo). In chiusura della seconda parte l'autore parla dell'importanza del fenomeno percettivo figura/sfondo.

Nella terza parte, *La musica nella scuola dell'autonomia*, Bottero torna sugli argomenti a lui più familiari, questa volta inquadrati nella realtà attuale della riforma scolastica e degli eventi più recenti. In particolare, l'autore riferisce sulle tendenze dominanti nell'ultimo decennio, quali la *pedagogia per obiettivi*, identificata come una «ingegneria curricolare», e il *cognitivismo didattico*, che pretende di portare la scientificità all'interno dei saperi trasmessi nella scuola. Nell'ambito di questo panorama scolastico che vuole rendere più scientifico l'insegnamento a scuola attraverso il controllo dei risultati raggiunti, cioè con la programmazione, si colloca la separazione tra musica e scuola, espressa in particolare nel fatto che viene privilegiata la musica teorica a scapito del fare musica. In questa tendenza della scuola verso l'efficacia e l'efficienza dell'insegnamento, si rischia di dimenticare l'importante ruolo della scuola di essere «deposito della memoria e della ricerca di una comune identità» (p. 109). Alla pedagogia per obiettivi, cioè al *programma*, l'autore oppone pratiche più centrate sul soggetto che

apprende, cioè il *progetto*, che permette una «dimensione del futuro a partire da ciò che è dato» (p.110-111), dunque, con l'alunno in primo piano, ma senza dimenticare le esigenze e i vincoli del contesto e, in particolare, quelli dell'istituzione. Dal punto di vista didattico, si rende necessaria la documentazione dei percorsi fatti, per riuscire ad arrivare a una riflessione approfondita, e per le attività musicali l'autore propone di sostituire la *lezione* con il setting del *laboratorio*, dove «il sapere viene costruito dai soggetti in modo cooperativo sotto la guida, necessariamente asimmetrica, dell'insegnante» (p. 117).

In chiusura della terza parte viene trattata la questione della formazione degli insegnanti della scuola di base, i quali mancano di una adeguata formazione iniziale e, nonostante alcune poche lodevoli iniziative, rimane a tutt'oggi problematica. Nel panorama attuale della scuola bisognerebbe inserire una nuova figura: quella dell'«insegnante esperto in processi formativi già dotato di competenze e capacità pedagogico-musicali» (p. 119), fatto su cui concordiamo pienamente. Bottero sottolinea quanto sia importante il *come* delle attività musicali, piuttosto che il *che cosa*: Indubbiamente è fondamentale la modalità di realizzazione delle proposte didattiche ma, anche se comprendiamo il desiderio dell'autore di proporre un'alternativa all'attuale situazione dominante nella scuola, certamente il contenuto non è autonomo e riveste, a nostro parere, una certa importanza: in sintesi, contenuti validi e attraenti dovrebbero essere proposti con modalità altrettanto valide e attraenti. Infine, vengono indicati alcuni suggerimenti, utili per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, fra cui la tecnica della simulazione e la possibilità di riferirsi alla quotidianità didattica.

La quarta parte, *Proposte didattiche ed esperienze*, curata da Alessandro Padovani, riflette una particolare conoscenza e adesione alle proposte didattiche di Giordano Bianchi:

infatti, un buon numero delle esperienze esposte appartengono a questo autore. Tuttavia, riteniamo che il panorama italiano abbia anche altro da offrire, ragione per cui le esperienze proposte e commentate da questo autore rappresentano un preciso punto di vista e non si aprono a quanto si è venuto elaborando nella didattica della musica italiana negli ultimi anni.

In sintesi, si tratta di un testo particolarmente interessante per i pedagogisti e per gli insegnanti, precisamente nelle sue parti a carattere più teorico e più esplicitamente pedagogiche, mentre nei contenuti più specificamente didattico-musicali riflette che l'incontro auspicato dagli autori tra la cultura della scuola e quella musicale non è ancora un fatto compiuto.

Enrico Bottero, Alessandro Padovani, *Pedagogia della musica*, Guerini, Milano 2000, pp. 200, £ 22.000.

CIM e UNESCO per il Convegno di Bologna

Abbiamo il piacere di annunciare che il CIM (Conseil International de la Musique) ha ottenuto dall'UNESCO un contributo di 1000 dollari per il Convegno Internazionale organizzato dalla Siem nel febbraio scorso a Bologna sul tema "La ricerca per la didattica musicale". Tale contributo è segno di apprezzamento per la nostra iniziativa da parte di un organo internazionale membro dell'UNESCO. Fondato nel 1949 su richiesta del Direttore Generale dell'UNESCO, il CIM ha il compito di consigliare in materia di musica con riferimento a diversi ambiti (produzione, educazione, ricerca, documentazione ecc.). Tra gli organismi internazionali membri del CIM figura l'ISME (International Society for Music Education), di cui la Siem è la rappresentante italiana.

Ci dispiace non aver potuto segnalare l'assegnazione del contributo mediante una menzione esplicita su tutti i materiali distribuiti al Convegno, ma sfortunatamente la comunicazione è arrivata a Convegno concluso.

DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

La *Rassegna Italiana di Sociologia* dedica un numero monografico alla presentazione di un approccio alla musica che, come sostiene Marco Santoro nella presentazione al volume, «negli ultimi tempi [...] ha acquistato nuova vita, almeno in alcuni settori della sociologia che più disponibili si sono mostrati nei confronti di quell'enorme e mai scandagliato tema (non solo per la sociologia) che è la cultura»: ciò che caratterizza questa "nuova sociologia della musica" è «la rinnovata percezione e ritrovata consapevolezza della musica come oggetto culturale e sociale in senso pieno, da scandagliare con tutti gli strumenti offerti dalla teoria sociale così come dalla metodologia [...]. Il tutto nel quadro di una rinnovata concezione della cultura e dell'analisi culturale, non solo più ricca tematicamente e più sofisticata metodologicamente, ma anche e soprattutto meno normativa e meno normativista di quella di un tempo» (p. 164).

Dal punto di vista della didattica musicale, risultano particolarmente interessanti i saggi di Hennion ("Passioni, gusti, pratiche. Dalla storia della musica alla sociologia dell'ascolto musicale") e Torti ("Giovani e "popular music" nella ricerca sociale italiana"): il primo prospetta le linee di fondo di un'indagine sugli aspetti sociologici dell'ascolto musicale, considerando con tale taglio lo sviluppo delle competenze di ascolto degli "appassionati di musica", le strategie che fondano i loro comportamenti, l'analogia tra la loro descrizione della passione per l'ascolto e i discorsi sulla droga e sulla sessualità, la relazione tra l'ascolto concertistico e quello mass-mediatico.

Maria Teresa Torti presenta invece una rassegna, succinta ma sapientemente condotta e ricca di spunti, degli studi sociologici condotti dagli anni '80 a oggi sulla relazione dei giovani con la *popular music*. Nel corso di questo saggio vengono affrontati criticamente i concetti di "cultura" giovanile e "musica dei giovani", rilevando i limiti di quelle indagini sociologiche condotte nei loro confronti solo attraverso rilevamenti di ordine quantitativo, poco efficaci nel rendere conto del complesso rapporto esistente tra la musica, i bisogni e i consumi dei giovani, e i processi attraverso i quali essi danno un senso alle loro esperienze. Viene allora suggerito che siano da preferire le ricerche di stampo qualitativo ispirate ai metodi dell'antropologia. L'autrice fornisce infine un'ampia bibliografia, di notevole utilità per chi intenda approfondire i temi da lei trattati.

Tra i saggi che completano il volume, quello di Tia DeNora, "Corpo e genere al piano. Repertorio, tecnologia e comportamento nella Vienna di Beethoven", descrive come a Vienna nella prima metà dell'800 si sia passati da una situazione socio-culturale nella quale gli uomini e le donne erano, nelle esecuzioni pubbliche al pianoforte, uguali sotto il profilo musicale a un'altra, nella quale la scena pubblica pianistica è divenuta una giurisdizione garantita dei virtuosi maschi; Marco Santoro ("La leggerezza insostenibile. Genesi del campo della canzone d'autore") studia con taglio sociologico i fenomeni che hanno portato alla nascita della canzone d'autore italiana; infine, Timothy Dowd ("Diversificazione musicale e mercato discografico negli Stati Uniti, 1955-1990") analizza il mercato discografico della *popular music* statunitense.

Rassegna Italiana di Sociologia, anno 41, n. 2, 2000, "La nuova sociologia della musica".



Essere pianisti in un mondo che corre

CHIARA ZOCCA

È uscito di recente per i tipi delle Editions TEMV! (*Théâtre Européen de Musique Vivante*) di Bruxelles un libro di Piotr de Peslin Lachert dal titolo *Noi, pianisti*.

L'autore, nato a Varsavia e vissuto in vari paesi europei (attualmente è residente in Italia), è figlio d'arte e alla propria madre Hanna Lachertowa, alla cui memoria il libro è dedicato, deve tantissimo della propria formazione di pianista, ma soprattutto di didatta del pianoforte. Sì, perché il testo è rivolto a chi suona, ma con una grande attenzione al delicato compito di chi si trova a dover formare un pianista, in un mondo che cambia con velocità vertiginosa e non richiede più virtuosi sul modello tardo-ottocentesco, ma musicisti consapevoli, manager di se stessi, calati nella realtà di mercato.

Lachert si preoccupa quasi subito di tracciare una distinzione fra chi sceglie di fare il pianista per professione e chi lo fa invece a livello amatoriale, sottolineando l'esigenza di un diverso modo di porsi del didatta nella scelta del programma da seguire, degli obiettivi da raggiungere, dei tempi e delle scadenze da esigere dal proprio studente, delle modalità di rapporto da instaurare con la sua famiglia. Un altro imprescindibile punto di partenza, sempre rivolto ai docenti riguarda, secondo Lachert, il tipo di istruzione, che non deve essere solo legata all'abilità strumentale (come succede nella maggioranza dei casi almeno per come è conformata la realtà conservatoriale in Italia e in altri Paesi europei), ma comprendere un'ampia *cultura generale* nella quale collocare gli autori; solide basi di *cultura musicale* che vanno dalla storia della musica ai percorsi armonici e melodici che governano le singole composizioni; quella che

viene definita *tecnica musicale*, cioè quanto lega i suoni fra loro e quanto li collega all'interpretazione, alla memoria, alla sfera emotiva, indipendentemente dallo strumento, e infine la *tecnica* squisitamente *pianistica*, legata cioè all'esercizio neuromuscolare.

Con una intuizione particolarmente felice l'autore definisce interpretazione consapevole di un brano la «gestione intelligente dei parametri musicali» e affronta nei due capitoli che seguono alcuni degli aspetti appena descritti, parlando di immaginazione musicale, di memorizzazione, con annessi problemi di analisi, apprendimento e conservazione, e di controllo dell'emozione, elementi questi, quanto mai utili a chi affronta la carriera concertistica; per chiudere con alcuni paragrafi sui problemi strettamente legati all'aspetto strumentale come le diteggiature, l'articolazione, l'uso dei pedali.

Il libro prosegue analizzando le prospettive che si aprono ai pianisti in campo professionale dividendole in quattro categorie: virtuosi, didatti, accompagnatori e cameristi. Lachert analizza a tale proposito i differenti requisiti di ogni singola tipologia; se infatti il solista deve controllare la memoria ed essere in grado di eseguire passaggi di difficoltà trascendentale, per il pianista accompagnatore sarà necessario avere un'ottima lettura a prima vista, controllare la dinamica verso il *piano*, possedere una tecnica sicura senza doversi guardare le mani, il camerista dovrà soprattutto saper ascoltare e sapersi mettere in rapporto con gli altri esecutori, senza inutili vanterie solistiche nel solo interesse della buona riuscita del brano, il didatta, infine, si preoccupa di essere preparato a lavorare con l'allievo in tutti gli ambiti delle

possibili problematiche relative al pianoforte e all'interpretazione, ma dovrà anche essere un fine psicologo e non cercare di realizzare se stesso attraverso l'allievo, ma metterlo in condizioni di lavorare da solo.

Il quinto capitolo è fra i più interessanti e tratta di ciò che ogni pianista deve saper fare: i paragrafi che seguono ne sono un chiarimento e trattano di *preparazione degli esami, concorsi pianistici, preparazione dei concerti, registrazioni e pubblicità*, intendendo, in quest'ultimo caso, ciò che il pianista deve saper fare per autopromuoversi e rimanere alla ribalta il più a lungo possibile.

La novità del libro di Lachert, rispetto a testi analoghi dedicati al mondo del pianoforte, sta proprio nell'aver affrontato i problemi che i nuovi pianisti troveranno nella loro carriera: le sale di registrazione, ad esempio, pongono questioni diametralmente opposte rispetto alla sala da concerto, sia per quanto riguarda l'acustica (posizionamento dei microfoni) che per l'aspetto artistico, mancando l'apporto fondamentale del pubblico. Lachert tratta delle differenze nell'uso del pedale, nelle dinamiche, di quanto possa venire manipolato attraverso un mixer, di come possa influire il montaggio e, in previsione di questo, di come si debba tener conto del tempo di esecuzione, delle pause, delle singole mini-strutture formali che non devono mai venire scisse ecc. e, naturalmente, suggerisce molti utili accorgimenti che aiutano i giovani nelle loro prime esperienze in sala di incisione.

Da buon promotore di se stesso qual è Piotr Lachert, non manca un'ampia parte dedicata al "Méthode créative", nato «come tentativo di restituire nuova utilità, nuova vita al pianoforte» dopo le avanguardie compositive del Novecento e il prepotente ingresso dell'elettronica nella composizione e nella produzione di strumenti. Il capitolo che prende il nome di "Nutrimento di base" tratta inoltre di posizione della mano, esercizi, studi, improvvisazione, prima vista e metodo di lavoro.

Si passa poi a parlare di fedeltà stilistica: la parte che Lachert vi dedica è considerevole, più di trenta pagine, a conferma dell'importanza data al problema dall'autore. È questa la sezione che presenta le parti più discutibili, anche perché, in verità, è difficile *scrivere* come bisogna fare per interpretare correttamente un brano in un certo stile. Ad esempio, a proposito del barocco, Lachert raccomanda all'allievo di imparare la musica polifonica (fughe, invenzioni) a voci separate per poterne dominare i singoli andamenti; poco più avanti però dice che l'esecuzione di un brano barocco deve essere quasi metronomica, e più oltre, riguardo alla dinamica, asserisce che «il principio della dinamica barocca al pianoforte ... è quello di operare solo per contrasti»: viene dunque da chiedersi come farà il bravo allievo con uno strumento come il pianoforte a mettere in rilievo le singole voci studiate tenendo fede a quanto poco dopo viene richiesto. Più oltre, riguardo all'articolazione legato/staccato viene scritto: «In ogni brano barocco ci sono, quindi, le note corte e le note lunghe. Le note corte, corrispondono a valori corti, si succedono una dopo l'altra e verranno suonate sempre legate. Le note lunghe, invece, saranno rappresentate da valori più lunghi e saranno suonate non legate».

Nella trattazione del periodo classico, oltre a qualche inesattezza piuttosto incomprensibile, si trovano affermazioni francamente singolari come: «Penso qui a J. S. Bach, il quale con 20 figli, due mogli, una casa piccola e dovendo sempre far fronte a problemi economici, sicuramente non aveva né tempo, né spazio, né soprattutto la *disponibilità intellettuale adeguata* per pensare mezza giornata a cosa suonerebbe meglio in quel punto» oppure «Penso a Mozart e alle sue sonate per pianoforte, nelle quali ancora oggi vi si riconosce una certa *leggerezza formale*» (i corsivi sono miei).

E più oltre: «All'inizio del sistema tonale (Guido d'Arezzo?), la monodia, i problemi ritmici sempli-

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Con questo testo, di alto profilo culturale, il suo autore Domenico Izzo, già professore di Pedagogia generale all'Università degli Studi di Firenze, ci offre una chiara, puntuale, e ricca disamina dell'attuale movimento di riforma in atto in Italia, in rapporto a fondamentali e ineludibili criteri di analisi e a prospettive di politica scolastica: le trasformazioni dei sistemi formativi in Europa, la teoria dell'organizzazione e la teoria dei sistemi, il paradigma della complessità, le questioni attinenti l'autonomia delle scuole e quelle della qualificazione della dirigenza scolastica. È un libro difficile, non lo nascondo, (forse potrebbe essere considerato più un testo di consultazione e di riflessione che di semplice lettura) proprio perché l'autore va alla ricerca dei presupposti teorici, scientifici e culturali, che stanno alla base della problematica trattata, la quale coniuga più versanti di apporti e riflessioni.

Interessante la struttura del lavoro. Infatti sono frequenti i richiami tra i capitoli, i paragrafi e il *glossario* che correda il testo, il quale ha una doppia funzione: quella di distinguere tra linguaggio comune (o familiare) e il linguaggio tecnico (o speciale), e quella di fare una netta separazione tra linguaggio corretto e adeguato al contesto e le espressioni gergali e del senso comune, i neologismi burocratici, le generalizzazioni indebite, in modo da pervenire ad un *common language* derivato dalle scienze sociali, su cui si possa convergere, discutere e che sia parimenti suscettibile di concordati aggiustamenti e arricchimenti. I rimandi del testo, cui si alludeva, costituiscono una pista affinché il lettore possa costruirsi i propri itinerari di pensiero, una sorta di *ipertesto* che facilita individuali percorsi di indagine.

Il metodo seguito è quello della *ricerca educativa*: «Per questa via non si pongono in primo piano i fenomeni educativi in quanto tali, ma si fa ricerca intorno a tutto ciò che è condizionante nei riguardi dell'educazione in qualunque gruppo sociale essa si verifichi... non si inciampa nei problemi reali senza una previa teorizzazione, esposta alla verifica e alla confutazione» (p. 10).

Il libro può essere idealmente diviso in tre parti: una prima parte espone le caratteristiche dell'ambito formativo istituzionalizzato in rapporto all'ordinamento scolastico, la teoria dell'organizzazione, l'approccio sistemico e i presupposti della teoria della complessità; la seconda parte riguarda propriamente la scuola come istituzione sociale, anch'essa inserita negli scenari dell'autonomia e della gestione di una complessità culturale finalizzata al costituirsi dei processi di formazione; una terza parte si potrebbe definire più giuridico-gestionale ed è relativa alla qualificazione della dirigenza scolastica e alle questioni di legalità e di legittimità amministrativa.

Due le tesi fundamentalmente sostenute. La prima è che la teoria dell'organizzazione anticipa l'organizzazione scolastica; la seconda è che particolari tecnologie produttive hanno suggerito metodologie didattiche e non viceversa (p. 109). Tuttavia coloro che sono contrari, e giustamente, a una aziendalizzazione dei processi formativi nelle scuole devono comprendere, afferma il testo, che non di questo si tratta, ma che occorre una organizzazione scientifica del lavoro anche per le istituzioni formative (p. 53). C'è una sorta di progressione: già agli inizi del Novecento gli insegnanti americani, in seno alle loro associazioni, presero a prestito le idee dallo *scientific management* per elaborare criteri di misurazione e di efficienza della scuola, poi vennero la definizione dei *goals* (scopi o mete) presenti nella *organization theory* (la teoria dell'organizzazione) sino alla formulazione della teoria del curriculum in sviluppo (*curriculum development*). Gli scopi, in quanto categorie generalissime, sono considerati sia come indicatori ad alto livello (*aims*) sia come prestazioni che ci si aspettano dagli studenti al termine dei corsi di studio (*objects*).



Il concetto che ne sta alla base è quello dell'*apprendimento organizzativo*; esso, «richiesto e favorito dalla organizzazione stessa, non è qualcosa di coatto o di esterno, ma è reso necessario dal comportamento adattivo in seguito alla modificazione dei rapporti con l'ambiente» (p. 49). L'apprendimento acquista quindi una valenza di tipo strategico perché *l'agire in comune è autentica formazione*. Da questo punto di vista esistono più modalità di apprendere e di fare ricerca: si coniugano consulenza scientifica, ricerca azione, sviluppo di competenze professionali, integrazione di esperienze, collaudo di competenze tecniche, adozione di metodi di analisi e di controllo.

Quindi, la concezione della scuola come *impresa* nel presente lavoro va intesa nel senso più nobile: la scuola deve farsi impresa nel duplice senso di impresa come avventura, progetto, sfida, e impresa che insegna e apprende essa stessa, nella scansione di progettazione, innovazione, ricerca e offerta di qualità. Anche la figura dirigenziale è destinata a mutare: il carisma del capo non dipenderà tanto dalla sua posizione gerarchica quanto dalla sua personalità e competenza, dalla fiducia che riuscirà a ispirare, dalla sua capacità di elaborare informazioni significative come importante nodo di rete (p. 152).

Col proporre una sorta di analisi contrastiva e una comparazione tra strutture aziendali e strutture scolastiche non si intende costruire un modello standard da trasferire dalle imprese alle scuole, ma permettere a queste un maggiore chiarimento sui propri scopi e sul proprio ruolo sociale (ricerca educativa).

Il testo non risparmia critiche al burocraticismo e al formalismo presente nelle istituzioni scolastiche («i burocrati devono gestire i luoghi dove si fa cultura e non la cultura», p. 181) e afferma che la difesa contro le disposizioni ibride e le pastoie burocratico-didattiche non è tanto la *deregulation*, quanto la capacità di avanzare proposte, prendere iniziative, creare nuclei o sostenere componenti collegiali con riconosciuta capacità di autogestirsi. Anche il concetto di autonomia diventa un concetto complementare a quello di dipendenza (d'altra parte un sistema aperto deve essere nel contempo chiuso mantenendo la propria individualità e originalità): «il decentramento di per sé non dà l'autonomia, ma l'autentica autonomia conduce a un equilibrato decentramento» (p. 148). Le pagine dedicate all'autonomia scolastica fanno emergere in primo piano la *vexata quaestio* della scuola unica o unitaria: i giovani hanno il diritto di accedere a una scuola che, nella concordanza degli insegnamenti e dei saperi, sappia offrire un curriculum organico, sia fondante che orientante, idoneo per la cultura complessa; la unicità e la rigidità dell'offerta formativa non sono state in grado di abbattere le disuguaglianze socio-culturali; la scuola unica, di massa, è diventata scuola massificata, fonte di omologazione e di appiattimento culturale, che nuoce soprattutto alle classi meno abbienti; il vero ideale è *una scuola aristocratica per tutti*. Alla *unitarietà* degli insegnamenti fa da contraltare la *articolazione* delle proposte e dei corsi di studio, la molteplicità delle esperienze: solo in tal modo si realizza la uguaglianza delle opportunità e il *diritto al successo formativo*.

Lo studio, e il diritto conseguente, va concepito nel suo etimo genuino, e cioè come «aspirare a qualche cosa, applicarsi attivamente»; studiare significa pertanto interrogarsi, ricercare, sforzarsi di penetrare il significato delle cose e delle azioni, problematizzando le situazioni e tentando di dare risposte congruenti; lo studio tende a diventare dialogo con se stessi, con gli altri e con la realtà. (p. 175).

Per concludere, (ma molti altri elementi sarebbero da proporre all'attenzione) il testo è consigliato per l'ampiezza dell'orizzonte culturale, per la prospettiva della comparazione assunta nei confronti degli altri Paesi europei, per la precisione e la profondità con cui tratta e individua i concetti chiave di ciascun problema affrontato.

Domenico Izzo, *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, Edizioni ETS, Pisa 1999, pp. 266, £. 32.000

cissimi [!], l'uso degli intervalli neutrali hanno aperto la strada allo sviluppo melodico, armonico, ritmico, compositivo e formale»; «Nel romanticismo ... fa la sua comparsa il *tempo rubato*» ecc.

Il libro, dopo un ultimo interessante capitolo dedicato al pianoforte oggi, offre un'ampia e innovativa bibliografia di studi e composizioni didattiche.

Piotr Lachert, *Noi, pianisti* - Editions TEMV! Bruxelles, 2000, pp. 252.

Libri ricevuti

Sonia Perini, *DoDo e MiMi accompagnano i bambini nel mondo del pianoforte*, Curci, Milano, 1999.

Cori di bimbi - Canzoni d'autore e tradizionali a cura di M. Comolli, Curci, Milano, 1999.

Remo Vinciguerra, *A quattro mani nel 2000*, Curci, Milano, 1999.

Elena Zuccotto, *La fattoria della musica*, Curci, Milano, 1999.

Fabrizio Bucciarelli, *La casa discografica - Vademecum per orientarsi nel mondo della discografia*, Finanze & Lavoro, Napoli, 2000, pp. 169, £ 24.000.

Silva Manca, *La magia di Prospero, progetto di animazione teatrale e musicale* (testo e partitura), Ut Orpheus Edizioni, pp. 18.

Emanuela Perlini - Davide Zambelli, *Danziamo con i suoni - Nove semplici danze popolari con melodia, indicazioni coreografiche e accompagnamento per strumentario didattico*, Mela Music, Verona, 2000, pp. 22, £ 29.900, con audiocassetta.



NOTIZIE

a cura di Daniela Tripputi

**Danze, strumenti
e musica etnica**

Corsi di organetto diatonico, a cura di Giampiero Medri e Stefano Delvecchio, di danza africana, proposta dai ballerini professionisti della scuola di danza di Dakar; un workshop di percussioni etniche condotto da Fabio Tricomi, un laboratorio di liuteria popolare coordinato da Fabio Briganti, sono fra le proposte della Scuola di Musica Popolare di Forlimpopoli da ottobre 2000 a giugno 2001.

Per iscrizioni: segreteria della Scuola di Musica Popolare di Forlimpopoli, Piazza Fratti 10, 47034 Forlimpopoli (FO) tel. 0543-448651. Per ulteriori informazioni: 0335/6744709 opp. 0339/1135921

musicapopolare@musicapopolare.it
www.musicapopolare.it

**Musicoterapia online:
il sito italiano di musicoterapia**

In questo sito si può consultare l'elenco completo delle scuole di musicoterapia in Italia. In seguito alla nascita del coordinamento delle scuole di musicoterapia promosso dalla CONFIAM, le scuole sono state divise a seconda della loro adesione o meno al coordinamento. Cliccando sul corso vengono mostrate informazioni dettagliate sulla singola scuola.

Inoltre, il sito – curato da Paolo Caneva e Matilde Fabbri – offre una notevole quantità di indicazioni riguardanti seminari, convegni, recapiti e indirizzi delle associazioni e dei centri italiani di musicoterapia, nonché riviste di musicoterapia, articoli e risorse sul web.

info@mtonline.it
www.musicoterapiaonline.net

**Musica, danze
e tradizioni celtiche**

Il gruppo musicale Shamrock da tempo promuove diverse iniziative volte a favorire la conoscenza delle tradizioni musicali meno note, con particolare attenzione all'area celtica. Da venerdì 8 a domenica 10 dicembre organizza un ciclo di incontri rivolto a coloro i quali fossero interessati ad avvicinarsi alla pratica delle danze irlandesi.

L'iniziativa si svolge a Torre Pellice (TO). Per iscrizioni e informazioni: 017/221816; 0121/933322; 011/5774306.

jleary@tin.it
www.shamrock.it/appuntamenti.htm

SCHEDE

Hans Zellweger – pianista, insegnante, compositore, ma anche jazzista e arrangiatore – ha recentemente pubblicato sei piccoli pezzi dedicati alla musica d'insieme. I *Chamaleon – Stücke* (pezzi del camaleonte) devono il loro nome a una particolare struttura mobile, componibile, che offre la possibilità di adeguarsi a organici diversi, anche a quelli meno convenzionali. «I pezzi cambiano organico come il camaleonte cambia il proprio colore» recita il sottotitolo.

Zellweger viene così incontro all'esigenza, particolarmente sentita da molti insegnanti, di avere materiale già pronto, sempre adattabile, capace di evitare faticose opere di trascrizione, elaborazione e trasposizione. Oltre alla partitura completa, ogni brano è provvisto di una serie di parti separate in *do*, *sib* e *mib*. Si possono così comporre trii, quartetti e quintetti con violino, flauto, clarinetto, sassofono contralto, tromba, violoncello, clarinetto basso, fagotto e pianoforte.

Originalità e grande cura per l'aspetto pratico purtroppo non sono accompagnati da un contenuto musicale altrettanto invitante. Lo stile un po' generico, blando, ci riporta nell'ambito della solita letteratura scolastica. Letteratura che avrebbe bisogno di essere arricchita con vere soluzioni musicali, oltre che con risposte pratiche ai problemi dell'insegnamento. (Donatella Bartolini)

Hans Zellweger's, *Chamaleon – Stücke*, HBS Nepomuk, Aarau, 1999, DM 20 – I *Chamaleon – Stücke: Geisterparty, Der Zopf ist ausgegangen, Granny Smith, Giovanni Bistecca, 700 Jahre Neid und Apfelsaft e Blöbi im Wunderland*, possono essere richiesti scrivendo alla HBS Nepomuk, Postfach, CH-5001 Aarau (Svizzera).

È uscito da poco per i tipi della Ricordi tedesca *Spielbuch 3*, terzo volume della antologia per flauto dolce soprano curata da Gerhard Braun e Johannes Fischer.

Il volume appartiene a un ampio piano di pubblicazioni che i due autori hanno dedicato a questo strumento. Oltre ai tre volumi di antologia, infatti, sono disponibili anche vari testi dedicati allo studio tecnico dello strumento. Una risposta alla diffusione sempre crescente del flauto dolce che negli ultimi anni ha prodotto una ascesa vertiginosa nella produzione di nuovi materiali dedicati sia ai principianti che agli studenti più avanzati. Questo terzo volume della raccolta abbraccia una letteratura estremamente vasta, dal '300 francese fino alla produzioni più attuale, incluse trascrizioni da Mozart e Rossini. (Donatella Bartolini)

Gerhard Braun – Johannes Fischer, *Spielbuch 3 – Ein Lehrwerk für Anfänger und Fortgeschrittene*, Ricordi, München, 1999, pp. 40.

Spazio Laboratori

UNA REALTÀ IN FORTE ESPANSIONE

CARLA TESSARI

Tra le realtà laboratoriali più interessanti e fortunate presenti oggi sul territorio nazionale sono sicuramente da segnalare il laboratorio musicale di Chieri (TO) e quello di Carbonia (CA).

Il laboratorio di Chieri, di cui è coordinatore Sandro Cotti, ha sede presso il Liceo "Monti" e coinvolge tutte le scuole del distretto, comprendente sei circoli didattici, tredici scuole medie e sei scuole superiori. Le attività del laboratorio sono gestite direttamente dal coordinatore, che usufruisce del distacco dalla cattedra, e prevedono progetti e percorsi di ricerca e sperimentazione per gli studenti e gruppi di studio per gli insegnanti, questi ultimi rivolti soprattutto ai docenti di educazione musicale delle scuole medie. Parallelamente – in collaborazione con l'IRRSAE Piemonte – si svolgono corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti di ogni ordine e grado tenuti da esperti esterni (Giuseppe Grazioso, Enrico Strobino, Alessandro Padovani).

L'organizzazione in rete favorisce numerose attività di continuità tra i vari cicli scolastici e dà la possibilità a molte classi del settore primario (105 nei primi otto mesi di attività) di recarsi in orario scolastico nel laboratorio e quindi di vivere, in un luogo adeguatamente attrezzato, un'esperienza musicale stimolante, punto di partenza per ulteriori percorsi didattici in classe.

In orario extra curricolare il laboratorio è soprattutto utilizzato da gruppi di studenti delle scuole superiori per attività di musica d'insieme, di ascolto e di movimento. Inoltre sempre per le scuole superiori vengono attivati percorsi trasversali interdisciplinari che coinvolgono insegnanti di altre materie in compresenza con il coordinatore (ad esempio: "Voce al testo" prevede l'utilizzo dei suoni della lingua parlata come materiali per elaborazioni di carattere musicale; "Tamburi d'Africa" un percorso di avvicinamento alla musica africana attraverso l'utilizzo diretto degli strumenti a percussione e alcuni incontri con un musicista senegalese). Importante per il funzionamento del laboratorio è la collaborazione con gli enti locali che forniscono servizi fondamentali come quello dei trasporti.

Il laboratorio di Carbonia ha sede nella scuola media "Satta" e coinvolge tutte le scuole di base della cittadina (tre circoli didattici e quattro scuole medie) e un istituto superiore. Anche in questa realtà il coordinatore, Ignazio Pilloni, è un insegnante distaccato che gestisce direttamente le attività del laboratorio cooperando con una serie di colleghi collaboratori. In orario scolastico le classi della scuola che ospita il laboratorio utilizzano la struttura sistematicamente, mentre le altre scuole ne usufruiscono per attività particolari (registrazione, utilizzo della stazione multimediale ecc.). In orario extrascolastico il

laboratorio è occupato per circa 28 ore settimanali per attività di musica strumentale, danza, coro con insegnamenti collettivi e individuali e la formazione di gruppi orchestrali e corali. Molte attività del laboratorio sono orientate al recupero, la valorizzazione e la divulgazione delle tradizioni musicali popolari sarde.

Per quanto riguarda l'aggiornamento i docenti di educazione musicale hanno formato un gruppo di lavoro permanente che si avvale anche di referenti esterni. Il laboratorio è poi divenuto sede di un corso di formazione in ambito musicale, della durata di 60 ore, per insegnanti della scuola elementare. Gli enti locali e la regione sostengono il laboratorio anche con contributi finanziari.

Il progetto di Carbonia è in ulteriore espansione e prevede di coinvolgere nell'immediato futuro tutte le scuole superiori della cittadina e di stipulare una convenzione con il conservatorio di Cagliari.

La realizzazione attorno al progetto "Laboratorio musicale" di realtà così vivaci, articolate e complesse se da un lato esalta la validità dell'iniziativa promossa dal ministero, dall'altro ne evidenzia anche i limiti.

Potremmo dire che, una volta tanto in positivo, le potenzialità e le capacità progettuali e organizzative degli operatori della scuola sono andate oltre alle aspettative del ministero. D'altra parte, come in molti altri casi, le collaborazioni e le attività qui descritte erano già in parte attive prima che il ministero formulasse il progetto-laboratorio e quest'ultimo è servito semmai a ufficializzare e a dare nuovo impulso, tramite anche i finanziamenti, a realtà comunque preesistenti. Inoltre reti così vaste che confluiscono su un unico spazio, anche se ben attrezzato, ci fanno capire quanto bisogno ci sia di strutture e di attrezzature e ci fanno anche riflettere sulla scelta ministeriale di indirizzare un così cospicuo finanziamento (100 milioni per il laboratorio di Chieri e 40 milioni per il laboratorio di Carbonia) per l'allestimento di un unico punto, piuttosto che dare la possibilità di gestire tale risorsa, sempre all'interno di un unico progetto e quindi di un'unica rete, ma con più flessibilità e quindi eventualmente anche su più scuole.

Sicuramente gli ottimi risultati del laboratorio di Chieri e di Carbonia sono dovuti soprattutto alle capacità alle competenze e alla presenza costante dei due coordinatori, quest'ultima resa possibile anche dal distacco dalla cattedra. Purtroppo questa condizione è eccezionale in quanto il ministero non prevede per il ruolo del coordinatore il distacco, ma eventualmente solo la designazione come figura obiettivo. Anche questo mette in evidenza un limite del disegno ministeriale, in quanto per la buona riuscita di un progetto, oltre che di finanziamenti, è indispensabile la disponibilità di personale adeguatamente preparato e i due laboratori di cui ho parlato ne sono la riprova.

RUBRICHE

Fuoricampo

REMARE CONTRO

RINCONETE CORTADIGLIO



In tempi in cui è in atto una difficile battaglia perché l'educazione musicale sia inserita onorevolmente nel curriculum della futura scuola riformata, vi è da sperare che documenti come quello dell'MCE, riportato nel Forum telematico della Siem, non cadano sotto gli occhi di chi la musica vorrebbe emarginare, ritenendola una disciplina impressionistica, emotiva, culturalmente debole e pedagogicamente immatura. Troverebbe difatti, in questo documento, più di una conferma ai suoi sospetti, uscendone rafforzato nei propri (deprecabili) convincimenti.

Proviamo, per rendercene conto, a metterci nei suoi panni, e a immaginare come si svolgerebbe la sua esperienza di lettura di un simile testo, capitatogli sventuratamente fra le mani. Già dalle prime righe (e poi, sempre più, scendendo di paragrafo in paragrafo) si sentirebbe afferrare da una sensazione di inquietudine di fronte a un fraseggiare che si aggomitola senza requie in una sequenza ininterrotta di accumulazioni, di serie ternarie e quaternarie di membri, di amplificazioni, di parallelismi, di involuzioni, di affettate simmetrie. Abituato ad attendersi, in documenti di questo tipo, una prosa limpida e asciutta, dove lessico e sintassi sono al servizio di una netta formulazione delle idee, il nostro prova dapprima sorpresa, poi uno stordimento crescente, come quando si gira su una ruota panoramica o si è avvolti dalle nubi azzurrine di un fumo intossicante. Innervosito, comincia a sottolineare i passi che più lo irritano e a chiosarli. Per esempio (metto in parentesi i suoi commenti):

Pensiamo al presente, alle sue passioni, ai suoi desideri, alle sue musiche, in cui confluisce il passato, con le sue storie, le sue memorie, i suoi percorsi [ars praedicandi? d'Annunzio?]

Nel contempo guardiamo al futuro

come al luogo della progettazione, dell'anticipazione, della previsione, dell'immaginazione, della trasformazione [e vai pure con presentimento, antivisione, individuazione, proiezione, rovesciamento, utopia, precorrimiento, pronostico, divinazione...!!]

È naturale che di fronte a questa discorsività ridondante ed enfatica (di cui si è riportato solo un esiguo campione) il nostro sia tentato di metter fine alla lettura anzitempo. Ma poiché è alla ricerca di conferme alla sua convinzione che la musica deve essere emarginata dal curriculum, cerca di individuare, in questa sarabanda di parole, enunciazioni e proposte che possano rafforzare, con la loro inconsistenza o la loro pretestuosità, la propria posizione. E poiché è uomo di cultura, oltre che di scuola, e sa bene che i contenuti non sono scindibili dalle parole che li esprimono, la prima conclusione cui arriva trionfante è che alle contorsioni e alle opacità del linguaggio non possono che corrispondere concetti ambigui e a bassa definizione, con i quali sarebbe incongruo costruire un serio progetto formativo. Nel merito, poi, delle singole affermazioni, si chiede compiaciuto come possa rivendere uno spazio nel curriculum di base una (presunta) disciplina che si affida esclusivamente alla corda emozionale, andando essa concepita «primariamente come incontro-confronto-trasformazione di risorse, desideri e identità, più che come apprendimento... di contenuti disciplinari e di abilità». Sbuffa di fronte alla ripetizione insistita di topoi alla moda come «dinamica del desiderio»; alla esaltazione della casualità e dell'imponderabilità nell'agire didattico (la razionalità progettuale, che pur non esclude il dubbio o l'imprevisto, è considerata una sciagura); all'appiattimento dell'orizzonte di apprendimento sulla dimensione del presente (come se

l'acquisizione di una prospettiva storica, nella comprensione della realtà, non rappresentasse una esigenza primaria della formazione). Si frega le mani di fronte alla celebrazione di una retorica del «fare» che, pur sacrosanto, non acquista senso (vogliamo scherzare?) sinché non si coniuga alla riflessione e allo sviluppo del senso critico. Quella riflessione, quella capacità di astrarre e di pensare su cui a torto si concentrerebbe, stando al documento, la scuola attuale (ma è davvero così?), nella quale «gli spazi (inter)attivi sono sempre situati ... all'interno di paesaggi virtuali, di fiction, dove è sempre possibile resettare (rifare, ripetere...)»: e qui il nostro, decisamente frastornato, cerca di riprendere fiato.

Lo spazio mi impedisce di seguire più oltre il viaggio dissacrante dell'immaginario e prevenuto lettore attraverso il documento: non dirò, quindi, delle sue reazioni di fronte alle tante altre vaghezze e ai numerosi santini (la pace, la fratellanza, la solidarietà..) di cui è infarcito il testo. Vorrei soltanto suggerire, al nostro antagonista, che nel documento dell'MCE ci sono, pur annegate nell'empito retorico di un discorrere ispirato che pare modellato sul sermone, alcune idee buone e condivisibili. Ma come ottenere il consenso di una persona convinta, con Italo Calvino, che «lo sforzo di pensare e d'esprimersi con la massima precisione possibile proprio di fronte alle cose più complesse è l'unico atteggiamento onesto e utile»?