

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 XXXI, numero 118
Marzo 2001

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 Johannella Tafuri, *La ricerca per la didattica: problemi e prospettive*

Strumenti e tecniche

- 9 Maria Antonella Pino, *La coscienza del corpo nella didattica strumentale*

Pratiche educative

- 20 Maria Cecilia Jorquera Jaramillo, *Un approccio interculturale al concetto di bello*
24 Franca Zagatti, *La danza educativa: un'energia delicata*

Confronti e dibattiti

- 28 *I compositori contemporanei di fronte alla didattica*
a cura di Donatella Bartolini
30 Salvatore Sciarrino, *La forza creativa dell'esperienza educativa*
32 Helmut Lachenmann, *Educare alla creatività per formare spiriti liberi*
34 Paolo Perezani, *Alla base della musica e dell'educazione c'è il suono*

Biblioteca

- 40 Salvatore Colazzo, *Ritrovare la voce del passato esplorando il territorio* [su M. S. Tasselli - E. Maule, *Musica, Storia, Territorio*, Edizioni Junior]
42 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)
44 Franca Mazzoli, *Mettere in gioco il sapere della scuola* [su Carlo Infante, *Imparare giocando*, Bollati Boringhieri]
45 *Schede* (a cura di Donatella Bartolini)
46 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)

Rubriche

- 6 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
8 Parole Chiave: *Trascrizione*, di Francesco Bellomi
15 Musica in bit: *PC meglio dell'Hi-Fi*, di Amedeo Gaggiolo
16 Documenti: *Il felice incontro fra discipline diverse*, di Rosalba Deriu, su Forum delle associazioni disciplinari della scuola "Area degli insegnamenti linguistici e artistici"
27 Vocalità, *L'intonazione che passione*, di Ida Maria Tosto
37 *Lettere*
38 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
47 Spazio Laboratori, *Le prospettive per il nuovo anno*, di Carla Tessari
48 Fuoricampo, *Musicologi allo specchio*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Salvatore Colazzo	docente di Storia della musica per didattica al Conservatorio di Pescara
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Maria C. Jorquera J.	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Venezia
Helmuth Lachenmann	compositore
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico
Paolo Perezani	compositore
Maria Antonella Pino	docente di Educazione musicale a Firenze
Salvatore Sciarrino	compositore
Carla Tessari	docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale Sant'Ambrogio (Verona)
Johannella Tafuri	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bologna
Ida Maria Tosto	docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze
Franca Zagatti	danzatrice, esperta di danza educativa, Bologna
Chiara Zocca	docente di Educazione musicale a San Giovanni Lupatoto (Verona)

STUDIO 49

Off-SCHULWERK



*l'evoluzione
della musica*



AMADEUS srl

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

La ricerca per la didattica: problemi e prospettive

JOHANNELLA TAFURI

Nell'ambito della formazione musicale la pratica didattica incontra quotidianamente molti problemi cui gli insegnanti danno risposte generalmente basate sul buon senso e sulle loro capacità intuitive. L'articolo si propone di mostrare quale utilità può avere la ricerca sperimentale quando viene strettamente collegata alla concreta esperienza di insegnamento e di apprendimento.

Tutti gli insegnanti sanno quante difficoltà sorgono quotidianamente nella pratica didattica, com'è difficile trovare sempre risposte soddisfacenti e come i problemi incontrati sono spesso lasciati a soluzioni intuitive o approssimative quando non restano senza risposta. Proviamo allora a considerare la ricerca come una via privilegiata per dare risposta ai numerosi problemi didattici esistenti e a ricorrere a essa più spesso di quanto non si faccia attualmente.

Guardiamo più da vicino la relazione tra il metodo della ricerca e i problemi della didattica musicale.

Riguardo alla ricerca, non è forse inutile rivedere insieme il significato che vogliamo dare a questo termine. Certamente possiamo usarlo in senso ampio e quindi riferirlo a studi e lavori che affrontano un tema seriamente ma con modalità piuttosto libere e flessibili. Per ricerca in senso stretto, quella di cui vogliamo occuparci in questa sede, intendiamo invece un lavoro che cerca di *dar risposta* a un problema preciso e ben delineato, in modo *intenzionale* e non casuale, attraverso un *procedimento rigoroso e sistematico* che sia *verificabile e ripetibile*.

Il voler dar risposta a un problema comporta evidentemente la capacità di individuare dei problemi e ciò presuppone in campo didattico la capacità di riflettere sugli aspetti significativi del *sapere, saper fare e saper far fare*.

Far riferimento all'uso di un procedimento rigoroso e sistematico, significa sottolineare l'importanza del metodo non solo in relazione all'oggetto di studio, quanto anche in relazione alla validità intersoggettiva della ricerca.

Non possiamo infine dimenticare che la ricerca richiede non solo una raccolta di dati ma anche una loro interpretazione, un'interpretazione che sia il più rigorosa possibile nelle connessioni logiche tra le premesse e i risultati.

Volendo sintetizzare, possiamo farlo con De Bartolo-

meis (1993, p. 97) che individua i quattro pilastri della ricerca in: «chiarezza e rilevanza dei problemi, congruenza delle ipotesi, adeguatezza degli strumenti e dei procedimenti, significatività dei risultati».

Riguardo alla didattica musicale, ricordiamo che l'obiettivo dell'insegnamento/apprendimento musicale è il conseguimento, da parte dell'alunno, di una serie di capacità, o meglio competenze che, integrandosi in modo ricco e articolato, concorrano alla sua formazione musicale e globale. È necessario quindi che gli insegnanti s'interrogino sulla natura di queste capacità, sui processi e percorsi necessari per il loro raggiungimento, su come predisporre situazioni di apprendimento valide, sull'influenza delle dinamiche relazionali e dei fattori culturali e sociali, sul loro ruolo nella vita di ciascuno.

Cercare i problemi nella pratica didattica

Se da un lato riconosciamo che uno dei compiti dei docenti è quello di cercare di risolvere i problemi incontrati nell'attività didattica, dall'altro bisogna anche affermare che è proprio nella pratica didattica che dovranno essere cercati i problemi sui quali investigare: se c'è un problema ritmico la ricerca potrà essere sulla capacità di riprodurre una qualche cellula ritmica, o sulla capacità di "andare a tempo", o sulla capacità di individuare le relazioni tra suoni lunghi e corti. Altrettanto dicasi per i problemi d'intonazione o di memoria melodica, o di didattica dell'ascolto, della lettura e scrittura musicale ecc. È qui che gli insegnanti trovano il punto di partenza per l'attività di ricerca la cui esigenza scaturisce dal desiderio di dare risposte che non siano approssimative e

che escano dai limiti della propria situazione contingente per offrire contributi validi anche ad altri colleghi, e quindi per far progredire la didattica musicale.

Individuato il problema di partenza, è necessario inserirlo, prima di passare all'elaborazione del progetto investigativo, nel quadro generale dei problemi dell'insegnamento musicale, un quadro che permetta di cogliere le connessioni e implicazioni che un problema didattico possiede in relazione agli altri aspetti di una situazione così complessa com'è quella dell'insegnamento/apprendimento.

Nella tabella è riportato un possibile quadro nel quale inserire tali problemi, quadro costruito sulla base di quelle che consideriamo le componenti fondamentali di una metodologia dell'insegnamento dell'educazione musicale (Tafuri 1995).

Per ogni problema, questo quadro di riferimento aiuta a scoprire altri aspetti con i quali esso è collegato e a porsi altre domande. Se c'è per esempio un problema relativo alla capacità di "andare a tempo" o di ripetere melodie (problema che si situa al punto 4.3.2) bisogna tener conto che si tratta di aspetti propri della nostra cultura e non di assoluti (3.2), che sull'apprendimento influiscono i livelli di partenza dell'allievo (4.1), gli interessi e motivazioni di ciascuno nei confronti dell'attività in oggetto (2.2 e 2.3), il linguaggio e i materiali usati dall'insegnante (4.5.2), il modo di valutare il risultato (5.2) ecc. Se l'insegnante ha un problema sull'attivazione dei processi compositivi, s'interogherà su aspetti relativi al metodo (4.5.1 e forse anche 4.5.2) applicato nei confronti di un elemento, la composizione, che è un obiettivo didattico specifico (4.3.2), ma un problema di metodo richiama quello della sua formazione didattica (2.4.2) e probabilmente anche della sua formazione musicale (2.4.1) e così via.

Ciò significa che ogni problema non è isolato, non è un assoluto racchiuso in se stesso ma forma parte di un insieme a cui bisogna fare attenzione al momento di elaborare il progetto investigativo. Il prendere in considerazione tutta una serie di aspetti permette di individuare in modo più preciso il problema affinché sia, come dice

De Bartolomeis, chiaro e rilevante.

Per assimilare la complessità della situazione didattica e allo stesso tempo acquistare familiarità con la ricerca, si potrebbe provare a classificare, per esempio, le ricerche pubblicate negli Atti di un qualche Convegno sulla ricerca per la didattica musicale utilizzando gli elementi del quadro proposto. Questo aiuterebbe a sviluppare una concezione più ampia e più organica della didattica musicale e al tempo stesso a rendersi conto degli orientamenti della ricerca relativamente all'epoca e al contesto di quel determinato Convegno. Tale lavoro di classificazione potrebbe anche essere un utile esercizio per gli studenti di metodologia della ricerca per l'educazione musicale in quelle università dove esiste questa materia (per ora solo all'estero). Permetterebbe inoltre una maggior familiarizzazione con gli assi fondamentali della didattica musicale nonché l'individuazione dei punti nevralgici sui quali converrebbe maggiormente attivare un lavoro di ricerca.

Ognuno degli elementi di questo quadro costituisce un punto problematico, a volte un nodo di problemi, e ciascuno di essi può essere affrontato in modo diverso. In particolare si possono evidenziare quattro prospettive trasversali che rappresentano dei punti di vista diversi da cui affrontare i problemi: percettivo, cognitivo, affettivo, evolutivo.

Se per esempio ci collochiamo al punto 4.3.2 e prendiamo in considerazione la produzione vocale nel senso di esecuzione di canzoni conosciute, possiamo affrontare la ricerca da un punto di vista percettivo e/o cognitivo: come si percepisce un canto, come si memorizza, come si confronta con i modelli tonali posseduti ecc. Oppure si potrebbero studiare le conseguenze che hanno sull'apprendimento le dimensioni affettive (gusto, preferenze, integrazione con il messaggio ecc.). Oppure si potrebbe impostare la ricerca sugli aspetti evolutivi: come si sviluppa la capacità di cantare individualmente e/o collettivamente, l'interesse verso il canto, la capacità di valutare la propria o l'altrui esecuzione ecc.

Se invece del canto vogliamo occuparci della comprensione degli stili musicali (4.3.1) potremmo imposta-

Quadro di riferimento didattico-musicale

1. L'interazione insegnamento/apprendimento 1.1 autoapprendimento 1.2 etero-apprendimento 1.3 luoghi d'interazione: famiglia, scuola, compagni ecc.	3.2 la disciplina: musica/musiche	4.3.3 percezione delle strutture musicali in funzione di una migliore comprensione e produzione
2. I protagonisti della relazione educativa nella scuola: studenti e docenti 2.1 necessità 2.2 interessi 2.3 motivazioni 2.4 formazione degli insegnanti 2.4.1 formazione musicale (il sapere e saper fare musicale) 2.4.2 formazione didattica (il saper far fare)	4. La situazione di insegnamento/apprendimento musicale 4.1 livelli di partenza degli alunni 4.2 obiettivi educativi generali 4.3 obiettivi didattici specifici: capacità musicali (competenze) 4.3.1 comprensione di messaggi, contesti, funzioni, stili della musica attraverso l'interpretazione, analisi (esplicitazione) delle strutture percepite (melodiche, ritmiche, armoniche, formali ecc.) e correlazioni semantiche 4.3.2 produzione vocale e strumentale di eventi musicali: composizione, improvvisazione, esecuzione (espressività e tecnica), uso del movimento	4.3.4 uso di diversi tipi di notazione (lettura e scrittura) 4.4 articolazione dei contenuti 4.4.1 repertori 4.4.2 concetti, modelli ecc. 4.5 metodi 4.5.1 strategie nella predisposizione di situazioni di apprendimento 4.5.2 linguaggio usato, materiali, strumenti, sussidi 4.6 organizzazione istituzionale della scuola
3. Il contesto della relazione educativa musicale 3.1 l'ambiente socio-culturale		5. Valutazione 5.1 valutare i processi 5.2 valutare i prodotti

re la ricerca sulla percezione delle strutture proprie di alcuni stili, o sui meccanismi cognitivi che permettono l'elaborazione del concetto di stile a partire dalla percezione delle strutture. Si potrebbe anche prendere come problema di ricerca la natura delle risonanze affettive suscitate da stili diversi oppure come si sviluppa la competenza stilistica in bambini e ragazzi

La cornice teorica

Attraverso gli esempi presentati abbiamo cercato di dare qualche idea sulle connessioni di ogni problema con aspetti collaterali e su alcuni possibili punti di vista dai quali può essere studiato un problema. Un altro elemento fondamentale di un progetto di ricerca è la costruzione della cornice teorica nella quale collocare un problema sulla base degli studi e ricerche esistenti. Se ci si orienta per esempio su problemi relativi al canto, è necessario documentarsi su tutto ciò che è stato detto e verificato per esempio sulla percezione e memorizzazione di melodie, sul problema dell'intonazione, sulle preferenze musicali ecc., o, se prendiamo il campo della comprensione degli stili musicali, dobbiamo documentarci sulle teorie relative al concetto di stile, sui meccanismi cognitivi e affettivi che entrano in gioco nel riconoscimento di stile ecc.

Poiché ogni ricerca affronta un problema specifico, questo si colloca innanzitutto in un settore concreto, quando non è al confine tra settori diversi ed è quindi necessario dare una giusta importanza alle teorie proprie di quel settore e talvolta anche di settori collaterali. Ritornando per esempio al problema dell'intonazione, bisognerà cercare nel campo della psicologia della musica come si sviluppa la capacità di cantare intonato, nel campo della didattica come s'insegna a intonare e nel campo della sociologia qual è l'importanza che viene attribuita al canto in un determinato ambiente socio-culturale. L'argomento specifico condurrà così all'individuazione del o dei settori disciplinari più appropriati per l'elaborazione di una cornice teorica di riferimento tale da permettere d'impostare il problema in modo fruttuoso. Generalmente bisogna ricorrere a più settori perché la ricerca sia ben collocata e inoltre è necessario partire da dove gli altri sono arrivati, in altri termini da ciò che è stato già scoperto, teorizzato, risolto, ma talvolta si parte dalle ambiguità o incertezze lasciate da altri o dai nuovi problemi che precedenti ricerche hanno sollevato. Senza una ricerca seria della cornice teorica si corre il rischio di andare fuori strada o di ripetere inutilmente ciò che è già stato fatto.

Se per esempio ci si interroga sull'esistenza di un "tempo assoluto" nel senso di categoria parallela all'orecchio assoluto, e quindi inteso come capacità di riconoscere e riprodurre esattamente lo stesso tempo di un brano musicale senza ricorrere a nessun aiuto esterno, il primo campo d'indagine nel quale costruire la propria cornice teorica di riferimento sarà senza dubbio quello

degli studi di psicologia della musica sul tempo, sul ritmo, sulla scansione isocrona; accanto a quest'aspetto più generale si andranno a vedere gli studi sullo sviluppo del senso metrico-ritmico nei bambini e alla capacità di "mantenere il tempo" anche in adulti musicisti professionisti; a ciò si aggiungeranno gli studi relativi alle "deviazioni dal tempo" nell'interpretazione musicale e così via. Tutta quest'indagine bibliografica previa permetterà di capire, alla luce delle teorie esistenti e delle ricerche realizzate, se ha senso immaginare una categoria di "tempo assoluto" o se forse è un problema fittizio sul quale è inutile perdere tempo. Il ricercatore incauto che non fa questo lavoro previo (com'è successo a qualcuno) mette in moto tutto un meccanismo complesso per fare una ricerca sperimentale dalla quale risulterà che questo "tempo assoluto" non esiste, come già si poteva ricavare dall'approfondimento della cornice teorica.

La prassi didattica ha quindi bisogno di ricevere elementi di studio e riflessione sia dalla ricerca psicologica nel campo dello sviluppo delle capacità musicali e della vita emotivo-affettiva a esse collegata (processi percettivi, cognitivi, emotivi, di apprendimento, ruolo degli stati emotivi legati alla musica, valutazione delle capacità musicali ecc.), sia dalla ricerca educativa in campo musicale che verifica il rapporto tra le strategie didattiche attivate e gli apprendimenti che realmente avvengono (la relazione educativa, il rapporto insegnamento/apprendimento, la programmazione, strategie didattiche appropriate a obiettivi e contenuti, tempi, consegne, direttività o non direttività, dinamiche relazionali, repertori ecc.); sia dalla ricerca sociologica relativa all'esperienza musicale nei diversi contesti socio-culturali con particolare riferimento all'età evolutiva (consumi e gusti musicali, influenza del contesto, delle pratiche sociali ecc.).

Oltre a questi tre grossi ambiti ne esistono molti altri che possono avere un qualche collegamento con il problema in oggetto: dalla musicologia alla semiotica, dalla filosofia alla psicolinguistica, dall'antropologia all'informatica ecc.

L'analisi accurata e sistematica della bibliografia esistente, a livello internazionale naturalmente, è, come dice Kemp (1995), una necessità per il ricercatore se vuole veramente impegnarsi in un lavoro che sia effettivamente significativo.

Non è fuor di luogo accennare sinteticamente al problema del metodo, un altro dei punti nevralgici di una ricerca: sappiamo bene come un errore di metodo possa far fallire un intero progetto.

A volte gli allievi o i principianti cominciano il proprio lavoro scegliendo il tipo di ricerca da affrontare pensando al metodo (sperimentale, comparativa ecc.) mentre in realtà questo deve scaturire dal problema che vogliono risolvere. Ogni metodo, come ricorda Kemp (1995), porta a modi diversi di porsi in relazione con l'oggetto di studio e quindi bisogna cominciare da quest'ultimo. Non è certo questa la sede per fare una classificazione dei metodi; ci sono buone pubblicazioni in proposito: da

quella già citata di Kemp al testo di Colwell (1992) che contiene una parte dedicata ai metodi e ai problemi della ricerca quantitativa e/o qualitativa. Non dimentichiamo tuttavia che anche sui criteri di classificazione ci sono pareri diversi. Qui elenchiamo solamente tipi di ricerche secondo il metodo usato per invogliare il lettore ad approfondire altrove: storica, filosofica, sperimentale, comparativa, bibliografica, osservativa (naturalista o sperimentale), descrittiva, etnografica, ricerca-azione, studio del/dei caso/i.

Fino a poco tempo fa prevalevano le ricerche sperimentali mentre da alcuni anni comincia a farsi strada soprattutto fra gli insegnanti la ricerca-azione nella quale il docente, essendo egli stesso lo sperimentatore, è direttamente impegnato nell'attività.

Nuove prospettive

Guardando i temi maggiormente affrontati nelle principali pubblicazioni (*Bulletin of the Council for Research in Music Education, Journal of Research in Music Education, Psychology of Music*) di questi ultimi cinque anni, possiamo dire che da un'attenzione preponderante verso le capacità ritmiche, melodiche, armoniche, si sta passando a dare maggiore attenzione al contesto socio-culturale degli alunni, ai problemi di valutazione, al ruolo svolto nell'apprendimento da interessi, motivazioni e preferenze, alla formazione degli insegnanti. Ancora più recenti sono le ricerche dedicate agli aspetti affettivo-emotivi dell'esperienza musicale, alla multimedialità come strumento di apprendimento, alla didattica strumentale.

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

Alcuni allievi di scuola media partecipano al laboratorio pomeridiano di musica e movimento condotto da un operatore esperto e da uno degli insegnanti di educazione musicale della loro scuola; fra le attività proposte, alcune esperienze di libera interpretazione motoria di brani musicali.

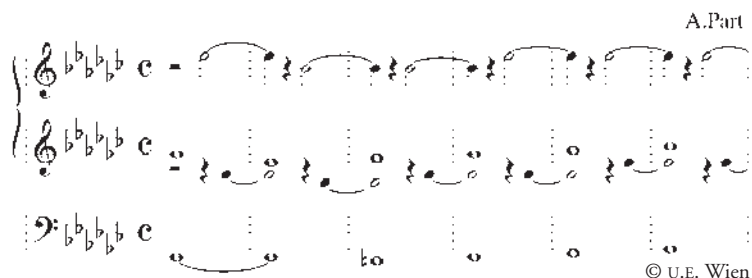
Il brano sul quale i ragazzi stanno improvvisando è *Pari intervallo* di Arvo Part, nella versione per organo. Tutti eseguono gesti semplici e discreti, i movimenti appaiono sospesi, la direzione non ben definita. Il ritmo motorio segue, generalmente, il ripetitivo ritmo dattilico che scandisce il progressivo ordine di comparsa delle voci che, in una successione di ritardi, vanno a comporre gli accordi che

risuonano sul tempo lungo. Qualcuno colloca i movimenti più in alto o più in basso nello spazio, a seconda del registro delle voci che intervengono via via; altri, seguendo la sola voce acuta, propongono il movimento più a lungo, cambiandolo ogni quattro pulsazioni e accentuando così il senso di lentezza e sospensione. Durante la successiva conversazione e riascoltando con grande attenzione il brano, i ragazzi ricavano molti altri elementi dello schema costruttivo e inventano una coreografia che ne rispetta l'immobile regolarità priva di accenti, mutevolezze dinamiche, tensione tonale.

Come sempre, da una nuova esperienza si traggono acquisizioni e si aprono innumerevoli strade per nuove opportunità d'uso, ma ciò che

ha più sorpreso e soddisfatto i ragazzi è l'essersi ritrovati a danzare con convinzione e intenzionalità comunicativa una musica tanto insolita quanto comprensibile. Una musica di penetrante semplicità (un numero limitato di note combinate in maniera semplice), rarefatta e "silenziosa", con la quale poter saggiare la lentezza del movimento e del respiro.

Part stesso, nelle note di copertina di *Arbos*, disco nel quale è contenuto il brano sopra citato, afferma di prediligere il lavoro con pochissimi elementi (una, due voci al massimo) e di costruire la sua musica con i materiali più primitivi (la triade, una tonalità specifica) poiché ritiene che qualsiasi elemento musicale che non abbia un preciso e chiaro riscontro uditivo debba essere evitato. Ma l'aspetto più pregnante della poetica musicale di questo autore è la singolare concezione temporale che si esprime in ampie zone di silenzi, in dilatate successioni di eventi improvvisi, in statiche ripetizioni, in strutture circolari, in una spiccata tendenza alla modalità e nella mancanza di tensioni armoniche; elementi che rendono adatti a un utilizzo nella didattica di base molti dei brani della conosciuta produzione di Arvo Part.



A.Part

Arvo Part, *Arbos*, ECM, 1987, ECM
1325831 959-2

© U.E. Wien

Come si muove la ricerca in Italia e quali sono le sue caratteristiche? Come in tutti i paesi latini, in Italia la ricerca per l'educazione musicale è abbastanza recente rispetto alla situazione anglosassone. Sfortunatamente l'Università italiana non offre dottorati di ricerca in pedagogia musicale così come avviene all'estero e quindi sono altre le associazioni e istituzioni che cercano di colmare questo vuoto. Possiamo qui citare la Siem, che ha per statuto tra i suoi organi associativi il Consiglio di Studio e Ricerca (di cui fanno parte Mario Baroni, Michel Imberty, Giuseppe Porziano e la sottoscritta), organizza dei corsi di Metodologia della ricerca per l'educazione musicale e pubblica una rivista, i *Quaderni della Siem – Serie Ricerca*, dedicata a ricerche italiane e straniere. L'ultimo numero, il 16, contiene le ricerche presentate al Convegno internazionale della Siem tenutosi a Bologna nel febbraio 2000 e dedicato a questo tema. Un altro luogo è la cattedra di *Pedagogia musicale* in Conservatorio dove alcuni docenti titolari di questa materia orientano i propri alunni verso lavori di ricerca nel campo della didattica musicale.

Oggi possiamo dire che un certo cammino si sia fatto sebbene con molti sforzi perché non vi è nessun tipo di finanziamento. Per rilevarlo, partiamo da un lavoro di Gembris (1997) che, scorrendo la letteratura degli ultimi cento anni sulla musicalità, mette in rilievo la presenza di tre fasi nel modo di affrontare i problemi: una prima fase caratterizzata da una prospettiva fenomenologica (fino al 1926), una seconda caratterizzata da una prospettiva psicometrica (fino al 1989) e infine, dagli anni 70-80 in poi, una fase caratterizzata da una prospettiva semantica (*musical meaning approach*), cioè centrata sulla produzione di senso nell'esperienza musicale. Dall'articolo di Gembris risulta che quest'ultima prospettiva nasce proprio in Italia con Stefani e prosegue in Inghilterra con Blacking e Sloboda. Effettivamente i primi studiosi che si sono mossi in questa direzione in Italia hanno cominciato aprendo la strada nel campo segnalato da Gembris, cioè la produzione di senso: Stefani (1977) l'ha sviluppata nel campo dell'ascolto musicale con bambini e adulti mentre Baroni (1978) nel campo della composizione musicale con bambini. Questa prospettiva, che si ritrova anche in opere di didattica, continua a essere presente in altre ricerche italiane (per esempio Stefani, Marconi, Ferrari 1990; Ferrara, Tafuri 1994; Addressi, Luzzi, Tafuri 1996; Studenti della Scuola di Didattica della Musica, Ferrari 2000).

I problemi affrontati in Italia sono comunque molto vari (dalla percezione ritmica alla competenza stilistica, dall'autovalutazione ai meccanismi della composizione, dalla capacità di cantare in modo intonato ai gusti musicali dei ragazzi ecc.) e si nota la tendenza a dar importanza, oltre che agli aspetti semantici dell'esperienza musicale, alla valutazione, al contesto socio-culturale, ai sistemi di valore che influiscono sull'esperienza musicale.

Più recentemente si è cominciato a occuparsi anche di ricerca per la didattica strumentale. Ci sono docenti che cominciano a rendersi conto che le innovazioni didattiche (proprie o altrui) nell'insegnamento degli

strumenti tradizionali hanno bisogno di passare attraverso un processo di osservazione controllata in modo sistematico e rigoroso perché si possa giungere a una valutazione corretta che non si limiti al giudizio dell'autore (che ovviamente tende a essere soddisfatto del proprio metodo). In questo momento la Siem sta promuovendo un lavoro di ricerca in tale ambito a cura di un gruppo di docenti di strumenti diversi. È un lavoro nel quale sono stati messi in rilievo, collettivamente, una serie di problemi generali, comuni a tutta la didattica strumentale (primi approcci, rapporto tecnica/interpretazione ecc.) e problemi specifici di ogni strumento. A partire da qui sono stati messi in atto diversi lavori.

Prendendo spunto da questo progetto, concludiamo dicendo che bisognerebbe promuovere in futuro lavori di ricerca che siano parte di progetti collettivi più ampi. Se fino a ora hanno chiaramente prevalso lavori singoli che rispondono più a interessi concreti e immediati di ogni ricercatore, chiediamoci se non sia giunto il momento per attivare, come già si fa nel campo scientifico, progetti collettivi su temi complessi dai quali ricavare obiettivi intermedi che possano essere raggiunti da diverse persone individualmente o in piccoli gruppi. In questo modo, una cornice teorica di riferimento comune, elaborata con il contributo di tutti i membri del gruppo, faciliterebbe, soprattutto al momento di interpretare i dati, una maggiore coerenza tra premesse e risultati.

Prendiamolo come un augurio per tutta la comunità degli insegnanti-ricercatori.

Relazione presentata alla 3ª Conferencia Iberoamericana de Investigación musical, Mar del Plata (Argentina), 12-15 ottobre 2000. Si ringraziano la Asociación Cooperadora del Conservatorio "Luís Gianneo" di Mar del Plata e la sua Presidente Alicia Sebastiani, nonché la Fundación para la Educación Musical e la sua Presidente Silvia Malbrán per averne autorizzato la pubblicazione in italiano.

Bibliografia

- ADDESSI A. R., LUZZI C., TAFURI J. (1996), "La competenza stilistica musicale dagli 8 ai 14 anni", in J. Tafuri (a cura di), *La comprensione degli stili musicali*, Siem, Bologna.
- BARONI M. (1978), *Suoni e significati*, Guarnaldi, Firenze (2ª ed. 1997, EDT, Torino).
- COLWELL R. (Ed.) (1992), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Schirmer, New York.
- DE BARTOLOMEIS F. (1993), *La ricerca come antipedagogia*, La Nuova Italia, Firenze (1ª ed. Feltrinelli, Milano 1969).
- FERRARA E., TAFURI J. (1994), "Kinetic patterns in children's responses to music", in Proceedings of the 3rd International Conference for Music Perception and Cognition, Université de Liège, Liège, pp. 329-330.
- GEMBRIS H. (1997), "Historical phases in the definition of musicality", *Psychomusicology*, 16, pp. 17-25.
- KEMP A. E. (1995), "Come avvicinarsi alla ricerca", in A. E. KEMP (Ed.), *Modelli di ricerca per l'educazione musicale*, Ricordi, Milano, pp. 9-14 (ed. or. *Some approaches to Research in Music Education*, ISME, Reading 1992).
- STEFANI G. (1977) *Insegnare la musica*, Guarnaldi, Firenze.
- STEFANI G., MARCONI L., FERRARI F. (1990), *Gli intervalli musicali*, Strumenti Bompiani, Milano.
- STUDENTI DELLA SCUOLA DI DIDATTICA DELLA MUSICA, FERRARI F. (2000), "Romantiche melodie", in J. Tafuri (a cura di), *La ricerca per la didattica musicale*, Siem, Bologna, pp. 344-349.
- TAFURI J. (1995), *L'educazione musicale: Teorie, Metodi, Pratiche*, EDT, Torino.

Parole chiave

Qualche mese fa ho chiesto a Virgilio Savona: «Cosa si potrebbe fare per far venire la voglia di cantare ai ragazzi di oggi, visto che si canta sempre meno?»

La risposta mi ha spiazzato: «Non è assolutamente vero! Ai concerti dei cantanti tutto il pubblico canta spessissimo all'unisono con il proprio cantante preferito. Renato Zero, ad esempio, in certi casi lascia cantare il pubblico da solo per lunghi tratti, e certe sue melodie non sono per niente facili! Quarant'anni fa, quando facevamo i concerti con il Quartetto Cetra, nessuno nel pubblico osava fiatare. Oggi si canta molto più di allora!»

Francamente non me l'aspettavo. Il didatta aggiornato sa di avere oggi di fronte tutta una serie di problemi vocali: voci mono toniche, respirazioni scorrette, estensioni striminzite ecc. Com'è possibile che Savona non se ne sia accorto? Poi, tornando a casa, ho ripensato uno a uno a tutti i concerti di musica leggera che ho sentito negli ultimi anni e, per la miseria, era proprio vero, a ogni concerto si cantava. Poi ho pensato ai concerti di musica classica: non si cantava mai. In tutte le regole c'è sempre almeno un'eccezione e, infatti, a un concerto del cantautore Franco Battiato è successo che il pubblico cantava e allora Battiato a detto dentro il microfono: «Mi fa piacere che conosciate così bene le mie canzoni, ma cercate di essere un po' più intonati. Più di qualcuno fra di voi è così stonato!» Risultato: il pubblico ha smesso di cantare. E, su di un altro terreno, quando assisto a quelle rappresentazioni operistiche "per ragazzi" dove il pubblico, opportunamente preparato, canta all'unisono con Papageno, con Don Chisciotte, o con Falstaff, mi viene da pensare che non tutte le speranze sono morte e che per i ragazzi di oggi è cantabile perfino l'opera, il genere che meno gli piace in assoluto, se li si convince che ne vale la pena.

Se guardiamo a tutti i trattati dei secoli passati, non ne troviamo uno che ometta di sottolineare l'importanza della cantabilità anche quando si compone o si suona con gli strumenti. Molti consigliano esplicitamente di ascoltare attentamente la voce dei bravi cantanti per imparare come si fraseggia, come si rende espressivo un passaggio.

Gli stili sono cambiati, gli strumenti si sono modificati, ma l'idea di cantabilità riappare come se niente

CANTABILE

FRANCESCO BELLOMI

fosse all'interno del brano di Webern come in quello di Scelsi, nelle improvvisazioni di Demetrio Stratos come in quelle di Cecil Taylor. Quando Zarlino scriveva: «Le parti della cantilena siano cantabili: cioè che cantino bene» e i compositori della scuola organistica tedesca del sud nel tardo '600 (Pachelbel, Froberger, Muffat, Kerll ecc.) affermavano che la cantabilità dovesse essere uno dei fondamenti della composizione in realtà facevano un discorso non stilistico ma qualitativo. Si perché cantabile in realtà non voleva e non vuol dire *facile* da cantare, ma *bello* da cantare. E allora anche un pezzo per sole percussioni ad altezza indeterminata può essere splendidamente e meravigliosamente cantabile. E, infatti, i bravi percussionisti, "cantano" le musiche di Nono e di Cage. Uno dei giochi che faccio agli esami di ammissione, che tutti gli anni si svolgono nella mia scuola per chi non "sa" ancora la musica, consiste nel cantare un brevissimo frammento melodico e chiedere poi di ripeterlo subito per imitazione. Qualcuno ci riesce, molti non ci riescono. Se chiedo a quelli che non ci riescono di ripeterlo cantando più intonato mi rispondono, giustamente, che non ne sono capaci. Ma se invece chiedo loro di fare attenzione alle sfumature espressive e al carattere (allegro, sereno, lugubre, concitato, teso, arrabbiato ecc.) con cui lo canto e di sforzarsi di rendere *quel* carattere, allora, come per incanto, anche l'intonazione delle altezze migliora. Ed è ovvio: per essere più cantabili bisogna essere più espressivi, più scorrevoli, più sciolti, più musicali, piuttosto che preoccuparsi solo di intonare l'altezza corretta. Ma dato che la corretta intonazione è la spada di Damocle che pende sopra la testa di ogni allievo fin dalla prima lezione va a finire che non si canta se non a seguito di esplicita e perentoria richiesta e con una paura maledetta di sbagliare. Il risultato è quello che un arguto collega ha definito come il "coro dei laringotomizzati".

Una paura che sicuramente non aveva Arnold Schoenberg quando dava istruzioni alla cantante per l'incisione del *Pierrot lunaire* op. 21 diretto da Robert Craft. Tutti ricordano che l'autore, durante le prove, intonava altezze completamente diverse da quelle scritte almeno quarant'anni prima, ma che faceva questi esempi perché era preoccupatissimo che l'esecuzione avesse il giusto carattere espressivo, la giusta tensione, insomma la giusta cantabilità.

La coscienza del corpo nella didattica strumentale

MARIA ANTONELLA PINO

L'avvio allo strumento e, più ancora, il superamento delle difficoltà tecniche ed espressive sono da sempre ambito di ricerca e sperimentazione didattica. L'approccio qui proposto parte dalla valorizzazione delle singolarità degli alunni e – attraverso l'esplorazione del corpo e dei suoi rapporti con lo strumento – punta a far ritrovare innanzitutto il piacere di suonare. Si aprono stimolanti possibilità per gli studenti; ma la sfida è rivolta agli insegnanti: dovranno essere questi ultimi a rimettersi in gioco, riprendendo il lavoro di ricerca sullo strumento e dentro se stessi.

Comporre la propria musica, creare, improvvisare, e da parte dell'insegnante mettere in atto ogni strategia perché la creatività sia favorita e non inibita da fattori interni o esterni, sono sicuramente il modo più efficace per consentire un uso consapevole e gratificante del linguaggio musicale.

Tuttavia, può succedere che i nodi tornino al pettine quando ci si trova di fronte allo spartito tradizionale. La sensazione di essere costretti nei binari di quella struttura, nelle indicazioni prescritte e non ultimo il problema meccanico, tecnico, che si ripresenta, rischiano di inibire la possibilità di accostarsi con la stessa libertà e lo stesso piacere a quella musica.

Nella mia esperienza prima di allieva, poi di insegnante, mi sono chiesta se potessero esistere dei modi per rendere piacevole e gratificante lo studio dello strumento, anche nei suoi aspetti più difficili, e non a scapito della qualità; dei modi per far sì che diminuisca la mortalità scolastica, purtroppo ancora altissima, di coloro che si accostano al pianoforte.

Pur essendo convinta che i percorsi didattici non possano essere esaustivamente descritti a parole, e che sia impossibile, anzi, raccontare tutto ciò che di vitale emerge in un contesto didattico, tuttavia mi sforzerò di farlo, con ogni rischio, perché credo che tra il dire e il fare ci sia davvero il mare; e dunque ritengo che la nostra didattica abbia oggi sempre più bisogno di resoconti e considerazioni sulla base di esperienze vissute.

Spero allora di riuscire a offrire qualche spunto di riflessione attraverso il riferimento a una mia esperienza

come docente di pianoforte in un liceo sperimentale e in una scuola media ad indirizzo musicale¹ mediante commenti e deduzioni che ho tratto dalle mie osservazioni quotidiane².

Scoprire le inclinazioni valorizzando le diversità

I miei ragazzi del liceo sono arrivati a lezione il primo giorno ognuno con la propria storia personale alle spalle, con la propria personalità, le proprie aspettative, le proprie motivazioni. Alcuni, ad esempio, si trovavano lì perché li avevano iscritti i genitori, altri contro il volere dei genitori; alcuni si erano iscritti così, tanto per provare qualcosa di diverso, senza avere idea di cosa avrebbero fatto, altri invece avevano ben precisa l'idea di cosa voler fare. Tutti diversi: Francesco si è presentato dicendo: «Glielo dico subito: io sono un vascomane»; Alessandra: «Io amo Chopin»; Giovanni: «Sono scappato via dal Conservatorio, ma suono l'organo e voglio riprovare ancora col pianoforte»; Daniela: «Le posso far sentire le mie composizioni?»; Caterina: «Io non so nulla ... nemmeno leggo le note...io».

Ogni individuo è un caso a sé e dunque ogni allievo ci pone un problema diverso, unico e originale. Può sembrare una constatazione banale, ma nella prassi comune dell'insegnamento di uno strumento non si fanno solitamente i conti con queste cose; accade spesso che venga proposto un *iter* più o meno uniforme e

obbligato per tutti, che venga cioè adattato un metodo unico alle singole personalità degli allievi, rischiando di dimenticare questa ovvietà.

Non disdegnando i loro vissuti sono partita proprio da quelli e ho messo loro davanti una serie accuratamente selezionata – anche in base al livello di ciascuno, ovviamente; si trattava di ragazzi in media già avviati allo studio dello strumento negli anni scolastici precedenti alla mia nomina – di proposte molto diverse tra loro, da Bach, al blues, alla musica pop, a *riff* su cui improvvisare ecc., lasciandoli liberi di scegliere secondo la propria curiosità, il proprio gusto, il proprio piacere.

Tra i brani proposti c'erano vari pezzi tratti dalla serie di fascicoli di Norton, *Microjazz*, i simpatici e graditissimi pezzi di Remo Vinciguerra, gli arrangiamenti, semplici, di Bastien di brani d'autore conosciuti, tipo *Marcia funebre per una marionetta*, i piccoli blues, rags ecc. della Barratt, alcuni minuetti di Haendel, Bach, Mozart; e ancora Nino Rota, Eric Satie, alcune danze di Schubert, fino a John Cage, a proposte che prevedono usi meno convenzionali del pianoforte, a 'giri' su cui improvvisare. In quest'ultimo caso, all'inizio, per esempio, fornivo io semplici ostinati ritmico-melodici da eseguire con la mano sinistra, invitando a improvvisare con la destra entro un ambito melodico inizialmente dato.

C'è chi ha scelto anche qui con decisione, chi non ha scelto nessuna tra le cose proposte e mi ha portato proposte sue. Katia ha portato delle melodie della sua terra, la Russia; Francesco, ovviamente, dei pezzi di Vasco Rossi³; Giovanni, l'organista, oltre al suo amato Bach, un brano di J. Stanley, *Voluntary V*, dai *Ten Voluntaries for Organ or Harpsichord* op.6.

Lavorare con gli adolescenti: interessare e motivare

I ragazzi delle scuole medie, soggetti dall'identità musicale ancora in via di formazione, si mostrano disponibili alle più varie esperienze e consentono un percorso ampio, generale e integrato, nell'ottica di una didattica interdisciplinare non solo esterna alla disciplina, ma anche interna, tra i vari settori e le varie possibili attività con lo strumento. I ragazzi del Liceo, invece, sono condizionati da un vissuto musicale già ben definito e si mostrano spesso restii a pratiche che possono sentire distanti dai loro modelli: hanno spesso richieste precise, a volte categoriche e noi insegnanti dobbiamo, credo, avere il massimo rispetto delle loro motivazioni ed esperienze.

I percorsi proponibili nella scuola superiore restano dunque plurimi, ma si prestano a mio avviso necessariamente e maggiormente a differenziare attività, tecniche e repertori a misura degli interessi e delle motivazioni di ciascuno; fermo restando la possibilità di spostarsi su altri repertori o altre tecniche una volta che, creato il

rapporto col singolo ragazzo, siamo riusciti a motivarlo anche ad altre possibilità e nasca quindi da lui l'esigenza e il piacere di esprimersi diversamente.

Tralascio dunque volutamente la trattazione sulle esperienze di musica d'insieme e su pratiche musicali meno convenzionali, di cui pur ho fatto uso, soprattutto nella scuola media a indirizzo (ad esempio sonorizzazioni, composizioni aleatorie a partire dagli effetti del pianoforte, lavorando anche collettivamente allo strumento, sulla cordiera, utilizzando preparazioni dello strumento alla maniera di Cage ecc.) e mi riferisco qui a quelle più tradizionali, per i motivi che spiegherò.

Arriviamo dunque al momento in cui ci troviamo di fronte al nostro pezzo di musica scritta da imparare e da eseguire.

Ma la musica non è lì, nello spartito, è dentro noi stessi. E allora, se non si tratta di *mettere dentro* nulla, proviamo a *tirare fuori* da ognuno.

Ecco allora Giovanni, sicuro di sé, fiducioso nelle proprie possibilità: ha un atteggiamento spavaldo, il corpo piuttosto distante dallo strumento, le braccia allungate, protese verso la tastiera, la testa alta; Caterina, invece, insicura, timida, ha un gesto indeciso, tremolante, il busto è ricurvo, la testa bassa, non si 'appoggia' alla tastiera, sfiora i tasti; Daniela, disinvolta, tipo alternativo, ha le gambe più divaricate, i piedi distanti tra di loro, si dà il tempo con il tallone, 'affondando' con sicurezza le dita sui tasti, in un contatto pieno con lo strumento.

Il tocco dello strumento specchio della personalità

Ognuno tocca la tastiera in un modo tutto suo: il modo di suonare di ciascuno, il gesto, è strettamente dipendente dalla propria personalità. L'atteggiamento corporeo allo strumento, ma non solo allo strumento esprime «il punto di elaborazione dell'immagine che ognuno ha di sé e delle proprie possibilità».⁴

Ma contano anche le motivazioni che spingono allo studio dello strumento: c'è chi suona per farsi vedere suonare, per una specie di onnipotenza che gli dà l'idea di stare 'sul palcoscenico'; o chi invece preferisce restarsene chiuso nella sua cameretta e per una sorta di gratificazione narcisistica coltiva il suono nel suo intimo ecc.; anche queste cose hanno un riscontro sulla postura, sul modo di stare allo strumento e sul modo di suonare.

Nell'insegnamento tradizionale il maestro fa un gesto e l'allievo deve ripeterlo. Ma cosa ripete? Quel gesto, del maestro, è a sua volta il risultato di una lunga storia personale, è la «sintesi di una personalità»⁵, quella del maestro. L'allievo dunque è invitato a ripetere secondo la personalità del maestro!

Diciamo comunque che se l'allievo è particolarmente capace e il maestro uno strumentista esperto che dà istruzioni valide, le cose anche con il metodo tradiziona-

le possono dare ottimi risultati. Ma quanti sono, anche allievi di strumentisti esperti, i ragazzi che abbandonano: per un pianista che continua quanti ne muoiono per strada! Quante persone abbiamo conosciuto che hanno iniziato felici lo studio del pianoforte e dopo un po' – ma forse anche dopo un diploma! – l'hanno abbandonato!

La tecnica: fra quantità e qualità

Non si può negare che la lettura di uno spartito, di qualsiasi genere musicale e grado di difficoltà, nella fase che comporta la ricerca del gesto, presenti prima o poi dei momenti in cui il meccanismo si inceppa, passaggi che creano difficoltà di esecuzione maggiori, e maggiori in alcuni allievi rispetto ad altri. E queste difficoltà di natura tecnica e il senso di frustrazione che ne deriva restano di fatto ancora una delle principali cause dell'abbandono dello studio dello strumento, per moltissimi ragazzi.

Sono stati dunque proprio coloro che incontravano difficoltà a rappresentare per me la sfida più interessante e a stimolare la mia ricerca didattica. Io credo infatti che la validità di un metodo si verifichi se ha successo con tutti, e soprattutto con i meno capaci; un buon metodo è quello che riesce a dare a tutti la possibilità di sviluppare le proprie capacità, a partire ciascuno dal proprio livello: tutti abbiamo diritto di crescere e di vivere il piacere del far musica. La differenza tra un pianista professionista e un dilettante o tra un allievo più o meno dotato, dovrebbe essere a mio avviso, per quanto possibile, solo quantitativa, non qualitativa, riguardare cioè solo il grado di difficoltà dei repertori, non la qualità dell'esecuzione.

L'hic et nunc come punto di partenza

Ho provato allora a vedere le cose da un altro punto di vista. Ho provato ad affrontare i problemi non, come si fa di solito, a partire dall'obiettivo del maestro, e quindi da un astratto modello di riferimento, lo stesso per tutti ("come si prende un'ottava", "come si tiene il polso"), ma capovolgendo l'approccio, partendo dall'allievo, dal modo di porsi di ciascuno rispetto allo strumento, analizzando il problema che concretamente si poneva in quella situazione specifica, per quel ragazzo, in quel momento.

Ho seguito un procedimento descritto da Muntoni⁶, verificando, cioè, che ogni difficoltà, in un passaggio che non riesce, in un "effetto" che non si ottiene, può essere risolto, purché smontato nelle sue parti costitutive, «fino ad individuare una componente del gesto complessivo tanto semplice da poter essere compiuta facilmente»⁷. A questo punto, lentissimamente, attraverso esperimenti

– non esercizi! non ripetizioni! –, in una *continua esplorazione* dei più minuti movimenti, delle più diverse combinazioni e delle sensazioni propriocettive, cinestetiche e uditive che di volta in volta ne derivano, in un lento dialogo corporeo col maestro e con lo strumento, con l'ausilio anche di uno specchio accanto al pianoforte, si tratta di arrivare a divenire coscienti di cosa abbiamo fatto per ottenere quel primo risultato più semplice. Solo quando se ne prende coscienza, si possono memorizzare e quindi riprodurre le sensazioni che ci avevano portato a quel primo risultato e possiamo dire di aver appreso qualcosa.

Siamo riusciti a modificare le nostre abitudini motorie, abbiamo innescato un qualcosa, un piccolissimo movimento diverso che prima non conoscevamo e quindi non potevamo fare, che ci ha consentito di risolvere la difficoltà, di cambiare, di sentirci diversi. Proseguendo così, sassolino dopo sassolino, sapremo scalare la montagna.

Una descrizione esemplificativa precisa di uno di questi momenti di ricerca sarebbe troppo farraginoso e forse semplicistica: le parole rischiano di rendere la via molto lunga, vista la distanza qualitativa, anzi il salto, che c'è tra le percezioni sensoriali e le parole che le descrivono: e poi manca il suono! Sarebbe piuttosto argomento di un libro intero⁸ o meglio di un seminario operativo, in cui ricreare la *gestalt*. In questa sede posso dire che si tratta dell'autocostruzione di una personalissima meccanica dei movimenti, guidata dalle proprie percezioni e *non più dettata dall'esterno*, in cui tutti possono riuscire. C'è chi intuisce la soluzione in poco tempo, c'è chi ha bisogno di più calma, ma di solito si arriva. Basta smontare il problema e procedere in modo analitico e razionale, sperimentando.

Anche qui si potrebbe allargare il discorso alla psicologia: cambiando qualcosa nel nostro corpo, siamo cambiati noi, il nostro senso di identità, e se poi come scrive Merleau-Ponty «il mio punto di vista sul mondo è rappresentato dal mio corpo»⁹ imparando a considerare il proprio corpo e a modificarlo cambia anche il nostro rapporto col mondo.

Dalla ripetizione alla sperimentazione

La funzione del maestro in questo processo è fondamentale: egli è l'osservatore attento che, esattamente come lo psicanalista con il paziente alla ricerca del proprio sé, saprà guidare l'allievo nel proprio percorso, conducendolo a diventare il prima possibile maestro di se stesso. E saprà guidarlo se anch'egli avrà fatto una ricerca su di sé, volta ad acquisire consapevolezza del proprio modo di suonare e di affrontare i problemi.

Si potrebbe obiettare, comunque, che tutto questo modo di lavorare allo strumento necessiti di troppa concentrazione e quindi risulti alla fine noioso e non incon-

tri la disponibilità dei ragazzi.

Posso dire che avviene proprio l'opposto. Innanzitutto è fondamentale sapere che si lavora sempre su un brano musicale e mai su tecnica astratta: l'attenzione e lo studio sono così volti sempre al perseguimento di un risultato musicale, e quindi piacevole. Il brano poi l'ha scelto il ragazzo ed è quindi la stessa sua motivazione che lo spinge a perseverare nella ricerca del modo di ottenere il risultato; infine, e questo è importante, con questo procedimento si raggiunge via via un risultato concreto, reale, e ciò è estremamente gratificante, anzi entusiasmante, quando si scopre che un pezzo a prima vista considerato impossibile ci sembra diventato facilissimo e sentiamo che, cellula dopo cellula, siamo arrivati a eseguirlo in modo naturale.

Basta dunque procedere con l'atteggiamento non di studiare, di ripetere, ma di sperimentare.

Conoscere il corpo e dominare le emozioni

Ci accorgiamo pian piano, così facendo, che il nostro corpo è un sofisticato ingranaggio che funziona attraverso l'interazione di diversi organi sensoriali, la vista, l'udito, il movimento, condizionato quest'ultimo dalla respirazione. È anche un meccanismo complicato di leve, più piccole, più grandi: il dito è una leva piccola, poi l'avambraccio, il braccio, la spalla; un articolato insieme che interagisce con la forza di gravità, con la respirazione.

Le tecniche di coscienza corporea, che pongono l'attenzione sul funzionamento del corpo, cui mi riferisco, non sono ovviamente un'invenzione mia, è ormai da tempo che se ne parla; ce ne sono molte: la Tecnica Alexander, il Metodo Feldenkreis, il Metodo Aberastury, l'Eutonia di Gerda Alexander, le tecniche elaborate dalla Bioenergetica, la Programmazione neurolinguistica¹⁰. In realtà, poche sono state realmente sperimentate e utilizzate nella prassi comune dell'insegnamento strumentale, almeno in Italia.

Nell'approccio di cui sto parlando, lo strumento, attraverso il suono che produciamo, diventa uno specchio: entriamo in dialogo col nostro corpo e ci accorgiamo a un certo punto che avviene il miracolo: il corpo stesso ci suggerisce l'espressione. Noi ci conosciamo, a poco a poco, conoscendo il nostro corpo e attraverso la coscienza del corpo cominciamo a renderci conto che possiamo anche cambiare. La nostra iniziale timidezza o aggressività che ci faceva fare quel gesto, e di conseguenza quel suono, solo in quel modo, quella difficoltà che incontravamo a superare l'errore tecnico, attraverso l'esplorazione di cui ho accennato, può essere modificata, possiamo agire sulle strategie che il nostro corpo mette in atto, programmare i nostri gesti e arrivare a risolvere il problema.

Il controllo fisico che così facendo impariamo a esercitare e il *feedback* immediato che lo strumento ci con-

sente (il suono prodotto migliore, la difficoltà tecnica superata) si trasforma in capacità reale di dominare se stessi e quindi la realtà. Il timido scopre di poter trasformarsi anche in spavaldo, irruento; l'aggressivo arriva a sentire che può accettarsi anche dolce, romantico.

Un solo esempio, tra i più semplici, questa volta legato alla percezione dello strumento medesimo, spesso non sufficientemente interiorizzato da chi lo suona. Ilaria, timida e insicura, non riusciva a suonare i *fortissimo*: dopo un accordo rimaneva ancorata alla tastiera con gesto contratto; la semplice esortazione a rilassarsi non aveva dato risultati. Solo quando, guidata a osservare da vicino la meccanica nello strumento aperto, ha preso coscienza che il martelletto una volta percossa la corda torna immediatamente indietro, resasi conto di quanto fosse inutile il suo sforzo, ha lasciato la presa, decontrandosi da sé, naturalmente. È stata per lei una scoperta e una vittoria! È riuscita ad attuare spontaneamente quel fulmineo alternarsi, quel passaggio repentino dalla tensione alla distensione muscolare, riconquistando, subito dopo aver eseguito l'accordo in *ff*, lo stato di tensione muscolare zero, condizione indispensabile per un successivo movimento efficace.

La sicurezza che si acquisisce nel percepire di poter ottenere miglioramenti in noi stessi, nel sentire che, attraverso la musica, abbiamo lo strumento per guidarci e migliorarci è immensa. Si instaura un vero rapporto fisico con lo strumento, non più freddo e castrante, ma funzionale, fisiologico. E scatta allora il piacere di suonare: la padronanza acquisita sullo strumento, l'appropriazione dello strumento, è padronanza acquisita e appropriazione di noi stessi. E il piacere di suonare è il piacere che deriva dalla consapevolezza di un'armonia raggiunta tra noi stessi e il mondo, al quale il nostro suonare si rivolge.

All'origine era il corpo

Si scopre così che al fondo dell'esperienza musicale, ma forse di tutti i fatti simbolici, c'era una presenza inaspettata: il corpo, dimenticato nel linguaggio, nei saperi. Solo passando attraverso l'esperienza del corpo io, come poi i miei allievi, mi sono avvicinata a me stessa e forse anche al significato più profondo che la musica aveva per me.

Mi sembra giusto a questo punto citare un frammento di Denis Gáta:

«È proprio qui, attraverso il corpo e i sensi, che conosciamo il mondo prima di parlare [...] Il corpo è preliminare al linguaggio e la conoscenza alle sue origini passa di lì. [...] prima di parlare, il mondo si esprime nel corpo, ed è il corpo che 'pensa' il mondo. Prima del linguaggio, il bambino si muove, compie gesti – efficaci o no – assume posizioni – piacevoli o no. Le prime parole saranno puro gesto, il suono della suzione e il fonema antichissimo *mö-mö*. Diventeranno piano piano magi-

che, sostituiranno l'azione in modo automatico e onnipotente: dire "via" significherà far scomparire realmente l'oggetto che spaventa. Infine diventeranno linguaggio: la parola si separerà dall'azione, e la significherà. Nella parola non ci sarà più il movimento. *Nel linguaggio va perduto il corpo*.¹¹

È forse anche per questo che noi non possiamo spiegare con le parole ciò che ci dice o ci dà la musica: la musica non è metafora della parola e il pensiero musicale non si lascia tradurre senza perdere qualcosa di sé.

Il ruolo dell'analisi musicale

«Sono partito da una insofferenza, da uno scandalo, nei confronti di ciò che in certi saperi va perduto di esperienze centrali della persona: della miseria di quello che si può dire rispetto a ciò che è».¹² La mia esperienza col pianoforte e nella scuola mi ha portato a sentirmi molto vicina a queste parole di Denis Gaita. A scuola si tende troppo spesso a sovrapporre significati a esperienze mancanti. È la logica che ancora oggi porta alla schizofrenica contrapposizione tra materie "cognitive" e "non cognitive", denunciata da Delfrati nel lontano 1979, se non sbaglio, e ancora viva. Il Laboratorio musicale come spazio esclusivo delle esperienze creative ne è la triste dimostrazione. Non si può separare la mente dal corpo, il cuore dal cervello e io credo che noi insegnanti di musica possiamo capirlo forse più di chiunque altro. I miei ragazzi sanno tutto questo.

Noi, infatti, non abbiamo solo suonato. Abbiamo condotto insieme un'attenta analisi (anche se elementare, al livello in cui potevano arrivare ogni volta i ragazzi) per descrivere, come ci insegna il semiologo Nattiez, il livello neutro, ovvero la struttura logica immanente, quale ci appare davanti, sullo spartito; ma siamo risaliti anche al livello poetico, alle strategie compositive, per ricostruire una nostra ipotesi circa le possibili intenzioni dell'autore, e in questo ci ha aiutato la contestualizzazione, le altre discipline umanistiche, gli ascolti musicali. E ancora, abbiamo ragionato anche su un altro livello, quello che Nattiez definisce esteso e che riguarda la percezione del pezzo. Ogni brano, ogni struttura musicale può essere recepita dall'ascoltatore in tanti modi, che sono soggettivi e che possono dunque distanziarsi molto, sia dalle originali intenzioni dell'autore che dalla percezione, dal modo di sentire stesso dell'interprete.

Anche il musicologo Souris¹³ afferma infatti che: «Nel fatto musicale vi sono tre punti di vista: quello dell'autore, dell'interprete, dell'ascoltatore. I loro rapporti sono profondamente differenti, talora contraddittori, e talora confusi».

La musica è una forma simbolica e quindi molto complessa, affascinante, sfugge e mette in crisi i sistemi analitici tradizionali.

Attraverso il procedimento analitico tripartito, suggeriti dall'analisi musicale contemporanea, i ragazzi sono

dunque resi consapevoli della struttura immanente, sullo spartito, e della sua infinita rete di potenziali significati, ovvero del fatto che quella struttura, come dice Molino, non è che «la parte visibile dell'iceberg simbolico»¹⁴. Sono quindi stati indotti a intervenire, sentendosi liberi anche di manipolarla, quella struttura, giocando a modificarne i singoli parametri, fino a pervenire a una totale ri-creazione del pezzo.

Riscoprire le potenzialità simboliche

La sinergia che si verifica tra la razionalità del procedimento analitico e la non-razionalità dell'esperienza corporea vissuta, dell'intimo legame, psicofisico, emozionale, che si crea attraverso il nostro approccio allo strumento, consente di saper intervenire autonomamente, creativamente, di aderire in modo personale al materiale sonoro, a quella struttura di partenza. Ne consegue la consapevolezza, estremamente gratificante, di non essere più degli sterili esecutori, obbedienti ai dettami del maestro, ma dei soggetti in grado di appropriarsi con felicità di una struttura musicale, di comunicarla nella sua profonda valenza simbolica, attraverso la propria personale percezione emotiva, la propria interpretazione.

Permettere ai ragazzi di costruire e sviluppare questa capacità, di usare la musica come linguaggio simbolico, andando, attraverso il suono, oltre il suono, fino al proprio intimo, è secondo me la funzione più grande che può esercitare un insegnante di strumento.

Il percorso da seguire è complesso, difficile, ma val davvero la pena di intraprenderlo; e più che mai nella scuola della Riforma, se crediamo sia giusto dotarla di reali strumenti di promozione dell'identità individuale, di concrete occasioni di crescita esistenziale (in quest'ottica vedrei lo studio di uno strumento musicale in tutte le scuole di ogni ordine e grado).

Da parte degli insegnanti di strumento, occorre evitare la chiusura, lo sguardo selettivo, rigido, di chi – incapace di scegliere se non un'unica modalità – sembra voler ignorare la molteplicità delle forme in cui si esprime il mondo, promuovendo esclusivamente percorsi univoci, o i famigerati addestramenti tecnici, tenendo in pugno l'allievo; o all'opposto orientando tutto sulla libera creatività, fatta di improvvisazione, di usi meno convenzionali degli strumenti, che vanno ovviamente benissimo, a condizione di non limitarsi ad aggirare il problema, magari deviando su scelte espressive che rispondono di nuovo ai bisogni o ai gusti del maestro, il quale, a sua volta vittima di quei famigerati addestramenti, risolve semplicemente pilotando su altro e demonizzando ogni approccio tradizionale.

Gli spartiti tradizionali non devono essere visti, dunque, come pagine di musica da eseguire meccanicamente, tecnicisticamente, in una sterile lettura di note che costringe e blocca ogni piacere e ogni atteggiamento creativo, ma possono benissimo, attraverso nuove e globali modalità d'approccio, essere riabilitati nella loro

funzione di riferimenti sonori da cui prendere le mosse perché in grado di prospettare orizzonti infiniti, di rinviare a inesauribili letture del mondo e dell'interiorità.

Relazione presentata al Convegno dell'orientamento musicale organizzato dall'Amministrazione comunale di Cologno Monzese, dal 26 al 28 ottobre 2000.

Note

¹ Si tratta del 'Quinquennio sperimentale umanistico-linguistico' annesso all'Istituto Magistrale "G. Pascoli" di Firenze, una sperimentazione che prevedeva due ore curriculari di Musica al biennio e Storia della musica al triennio e un'ora individuale di Strumento per i cinque anni; e della scuola media a indirizzo musicale "P. Levi" di Impruneta (Firenze).

² L'esperienza ha preso le mosse da un training di coscienza corporea attraverso il pianoforte da me condotto sotto la guida dello psicoanalista-musicista G. Muntoni di Firenze.

³ In realtà Francesco mi ha portato inizialmente una audiocassetta di Vasco Rossi chiedendomi di reperirgli lo spartito di un pezzettino strumentale (*Ciao*) inserito tra le varie canzoni. Io allora l'ho guidato, ascoltando il pezzo, a trovare il modo di scriverlo lui; e così, ascoltando attentamente e 'soffeggiando', è arrivato a completare la sua trascrizione e a eseguirla orgoglioso in pubblico.

⁴ G. Muntoni, *Coscienza del corpo nel musicista*, in AA.VV., Atti del 1° Workshop internazionale Music Clinic 'Luciano Alberotanza', Multistudio, Bari 1990, p.46.

⁵ Ivi, p.48.

⁶ Cfr. G. Muntoni, op. cit., p. 55 sgg.

⁷ Ivi, p.56.

⁸ Qualcosa del genere è stata realizzata per il violino da Fabio Cafaro, col suo *Ipotesi di un itinerario violinistico*, Laterza, Bari 1992.

⁹ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1972.

¹⁰ Alcune indicazioni bibliografiche specifiche sulle varie tecniche di coscienza corporea si trovano nei Riferimenti bibliografici, qui di seguito.

¹¹ D. Gaita, *Il pensiero del cuore. Musica, simbolo, inconscio*, Bompiani, Milano 1991, pp. 43 e 45.

¹² Ivi, p.9.

¹³ Cit. in J. J. Nattiez, *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino 1989, p.23.

¹⁴ Cit. in Nattiez, op. cit., p. 108; l'affermazione di Molino è riferita alla struttura scritta di un testo poetico, ma è analogicamente riferibile anche al testo musicale, come lo stesso Nattiez lascia intendere.

Bibliografia musicale

Indico qui solo alcuni dei testi musicali cui ho fatto riferimento. Tengo a precisare che la mia ricerca non ha avuto l'obiettivo di individuare o spe-

rimentare nuovi metodi, che senz'altro ci saranno e che una ricerca bibliografica approfondita porterebbe a reperire. Io mi sono semplicemente limitata a ciò che c'era al momento sul mercato, tra le cose reperibili, significative per i ragazzi: oltre al vasto repertorio classico, di autori e brani che ciascun docente conosce e che per brevità non cito nell'elenco che segue, fino a testi più recenti per principianti, o metodi sperimentali. Il repertorio pianistico è vastissimo e io credo comunque che la qualità del nostro operare dipenda essenzialmente non dai materiali che usiamo, ma dal modo in cui li usiamo:

AA.VV., *Chester Concert Pieces* (comp. by C.Barratt), Chester Music; C. Barratt, *Chester Piano Course*, Chester Music; Id., *Play it again Chester*, Chester Music; Id., *I più facili blues*, Curci; Id., *I più facili rags*, Curci; J. Bastien, *Metodo Bastien*, Neil A. Kjos Music Company; H. Bojjié, *Il Pianoforte. Nuovo metodo per principianti alla scoperta della musica*, Ricordi; J. Cage, *In a landscape*, Peters; C.Corea, *Children's songs*, Schott; R. Cristiano, *Mikrostudi in concerto*, Piras; G.Kaluza-W. Matheis, *Ricos Tandem*, Ricordi; G. Kurtag, *Giocchi*, vol. I, Ricordi; M. Nyman, *The piano*, Chester Music; Ch. Norton, *Microjazz*, Boosey & Hawkes (tutta la serie); N. Rota, *7 Pezzi per bambini*, Ricordi; E. Satie, *Music for solo piano*, vol.I e II, Peters; J. Thompson's, *Easiest piano course*, Willis Music C.; R. Vinciuguerra, *Primo Jazz*, Curci; Id., *Il rosso e il nero*, Curci; Id., *A quattro mani nel jazz*, Curci; Id., *Le mie prime improvvisazioni*, Curci.

Riferimenti bibliografici

D.A. Bottaro, *La Tecnica Alexander*, in *Musica Domani*, n. 80, 1991.

F. Busoni, *Lo sguardo lieto*, (tr. it. a cura di F. D'Amico), Il Saggiatore, Milano 1977.

F. Cafaro, *Ipotesi di un itinerario violinistico*, Laterza, Bari 1992.

M. De Natale, *Strutture e forme della musica come processi simbolici*, Morano, Napoli 1978.

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

C. Delfrati, *Orientamenti di pedagogia musicale*, Ricordi, Milano 1989.

R. Dilts et al., *Programmazione neurolinguistica*, Astrolabio, Roma 1982.

R. Ferri, *Il suono ritrovato*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

D. Gaita, *Il pensiero del cuore. Musica, simbolo, inconscio*, Bompiani, Milano 1991.

U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987.

A. e L. Lowen, *Espansione e integrazione del corpo in Bioenergetica*, Astrolabio, Roma 1979.

T. Matthay, *Le azioni del tocco pianistico*, Capra, Torino 1922.

M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1972

G. Muntoni, *Coscienza del corpo nel musicista*, in AA.VV., Atti del 1° Workshop internazionale Music Clinic "L. Alberotanza", Multistudio, Bari 1990.

J. J. Nattiez, *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino 1989.

G. Pepicelli, *La chiave falsa*, in "Quaderni della Siem", n.13, 1998.

F. Perls, *L'approccio della Gestalt*, Astrolabio, Roma 1977.

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

Musica in bit

L'ascolto di musica a scuola è sempre stato piuttosto problematico, perché la maggior parte degli istituti italiani non dispone di attrezzature adeguate. In genere si utilizzano piccoli registratori a cassette dalla qualità sonora decisamente scadente; inoltre il materiale audio è spesso costituito da vecchi dischi o da antologie che gli editori forniscono con i libri di testo.

La diffusione di PC multimediali ha migliorato anche questo settore della didattica, dove il calcolatore diventa un importante supporto tecnologicamente adeguato alle esigenze di insegnanti e alunni.

Qualsiasi calcolatore multimediale ha in sé i requisiti necessari per essere una buona stazione d'ascolto, disponendo di:

- un lettore cd che, oltre a riprodurre i cd-rom, è in grado di leggere perfettamente cd audio con una buona resa;
- una coppia di speaker stereo (casse acustiche amplificate), che offrono un ascolto accettabile anche a partire dai modelli più economici per arrivare a sistemi che, con l'aggiunta di un costo abbastanza contenuto, forniscono prestazioni di alta qualità, come ad esempio il sistema *Work FourPointSurround FPS1000*, oppure il *DeskTop Theater* della Creative; è possibile avere informazioni su questi e altri prodotti collegandosi al sito www.creative.com;
- una scheda audio, originariamente concepita unicamente per potenziare e arricchire di musica e suoni i videogiochi, ma che oggi svolge anche un ruolo fondamentale anche nell'ambito della multimedialità. È possibile dotare il proprio calcolatore di schede, che consentono di acquisire musica e riprodurla efficacemente: in particolare la *Sound Blaster Live Platinum* della Creative offre prestazioni del tutto ragguardevoli anche in rapporto al prezzo;
- i software: tra questi abbiamo il celeberrimo *Player* in dotazione a Windows, che gestisce le funzioni di base del lettore cd.

Altri prodotti di questo tipo, decisamente più sofisticati, vengono forniti con le schede audio; questi programmi, una volta lanciati, simulano il pannello di controllo di un lettore cd, consentendo di programmare scalette di brani, regolare il volume, aggiungere effetti sonori, convertire le tracce audio in formato Mp3 etc., come nel caso del *Play-Center 2* della Creative.

Ascoltare Mp3

L'Mpeg Audio Layer 3 (Mp3) è un nuovo formato di compressione audio, attualmente gestibile solo da calcolatore o da appositi riproduttori, gli Mp3 player.

PC MEGLIO DELL'HI-FI

AMEDEO GAGGIOLO

L'Mp3 consente di risparmiare memoria sul calcolatore ed essere facilmente trasferibile via Internet; da qui è nata una grande circolazione di musica in rete. Tra i siti più famosi, dai quali è possibile acquisire legalmente e gratis brani di vario genere, troviamo www.mp3.com e www.emusic.com; collegandosi a questi e altri siti simili è possibile arricchire la propria audioteca scolastica.

Creare Cd

Sempre più diffusi, anche nel mondo della Scuola, sono i masterizzatori, dispositivi simili ai lettori cd, che oltre a essere in grado di riprodurre cd-rom e cd audio, consentono di riversare su cd vergini dati di ogni tipo, ad esempio duplicare perfettamente un cd audio, oppure trasferire su calcolatore brani tratti da varie fonti per realizzare in ultimo un cd antologico.

Tutto questo è realizzabile attraverso appositi software abbastanza intuitivi e facili da gestire, che vengono forniti in genere a corredo del masterizzatore. Tra i più famosi ed efficaci abbiamo *Nero* della Ahead Software e *cd-Writer Plus* dell'HP.

I file Mp3 possono essere convertiti in formato cd audio, riproducibili quindi da qualsiasi normale lettore cd, grazie all'utilizzo di software definiti *decoder*.

Tra questi software, oltre al già citato *Nero*, che dalla versione 4.0 è in grado di gestire e convertire anche i file di tipo Mp3, ne abbiamo altri più specifici come ad esempio *Sonique* (www.sonique.com), un prodotto dall'interfaccia alquanto stravagante, ma particolarmente efficace.

Materiali sonori su altri supporti come audiocassette, oppure dischi, possono essere registrati su calcolatore e successivamente trasferiti su cd; l'operazione è un po' laboriosa, ma non particolarmente complicata. Queste le fasi dell'operazione:

- collegare l'output della fonte sonora (registratore, giradischi) all'input della scheda audio del calcolatore attraverso un apposito cavetto;
- l'acquisizione avviene attraverso software, che una volta lanciati simulano il pannello di controllo di un normale registratore; tra i più efficaci abbiamo *Sound Forge* della Sonic Foundry e *Cool Edit 2000* della Syntrillium.
- successivamente attraverso un programma di masterizzazione (ad esempio *Nero*), è possibile creare un cd audio riproducibile su qualsiasi lettore cd. Il software di masterizzazione provvede automaticamente a convertire i brani acquisiti sul calcolatore nel formato proprio dei lettori cd.

IL FELICE INCONTRO
FRA DISCIPLINE DIVERSE

ROSALBA DERIU

In Italia sono attive molte associazioni simili alla Siem, ovvero associazioni di insegnanti che hanno avviato serie riflessioni sul senso e sui modi dell'insegnare la propria disciplina. Nate generalmente sul campo, queste associazioni hanno sia un interesse per le problematiche pedagogiche e didattiche connesse al proprio insegnamento sia un interesse pratico-operativo: un insegnante infatti deve saper operare concretamente nella classe, deve cioè saper riportare le letture e le teorie che incontra all'interno della concreta prassi didattica, sapendo coinvolgere gli alunni che ha di fronte, motivandoli e facilitando il loro apprendimento. Per questo l'attività di tali associazioni è stata generalmente caratterizzata da un sano pragmatismo.

In anni di esistenza queste associazioni, proprio come la Siem, hanno messo a punto strumenti didattici, hanno avviato iniziative di formazione e aggiornamento dei docenti, hanno stimolato ricerche e studi intorno alla scuola e ai problemi dell'insegnamento. Si tratta dunque di una realtà ricca, anche se non molto conosciuta. Una realtà che forse ha inciso più sulla concreta pratica scolastica che sui documenti ministeriali, sull'azione educativa più che sulla pubblicistica pedagogica che affolla gli scaffali delle librerie.

Probabilmente anche fra di loro le associazioni si conoscono poco: ciascuna elabora propri linguaggi e propri schemi di riferimento che raramente vengono diffusi all'esterno. È evidente che questa separatezza non giova ad alcuno.

Quando Berlinguer lanciò la prima idea di riformare la scuola, riordinandone i cicli, alcune di queste associazioni decisero di incontrarsi e di riflettere insieme sulla riforma per formulare proposte e portare il proprio contributo. Nacque così il *Forum delle associazioni*

disciplinari cui la Siem aderì fin dal primo incontro. L'ipotesi che stava alla base di quel tentativo era che le associazioni di insegnanti possiedono un patrimonio di saperi e di esperienze che, si pensava, sarebbe stato utile al complessivo ripensamento della scuola. Ma bisognava vincere la tendenza di ciascuno a difendere le proprie posizioni: l'italiano più importante della musica e la matematica più formativa dell'educazione artistica, tanto per fare esempi così scontati da risultare banali; inoltre bisognava superare l'incomunicabilità che a volte sembra regnare sovrana negli incontri fra associazioni. Ogni insegnante infatti mette in campo termini e concetti con cui ha maggiore dimestichezza, dando per scontato che anche gli altri condividano il linguaggio che egli usa. Ma non è affatto così. Afflitta probabilmente da quell'antico senso di inferiorità culturale che accompagna sempre i musicisti, a volte anch'io, durante gli incontri del *Forum delle associazioni disciplinari*, mi sono sentita persa di fronte all'eloquio forbito ed elegante dei miei colleghi e mi sono chiesta più volte se avrei potuto contribuire in modo efficace al dibattito.

Quegli incontri sono stati faticosi, ma anche proficui. La riflessione comune ha portato a riformulare senso, modalità e obiettivi del lavoro scolastico, senza fornire risposte definitive ai tanti problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma facendo seriamente ragionare sulla complessità dell'azione educativa che si svolge dentro la scuola e mettendo a punto alcuni concetti-chiave che si sono mostrati fecondi per molte discipline.

Inizialmente il lavoro del *Forum delle associazioni disciplinari* si è occupato di questioni generali che andavano oltre le specificità disciplinari: il concetto di competenze, di curricolo,

di trasversalità ecc. L'obiettivo era di mettere a punto un quadro lessicale e concettuale comune a diverse discipline che potesse fungere da griglia di riferimento per la stesura di norme curricolari nazionali per ogni disciplina.

Ora la riflessione all'interno del Forum si sta concentrando, com'era prevedibile e ovvio, sui curricoli disciplinari: si tratta di proporre alla commissione ministeriale cui è affidato il compito di riformulare i programmi della nuova scuola, una serie di indicazioni che scaturiscono non tanto dalla riflessione asettica e astratta delle aule universitarie, ma dalla pratica concreta e sperimentata che appartiene al patrimonio delle associazioni disciplinari.

Musica Domani ha già ospitato alcuni documenti usciti dal confronto e dal lavoro svolto dal *Forum delle associazioni disciplinari*. Quello che proponiamo in questo numero sottopone alla riflessione dei lettori la necessità di trovare punti di contatto fra le diverse discipline che attengono all'area linguistica: italiano, lingue straniere – moderne e antiche –, educazione artistica ed educazione musicale.

La discussione che ha portato al documento è stata, a mio avviso, particolarmente interessante: è stato rassicurante e stimolante scoprire che alcune scelte metodologiche proprie di ciascuna disciplina erano assai simili a quelle operate da altre e, viceversa, è stato illuminante osservare lo stupore che si dipingeva sui visi dei colleghi quando affermavamo che alcuni principi propri dell'insegnamento delle lingue funzionavano perfettamente anche nell'educazione musicale.

Nel documento che pubblichiamo molti sono gli elementi interessanti. Provo di seguito a elencare alcuni dei punti che mi sembra meritino una particolare attenzione, sicura che i

lettori di *Musica Domani* sapranno trovare in esso altri stimoli e suggerimenti per la propria riflessione e per la propria pratica

- La definizione della musica come uno dei linguaggi a disposizione dell'uomo. E poiché ogni individuo ha diritto a esercitare tutte le proprie facoltà di linguaggio, tutti devono essere messi in condizione di utilizzare diverse forme di comunicazione. Inoltre, affermare che la musica è un linguaggio significa riconoscere che, come avviene per gli altri linguaggi, anche esso prevede attività di ascolto e, contemporaneamente, di produzione. Le competenze musicali si articolano quindi sul doppio versante della fruizione e della produzione, a qualunque livello di scolarità si operi.

- La centralità attribuita all'approccio diretto alle opere, ovvero al testo. Nell'esperienza musicale il testo è, evidentemente, l'evento musicale nella sua concretezza sonora. Esso infatti rappresenta sia l'oggetto di indagine, ovvero di osservazione, riflessione e interpretazione, sia l'oggetto di processi di appropriazione e re-invenzione. Affermare la centralità del testo nell'educazione musicale significa dunque ribadire l'importanza dell'educazione dell'orecchio e la necessità di porre ogni soggetto in condizione di affrontare autonomamente l'incontro con l'opera musicale. Significa quindi riaffermare che ogni apprendimento proposto deve essere funzionale all'approccio all'opera musicale, fruita o prodotta che essa sia.

- L'importanza attribuita alle attività di analisi delle strutture formali proprie di ciascuna disciplina. Ciò significa riconoscere che la comprensione del linguaggio musicale passa attraverso la conoscenza e l'analisi delle sue proprie strutture formali. L'analisi, che può essere condotta a livelli di approfondimento differenti, è dunque un'attività fondamentale della formazione musicale: il linguaggio musicale infatti ha una sua specificità che lo differenzia dalle altre forme di comunicazione e per comprenderlo bisogna essere in grado di cogliere la particolarità della sua organizzazione.

- Il ruolo assegnato alle attività di interpretazione. Nella musica l'interpretazione riguarda i processi attraverso cui l'esperienza musicale viene

messa in relazione con altri ambiti dell'esperienza umana (emozioni, stati d'animo, convenzioni culturali, pratiche sociali ecc.) e ciò rappresenta un'attività formativa imprescindibile. Il linguaggio musicale, al pari degli altri linguaggi, parla dell'uomo e all'uomo nella sua interezza: le attività di interpretazione sono uno dei momenti privilegiati per ricostruire i nessi che legano l'esperienza musicale alla più generale esperienza umana. La scuola dovrebbe dunque assumersi fino in fondo il compito di insegnare a cogliere e a ricostruire i legami fra la musica e il "mondo" senza banalizzarli ma anche senza nascondersi dietro formalismi superati.

- Il rapporto fra linguaggi e contesti culturali. L'esperienza musicale acquista significato e valore all'interno di una vasta rete di relazioni costituita dai contesti socio-culturali in cui si inseriscono le opere, sia nel momento della loro creazione sia nel momento della loro fruizione. L'indagine storico-culturale ha senso in quanto consente di comprendere meglio le origini di un'opera musicale e va dunque intesa esclusivamente come approfondimento di un testo, non come pura acquisizione di dati. Il senso pieno dell'analisi storico-sociale della musica è infatti proprio nella comprensione dei legami esistenti fra l'opera e il suo tempo, le sue pratiche sociali, i suoi orientamenti culturali, le modificazioni sociali e tecnologiche che in esso si producono ecc. Va comunque ricordato che le attività di contestualizzazione sono proprie della scuola superiore, mentre nella scuola di base si configurano (necessariamente come esperienza non organica e non cronologicamente organizzata) come attività di comprensione dell'opera musicale attraverso la ricostruzione dei suoi contesti di origine, messi a confronto con gli attuali contesti di fruizione, in un movimento continuo di andata e ritorno fra presente e passato.

- L'importanza attribuita all'attività produttiva (esecutiva e inventiva), sia per l'apporto che la concreta esperienza di produzione sonora fornisce alla comprensione del linguaggio musicale, sia per il contributo che tale attività porta al recupero della manualità e della corporeità nella scuola.

- L'allargamento del repertorio a

generi, stili, epoche e luoghi differenti, senza disdegnare i repertori giovanili. L'indagine sui contesti attuali della musica – funzioni, usi, modi di appropriazione, contesti, significati attribuiti ecc. – permette agli allievi di acquisire strumenti di comprensione critica e consapevole della contemporaneità: il rapporto vivo e costante con la realtà aiuta a comprendere meglio sia il ruolo della musica nella nostra società sia il nostro personale approccio al brano.

- L'importanza attribuita alla dimensione pluri-disciplinare e la necessità di prevedere raccordi significativi (cioè non forzati o "accessori") con diverse discipline. Senza il contributo reale di altre competenze disciplinari non è infatti possibile comprendere le forme comunicative e artistiche di carattere sincretico che affollano il nostro quotidiano: cinema, pubblicità, canzone, teatro musicale e spettacoli di vario tipo sono sempre più costruiti con il contributo decisivo di linguaggi differenti.

- Il principio che la riflessione segue, e non precede, l'uso, ovvero la concettualizzazione interviene a mettere ordine e a dare senso a una pratica consolidata. In musica va tenuto sempre presente che la pratica, ovvero la concreta esperienza musicale (ascolto, esecuzione o invenzione), è condizione indispensabile per ogni concettualizzazione. Nella pratica didattica, quindi, l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità deve essere funzionale alla stessa esperienza. In altri termini ogni apprendimento deve trovare la propria motivazione in un testo musicale (da cui l'esperienza didattica parte o a cui vuole arrivare) e non essere proposta in astratto, al di fuori di uno specifico contesto musicale.

- Il richiamo allo stretto legame esistente fra le discipline dell'area linguistica nell'esperienza infantile e la conseguente necessità che i linguaggi siano praticati in simbiosi nei primi anni di scolarità (e, a maggior ragione, negli anni della scuola materna) e che le specifiche discipline emergano gradualmente.

Credo che su questi punti l'educazione musicale potrebbe ripensare e riformulare alcuni dei suoi concetti di fondo, forte della parallela riflessione che si va compiendo in altre discipline.

Area degli insegnamenti linguistici e artistici: alcuni punti in comune

Questo documento è stato redatto da un gruppo di lavoro costituito in seno al *Forum delle associazioni disciplinari della scuola*. Gli autori e firmatari fanno riferimento alle seguenti associazioni:

ADI	Associazione degli italianisti – Sezione didattica
APS	Associazione “Progetto per la scuola” – Sezione lingue e culture classiche
ANISA	Associazione nazionale insegnanti di Storia dell’arte
GISCEL	Gruppi di intervento e studio nel campo dell’educazione linguistica, afferenti alla Società di linguistica italiana
LEND	Lingua e nuova didattica
SIEM	Società italiana per l’Educazione musicale
TESOL ITALY	Teaching English to Speakers of Other Languages

Le nostre associazioni sono interessate a un’area di insegnamenti che hanno numerosi punti di intersezione o di affinità quanto a finalità, nuclei fondanti e competenze, scelte curriculari. Di tali tematiche comuni si dovrà tener conto in una progettazione curricolare che prospetti scelte educative coerenti, alla quale intendiamo offrire un contributo col presente documento.

La radice dell’area educativa considerata è in una *facoltà di linguaggio* generale propria degli esseri umani, che deve essere sviluppata in quanto tale. Per questo nei primi anni della scuola di base le attività di espressione e fruizione linguistiche, figurative e musicali, nonché corporee, devono essere praticate in stretta simbiosi, e le specificità disciplinari devono emergere gradualmente.

Quando si istituiscono campi di attività distinti, tra essi si possono individuare due zone di intersezione:

1. l’educazione estetica, finalità comune alla componente letteraria degli insegnamenti di lingue moderne e antiche, all’educazione alle arti visive, all’educazione musicale;
2. elementi di educazione linguistica comuni agli insegnamenti di Italiano, Lingua straniera, Lingue classiche, con

alcuni punti di interesse comune anche ai linguaggi non verbali.

1. Per l’educazione estetica

L’educazione estetica (o educazione letteraria e artistica) è una dimensione comune che attraversa gli insegnamenti di letteratura (italiana, straniera, classiche), educazione alle arti visive, educazione musicale. Alcuni principi comuni ai relativi curricula possono essere i seguenti.

1.1. Finalità

La finalità generale dell’educazione estetica è la *formazione del fruitore curioso e competente*, dotato sia di capacità espressive e creative, sia di senso critico e interessi personali.

1.2. Nuclei fondanti

Negli insegnamenti letterari e artistici, accanto alle specificità proprie di ciascun linguaggio espressivo, vanno tenuti presenti alcuni nuclei fondanti comuni:

- a centralità dell’approccio alle opere, intese come testi dotati di una propria struttura formale e portatori di significati plurimi;
- la specificità formale delle opere artistiche, che consiste nella valorizzazione a fini espressivi di strutture formali a diversi livelli;
- la relazione tra le opere e i contesti (personali, culturali, storici) in cui nascono;
- l’interpretazione, che si sostanzia nell’attribuzione all’opera di significati spesso plurimi e controvertibili, nati dal dialogo fra l’autore, il testo e il fruitore; il confronto fra le interpretazioni, argomentate con riferimento ai dati testuali, è l’esperienza educativamente più alta che può essere raggiunta attraverso l’incontro con le opere letterarie e artistiche.

1.3. Competenze produttive

Le attività di scrittura “creativa” (espressiva, ludica, di invenzione), di esecuzione e invenzione musicale, di produzione figurativa sono una componente essenziale dell’educazione estetica, sia pure con peso diverso a seconda dei livelli scolastici e delle esigenze di indirizzo.

Tali attività possono contribuire a un recupero dell’operatività e della manualità, di cui si avverte profondamente l’esigenza nella nostra scuola.

1.4. Competenze di fruizione

Le competenze di fruizione testuale possono essere scandite in tre livelli comuni alle opere letterarie e artistiche:

- l’analisi (sia come riconoscimento stilistico che come consapevolezza dei procedimenti di costruzione dell’oggetto artistico);
- l’interpretazione (progressivamente più consapevole e critica);
- la contestualizzazione storica (quest’ultima specifica – ma non esclusiva – del triennio).

Ciascuna competenza può essere presente in qualsiasi momento a diversi livelli; in linea di principio, ciascuna competenza presuppone una certa padronanza delle precedenti. Per i testi letterari, prerequisito alle altre è la comprensione letterale.

1.5. Canoni e repertorio

- Il repertorio dei testi considerati non dovrebbe essere limitato ai canoni aulici occidentali, ma essere aperto alla cultura popolare, alla cultura di massa, alle culture “altre”.
- I canoni tradizionali non dovrebbero essere presenti nelle norme curriculari come vincoli quantitativi (o “contenuti minimi”); dovrebbe essere invece posta l’esigenza dell’accostamento ad autori ed opere canoniche, autonomamente scelte, necessarie alla costruzione di un’idea della letteratura ricca di significato in sé e per la memoria della collettività.
- Dei canoni tradizionali dovrebbe essere messa in rilievo la relatività storica.
- È essenziale l’approccio alla contemporaneità. Si sottolinea che questo significa anche aprire un dialogo con la cultura giovanile di massa, che predilige forme di comunicazione analogica, frammentaria, simultanea, fornendo strumenti per una fruizione critica.

1.6. La dimensione storica

Si concorda che

- nel triennio mantenga una presenza rilevante la contestualizzazione storica delle opere letterarie e artistiche,
- sia mantenuta una periodizzazione di massima sui tre anni, per quanto a maglie larghe e attraversata da percorsi modulari.

Resta un problema aperto se la periodizzazione debba essere lasciata all'autonomia delle scuole, o se le norme nazionali dovrebbero contenere un progetto unitario, fissando vincoli non solo sui traguardi, ma anche sui saperi minimi disciplinari

1.7. Dimensioni pluridisciplinari

Un approccio disciplinare serio richiede di per sé di travalicare i confini disciplinari: non si può parlare seriamente di letteratura senza parlare di altre arti (oltre che di altre dimensioni storiche), e viceversa. In questo quadro, l'inserimento nel curriculum di alcuni moduli pluridisciplinari (nel senso di condotti in collaborazione da più insegnanti) non sarebbe un fatto occasionale o forzato (come sta avvenendo nella preparazione del colloquio dell'esame di stato), ma lo sviluppo naturale di qualcosa di intrinseco ai curricoli disciplinari.

Resta il problema delle forme artistiche e comunicative intrinsecamente sincretiche: teatro musicale, canzone, cinema, altri linguaggi audiovisivi. A questo proposito si concorda che

- non è opportuno aggiungere insegnamenti specifici di arti audiovisive o simili;
- è necessario inserire nei curricoli alcuni moduli che diano l'esperienza (e avviino l'analisi) di testi sincretici.

2. Per l'educazione linguistica

2.1. La testualità

A fondamento dell'educazione all'uso della lingua sta la nozione di testo, cioè l'idea che le attività linguistiche hanno per oggetto unità comunicative dotate di una propria organizzazione, tale che il significato delle parti dipende da quello del tutto non meno che il significato complessivo da quello delle parti.

La delimitazione dell'unità testuale può essere a volte convenzionale (ad esempio, considerare "testo" un'enciclopedia o una sua singola voce, un intervento in un dibattito o l'intero dibattito, un romanzo o un suo capitolo...); ciò non infirma l'importanza dell'approccio testuale, inteso come atteggiamento del produttore e/o del fruitore, che individua un'unità dotata di una propria coerenza interna, portatrice nel suo insieme di significati e funzioni comunicative.

L'idea di testo è strettamente legata

- alla consapevolezza che ogni atto

linguistico si svolge in una situazione concreta, tra determinati partecipanti e con specifici scopi;

- all'esistenza di generi testuali (quali ad esempio l'articolo di cronaca, il racconto, la lezione accademica, l'e-mail...), la cui tipologia è il risultato di consuetudini, istituzioni, tecniche comunicative proprie di una certa epoca e società.

2.2. Il contesto

- Il contesto regola la comprensione di qualunque elemento linguistico, dalla parola alla frase, sia a livello scritto sia a livello orale; anche quando nella didattica vengono usati brani, è necessaria un'idea del testo di cui fanno parte;
- una qualche conoscenza del contesto culturale è necessaria alla comprensione di qualunque testo proveniente da tempi e luoghi diversi; è necessario anche alla comprensione strettamente linguistica di testi in lingua diversa dall'italiano contemporaneo;
- una consapevolezza del contesto extralinguistico è anche un elemento essenziale nella produzione testuale: decentramento sui destinatari, "mediazione culturale" ecc.

2.3. Comprensione e traduzione

- La comprensione precede la traduzione, e può sussistere anche senza una resa in italiano del testo in lingua antica o straniera; il principio, largamente acquisito nell'insegnamento delle lingue straniere, va affermato anche per le lingue classiche.
- Una traduzione in senso pieno (resa il più possibile completa dei significati del testo originale) è un obiettivo estremamente avanzato, che richiede una padronanza elevata della lingua di arrivo e una lettura interpretativa del testo di partenza; nella scuola può essere perseguita solo a livelli avanzati e in situazioni favorevoli.
- La ricchezza delle questioni legate alla traduzione può essere affrontata nella scuola attraverso il confronto fra il testo originale e una o più traduzioni pubblicate.
- Può invece essere utile a ogni livello una traduzione "di servizio", intesa come uno degli strumenti per facilitare la comprensione di luoghi che presentano difficoltà particolari, ed eventualmente come verifica della comprensione. Questa forma di traduzione è analoga alla parafrasi che può essere applicata per gli stessi scopi a

testi o passi di testi italiani che presentino difficoltà di comprensione: in entrambi i casi non si richiede di produrre un testo apprezzabile in sé, ma una resa letterale (al possibile) del/dei significato/i e un'integrazione che espliciti elementi di contesto culturale.

- La parafrasi rientra nell'ambito delle attività di manipolazione testuale, molto importanti per lo sviluppo delle competenze linguistiche, praticabili in lingua italiana e in lingua straniera a partire da livelli intermedi di competenza.

2.4. Uso e riflessione

a) La riflessione sulla lingua segue l'uso: in generale si riflette sulla lingua che si è già in grado di usare (anche solo in senso ricettivo). Questo principio può essere applicato integralmente all'italiano, quasi integralmente alle lingue straniere, e parzialmente alle lingue classiche. È valido anche per l'educazione musicale.

b) La conoscenza riflessa delle strutture grammaticali e lessicali della propria lingua, e l'approccio ai fattori pragmatici attraverso la riflessione sui testi della propria lingua, dovrebbero fornire una strumentazione concettuale utile nell'apprendimento di altre lingue (straniere o classiche) nei momenti in cui questo richieda il ricorso a considerazioni metalinguistiche o metatestuali.

La riflessione contrastiva, che è compito comune agli insegnanti di L1, L2, lingue classiche, è essenziale alla formazione di una consapevolezza linguistica: comprensione dello sfondo nozionale-funzionale comune alle diverse lingue e degli aspetti di diversità e arbitrarietà linguistica (anche e soprattutto della propria lingua).

2.5. Riflessione sulla lingua e modelli teorici

Per la riflessione grammaticale e pragmatica sulla lingua / sulle lingue, non può essere imposto a livello nazionale un unico modello teorico di riferimento. Tuttavia:

- un modello (ma non un unico modello) rigoroso e potente dovrebbe essere sotteso a ogni insegnamento;
- per i discenti esso dovrebbe essere esplicitato gradualmente;
- deve essere curata (a partire dalla cultura linguistica degli insegnanti) l'intercomunicabilità dei modelli, la traducibilità delle terminologie.

Un approccio interculturale al concetto di bello

MARIA CECILIA JORQUERA
JARAMILLO

Lo strumento musicale è portatore di un mondo culturale a cui possiamo accedere se riusciamo a superare la dominanza dei modelli caratteristici della nostra cultura di provenienza, che tendiamo a utilizzare anche nei confronti di oggetti estranei al nostro contesto culturale.

Il resoconto di alcune esperienze di aggiornamento, unito alla riflessione che queste esperienze hanno suscitato, consente di puntualizzare alcuni elementi utili per superare il proprio etnocentrismo e comprendere meglio la logica e l'estetica di culture musicali differenti.

Gia al tempo della mia formazione avevo potuto osservare, guardando un filmato in cui uno studente africano proponeva lo stesso brano musicale prima nel suo contesto di origine, poi a insegnanti e studenti in Austria, una differenza abissale nelle due esecuzioni, e in particolare l'assenza del carattere proprio della musica africana nell'esecuzione dei musicisti europei che risultava molto piatta e svogliata. Eppure, in una didattica relativamente superata era molto frequente pensare che l'unica possibilità per conoscere la musica di altri popoli fosse l'esecuzione dei loro canti e dei loro brani strumentali, approccio didattico che in realtà pone numerosi problemi, primo tra tutti la difficoltà di riprodurre il tipo di emissione vocale adoperata nell'esecuzione dei canti, loro realtà elemento costitutivo, indispensabile per dare al canto la sua caratteristica identità "altra". Ma anche nel caso dell'ascolto di brani si pone il problema di come motivare gli alunni della scuola dell'obbligo a confrontarsi con qualcosa di estraneo alla loro esperienza: per proporre l'ascolto di musiche di altri popoli dobbiamo infatti incuriosire i ragazzi nei confronti del prodotto musicale stesso, in modo che l'estraneità diventi il punto più interessante del confronto con un'altra cultura musicale.

Culture musicali a confronto

Quanto segue ha avuto origine da una circostanza casuale: mi è stato proposto di sostituire una collega mia

connazionale in una giornata d'aggiornamento di un corso per insegnanti a Roma, facendo uso della sua ricchissima collezione di strumenti musicali, provenienti da diverse culture musicali andine. Successivamente, questa breve esperienza ha dato luogo a un'ulteriore elaborazione quando mi è stato richiesto di tenere un corso di aggiornamento per insegnanti della scuola dell'obbligo a Palermo, su un tema a mia scelta. Spinta in parte dalla "moda didattica" dell'interculturalità, ho pensato di sviluppare l'argomento in relazione alle culture musicali andine, grazie al fatto di possedere una buona quantità di strumenti musicali di quelle zone.

L'esperienza partiva dall'idea di affrontare l'effetto di estraneità causato dall'ascolto di musiche non appartenenti all'ambito della tradizione occidentale europea. Infatti, ascoltando con un gruppo di miei studenti delle musiche dell'India del Nord, avevo già osservato reazioni radicali di rifiuto: quelle musiche erano state qualificate come "brutte e noiose". Ascoltare qualcosa di non familiare risultava un compito complesso anche con adulti.

Per evitare che la musica degli altri venisse qualificata in modo negativo, era necessario dunque riconoscere qualcosa di proprio nell'esperienza, attraverso un confronto tra culture musicali, ricavando dall'ascolto qualcosa che per i protagonisti dell'esperienza avesse un significato emotivo personale, e li arricchisse. Così ho riflettuto sulla possibilità di iniziare partendo da esperienze dirette con gli strumenti musicali che, dopo tutto, rappresentano la "voce caratteristica" di una cultura

attraverso i loro timbri particolari.

Nel primo corso a Roma avevo in realtà verificato che gli strumenti avevano perso la loro caratteristica andina nelle mani degli insegnanti che partecipavano al corso, dunque emettere un qualunque suono con gli strumenti non poteva essere sufficiente a caratterizzare una cultura.

Il modo in cui gli strumenti musicali venivano usati corrispondeva infatti a un modo d'uso europeo: in sintesi, anche nella produzione di timbri con strumenti estranei, gli insegnanti si appellavano a una loro estetica, assimilata in modo abbastanza poco consapevole attraverso il processo dell'inculturazione.

Il problema da affrontare per conoscere una cultura musicale diversa dalla propria, era essenzialmente il confronto fra un'estetica occidentale ed europea e un'estetica con caratteristiche diverse. Il bello, infatti, non è assoluto ed è questo uno dei motivi fondamentali che porta a rifiutare ciò che appare "estraneo" in musiche non familiari.

Gli strumenti musicali delle Ande centrali

Nel corso tenuto a Palermo ho proposto come primo approccio agli strumenti una loro scoperta ed esplorazione in quanto oggetti, per arrivare in seguito a usarli come strumenti musicali, senza conoscere alcun dettaglio sul loro uso nei luoghi d'appartenenza.

Già in questo primo lavoro ho notato la presenza di una grande quantità di aerofoni, fatto che di per sé può caratterizzare le produzioni musicali andine.

Dopo avere realizzato un proprio prodotto musicale, attraverso una composizione collettiva, gli insegnanti hanno commentato i loro brani. Cercando di affondare nelle motivazioni che avevano spinto a scegliere i temi che poi erano stati rappresentati simbolicamente attraverso i suoni degli strumenti musicali, sono emersi numerosi stereotipi, oltre a una conoscenza superficiale e approssimativa delle musiche delle Ande centrali. Questi stereotipi e la conoscenza superficiale sono stati chiaramente evidenziati ascoltando diversi esempi musicali propri delle culture delle Ande centrali, e fornendo informazioni relative a queste culture.

È così risultato evidente che l'idea del "bello", o comunque dei suoni considerati desiderabili oppure ottimali, non è uguale in tutte le culture e che non è sufficiente ricorrere a un'imitazione approssimativa per appropriarsi della cultura musicale di un altro popolo.

Nell'ascolto delle musiche poco familiari gli insegnanti sono stati messi di fronte a ciò che loro stessi intendono per "bello" nella musica a loro familiare, per conoscere ciò che è considerato bello nelle culture musicali andine. È stato osservato che abitualmente il "suono bello" nella cultura musicale occidentale europea corrisponde a un suono "pulito" la cui emissione richiede un apposito studio, mentre vengono scartati molti altri

suoni considerati non adeguati. Così si è giunti, con grande interesse e curiosità, a conoscere le caratteristiche del "bello" nelle culture musicali delle Ande centrali, che invece è collegato a un'emissione forzata del suono, alla ricerca di suoni molto acuti messi a confronto con suoni molto gravi, facendo emergere spesso i suoni armonici insieme a quello che dovrebbe essere il suono "pulito" nella cultura musicale europea. La bipolarità molto acuto-molto grave è elemento essenziale di una *Weltanschauung* propria di quelle zone, mentre per l'orecchio europeo le voci cantate delle donne appaiono stridule e forse anche "sbagliate" per qualcuno. Abbiamo inoltre scoperto che il suono può finire in modo diverso da quello familiare, cioè può non essere un "suono morente" oppure un suono che viene semplicemente interrotto. I musicisti delle Ande centrali spesso fanno finire il suono con una forzatura nell'emissione del fiato e non si tratta di qualcosa di casuale.

Il modo migliore per rendere coscienti i canoni estetici della cultura in cui viviamo è quello di metterli a confronto con un'altra estetica. Un primo passo prevede, dunque, la valorizzazione di tutto ciò che veramente sappiamo sulla nostra cultura e sulla cultura "altra" che intendiamo conoscere e alla quale ci avviciniamo. Normalmente gli aspetti della cultura "altra" che facciamo emergere in questo modo corrispondono a stereotipi un po' turistici, un po' da cartolina, gli aspetti "esotici" che vengono diffusi attraverso i media.

Le caratteristiche di una cultura musicale

La tappa successiva riguardava l'approccio alle tecniche esecutive proprie della musica delle Ande centrali e affrontava la più semplice tra le tante tecniche adoperate nell'uso dei flauti di Pan. L'idea era precisamente quella di conoscere, anche se molto parzialmente, brani di repertorio, servendosi degli strumenti disponibili, che avevano il vantaggio di non richiedere un apposito studio per una loro corretta esecuzione. L'aspetto interessante di questa tecnica è la caratteristica collettiva delle esecuzioni: gli strumenti da noi usati sono costituiti da due parti complementari che devono essere suonate da due suonatori diversi. Questa tecnica, peraltro, veniva usata nella musica medioevale europea ed è detta *hoquetus*. Proprio per questa caratteristica degli strumenti, l'apprendimento più interessante consiste nel coordinare i due gruppi di suonatori che intervengono con singoli suoni per formare la melodia. (Le implicazioni di questo tipo di esecuzioni sono numerose, anche se in questa sede non intendo dilungarmi su questi dettagli.)

È indispensabile anche la possibilità di avvicinamento attraverso l'acquisizione di informazioni sulla cultura, musicale e non solo, abbinata all'ascolto di brani, anche se questo approccio non avrebbe senso prima di avere raggiunto la consapevolezza dei canoni estetici della propria cultura. Non esisterebbe, cioè, una motivazione suf-

ficiente per superare il rifiuto, e i canoni della propria cultura interferirebbero prepotentemente nell'apprezzamento del prodotto altrui. Dunque si rende irrinunciabile una fase precedente di presa di coscienza dei propri canoni estetici, perché il confronto sia di effettiva conoscenza della cultura "altra".

Un ultimo possibile approccio è quello della pratica delle tecniche esecutive, sia nel canto sia nella pratica strumentale, e quindi anche del repertorio proprio della cultura musicale medesima.

Naturalmente questo percorso prevede tempi più lunghi, ed esige un atteggiamento analitico che consenta di individuare con precisione i canoni estetici tipici di quel repertorio.

Nel caso delle tecniche esecutive della musica delle Ande centrali, spicca per semplicità e per l'interesse che suscita, l'esecuzione dei flauti di Pan. Appassionante risulta il fatto che in realtà non è indispensabile un livello esecutivo alto per ottenere un prodotto dignitoso, perché nell'esecuzione collettiva le carenze tecniche dell'uno vengono sostenute dalla maggior competenza di qualcun altro. Ogni membro del gruppo contribuisce, nella misura delle proprie possibilità tecniche, al risultato complessivo. Il gruppo, poi, è diviso in due metà che si alternano per costituire l'insieme della scala dello strumento e la maggiore abilità che si possa dimostrare è quella di inserirsi correttamente nell'esecuzione di una melodia.

Il repertorio coreutico

Infine, gli insegnanti avevano fatto richiesta di apprendere delle danze. Così è stato presentato un piccolo repertorio di danze di radice ispanoamericana, que-

sta volta però della zona delle Ande meridionali. Gli aspetti stilistici dell'esecuzione motoria avrebbero richiesto molto più tempo, perché anche qui si esprime la peculiarità della cultura: anche una sequenza di passi non è neutra, ma implica modi di utilizzare lo spazio diversi. In altre parole, lo stile coreutico non può essere imitato in modo immediato: anch'esso richiede un lungo periodo di apprendimento. Per chi vive in quelle zone si tratta invece di un apprendimento che avviene quotidianamente, attraverso il processo d'inculturazione.

Inoltre, è fondamentale conoscere le funzioni che il repertorio svolge e le occasioni in cui esso può essere eseguito nel suo contesto di appartenenza, perché non avvenga lo stesso fenomeno che abbiamo analizzato riguardo gli strumenti musicali: diventerebbe, anche questo, un prodotto europeo, che perderebbe così la sua ricchezza e il suo valore.

In questo caso abbiamo proposto un repertorio di danze non più in uso, dunque piuttosto come prodotto storico che viene ancora tramandato come repertorio con precise funzioni.

Potremmo definire l'approccio utilizzato in questa esperienza *etnoestetico*. Infatti gli insegnanti hanno potuto conoscere una diversa concezione del suono, prendendo coscienza delle caratteristiche del "bello" della musica a loro familiare, mettendola poi a confronto con il "bello" delle culture musicali delle Ande centrali.

L'approccio etnoestetico si è concretizzato in un percorso didattico di avvicinamento a un'estetica estranea ai canoni occidentali colti, con una prima fase di conoscenza consapevole di questi ultimi, spesso impliciti e ritenuti scontati da chi se ne serve costantemente. Gli strumenti musicali appartenenti a un'altra cultura, considerati prima oggetti "neutri" hanno così acquisito gradualmente un significato precisamente culturale.

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

GIORNATA DI STUDIO

La presenza dell'educazione musicale nella scuola di base e nella scuola superiore

Sabato 3 marzo 2001, a Bologna, presso la sala conferenze IRRSAE - Emilia Romagna, via Ugo Bassi 7, alle ore 15.30, si terrà una Giornata di studio sul tema *La presenza dell'educazione musicale nella scuola di base e nella scuola superiore*

ASSEMBLEA NAZIONALE

Soci della Società Italiana per l'Educazione Musicale

L'Assemblea Nazionale Ordinaria dei Soci è convocata domenica 4 marzo 2001 a Bologna, presso la sala conferenze IRRSAE - Emilia Romagna, via Ugo Bassi 7, alle ore 8.30 in prima convocazione e, ove occorra, alle ore 9 in seconda convocazione. Ordine del giorno: Relazione del Presidente; Relazione della Segretaria; Attività dell'Associazione; Presentazione del bilancio consuntivo 2000; Presentazione del bilancio preventivo 2001; Linee di intervento dell'associazione circa le riforme del sistema scolastico. Approvazione di documenti di indirizzo.

siem

CORSI ESTIVI INTERNAZIONALI DI AGGIORNAMENTO DI DIDATTICA MUSICALE

Rimini – 9/14 luglio 2001 – Istituto musicale "Lettimi"

DIDATTICA DELLA MUSICA D'INSIEME

Antonio Giacometti – Docente di composizione, Brescia
ore 9/12 – insegnanti di scuola elementare e media, animatori
La musica d'insieme nella dimensione specifica dell'esecuzione per strumentario Orff.

DIDATTICA DELLA MUSICA D'INSIEME: LA TRASCRIZIONE

Antonio Giacometti – Docente di composizione, Brescia
ore 16/19 – insegnanti di scuola media e secondaria di secondo grado
La trascrizione di brani musicali, anche per organici scolastici eterogenei.

LE DANZE DEL MONDO

Simonetta Del Nero – Esperta di danza popolare, Morbegno (SO)
ore 9/12 - aperto a tutti
Il multiculturalismo in musica attraverso la danza popolare.

ANIMAZIONE CON LE DANZE DEL MONDO

Simonetta Del Nero – Esperta di danza popolare, Morbegno (SO)
ore 16/19 - aperto a tutti
L'animazione di movimento mediante la danza popolare.

L'EGITTO IN MUSICA

Jamila Zaki – danzatrice, esperta di musica nordafricana, Milano
ore 9/12 o 16/19 - aperto a tutti
La danza, il canto, gli strumenti (daraboukka e cimbali).

LA MUSICA DEI CARTONI

Elita Maule – docente di Storia della musica per il corso di Didattica del Conservatorio e presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università, Bolzano
ore 9/12 - insegnanti di scuola elementare, operatori musicali
Viaggio nel tempo e nello spazio con le musiche del cinema d'animazione.

BAMBINI E LA STORIA DELLA MUSICA

Elita Maule – docente di Storia della musica per il corso di Didattica del Conservatorio e presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università, Bolzano
ore 16/19 - insegnanti di scuola elementare e media, operatori musicali
Una storia della musica per bambini e ragazzi nell'ottica della trasversalità dei saperi.

Marsala – 24/30 agosto 2001
9° Convegno Mare - Musica

LO SPAZIO FANTASTICO

doc. Daniela Fisichella – Attrice, insegnante, Catania
ore 9/12 - 1° liv. – aperto a tutti
ore 16/19 - 2° liv. – aperto a chi ha già frequentato il 1° livello
Laboratorio di animazione musicale e teatrale i cui percorsi si orientano verso orizzonti multidimensionali.

PORTA LA VOCE A SCUOLA!

doc. Antonella Talamonti – Insegnante e vocalista, Roma
ore 9/12 – insegnanti di scuola elementare, secondaria, animatori musicali
L'improvvisazione collettiva, un'esperienza attraverso la voce.

RITMICA JAKUES-DALCROZE

doc. Sabine Oetterli – docente di Ritmica Dalcroze, Roma
ore 9/12 – aperto a tutti
L'educazione all'ascolto attraverso il movimento con il coinvolgimento attivo e globale del partecipante.

LA TRASCRIZIONE NELLA MUSICA D'INSIEME

doc. Giancarlo Bini – compositore e docente di esercitazioni corali, Trapani
ore 16/19 – docenti di strumento della scuola media a indirizzo musicale, strumentisti
Tecniche e progetti per la trascrizione, l'arrangiamento e l'adattamento di brani per un repertorio didattico.

DIDATTICA DEL PIANOFORTE

doc. Ubaldina Medici – docente di pianoforte, Roma
ore 9/12 – docenti di strumento, strumentisti
Didattica innovativa dell'insegnamento del pianoforte per stimolare un ascolto che sviluppi e rafforzi il "sentire" globale dell'esperienza sonora.

L'IMPROVVISAZIONE AL PIANOFORTE SECONDO IL METODO JAKUES-DALCROZE

doc. Sabine Oetterli – docente di Ritmica Dalcroze, Roma
ore 9/12 – docenti di strumento, strumentisti
Percorsi di collegamento tra l'improvvisazione al pianoforte e la Ritmica Jaques-Dalcroze

Sul sito dell'Associazione (www.siem-online.it) si possono consultare i programmi dettagliati.
Informazioni: segreteria Siem – tel. 011-9364761

La danza educativa: un'energia delicata

FRANCA ZAGATTI

L'esperienza dei laboratori di danza educativa realizzati dal Centro Mousikè nelle scuole elementari e medie di Bologna, raccontata attraverso i pensieri e le parole dei bambini che li hanno vissuti in prima persona, indicano alcuni elementi importanti del rapporto corpolemozione. Una premessa dell'autrice, che da anni svolge un'originale ricerca pedagogica e artistica per la diffusione della danza educativa all'interno della scuola, puntualizza alcuni criteri metodologici importanti per proporre la danza nell'ambito dell'educazione alle arti.

Nel 1991 il centro di Educazione alla Danza Mousikè di Bologna ha dato vita al progetto *Danza per la scuola* con l'intento di divulgare la conoscenza e l'utilizzo della danza all'interno della programmazione scolastica.

Il progetto si è preoccupato sin dagli esordi, sia della definizione di una metodologia unitaria e comune al gruppo di educatori coinvolti nei laboratori pratici all'interno della scuola, sia della diffusione di una corretta idea della danza fra genitori ed insegnanti, da sempre abituati ad associare quest'arte del movimento a immagini molto lontane da un pensiero pedagogico attento all'espressività, alla naturalezza, alla creatività del bambino.

In questo senso la scelta del termine "danza educativa" (dall'inglese *educational dance*) per definire il tipo di laboratorio proposto alle classi, si è rivelato utile per differenziare con chiarezza una prospettiva educativa della danza tesa alla formazione della persona, rispetto a quella tesa alla formazione dell'artista.

Una danza educativa

La parola "danza" normalmente preoccupa gli insegnanti perché richiama alla mente un'attività femminile, formale, elitaria; l'aver aggiunto il termine "educativa" ha aiutato a comprendere meglio il ruolo formativo, liberatorio, espressivo di questa particolare arte del movimento. Con "danza educativa" non si intendeva e non si intende, infatti, una forma di movimento preconstituito e codicizzato da trasmettere preconfezionato all'allievo, ma ci si riferisce a forme più libere di movimento che trovano nel loro organizzarsi e strutturarsi lo spazio

adatto alla nascita di una consapevole forma espressiva di movimento.

Nell'attuale situazione della scuola italiana, dove non solo la danza non è a curricolo (al contrario di molti paesi europei ed extraeuropei), ma neppure è considerata come una delle possibili attività previste dai programmi di educazione motoria o musicale, è tuttora impossibile pensare di proporre e riuscire a realizzare interventi didattici dallo sviluppo prolungato e continuativo. In genere la durata di un laboratorio di danza educativa di Mousikè varia fra i dieci e quindici incontri annuali per classe a frequenza settimanale, ma non sempre l'esperienza potrà essere ripetuta l'anno successivo con quegli stessi bambini.

In pochi incontri di laboratorio bisogna riuscire a costruire un'esperienza corporea globale, capace di esaurire in sé la propria funzione pedagogica. Ciò ha significato saper identificare e proporre stimoli e tematiche sufficientemente motivanti e capaci di creare un clima di tensione positiva nei riguardi di un'esperienza che doveva poter incuriosire, meravigliare e gratificare in poco tempo. Ha significato far vivere la danza attraverso un'esperienza di interiorizzazione di movimento mirata al risveglio della consapevolezza espressiva e alla scoperta dell'intenzionalità creativa.

I laboratori di danza educativa si sono in breve tempo affermati presso le scuole di Bologna, arrivando a coinvolgere annualmente migliaia di bambini fra i 3 e i 13 anni. Realizzati in orario scolastico e in collaborazione con gli insegnanti, pensati e strutturati per i vari cicli scolastici, sviluppano argomenti che collegano la danza alla programmazione didattica attraverso tematiche quali l'educazione multiculturale, la scrittura creativa e l'avvio

alla lettura, le arti visive o l'educazione ambientale.

Al termine dei laboratori a volte si realizza un filmato per documentare l'attività, spesso si propone una "lezione aperta" ai genitori, più raramente una vera e propria coreografia da mostrare in situazioni-spettacolo. Sempre però si chiede ai bambini di esprimere la loro opinione finale. Si chiede loro di riflettere su quello che è stato fatto assieme, sull'idea di danza che si aveva all'inizio del laboratorio e su quella che si ha al termine, sulle emozioni provate, sui disagi, sui successi ottenuti. Chi vuole è poi invitato a scrivere qualcosa: non sempre tutti rispondono e non sempre le risposte date sono originali, ma quando i bambini raccontano il loro personale incontro con la danza lo fanno con parole così poetiche e buffe che dimostrano come l'apprezzamento della danza (come di tutte le arti) possa essere autentico, intuitivo e folgorante anche solo dopo pochi incontri.

Alcune di queste parole ci hanno stimolato più di una riflessione, e ci sono sembrate così profonde e vere da meritare di essere condivise con altri educatori.

Dopo averle lette noi – adulti, educatori, artisti – forse potremmo chiederci se è proprio vero che i bambini di oggi siano così distratti e che manchino di aspettative riguardo alla scuola.

Forse dovremmo chiederci che tipo di attenzione e quale cura venga riservata al corpo di questi bambini, e anche perché l'arte, intesa come libera e consapevole espressione della intelligenza creativa, sia così poco presente nella scuola. Forse nel rivedere e ripensare il futuro della scuola potremmo anche ripartire dalle loro idee e dalle loro gentili richieste indirette che ci colpiscono, neanche tanto fra le righe, con tanta emozionale chiarezza.

Cosa ci chiedono e ci dicono, dunque, questi bambini? Poche cose:

- vogliono conoscere ed esplorare le proprie emozioni;
- sembrano stupiti di avere un corpo che si muove e che pensa assieme a loro, e sono pronti a ringraziare chi li ha aiutati a scoprirlo;
- desiderano imparare a stare e a comunicare meglio con gli altri;
- a scuola non si vogliono annoiare. e vogliono sentirsi liberi di sperimentare per imparare cose nuove;
- conoscono e riconoscono il concetto di arte quando lo incontrano;
- chiedono di essere guidati ed educati da insegnanti gentili, preparati, disponibili e creativi.

Sembrano scoprire la danza per la prima volta. Può bastare, no?

La danza: cos'è e a cosa serve

Il mio parere è che questa danza educativa sia molto divertente, ti insegna molte cose: a riflettere sui sentimenti, a muoverti seguendo la musica e cercando di far vedere col corpo ciò che provi. Ogni volta mi sembra di migliorare di più. (Giulia, IV elementare)

Danza Educativa: comunicare e pensare con il nostro corpo. (Federica, I media)

È un modo diverso e molto bello per esprimere le proprie sensazioni. Pochi movimenti sanno far sognare e possono far entrare in un mondo lontano tutti i pensieri. (Manuela, II media)

La danza è un desiderio esaudito nei movimenti (Lorena, III elementare)

Per me la danza è un'espressione dolce e gentile che rivolgi agli altri. (Lucia, V elementare)

La danza è un modo per divertirsi, per tenersi in forma e per scaricare la tensione e il nervosismo che una persona ha addosso (Stefania, III media)

La danza è movimento, è mimica con musica e tutto in armonia. Secondo me la danza è un modo diverso dal solito per comunicare i sentimenti: come i pittori usano i colori, gli scrittori le parole, i musicisti le note musicali, i danzatori usano i gesti. (Marco, V elementare)

A me piace Mousikè perché ci si muove molto, si fanno balli sempre nuovi e si imparano cose bellissime sul proprio corpo, sulla musica e sull'arte. (Alessio, IV elementare)

Quest'attività mi è piaciuta tantissimo perché: 1 ci siamo divertiti un mondo; 2 è un'attività interessante; 3 ti fa sprigionare quell'energia che non ho mai provato; 4 e poi si imparano molte cose come ad esempio il ritmo del ballo; 5 le musiche sono alcune divertenti alcune allegre, altre serie. Io ho capito come seguire il ritmo e anche il segreto per ballare. (Elisabetta, IV elementare)

Secondo me la danza serve a comunicare una passione che a parole non si potrebbe dire. Essendo una cosa fatta insieme ad altri e che a volte si fa davanti agli altri, a me piace moltissimo! (Chiara, IV elementare)

Per me la danza è un'attività indispensabile e utile, ho capito che ci si può esprimere non solo con le parole o gli scritti, ma anche con la danza. (Simona, V elementare)

La scoperta del corpo espressivo

L'attività di Mousikè a me ha fatto scoprire nuove cose che magari con il mio corpo non sapevo di avere questo privilegio. Inoltre è un'attività bella, allegra e neanche troppo impegnativa che ti fa scoprire nuove cose ti mette gioia, rilassa che è un piacere farlo. Secondo me è un'attività utile e farlo con una maestra che lo sa fare veramente bene è sicuramente piacevole. (Rosa, IV elementare)

Questa attività è stata un'esperienza già fatta però è stata una meraviglia poterla rifare. In qualche modo mi ha fatto scoprire qualcos'altro sul mio corpo. Ma oltre a questo, la vera cosa che ho riscoperto in questa attività è stato il piacere di essere libera di fare quello che volevo. Nel frattempo ho provato anche allegria e felicità. Mi sono piaciute tanto anche le musiche usate. (Valeria, IV elementare)

A me Mousikè è piaciuto molto perché a me piace il

rock, allora quando ballavo mi piacevano le musiche rock, però quelle lente non tanto, perché io quando c'è una musica rock mi scatenò a ballare. E poi mi sono emozionato perché non ho mai creduto che riuscivo a fare cose così, allora dico alla maestra di Mousikè: Grazie molto molto per quello che credevo che non ci riuscivo! Grazie da (Mattia, IV elementare)

Io sono convinta che la danza sia una cosa dove ho scoperto che muovendomi in molti modi posso scoprire cose che io non sapevo. Soprattutto ho imparato che senza l'aiuto di nessuno non avrei mai potuto imparare nulla, sarei rimasta una bambina con un perché, che nessuno me lo avrebbe detto. Il fatto di imparare più cose mi ha reso felice in me stessa, ora non sono più una bambina con un perché. Ringrazio A. per tutto (Mia, IV elementare)

Mousikè mi fa divertire, mi fa capire quanto sia grande il dono di avere un corpo da sperimentare, con il corpo ci si può muovere, insomma è stato come la gioia di un neonato quando vede per la prima volta il mondo. (Cecilia, IV elementare)

Imbarazzi

Il Mousikè mi è piaciuto perché è bello imparare tanti movimenti, con tutte le parti del corpo. Ora posso dire che i primi tempi mi sentivo emozionato, non sapevo cosa fare, alla fine però ogni ansia è sparita e i movimenti sembrano uscire da soli. Non mi costa più nessuna fatica muovermi, seguire la musica ed esprimere col corpo i sentimenti suggeriti da immagini o suoni. (Michele, IV elementare)

A me l'attività di danza è piaciuta molto perché ho imparato cose nuove. All'inizio ero rigido, imbarazzato, invece adesso, secondo me, sono un po' migliorato. Mi piace anche se gli altri mi guardano e non mi blocco più per la vergogna perché sono concentrato a pensare a ciò che voglio esprimere in quel momento. (Antonio, IV elementare)

Il primo giorno che ho fatto danza mi vergognavo poi ho superato questa sensazione. La nostra maestra si chiama G. ed è così brava che insegna sia a noi che ad altre classi. Inoltre è simpaticissima e ci mette sempre a nostro agio. I movimenti che facciamo sono fluidi, rigidi e scattanti, insieme a tanti altri movimenti che mi hanno divertito moltissimo. Anche il rilassamento ci aiuta ad ascoltare il nostro pensiero. (Cinzia, IV elementare)

Come si insegna e come si impara

Mi è piaciuto molto perché siamo stati liberi di sperimentare. Se ero triste, con la danza mi sono divertita. Ho capito che il nostro corpo dev'essere lasciato libero di danzare come vuole pur essendo noi a guidarlo. Ho capito anche che la danza non è un'attività esclusiva-

mente femminile. Ci si libera dai pensieri; stando seri e concentrati siamo riusciti ad avere ottimi risultati, per merito della pazienza di A., ma soprattutto con la nostra volontà e il nostro desiderio di imparare. (Alice, IV elementare)

A me la danza mi è piaciuta, ma soprattutto mi è servito perché certe lezioni ero stanco e non avevo voglia di fare niente però quando ho fatto danza mi sono svegliato e ho trovato quella carica di energia che avevo nascosto e poi alla fine mi sono anche molto divertito. È stato bello. (Mattia, IV elementare)

La cosa che mi è piaciuta di più a danza è stata quell'energia delicata perché ho imparato dei movimenti, dei salti, delle corse, che non sapevo ancora fare. Questa attività la vorrei rifare così chissà posso imparare altre cose che non so. (Lorenzo, IV elementare)

A me il Mousikè piace perché ci rilassa e anche perché sembra di giocare e ci fa venire la faccia tutta rossa. Durante il Mousikè ci sono delle musiche o scalmanate o calme. L'insegnante si chiama A. e si muove lentamente e veloce. I suoi piedi si piegano molto, i suoi occhi sono verde chiaro, viene dall'America e ci fa divertire un mondo. (Marina, III elementare)

La danza è un'attività che si fa in palestra. Mi piace perché rilassa le braccia, le mani, il collo e i polsi. La nostra insegnante si chiama A. e ci insegna tante cose, a ballare e a rilassarsi. A. è bella, brava e piena di fantasia: è così che si impara! Lei viene dall'America e ci spiega prima e dopo gli esercizi. (Spasiano, III elementare)

Far danza mi è sembrato divertente. Le attività fatte penso che nella vita servano. G. ci insegna divertendoci e mi sono accorto che in me sono avvenuti dei cambiamenti (pochi, ma qualcuno si nota). Io la danza la trovo istruttiva e allo stesso tempo piacevole. (Paolo, IV elementare)

A me la danza mi è piaciuta molto e vorrei riprovare questa bellissima esperienza, però sempre con A. perché la conosco da più tempo e quando dobbiamo muoverci, correre o saltare lei ci dice "fatelo come volete", perché non dobbiamo fare tutti la stessa cosa, poi però se sbagliamo anche ti corregge. (Maria, V elementare)

La danza educativa è stata bella. Perché ti muovevi e nel frattempo danzavi e ballavi e poi perché è stata un'esperienza nuova e ho conosciuto una Prof. nuova di nome F. che ci ha insegnato a partecipare tutti assieme. (Federica, II media)

L'attività di danza educativa mi è piaciuta. Questo perché erano esercizi divertenti che ci mettevano in sintonia con il nostro corpo. Tiravamo fuori le nostre qualità e i difetti, ma soprattutto potevamo esprimerci ed esprimere la nostra fantasia e creatività. Abbiamo imparato inoltre a stare in mezzo agli altri senza aver bisogno di ridere o parlare, a muoverci in determinati spazi e luoghi e ad usare la nostra mente e l'immaginazione, soprattutto a muovere il corpo senza sembrare rigidi. (Federica, II media).

L'INTONAZIONE:
CHE PASSIONE

IDA MARIA TOSTO

Lungi dal voler essere puramente ironico, il titolo dato a questo numero della rubrica intende sottolineare come il problema dell'intonazione, pur costituendo quasi sempre per i direttori di coro un bel grattacapo, possa essere visto e vissuto dagli stessi come un'appassionante sfida, dietro cui si cela la scoperta e la conoscenza di alcuni tra i più affascinanti processi di autoregolazione del sistema nervoso che riguardino l'individuo "cantante". Forse molti di noi hanno vissuto come coristi il frustrante stato di impotenza nato dalla faticosa ammonizione del direttore: "Attenzione, siete calanti!". Cosa fare? Spingere per mandare più su il suono? Cantare più forte?...non cantare affatto?! In verità non c'è nulla di più deprimente, e anche inutile, per un corista dell'essere ripreso dal direttore per i propri difetti, senza che gli vengano dati strumenti validi per correggerli.

L'intonazione in realtà non può essere affrontata come problema isolato poiché è strettamente connessa agli altri aspetti qualitativi, vocali e musicali, che caratterizzano il gruppo corale, anzi rappresenta il livello più alto di quel complesso atto di coordinamento psicomotorio chiamato canto, e per questo risente di tutte le numerose variabili che entrano in gioco nell'atto stesso. Vediamone alcune, premettendo che non esistono priorità e che tutti gli elementi sono tra loro interdipendenti.

Il livello di concentrazione. Una delle cause più banali ma anche più frequenti dei problemi di intonazione, soprattutto nei momenti di prova, è la mancanza di attenzione, dovuta alla stanchezza o alla noia. Una prova di coro è come una lezione in classe: è necessario variare le attività, offrendo stimoli diversi, e non lasciare mai inattiva una sezione, trovando invece pretesti e occasioni per coinvolgere tutti (valutare l'esecuzione degli altri, tenere un pedale ecc.)

Il livello di ascolto. È strettamente connesso al punto precedente, dato che, se il cervello dorme, i sensi non lavorano. Ma è vero anche il contrario, poiché, come insegna Tomatis, un orecchio attivo invia forti sollecitazioni al cervello, alzandone il livello di veglia. Dunque può essere consigliabile iniziare una prova o una lezione con giochi di risveglio e attivazione dell'orecchio, educandolo nel contempo a percepire il feed-back ambientale, cioè il ritorno del suono della propria voce, a percepire gli armonici (requisito indispensabile per il controllo dell'intonazione) e le diverse qualità del suono vocale (timbro, vibrato, colore delle vocali), a distinguere nella massa le voci degli altri, a cercare l'omogeneità timbrica.

Il tono muscolare. Il tono di base della muscolatura corporea è anch'esso strettamente connesso al livello di veglia cerebrale, e uno stato generale di ipotono o ipertono si ripercuote sull'apparato fonatorio con conseguenze sull'intonazione. Ad esempio, nel caso in cui il coro tenda a calare può essere a volte sufficiente come rimedio cantare in piedi o camminando, o anche eseguire il brano a un tempo un po' più veloce o in modo più ritmato. Dove invece si registra un eccesso di tensione muscolare si può intervenire con esercizi di rilassamento.

L'uso della respirazione. Per gestire correttamente l'altezza del suono le corde vocali hanno bisogno di muoversi in una condizione di equilibrio pressorio, che è naturalmente favorita da un buon tono muscolare di base. Dunque non solo uno scarso sostegno del flusso d'aria, ma anche un eccesso di pressione può incidere negativamente sull'intonazione. Perciò spingere per tenere su il suono è del tutto inutile, e in più danneggia le corde vocali.

La consapevolezza vocale. La capacità di percepire le proprie sensazioni interne (cinestetiche, tattili, vibratorie) è un requisito fondamentale per il controllo dell'intonazione, ovvero per l'attivazione del circuito audio-vocale. In particolare nel canto collettivo, l'accordarsi corrisponde a una sensazione molto precisa e piacevole: quella di entrare in risonanza con gli altri e, quindi di cantare più facilmente. Naturalmente bisogna essere disponibili e desiderosi di lasciarsi mettere in risonanza. E qui entrano in gioco gli aspetti relazionali – affettivi che regolano la vita del gruppo.

Il livello di consapevolezza musicale. Essere coscienti di ciò che si sta cantando (tipo di scala, di intervallo, tonalità), del contesto espressivo e stilistico della frase musicale, è sempre di grande aiuto. E in questo senso, a seconda del livello del gruppo, il direttore può, anzi dovrebbe, sempre dare qualche indicazione. A questo proposito vorrei segnalare la recente pubblicazione in italiano (a cura di F. Lombardo e S. Segantini) del prezioso manuale teorico-pratico per direttori di coro, coristi e cantanti di Per-Gunnar Alldahl *L'intonazione del coro* (numero 9 dei *Quaderni di beQuadro*). Il testo, ricchissimo di esempi, affronta soprattutto i problemi di intonazione relativi al contesto musicale, con riferimento quindi ai vari sistemi (naturale, pitagorico, temperato) e alle loro differenze. Come già diceva Willems, imparare a cogliere anche le più sottili sfumature di intonazione è un mezzo per scoprire sempre nuovi universi musicali e apprezzarne la bellezza.

I compositori contemporanei di fronte alla didattica

a cura di DONATELLA BARTOLINI

Non è certo una novità. La musica contemporanea è praticamente assente dalla comune pratica educativa. Anche la didattica musicale più attiva sembra esaurire la propria carica innovativa nella ricerca di nuove soluzioni metodologie, sottovalutando invece ogni intervento volto a rinnovare il repertorio.

Gli insegnanti che cercano di attingere nuove soluzioni dal contatto con la musica di oggi - e sono una esigua minoranza - si scontrano inoltre con la carenza di materiali di qualità. I compositori infatti, sembrano poco propensi a incoraggiare i principianti attraverso la produzione di una letteratura facilmente accessibile.

Il disinteresse, dunque, appare reciproco.

Musica Domani ha dedicato ampi spazi alla riflessione didattica sull'argomento (vedi anche l'ultimo numero dei *Quaderni della Siem*), ma cosa pensano i compositori dell'educazione musicale attuale? e in che modo questo distacco della didattica attuale dal mondo contemporaneo si riflette sul loro lavoro?

Sono stati chiamati al dibattito tre compositori: Salvatore Sciarrino, Helmut Lachenmann e Paolo Pizzetti. Inutile riassumere in poche righe la biografia di personaggi così noti.

Le domande formulate sono state le seguenti:

1) *Tra educazione musicale e musica contemporanea esiste attualmente una separazione piuttosto netta, mancano punti di contatto, convergenze, interazioni. Questa separazione sembra alimentata anche da un reciproco disinteresse. Di conseguenza il repertorio contemporaneo per la didattica appare decisamente carente. Quali sono le cause di tutto questo?*

2) *Tra i mutamenti registrati nella produzione musicale più recente, certamente un posto di rilievo è occupato da un nuovo modo di pensare il suono. Mi riferisco alle parole di Gerard Grisey, che, in un noto commento a Les Espaces Acoustiques, dichiara di non comporre più con le note ma con i suoni. In che misura questa nuova concezione del suono può rappresentare un contributo anche per il rinnovamento dei percorsi educativi?*

3) *La vita di ogni compositore è costellata di incontri e scontri con gli interpreti. Un rinnovamento didattico potrebbe formare esecutori più aperti, e vicini alle esigenze della nuova musica. Quali sono le richieste che un compositore potrebbe rivolgere alla didattica?*

È necessario precisare che gli interventi di Salvatore Sciarrino e Helmut Lachenmann, a differenza del contributo offertoci da Paolo Pizzetti, sono una trascrizione di una intervista diretta. A questo è imputabile una certa discordanza stilistica riscontrabile tra gli interventi.

Fino a qualche anno fa i metodi e i repertori didattici si tramandavano inalterati da una generazione all'altra. Oggi, all'interno dell'editoria musicale, assistiamo a un'evidente trasformazione.

I cataloghi delle case editrici appaiono affollati da nuove pubblicazioni; quello che sembrava un mercato stagnante produce ora novità a getto continuo.

A ben guardare però, questo ostentato mutamento è in gran parte soltanto apparente. Molto spesso le nuove proposte finiscono per esaurirsi unicamente in un ammodernamento dell'aspetto grafico: la copertina, le illustrazioni, i colori.

Per il resto, il nuovo è affidato più alla innovazione metodologica – oltretutto generalmente assai blanda – che non a un contatto con il repertorio più recente. La musica contemporanea sembra dunque incapace di esercitare un ruolo trainante nei confronti della didattica.

Ma in che misura è effettivamente possibile cambiare il percorso educativo senza adeguare i materiali, il repertorio, la letteratura? Escludere i mutamenti del linguaggio dalla pratica didattica significa perseguire una conoscenza statica, imporre un atteggiamento reverenziale nei confronti della cultura. Una cultura che appare così, sempre più inalterabile e inamovibile nel tempo. Anche la didattica strumentale subisce le conseguenze di un tale atteggiamento. Il gesto esecutivo rimane congelato all'interno di una funzionalità a un repertorio al di fuori del quale ogni indagine appare priva di senso.

Non si tratta semplicemente di un'opposizione tra modernità e passatismo, ma tra una acquisizione rigida e sclerotica e un insegnamento proiettato verso la fluidità, tra la sonnolenza di una tradizione meccanicamente recitata e l'instabilità di un movimento in divenire.

Chi si accinge a scrivere per la didattica oggi sembra farlo indossando panciotto e marsina, se non addirittura parrucca bianca e scarpe con le fibbie. Qualche testo più

aggiornato ostenta un modernismo di maniera, edulcorato, sempre in ritardo coi tempi. La "modernità" entra in maniera massiccia e prepotente solo col repertorio *popular*, con la canzonetta alla moda, la sigla dei cartoni, più raramente con il jazz – quest'ultimo però, mediato e opportunamente tenuto a freno.

I materiali dedicati allo studio strumentale e musicale finiscono così per essere uno strano coacervo di tendenze diverse. Più spesso sono semplicemente brutti, privi di ogni valenza estetica e musicale, faciloni e sguaiati.

Della scarsa qualità del repertorio dedicato all'insegnamento è responsabile soprattutto la mancanza della necessaria professionalità di cui molto spesso sono imputabili gli autori che si rivolgono al mondo della didattica. A comporre per i più piccoli, infatti, ci provano proprio tutti, insegnanti, strumentisti, presunti musicologi... tutti tranne i compositori.

Scrivere per i bambini sembra facile, più facile che scrivere per i professionisti. Ma, soprattutto, scrivere per i bambini appare un'attività di second'ordine, marginale, di scarso interesse per i compositori proprio perché gli aspetti metodologici finiscono sempre per prevalere sulle ragioni estetiche, soffocandole.

In questo evidente scollamento tra l'attività formativa e la produzione musicale una causa fondamentale è da ricercare anche nella sostanziale sfiducia nei confronti delle possibilità di azione e comprensione dei bambini. Sfiducia che influenza in maniera determinante la qualità delle proposte musicali.

E proprio a causa di questa sfiducia la musica per bambini finisce tanto spesso per diventare "musica da bambini". Musica che ovviamente non può interessare gli adulti, troppo semplice, schematica, ridotta. Contro la "musica da bambini" si scagliano con decisione i compositori invitati a partecipare a questo dibattito. Questa presa di posizione appare però tutt'altro che scontata.

Tempo fa un amico compositore

mi raccontava con gioia di essere riuscito, dopo molti infruttuosi tentativi, a stabilire una relazione musicale con il figlio. L'acquisita capacità di intonare le prime canzoncine infantili ha rappresentato il punto di svolta della situazione.

L'infinito repertorio di inflessioni, giochi vocali e sperimentazioni sonore che sicuramente il figlio del compositore, come ogni altro bambino, aveva sfoggiato nei suoi primi anni di vita, evidentemente era passato del tutto inosservato e incompreso agli orecchi paterni.

Ma la percezione della complessità insita nell'espressione musicale dei più piccoli sembra costituire un serio problema per gli adulti. La produzione musicale spontanea del bambino esula da ogni semplicistica categorizzazione. Soprattutto, si dimostra lontanissima da quegli "elementi fondamentali del linguaggio musicale" con cui generalmente prende avvio il percorso didattico. Il bambino che fa "saltare" le categorie dell'adulto richiede grande energia e disponibilità per essere ascoltato e compreso. Senza questa disponibilità l'imposizione di un pensiero schematico quanto semplicistico finisce effettivamente per ridurre le potenzialità dei bambini alle più banali aspettative adulte.

Afferma ironicamente Lachemann che per "musica da bambini" si intende generalmente quella musica che si può fischiettare all'uscita del concerto. Il motivetto orecchiabile non può mancare. Viceversa, la musica che non si lascia canticchiare suscita delle difficoltà proprio nel pubblico adulto, ostacolato nell'ascolto dalle proprie abitudini percettive, dalle proprie certezze. Pubblico da cui, purtroppo, non sono esclusi nemmeno gli insegnanti di musica. Non raramente, infatti, sono gli stessi insegnanti e musicisti a opporre all'ascolto – quando candidamente, quando con riottosa arroganza – il solito "non capisco". Una educazione accademica e ammuffita li ha resi refrattari a ogni novità.

Invece la musica di oggi, certamente più di quanto accadeva 40 o

50 anni fa, appare straordinariamente accessibile anche a un pubblico di "non addetti ai lavori".

La nuova idea di suono, uno dei portati più rivoluzionari della musica contemporanea, si offre all'ascolto come elemento capace di suscitare grande fascino fin dal momento del primo contatto.

La caduta di ogni semplicistica classificazione - prima tra tutte quella tra suono e rumore (un tempo considerate antitetiche categorie di valore) - ha aperto la possibilità di osservare il suono al di fuori delle griglie tradizionali. Considerate stabili e risolutive nel passato, queste griglie mostrano oggi tutta la loro inattendibilità. I parametri musicali hanno perso non solo il loro valore assoluto, ma anche ogni carattere di indipendenza e autonomia. Anch'essi, lo si è scoperto da tempo, sotten-

dono reti intricate e indissolubili di interazioni.

Proprio l'osservazione della complessità insita nel suono stesso apre la possibilità, anzi, la necessità di contrattare, discutere e ogni volta ridefinire categorie che ci appaiono ora sempre più provvisorie e strumentali.

Questo nuovo modo di concepire, ascoltare e costruire il suono può certamente rappresentare anche per la didattica un fertile terreno di lavoro, se non altro, creando quelle auspicabili convergenze che finora sono state ampiamente contravvenute. È importante quindi, che la didattica, musicale e strumentale, offra lo spazio per una progettualità creativa esercitata fin dalle prime e più elementari osservazioni sul suono.

Per la didattica strumentale si

profila quindi un'opportunità importante per svecchiare e ripensare il percorso di apprendimento attraverso le richieste che la nuova musica pone all'esecutore. Sempre più spesso, infatti, i compositori chiedono all'interprete una gestualità assai lontana dalle competenze generalmente acquisite nella preparazione scolastica. La mancanza di una preparazione adeguata finisce così per generare ulteriori motivi di distacco tra l'esecutore, impreparato a rispondere alle richieste della nuova musica, e il compositore che trova disattese le proprie esigenze musicali.

La didattica ha dunque il dovere di intervenire progettando percorsi educativi che uniscano a una apertura verso il nuovo, una competenza tecnica ormai sempre più imprescindibile. (D. B.)

La forza creativa dell'esperienza educativa

SALVATORE SCIARRINO

1. La composizione, così come viene insegnata nella scuola, è altra cosa rispetto alla nostra gloriosa tradizione, anche se le due cose in apparenza si assomigliano.

La divaricazione tra tradizione (viva) e regole non è solo di oggi. Basti pensare che per ammettere Mozart all'Accademia Filarmonica di Bologna, Padre Martini dovette rifargli il compito. Confrontando le due versioni del pezzo appare evidente che quella scorretta voleva certo essere più originale, più mozartiana.

L'esperienza didattica vissuta dal compositore durante gli studi scolastici è condizionata da programmi vecchi e dai manuali, e quindi l'e-

sperienza didattica che a sua volta egli tende a riproporre da insegnante, non può essere produttiva né aperta, ma semplicemente la riproposta degli stessi condizionamenti ricevuti che ostacolano in effetti il formarsi di una personalità artistica.

Il compositore oggi deve affrontare problemi analoghi a quelli affrontati dalla didattica della composizione: divenire creativi entro strutture che spesso non lo sono.

Innanzitutto bisogna togliere di mezzo un equivoco. I compositori di oggi non sono quelli morti ma quelli vivi. L'artista è colui che si occupa di creare e cioè cerca il nuovo. Il nuovo (ciò che ancora non esiste, ma potenzialmente può nascere) è uno spazio per tutti. È

più difficile essere un compositore *tradizionale* e insieme *personale*.

La musica contemporanea vive nel presente, e presente vuol dire: tutti i problemi aggrovigliati fra di loro. E non stiamo parlando di risultati estetici. Il presente è problematico perché in esso naturalmente convivono il positivo e il negativo di domani. Se ci si pone di fronte al contemporaneo così come di fronte ai problemi della didattica, forse questo potrà aiutarci in qualche modo a maturare, a vivere meglio il nostro tempo.

Nell'ultima mia opera *Studi per l'intonazione del mare*, quasi duecento giovani flautisti e sassofonisti si sono trovati per fare la loro prima esperienza di musica contemporanea e alcuni forse la prima esperienza concertistica fuori dalla routine scolastica.

La mia intenzione era anche di far vivere la musica a una grande massa di persone. Mi sono chiesto come fare per poterli coinvolgere, per dar loro la gioia di lavorare con

e dentro la musica - magari con cose semplici, ma non scontate - per far loro scoprire un rapporto con se stessi, con il proprio strumento, con la società e con il mondo sonoro che non sia già confezionato, con il silenzio.

La riflessione, la coscienza, l'attenzione, le scoperte che ne derivano aprono la nostra mente. È importante vivere la musica più organicamente in modo più profondo e coinvolgente.

Non vale la pena di essere nati se non si scopre questo. E allora diciamo che forse questo rappresenta la base della musica, della società, della musicoterapia, dell'insegnamento. Ed è la cosa più bella secondo me: si è vissuto, ripeto, invano se non si scoprono queste cose.

Quando lavoro con i miei studenti uso una terminologia, o cerco di instaurare un tipo di rapporto che può essere comune alla didattica più avanzata, quella che cerca di creare un'esperienza globale (parlo di maestri e di psicoterapeuti), io inseguo un'esperienza analoga a quella ricercata da queste persone. Ma soprattutto cerco la fecondità del rapporto, indipendentemente da quello che sarà il risultato. In questo senso credo che la strada da percorrere sia quella creativa, più che quella dell'esercizio.

L'esercizio è una dimostrazione: noi sappiamo ciò che vogliamo, applichiamo le regole per ottenerlo e prima o poi l'otteniamo. Ma una esperienza educativa non deve ridursi a questo. Educare vuol dire proporre esperienze che non solo lascino il segno, ma che possano a loro volta produrre altre esperienze. Ciò che conta è la forza creativa delle esperienze.

L'importante è innescare un meccanismo attivo.

Per tornare ai problemi generali dell'uomo: senza il piacere di vivere, la vita non può essere vissuta; figuriamoci se ciò non vale per la scuola.

Il piacere di insegnare e il piacere di apprendere: il piacere di apprendere in due, questa è la base della didattica.

2. Questa distinzione tra nota e suono è stata fatta da me prima ancora che da Grisey. Si è trattato di un dibattito tra me e le frange del post-serialismo in Italia, fra me e Donatoni. È stata una battaglia di idee, di musica e una battaglia anche di note di programma. Per esempio nel 1974 alla Biennale ho scritto delle note di programma che hanno scandalizzato tutti.

Eravamo amici con Grisey. Dal punto di vista teorico la sua musica era più agguerrita della mia, ma dal punto di vista della speculazione forse sono stato più agguerrito io. Comunque questa distinzione, teoricamente, non vale ancora per tutti. Credo che sia importante che l'esperienza del suono non si limiti semplicemente a una tecnica combinatoria, ma coinvolga appieno la creatività in tutti i suoi aspetti.

Una tecnica combinatoria è più pratica e dà l'illusione di insegnare qualcosa perché permette di acquisire la capacità di manipolare le note. In realtà, così facendo non si coinvolge né la creatività, né la parte più essenziale di noi stessi. E questo naturalmente ci riporta al problema dell'esperienza fondamentale dell'estetica e della scuola. Esattamente come avviene in Conservatorio, è più facile insegnare sui manuali che non sulla musica e sull'esperienza individuale dell'insegnante, dell'allievo e del giovane compositore. È come fare la settimana enigmistica.

Gli esercizi non mettono in discussione niente di nessuno di noi. L'insegnante continuerà a prendere il proprio stipendio, l'allievo continuerà a pagare le tasse scolastiche e i genitori saranno contenti.

Ma la creatività è un'altra cosa. La creatività ha a che fare con la profondità dell'essere dell'insegnante e dell'allievo. Implica un incontro, un ascolto profondo.

Il mondo di oggi è così sterile nei riguardi della musica proprio perché noi escludiamo la motivazione dell'agire umano cioè la sfera degli affetti. La nostra società preferisce lavorare sul confezionato,

preferisce non essere coinvolta nella propria privacy.

Però se l'insegnante ha paura della creatività, se ha paura della nascita propria e altrui, allora l'insegnamento si riduce a una routine assolutamente superficiale.

La routine è più sicura, sembra offrire garanzia di risultati, ma invece non investe né la società, né i problemi che invece andrebbero affrontati e alla lunga nuoce mortalmente alla società, perché toglie il senso stesso del condividere. Certo, concepire il suono in modo più completo e cosciente muta tutte le prospettive e di conseguenza pure quelle della didattica.

3. L'educazione alla musica è fondamentale non solo per la musica contemporanea, ma per la società futura.

È importantissimo che tutte le esperienze d'ascolto escano dalla routine e siano emozionanti e non coercitive. Anche se sono piccolissimi semi, prima o poi fioriscono. E quindi danno frutto.

Ci sono dei punti di fuga nella musica contemporanea che, proprio in quanto azzerano la capacità esecutiva e percettiva dell'esecutore, ci impongono di ricominciare da capo e quindi di diventare noi stessi dei bambini.

Per poter scrivere per esecutori molto giovani bisognerebbe che la scuola e la musica si incontrassero, e che questo incontro non fosse occasionale.

Gli *Studi per l'intonazione del mare*, ad esempio, hanno realizzato un appuntamento che io e i ragazzi delle orchestre ci eravamo dati da tempo. Il fatto che questa esperienza abbia dato dei frutti e possa darne ancora è la cosa più bella; più ancora del risultato sonoro e del fatto che durante l'esecuzione si fosse creato un incantesimo. È l'incantesimo della musica, della natura, del teatro, del rituale della rappresentazione. È anche un momento di trasformazione di noi stessi; è l'agire della vita nella vita.

La routine invece si occupa solo

di cose scontate e naturalmente produce anche un'inerzia che a lungo andare incrosta e appesantisce tutto, e se la nostra società si sclerotizza è anche per questo, perché non vive la sua propria vita come l'artista non sempre ha una sua vita originale.

Bisogna insegnare il piacere della vita, non la costrizione. Bisogna insegnare la rinuncia implicita in ogni scelta. La limitazione è importante non in quanto tale, ma solo in quanto libera energie maggiori.

Non è certo inculcando le mie idee che svolgo il mio compito di essere vivente. Il mio dovere è sti-

molare nell'altro una propria idea di ciò che devo tramandare e allora egli potrà sopravvivere alla vita. Se la mettiamo in termini di sopravvivenza la scuola uccide mentre abbiamo bisogno di vivere.

Io sono laico, ma a volte mi sembra quasi di insegnare la santità. A me sembra che oggi si finisca con imparare di più dagli animali che non dai nostri stessi simili. Questa è una cosa paradossale.

Certe volte trattiamo anche i bambini come dei vecchi non ancora rincitrulliti. Il bambino ha una sua forma di intelligenza, ha una sua sen-

sibilità e non va trattato come qualcuno che ancora non ha raggiunto la capacità di pensare. Diffidare degli istinti è terribile e distrugge gran parte delle nostre potenzialità. Invece io dico che noi adulti dobbiamo ritrovare continuamente il bambino che è in noi, altrimenti non abbiamo radici nella vita. Il nostro diviene soltanto una specie di gran ballo di routine che ci rende delle marionette.

Normalmente noi parliamo di diversità, ma dovremmo parlare soprattutto di unicità. Il problema è come incontrarsi tra individui senza sopraffarsi l'un l'altro.

Educare alla creatività per formare spiriti liberi

HELMUT LACHENMANN

1 • Io non faccio differenza tra musica per bambini e musica per adulti. Tutti i grandi pezzi sono anche per i bambini. In fondo, gli adulti sono bambini nella misura in cui sono disposti ad avventure in senso creativo.

Da piccolo io sono stato commosso da tutta la produzione di Bach, Mozart, Beethoven... e non perché sia stato un *enfant prodige*, ma perché sono pezzi che toccano.

Generalmente però, si crede che questi pezzi non siano accessibili ai bambini perché il pensiero che li sorregge potrebbe essere verbalizzato in maniera complicata. Ma non è necessario verbalizzare tutto.

Per quanto riguarda invece ciò che i bambini possono suonare, anche nella musica tradizionale c'è poco. Ci sono pezzi per bambini che hanno già una educazione, e l'e-

ducazione costa. Devono avere lo strumento, prendere lezioni... altrimenti non possono suonare.

La musica di oggi offre molte possibilità in più. C'è Cage, Feldman. E poi si dovrebbero valutare anche le possibilità offerte da tutto ciò che non ha bisogno di una educazione specializzata; ad esempio tutte le attività che si possono fare col silenzio. Prima ancora che una educazione specializzata questa è una educazione umana. Così ci sono molte possibilità.

Comunque certa musica di Xenakis è molto più accessibile per un giovane di quanto non lo sia una Sonata di Beethoven. Solo che non ci sono le strutture per offrire questo ai giovani.

È possibile lavorare con la musica di Ligeti. Ligeti è facilissimo per i bambini. *Atmosphères*, ad esempio,

inizia in maniera statica, poi pian piano cambia. È possibile anche farne una rappresentazione grafica. Anche con Kagel è possibile fare la stessa cosa.

Un altro ostacolo è rappresentato dal fatto che in genere si pensa l'arte come qualcosa di indiscutibile. Si pensa che debba essere bella per forza.

E questo è già un terrorismo messo in atto ancora prima di iniziare. Ma le idee di innovazione, di creatività, di ricerca, di avventura sono idee sovversive per una società in cui ognuno deve agire secondo le regole.

Insegnare ai bambini significa anche seminare un senso di ribellione. Mostrare come i pezzi della tradizione non sono ancora capiti. Sono solo celebrati, ma non ascoltati realmente.

Secondo me è molto importante anche lavorare con le loro improvvisazioni e poi con improvvisazioni strutturate.

Educare o fare musica per i bambini è educare politicamente, cioè riflettere su cosa sia la libertà in una società che spesso usa questa parola per qualcosa che non è libertà, ma la

dittatura dei media, una dittatura commerciale e ideologica. Educare, quindi, è prima di tutto cercare di difendere la libertà dello spirito, della creatività.

Non so se tutta la musica di oggi rappresenti tale libertà, in fondo anche tanta musica moderna è standardizzata.

Ad esempio i primi pezzi seriali sono stati delle vere avventure. Allora, un compositore che decideva di organizzare gli elementi secondo queste regole, non sapeva affatto quale risultato avrebbe ottenuto, cosa sarebbe successo. Questa è un'avventura, un pensiero avventuroso.

Io credo che il campo della musica di oggi sia talmente ricco che è possibile provocare l'orecchio di un giovane, e anche educarlo all'idea della provocazione. Perché i giovani non devono arrivare a pensare che *anche* la musica moderna è bella. No! La nuova musica deve rappresentare un'avventura, irta di ostacoli, una sfida. La musica deve essere anche pericolosa. Se è pericolosa vuol dire che è buona.

Adesso io sono molto radicale, dico che non deve essere più musica. A chi afferma che questa non è più musica io rispondo che finalmente ha capito qualcosa. Perché la musica l'abbiamo dappertutto. L'idea della musica deve essere riformulata, reinventata quasi a ogni pezzo. Certe opere della musica di oggi possono aiutarci anche a rileggere il passato con questo senso del pericolo.

Cage, ed esempio, crea delle situazioni acustiche nelle quali si viene stimolati ad abbandonare tutti i pregiudizi. Questo accade anche con certi pezzi seriali.

Se, dopo aver lavorato con questa musica, si ascolta di nuovo la musica di Mozart ci si accorge che si è acquisita una maggiore sensibilità alle connotazioni storiche, verso ciò che è arte, e anche verso ciò che distingue la musica di questo tempo, cioè lo spirito.

Secondo me per i bambini è molto più facile lavorare utilizzando come materiale la musica nuova. Le

possibilità che ne derivano non sono più solamente musicali, ma sociali. Forse io sono troppo ottimista, ma credo che ci sia questa possibilità.

2. Un bambino sente perfettamente che il suono puro di un violinista - un violinista che suona professionalmente - è qualcosa che è già stato usato, qualcosa di artificiale, ma bello. Egli può pensare che un rumore ad esempio un colpo su una pentola, sia più facile. All'inizio può darsi che i bambini vogliano fare qualcosa di artificiale, ma bello. Un pianoforte, se ben accordato, è il frutto di una esperienza, di una lunga cultura e anche un bambino ne subisce il fascino. Ci sono cose più difficili, ma è importante comunicare l'idea della autenticità e della bellezza anche in una cosa facile.

È necessario lasciare i meriti della musica vecchia, ma al tempo stesso mostrare i meriti di una apertura dell'orecchio, dello spirito.

Ricordo che Pousseur a Colonia chiedeva a due persone di scegliere un suono. Ad esempio uno poteva scegliere il colpo di un fucile e un altro un accordo di *la* maggiore sul pianoforte. «Adesso pensate che il colpo di fucile e il *la* maggiore siano la stessa cosa e create un ponte tra l'uno e l'altro, cioè inventate dei suoni che potrebbero condurre da un suono all'altro». Per fare questo è necessario pensare che entrambi i suoni siano sullo stesso livello.

È così che deve lavorare l'invenzione; la spontaneità deve essere sorretta da un'idea. Questa è dialettica. In realtà non si può dire che il colpo di fucile sia il *la* maggiore, ma se voglio cercare questa unità, allora devo creare un passaggio. È quasi una musica seriale: c'è una serie di passi che devono portare da un suono all'altro. Poi è necessario analizzare il suono: cos'è un colpo?

Si cominciano così a sviluppare delle situazioni creative. Queste presentano anche dei propri limiti, e i limiti provocano energia creativa.

Nel 1963 Pousseur usava questo esercizio per sviluppare l'idea della

serialità. I compositori pensano spesso che se io ho due cose, una debba essere sempre un altro grado dell'altra.

Credo che questo sia un problema nato proprio con la musica seriale. La musica seriale è basata sui parametri che si studiano a scuola: altezza, durata, timbro e intensità.

Occorre invece cercare delle categorie più opportune, più pertinenti. Altrimenti è come se per studiare il carattere di una persona io la pesassi, oppure misurassi la sua altezza. È necessario, quindi, individuare le categorie che ci permettono capire qualcosa di questa persona. È importante dunque, non solo lavorare con i mezzi, ma inventare le categorie stesse.

Così il mondo acustico diventa molto, molto più grande.

3. Io sono un tipo molto intellettuale, forse troppo, ma non posso uscire da questa gabbia, che comunque qualche volta mi aiuta. Credo che le interpretazioni debbano sempre ricercare la struttura. Per me suonare un pezzo vuol dire mostrare questa struttura, con ogni mezzo.

E la bellezza non deve rappresentare un tabù.

Un interprete deve giustificare, motivare la propria interpretazione. Quando si suona un pezzo di Beethoven non si può pensare di fare un *ritardando* solo perché lo si è sentito nel disco. Se il rallentando serve per mostrare un rapporto... allora tutti i mezzi sono buoni.

L'educazione estetica ha una forte relazione con la struttura.

Un esempio: il quartetto di Beethoven *Harfen* (op. 74). Nell'*Allegro* del primo tempo il tema presenta dei ribattuti e poi nel corso dell'esposizione questi ribattuti divengono sempre più veloci: da quarti diventano ottavi, nello sviluppo diventano sedicesimi. È impossibile accelerare ancora, ma Beethoven vuole andare oltre. Allora articola questi ribattuti in gruppi prima di otto, poi quattro, poi due, fino a uno, con il trillo. È il massi-

mo. Poi zero. Una nota ferma (a battuta 125) rappresenta il grado zero: è come un tremolo gelato.

Come il ghiaccio, prima è stato acqua e poi si è congelato. Se l'interprete qui fa il vibrato distrugge questa idea. Per una buona esecuzione è indispensabile capire la struttura.

Beethoven costruisce una scala nella quale gli estremi non sono sullo stesso livello. Il cambiamento non è quantificabile, perché è un cambiamento di qualità. Per suonare bene un interprete deve sapere questo. Una terza *sib - re* la possiamo trovare mille volte nella musica, ma questa terza "congelata" *sib - re* (a battuta 125) esiste soltanto qui perché è il risultato di questo processo.

In questo punto la necessità di suonare senza vibrato obbliga il violinista a interessarsi al proprio strumento. Certi violinisti non riescono a suonare senza vibrato. Se devono

farlo si sentono male, perché il vibrato è diventato per loro un riflesso meccanico. Le scelte interpretative appartengono non solo alla sfera delle emozioni, ma alla struttura.

Ciò che in Beethoven rappresenta un momento estremo diviene invece la normalità nella musica di oggi. Così si entra senza soluzione di continuità nel campo delle azioni della musica contemporanea. Non ad esempio chiedeva sempre di cantare senza vibrato, anche se per un cantante questo è molto difficile.

Bisogna recuperare il senso della professionalità nel produrre questi suoni.

Sul violino, ad esempio, non è facile utilizzare modalità di produzione del suono non tradizionali. Non è facile perché si richiedono azioni che non si basano su dei riflessi educati.

C'è una sorta di mediocrità nella quale la tradizione professionale si è

pietrificata. Un musicista invece deve essere uno che continua a imparare, sempre.

Non dimenticherò mai Stockhausen durante le prove di *Hymnen* a Berlino. C'era un violoncellista, già oltre l'età della pensione, che a un certo punto si è alzato e ha detto: «Io sono musicista, ho insegnato a tanti giovani, ma questa non è musica. Ora io le chiedo, perché devo suonare questo?»

Stockhausen, che non è certo un tipo facile, è rimasto calmo, ha aspettato un po', poi ha detto, «Per rimanere giovani». Il violoncellista, che aveva 75 anni, si è seduto. Non poteva rispondere.

Questa non vuole affatto essere un'apologia della gioventù. Oggi un dentista, anche se ha 60 anni, deve continuamente imparare, e tenersi aggiornato.

Paradossalmente, nell'arte questo sembra molto più difficile.

Alla base della musica e dell'educazione c'è il suono

PAOLO PEREZZANI

1 Forse è necessario distinguere la situazione della didattica musicale, così come si presenta oggi nella maggior parte delle realtà in cui si perseguono fini di formazione musicale specifica, dal panorama più complessivo delle riflessioni e delle esperienze maturate negli ultimi anni intorno a un più generale progetto educativo inerente la musica. A questo secondo livello, e soprattutto in relazione ad alcune delle finalità in cui un tale progetto non può non articolarsi, il rapporto

con la musica del nostro tempo mi sembra non possa dirsi del tutto inesistente. Mi riferisco soprattutto a ciò che si è andato elaborando intorno alla valorizzazione di attività inerenti lo sviluppo di un rapporto creativo, produttivo, interpretativo (del senso e del significato) con il linguaggio musicale.

Sarebbe anzi interessante riflettere sulle ragioni di un tale fenomeno; credo, infatti, che abbiano a che fare anche con alcuni aspetti della musica composta negli ultimi decenni.

Penso alla centralità che in essa è venuto ad assumere il suono, e proprio in funzione strutturale e non coloristica. Penso anche al fatto che, in alcune recenti esperienze compositive, i principi costruttivi, assieme ai concetti e alle categorie da essi implicati, hanno la tendenza a farsi più direttamente e scopertamente protagonisti del discorso musicale.

Forse ha a che fare con entrambe queste componenti il fenomeno per cui alcune composizioni contemporanee possono offrirsi all'ascolto, spesso anche molto attento e "coinvolto" (sia sul piano emotivo che su quello interpretativo), di un pubblico di bambini. Un pubblico non così prevenuto come quello degli abbonati alle stagioni concertistiche tradizionali o come quello di chi, subendo fino in fondo l'invadenza dei prodotti commerciali più asser-

viti alle logiche del mercato del disco, quasi si ritrova a non essere in grado di instaurare un rapporto che sia di ascolto, e non di mero consumo, con la musica.

Muovendo dalla premessa che non esista tanto una musica per i bambini ma piuttosto un modo proprio del mondo del bambino (come del mondo di ognuno di noi) di rapportarsi e di dare senso alla musica, da qualche anno il Festival *Di Nuovo Musica* e le Scuole Comunali dell'Infanzia di Reggio Emilia hanno dato vita al progetto "Abitare l'ascolto". Rivolta a bambini di età compresa tra i due e i cinque anni, tale iniziativa mira a offrire un'occasione (forse la prima!) di incontro con la musica dal vivo, e spesso proponendo opere degli ultimi decenni. Ricordo per esempio la loro partecipazione a un concerto del Quartetto *Arditti*, che comprendeva tra le altre cose anche i *Sei quartetti brevi* di Sciarrino, o la loro presenza all'esecuzione di *Persephassa* di Xenakis. L'interesse e l'attenzione furono effettivamente notevoli, e proprio nei confronti del fenomeno sonoro che in queste, come in alcune altre composizioni degli ultimi decenni, sembra davvero mostrarsi in una sorta di sua nuda e parlante fisicità.

Quello tra la musica contemporanea e il mondo della didattica è dunque un incontro che possiamo dire già possibile, e in una qualche misura addirittura in atto: purché, naturalmente, l'agire didattico muova dal proposito di darsi finalità di tipo formativo ed educativo, non semplicemente "addestrativo". La situazione sarà ben diversa quando invece tale agire, non ponendosi per nulla quelle finalità, non riflette sul proprio rapporto con la musica più recente né, per altro, su se stesso, sul proprio senso e forse sulla musica tout court, riducendosi appunto a pura strategia addestrativa.

È questa d'altra parte la situazione che caratterizza l'operare didattico di molti insegnanti (la maggior parte) dei Conservatori Italiani e di molte scuole di musica di base,

anche se mi sembra che in quest'ultimo ambito vada maturando sempre più la consapevolezza che una formazione musicale specifica non può prescindere dall'intrecciare i propri obiettivi con quelli di una più organica educazione musicale. È per questo che in tali scuole forse è più facile trovare le premesse e le occasioni affinché il rapporto con la musica del nostro tempo possa coniugarsi sia con le finalità generali di una educazione musicale (in parte ricavabili dagli stessi programmi per la scuola dell'obbligo), sia con un'altra serie di obiettivi anche alquanto specifici (ad esempio quelli relativi all'apprendimento di una tecnica strumentale).

È nel contesto di queste riflessioni che, infine, è possibile tentare qualche considerazione sui limiti del repertorio contemporaneo per la didattica, almeno relativamente alla situazione italiana.

La situazione della cultura musicale nel nostro paese è tale, per esempio, da indurre i nostri maggiori compositori a lavorare soprattutto all'estero: qui non si danno quasi più commissioni e tanto meno commissioni per la composizione di "repertorio didattico". Eppure il contributo potrebbe essere notevole: compositori come Sciarrino o Berio non solo sarebbero probabilmente interessati a lavorare anche in questa direzione ma forse troverebbero anche in ciò un ulteriore stimolo alla loro capacità di immaginare e di creare qualcosa di nuovo.

Una ragione di quella carenza va allora cercata anche a questo livello: manca, semplicemente, la domanda. D'altra parte, nella stragrande maggioranza dei luoghi deputati all'insegnamento della musica pochissimi insegnanti si interrogano, né viene loro richiesto di farlo, intorno alla necessità o possibilità di superare anche soltanto l'adozione dei vecchi metodi di studio ottocenteschi. E se anche è possibile cogliere alcuni segnali che ci indicano il manifestarsi di nuove esigenze, di nuove domande, non sempre le case editrici sono disposte a intercettarle: la

tendenza è spesso quella di ristampare proprio quei vecchi metodi.

2. Che il pensiero musicale sia giunto a recuperare una idea organica del suono, e a riconoscere nel suo organizzarsi (come direbbe Varèse) e trasformarsi nel tempo il modo attraverso cui il divenire del discorso musicale giunge a strutturarsi e a prendere forma, è un fatto che comporta una serie di conseguenze di cui non è difficile intravedere il potenziale innovativo sul piano della definizione di un percorso educativo alla musica.

Intanto, con il suo offrirsi alla percezione anzitutto in quanto materia sonora, e con il suo strutturarsi in linguaggio proprio agendo a questo livello, la musica pare accentuare la propria apertura a incontrare la dimensione dell'ascolto. I concetti necessari per accedere, attraverso l'ascolto, alla logica musicale – e dunque alla comprensione del modo in cui i suoni si organizzano – tendono inoltre a implicare, e forse nella musica del nostro tempo con maggiore evidenza, categorie non esclusivamente musicali ma proprio di tipo costruttivo e processuale: in qualche misura pre-musicali. Si tratta di principi organizzativi riguardanti in generale il modo in cui, e in diversi contesti, gli elementi costruttivi possono giungere a strutturarsi in un tutto organico: hanno a che fare con l'insieme delle nostre esperienze percettive, con il nostro modo di riconoscere le forme, di rapportarci a esse.

Probabilmente è anche per questo che il rapporto tra i bambini e certe esperienze della musica contemporanea, come abbiamo visto, tende a essere non solo possibile ma anche particolarmente coinvolgente e soprattutto in grado di attivare un tipo di ascolto subito indirizzato a dare senso, a interpretare il significato, a cogliere analogie con altre esperienze del mondo: un ascolto capace insomma di comportare una vera e propria attività di tipo immaginativo, già creativa.

Proprio tali esperienze di ascolto

potrebbero allora rappresentare il punto di partenza sia per l'impostazione di percorsi di ricerca intorno al fenomeno sonoro, sia per intraprendere attività di manipolazione e anche di composizione con i suoni.

È quasi superfluo, a questo punto, cercare di dedurre e di elencare il gran numero di conseguenze che, sul piano didattico, si potrebbero ricavare da tutto ciò. Se, anche grazie all'ascolto della musica contemporanea, è possibile accedere a un'idea di suono inteso come universo da esplorare, allora, per esempio, si potrebbero tentare classificazioni e organizzazioni degli elementi sonori in base a criteri di ordine globale, qualitativo, magari affettivo, e non proponendo a priori una parcellizzazione del suono in "parametri" separati.

E ancora, sul piano dei percorsi educativi: quando, tra le ricognizioni sonore operate indagando le potenzialità acustiche di diversi materiali e oggetti, a un certo punto si arriverà a incontrare anche gli strumenti musicali tradizionali, saranno probabilmente maturate sufficienti premesse affinché non ci si debba limitare a imporre una sola "impostazione corretta" al fine di ottenere il "bel suono". Risulterà anche assai improprio affrontare lo studio di un brano musicale imparando prima le note (per metterle "sotto le dita"), aggiungervi poi i "colori" (la dimensione dinamica del suono) per arrivare infine all'interpretazione "musicale" (forse aggiungendo qualche fermatina, un po' di accelerazioni e di rallentamenti: ed è questa, in fondo, la metodologia di studio ancora subita dalla maggior parte degli allievi dei nostri conservatori.

D'altra parte, la portata e la rilevanza delle conseguenze di un approccio non parcellizzato con il fenomeno acustico, non riguardano soltanto la pure importante e cruciale prima fase del percorso educativo e formativo alla musica. Lo stesso insegnamento della composizione, per esempio, alla luce di queste considerazioni, risulterebbe

affatto innovato rispetto all'attuale impostazione didattica deducibile dai vecchi programmi di studio e forse dovuta ancor più alla sedimentazione di abitudini e vizi accademici quanto mai lontani dalle problematiche, più propriamente di ordine creativo, implicite negli obiettivi stessi che un tale insegnamento non può non porsi.

Insomma, molte e alquanto innovative potrebbero dimostrarsi le conseguenze didattiche ricavabili dall'approccio con le più importanti esperienze della musica contemporanea. Forse è per questo che nei nostri conservatori spesso non si parla della musica scritta negli ultimi decenni, non si instaura con essa alcun rapporto di ascolto, né di studio: si preferisce pensare che non esista.

3. Perché io, che non sono flautista, riesco a ottenere diversi tipi di soffi (più o meno intonati) dal flauto, mentre un diplomato in flauto che esce dai nostri conservatori, e cioè una persona che ha passato anni a studiare tale strumento, spesso non riesce a non produrre un suono "bello"? Forse è anche per questo che, ciò che egli alla fine avrà imparato a ottenere dal proprio strumento, spesso non saprà piegarsi davvero alle diverse esigenze di suono necessarie per eseguire sia la musica di Mozart che quella di Debussy o di Sciarrino?

È proprio quell'idea astratta di suono "bello" a mostrare qui la propria inconsistenza, soprattutto quando viene elevata a obiettivo di studio derivante da precise, anche se molte volte non esplicitate, premesse didattiche e musicali. Le quali, il più delle volte, si tradurranno in anni e anni di lavoro impostato senza chiarire che per suonare uno strumento non esiste "la" impostazione, una sola, ma si possono piuttosto indagare diverse possibilità e tecniche per ottenere suoni tra loro diversi.

Mi sembra evidente l'inadeguatezza di una tale didattica al fine di permettere il definirsi di un corretto

e sereno rapporto tra lo strumentista, lo strumento e il suono (e non "le note"), e soprattutto al fine di creare le condizioni per un rapporto di interesse e comprensione nei confronti di molte esperienze della musica più recente.

Probabilmente il problema della flessibilità strumentale e anche mentale richiesta per affrontare alcuni aspetti, sia tecnici che interpretativi, della musica contemporanea, può essere affrontato proprio proponendo sin dall'inizio un rapporto aperto e corretto con lo strumento e con la musica: un rapporto intelligente.

Forse si tratterebbe di valorizzare da subito l'ascolto (del suono del proprio strumento ma anche della musica, di tutta la musica) di proporre vere e proprie indagini sul fenomeno sonoro, e poi attività di manipolazione, trasformazione, improvvisazione.

D'altra parte sin dal suo primo approccio con lo strumento il bambino ha la possibilità di sentire e di produrre diversi suoni: con un clarinetto sentirà anche dei fischi, così come sentirà dei soffi con il flauto o dei suoni grattati con il violino. Se gli viene detto che quelli sono rumori, o "effetti", invece che "suoni", non si fa che introdurre forzatamente una sorta di immotivata scissione percettiva che, infatti, solo con un lungo allenamento, e non senza una certa rigidità, si arriverà a imporre.

Per questo i corsi di propedeutica e in particolare quelli di propedeutica strumentale sono importanti: non tanto per preparare il bambino al futuro studio "professionalizzante", ma piuttosto perché sin dall'inizio si possano creare le necessarie difese nei confronti dei rischi che tale eventuale studio "professionalizzante" potrà portare con sé.

Sarà proprio la correttezza dell'approccio iniziale con lo strumento a permettere quell'apertura mentale senza la quale al futuro "professionista" potrebbe rimanere precluso non solo lo studio, l'esecuzione, ma anche la comprensione del pensiero musicale del nostro tempo.

Sono contenta di appartenere ad una associazione che dà spazio a tutti coloro che si confrontano onestamente e coraggiosamente con le sfide dell'educazione musicale. Sento però il bisogno di dichiarare ai lettori che avessero preso visione del *Fuori Campo* di Rinconete Cortadiglio, sul n. 117 della rivista, dedicato in termini estremamente negativi al documento del Gruppo Musica dell'MCE, che, personalmente, sottoscrivo per intero i contenuti di quel documento. Mi meraviglia e dispiace un po' che il signor Rinconete costruisca la sua critica esclusivamente sul fastidio indottogli da uno stile linguistico che non gli piace o che, piuttosto, non trova opportuno in un testo che, posto come è nel sito della Siem, potrebbe diventare oggetto di riflessione per una commissione ministeriale incaricata di lavorare alla riforma dei curricula.

È vero che certamente il documento non era nato con quell'intento ed è vero che lo stile espositivo può cambiare in funzione di un destinatario preciso. Rimane il fatto che il documento MCE esprime una opzione sul ruolo della musica nell'educazione. Condivido questa opzione e ce la metto tutta perché il mio lavoro sia improntato ad essa; mi sembra (ma potrei sbagliare) che i miei allievi della scuola di Didattica, in buona parte impegnati nel lavoro con gli adolescenti, ne traggano un beneficio, oltre che un rinnovato interesse nei confronti della loro stessa esperienza musicale. Mi sarebbe piaciuto che l'autore del *Fuori Campo* si fosse pronunciato per far emergere, da una prosa che egli ritiene evidentemente troppo poco disciplinata e "disciplinare", questa opzione, anziché buttar via il pacchetto con tutto quel che c'era dentro.

Franca Ferrari

I Conservatori hanno perso un'occasione per rinnovare il loro corpo insegnante. Gli ultimi esami di Abilitazione Riservata non hanno permesso, secondo me, di trovare i migliori musicisti tra quelli che si sono presentati nelle varie città per affrontare queste prove.

L'impostazione di questi esami mi sembra assolutamente falsa. Per ottenere un risultato considerato come un punteggio sicuro e obiettivo (punteggio aritmetico), si è partiti dal caso puro affiancato da una valutazione soggettiva. Non parliamo nemmeno del fatto che tutto il futuro professionale di un musicista si gioca in 45 minuti.

Nella testa di quale diavolo è nata questa idea?

Il fatto di estrarre un tema, porta in sé un elemento d'azzardo. Nonostante l'evidente buona volontà di quelli, che hanno inventato i temi, non si può non considerare la differenza di "peso" fra loro.

Dopo aver estratto un tema, il candidato doveva presentarsi davanti ad una commissione per un colloquio di 30-45 minuti. In pratica veniva interrogato dalla commissione che esprimeva un giudizio tradotto in punti, che

prende un valore obiettivo, e come tale affiancherà il futuro professionale del candidato confrontandosi e scontrandosi con tutte le circostanze burocratiche. Il fatto, teorico ma possibile, che il candidato poteva sapere più cose sul tema estratto, o possedere delle informazioni diverse da quelle della commissione, poteva anche non giocare a suo vantaggio. È umano, che i membri della commissione avrebbero voluto sentire informazioni che conoscevano bene e avrebbero potuto quindi giudicare con tutta la sicurezza possibile.

In breve: l'onda degli esami e delle verifiche che ha sconvolto l'Italia alla fine del 2000, per le ragioni elencate qui sopra, non ha portato ai conservatori gli insegnanti più bravi, ma quelli che hanno la loro visione della musica più vicina a quella dei membri delle diverse commissioni e che hanno avuto un pizzico di fortuna.

Gli insegnanti di oggi dovrebbero preparare i giovani alla loro vita professionale, che si svolge in genere dopo i 20-40 anni. Esigere allora, che i docenti dispongano delle conoscenze enciclopediche (dati, nomi, fatti storici ecc), e questo era soprattutto richiesto dalle commissioni, vuol dire non capire realmente in qual direzione si sviluppa la scienza delle comunicazioni. Oggi, e molto di più ancora domani, un insegnante dovrà indicare solo le fonti delle informazioni. Utilizzando Internet e banche dati mondiali deve saper dirigere le ricerche personali dei suoi allievi e studenti di ogni livello. Cercare, e con un dito umido girare le pagine di dizionari e libri scritti dai membri delle commissioni, è oggi simbolo di provincialismo e di piccolezza.

Purtroppo sarebbe così facile preparare un esame corretto, contemporaneo ed efficace! Bastava riunire i migliori specialisti di ogni disciplina, tanto strumentale che teorica, e stabilire un questionario di, mettiamo, 200 domande scritte. Assegnare un posto a ciascun candidato, metterlo davanti a un tavolo per quattro ore e scrivere le risposte. Poi, valutarle seguendo il criterio: giusto - falso, stabilendo prima una percentuale di risposte giuste sufficiente per superare l'esame.

Tra le domande un considerevole numero dovrebbe essere fissato dagli psicologi per tracciare un profilo delle capacità didattiche del candidato.

Non tutti sono nati per insegnare, essendo anche bravi strumentisti. Nel nostro mestiere ci vuole innanzi tutto un senso di giustizia, una pazienza senza limiti, un ottimismo, un senso di responsabilità e di sacrificio. Le domande "musicali" dovrebbero essere formulate in un modo, nel quale non sarebbe possibile una risposta equivoca e non sarebbe più possibile una valutazione personale della commissione.

[...] Cosa rimane da fare? Alla prossima occasione, ripensare meglio a tutto il sistema di valutazione (chi lo farebbe?) e ... dare un'altra chance a quelle persone che in un modo ingiusto, questa volta sono state eliminate.

Piotr de Peslin Lachert

Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

Scegliete un oggetto qualsiasi, un leggio ad esempio, e disegnate su un pentagramma. Otterrete una sagoma del tipo della fig. 1.

Come suonare quest'immagine? Quanti strumenti utilizzare? Come articolare il percorso musicale in relazione al disegno?

Servirsi di un'immagine come stimolo per l'improvvisazione e la composizione è divenuta ormai una pratica piuttosto diffusa. *Suono e silenzio*, il testo di John Paynter da cui è tratta questa proposta, risale, infatti, alla fine degli anni '70.

Proprio in questo periodo – sulla scia di quanto era accaduto circa venti anni prima nella musica contemporanea – anche in ambito didattico vengono esplorate contaminazioni più o meno vistose con le arti grafiche.

Dagli anni '70 a oggi si è sviluppata dunque, una letteratura che ha sperimentato il segno nelle sue accezioni più varie. Tra le immagini utilizzate a fini didattici non sono rimaste escluse nemmeno le rappresentazioni di tipo figurativo: oggetti, animali, paesaggi...

La grande varietà dei sistemi grafici adottati ha contribuito così a mettere in luce relazioni sempre più complesse e variegate tra suono e segno. Il confine che aveva separato in modo netto la notazione musicale dall'immagine si è così progressivamente attenuato fino a perdersi del tutto.

All'interno del panorama della musica grafica, la proposta di Paynter rappresenta però un caso particolare, un modo peculiare di collegare immagine e suono.

L'utilizzazione di notazioni non tradizionali, infatti, ha indotto molti autori ad accompagnare le proprie composizioni con specifiche indicazioni per la lettura.

Non sempre però le partiture includono la legenda. Quando questa viene a mancare, l'invenzione del codice di lettura è affidata all'esecutore, il quale è così sollecitato a escogitare (in maniera più o meno consapevole) un sistema di relazioni, tra segno e suono, capace di orientare e regolare l'interpretazione dell'immagine.

In questo caso le norme di decodificazione nascono da uno stretto contatto con l'immagine, e spesso emergono in maniera spontanea dall'osservazione della partitura.

Nel disegno del leggio usato da Paynter, la lettura non

viene guidata da una legenda, né affidata alla libera invenzione dell'esecutore. L'autore, infatti, inserisce l'immagine all'interno di uno spazio già strutturato: il pentagramma. L'uso del pentagramma implica necessariamente l'adesione a norme di lettura precedentemente codificate; norme generali, esterne e indipendenti dall'immagine.

Qualsiasi sia la natura, la qualità, la tipologia del disegno utilizzato, la griglia di lettura impone che lo scorrimento temporale avvenga sempre da sinistra verso destra, e che le frequenze più acute siano poste in alto e quelle gravi in basso.

Non è quindi l'immagine, con la propria specifica struttura, ad attrarre un determinato codice di lettura; tutt'altro. Il sistema cartesiano impone la propria direzionalità, talvolta forzando perfino l'immagine verso soluzioni che possono apparire al lettore persino "innaturali".

Anche nel caso in cui si adotti una notazione adiaستمatica – ponendo quindi l'immagine in un campo privo di riferimenti precisi – le modalità di lettura non cambiano in maniera significativa.

Rispetto a una notazione proporzionale, che fornisce uniche indicazioni di tipo relativo, il pentagramma permette di indicare l'altezza in maniera assai più accurata. La struttura grafica però rimane sostanzialmente identica. La durata – sia che venga o no utilizzato il pentagramma – è in ogni caso indicata attraverso una corrispondenza con lo spazio orizzontale.

Numerosi sono gli autori che hanno adottato grafie di questo tipo per la stesura delle proprie partiture didattiche; tra questi – solo per citare i più noti – D. Bedford, R. Murray Schafer e B. Dennis.

Alcuni esempi possono essere tratti anche dal *Cuaderno de musica*, una pubblicazione a uso scolastico realizzata dall'Istituto Psicopedagógico de las Artes di Madrid.

Anche qui immagini figurative sono inserite all'interno di un sistema di assi cartesiani. La partitura lascia all'interprete un ampio margine nella definizione del risultato sonoro (scelta degli strumenti, dell'agógica, dell'intensità, della qualità del suono...), ma durata e altezza restano comunque vincolate.

La decodificazione dell'immagine avviene, infatti, seguendo le coordinate spazio-temporali imposte dagli assi. L'altez-

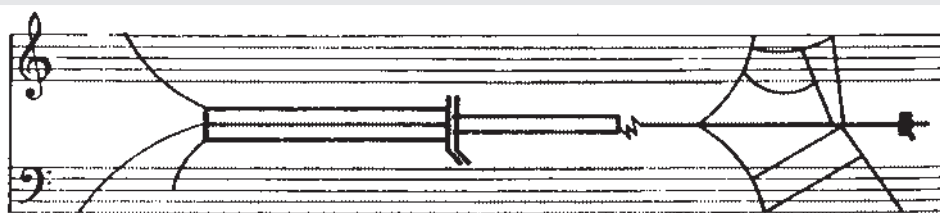


Fig. 1

Fig. 2a

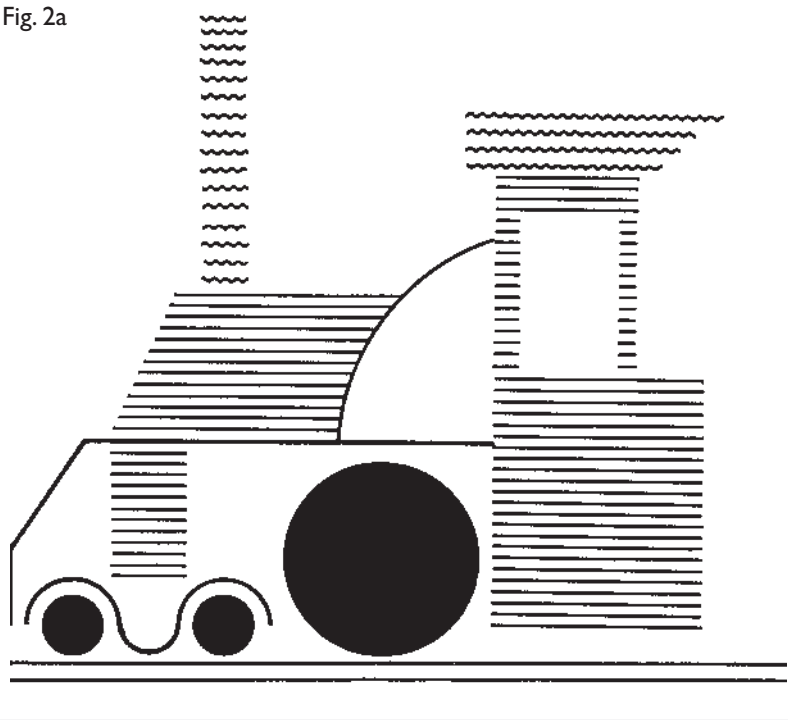
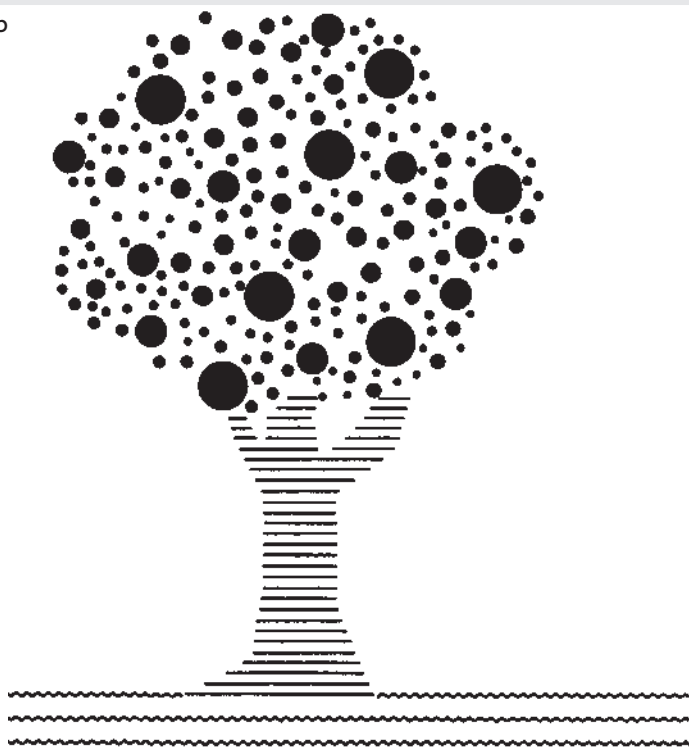


Fig. 2b



za relativa è indicata attraverso tre lettere: A = Agudo (acuto), M = Medio e G = Grave.

I disegni proposti dal *Cuaderno* sono realizzati utilizzando una grafica elementare e molto schematica. Gli autori si servono unicamente di linee (curve, ondulate, inclinate, sovrapposte...) e punti di diverse dimensioni.

L'impiego di immagini figurative comporta un aumento della complessità rispetto a una grafia che utilizza unicamente segni astratti. Oltre al rapporto tra segno e suono, infatti, un ruolo determinante è assunto anche dalla relazione tra il suono e l'oggetto riprodotto.

L'uso del sistema cartesiano però esclude drasticamente

ogni relazione con i suoni effettivamente prodotti dagli oggetti raffigurati: suonare l'immagine della fig. 2 non significa per niente cercare di riprodurre il suono di una locomotiva. Una partitura così strutturata, infatti, non si rivolge all'oggetto in quanto produttore di suono, ma unicamente all'oggetto come forma.

La lettura di un'immagine attraverso gli assi cartesiani permette dunque la trasposizione sonora di una forma. Trasposizione che è in grado di esprimere le relazioni tra le parti, gli equilibri e i contrasti interni alla forma stessa.

Questo tipo di scrittura, come spesso accade per le notazioni grafiche, favorisce lo sviluppo della percezione formale della musica. Percezione che richiede la capacità di comprendere (prendere insieme) le varie parti del discorso musicale in un'unità che trascende il tempo.

La forma visibile dell'oggetto, colta attraverso una percezione atemporale, favorisce dunque l'astrazione dalla successione implicita in ogni evento musicale.

Il disegno ci offre una visione stabile e statica dell'oggetto. Nell'albero, nella locomotiva i vari segni che compongono l'immagine sono tutti contemporaneamente presenti. Nella lettura cartesiana dell'immagine, invece, ciò che sta a sinistra verrà suonato prima e ciò che sta a destra dopo. Il riconoscimento visivo dell'oggetto come un tutto unico induce anche una percezione auditiva più unitaria, tende quindi a riunire in una unità ciò che viene percepito in successione.

Il procedimento è senza dubbio interessante, anche per la sua capacità di contrastare abitudini percettive e favorire quindi una flessibilità del pensiero.

È opportuno però notare che la lettura cartesiana di un'immagine impone un criterio di lettura diverso da quello utilizzato per la scrittura. L'immagine infatti è realizzata instaurando una corrispondenza tra lo spazio fisico, reale dell'og-

getto e quello astratto del foglio (sia pur con le ovvie differenze relative sia alle proporzioni che alla tridimensionalità). Nella lettura cartesiana, invece, lo spazio del foglio viene a corrispondere a due parametri qualitativamente diversi: il tempo e le altezze dei suoni.

È un po' come scrivere in una lingua e leggere in un'altra!

AAVV, "Cuaderno de musica" n°9, *Puntos y líneas*, Editorial Alpuerto, Madrid, pp. 31.

J. Paynter, *Sound and Silence*, Cambridge University Press, 1979, tr. it. *Suono e silenzio*, ERI, 1980, pp. 400.

Ritrovare la voce del passato esplorando il territorio

SALVATORE COLAZZO

La pubblicazione è il decimo dei Quaderni dell'Istituto Pedagogico di Bolzano. La presentazione della dirigente, Daniela Pellegrini Galastri, sottolinea come la proposta presentata nel libro muova da premesse teoriche che fanno riferimento alla nuova didattica della storia, presentando alcuni percorsi storico-musicali, «che mirano alla valorizzazione didattica del nostro territorio, in un processo di apprendimento che sollecita la costruzione/ricostruzione autonoma della conoscenza del passato attraverso il contatto diretto con fonti orali, scritte, iconografiche, architettoniche, sonore e musicali» (p. 9). Il territorio può essere concepito come un'enorme banca-dati, dalle straordinarie potenzialità didattiche se solo si ha voglia di voler indagare le vicende sociali e culturali che si sono col passare del tempo stratificate, lasciando testimonianze e documenti, che evocati e inseriti in contesti esplicativi consentono un rapporto vivo e fecondo con una disciplina, la storia, che altrimenti rischia di essere avvertita come noiosa se non addirittura inutile.

Conati, in una breve ma lucida premessa, sottolinea come il valore didattico dell'esperienza raccolta nel libro consista essenzialmente nell'essersi proposta di indurre negli allievi l'interrogazione del presente, la problematizzazione degli spazi entro cui avviene la loro esistenza, rinvenendo la persistenza del passato, dei suoi segni, delle sue tracce. Una storia manualistica non potrà mai far maturare il senso del tempo storico come «flusso perenne nel quale viviamo e operiamo» in cui presente e futuro si incontrano e si intersecano reciprocamente. Il motivo principale per cui la storia viene studiata è nel mantenere vivo il senso nella

percezione quotidiana di ciò che è vecchio come distinto da ciò che è nuovo, compresente magari, ma distinto. Ciò allo scopo di eludere il rischio di una rimozione del passato, che è poi una fuga dal presente e dalle proprie responsabilità.

Un approccio positivista nei confronti della ricerca dello storico ha esaltato le fonti come garanzia di oggettività; in realtà, come Jacques Le Goff insegna, la storia si fa sì con i documenti e le fonti, ma anche con l'immaginazione: l'interpretazione infatti consente la penetrazione dei documenti, lo spirito creativo impedisce di trasformare la disciplina in una vuota collezione di dati quantitativi.

Nell'ambito storico, immaginazione ed erudizione sono sempre in un singolare e precario equilibrio, come peraltro recentemente ha sottolineato il migliore dei nostri storici, Carlo Ginzburg, il quale in *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova* (edito da Feltrinelli), sostiene come dalla ricerca storica non possa essere espunto l'onere della prova, senza che questo significhi ritenere che le fonti da sé sole bastino a rendere decifrabile una realtà. «I positivisti immaginavano ingenuamente che i documenti fossero come dei vetri trasparenti. In realtà ogni fonte è come un vetro distorto che lascia spazio alla retorica. Da questo punto di vista non esistono fonti oggettive. Ogni fonte dice qualcosa della realtà e contemporaneamente dice qualcosa su se stessa». La storia ha inevitabilmente una natura congetturale: le fonti vanno interpretate e le vicende ricostruite vanno narrate.

E la narrazione non è mai innocente: «scegliere fra varie narrazioni non è indifferente, poiché ognuna di esse ha implicazioni cognitive». La consapevolezza stilistica fa parte

integrante – suggerisce Ginzburg – del lavoro dello storico.

L'insegnamento non manualistico della storia consente di recuperare alla disciplina il suo carattere problematico. Non c'è storico che non sappia come i documenti siano essenzialmente cagione di domande, rispetto alle quali le risposte che si offrono costituiscono semplicemente delle provvisorie ricostruzioni, confutabili all'emergere di un nuovo fatto o revocabili in forza di un'altra valutazione dei medesimi fatti. È indispensabile poter trasmettere agli allievi questa provvisorietà delle narrazioni storiche, non per minare la loro fiducia nel sapere, ma per far comprendere che nella ricostruzione storica è in atto un lavoro intellettuale, cioè un congegno mentale umano complesso, che attraverso la verifica collettiva, mostra la sua tenuta e si consolida. Il senso costruttivo della storia si acquisisce attraverso il concreto impegno volto a ricavare credibili interpretazioni da una congerie di fatti, sulla base di un meditato studio opportunamente orientato.

I programmi della scuola di base italiana chiedono agli insegnanti di educazione musicale di tenere in debito conto la necessità di offrire agli studenti degli strumenti per leggere storicamente il fatto musicale.

La musica – a ben badare – costituisce il segno più tangibile della sopravvivenza del passato nel presente. I mezzi di comunicazione di massa hanno reso il passato musicale come un bene ad ampia accessibilità, ma tale fatto non costituisce di per se stesso garanzia di una diffusione del senso della storicità della musica.

Anzi è diventato molto probabile che l'enorme possibilità offerta dalle tecnologie elettroniche di archiviare dati portati con sé una vera e propria rimozione del passato. Il passato diviene tutto a portata di mano, tutto viene conservato, ma si paraliza la voglia e la capacità di riflettere sul passato, di elaborarlo. Cosa ne facciamo di un passato divenuto muto presente?



Rivolgersi allora al territorio, come Maria Silvia Tasselli ed Elita Maule hanno fatto, significa abituare gli allievi a porsi in maniera più problematica nei confronti dei loro contesti di vita, per imparare a cogliere il valore testimoniale e documentale dei segni che le generazioni precedenti hanno lasciato nell'ambiente, per allargare le loro prospettive conoscitive e quindi anche il senso della loro identità, che è essenzialmente appartenenza a una società, ai suoi usi, alle sue abitudini, alla sua storia, insomma.

Ma la proposta ha anche un significato più ampio: essa porta a ridimensionare la portata del manuale, che, per quanto riguarda la storia, ha avuto sempre un peso maggiore degli stessi programmi a «costruire la concezione di storia degli insegnanti» (p. 13), condizionando fortemente le soluzioni didattiche adottate. Non va peraltro sottovalutato il fatto che un ripensamento del valore del manuale induce la storia in quanto disciplina a interrogarsi sul senso della sua presenza nel curriculum scolastico, scoprendo che il suo valore educativo consiste non tanto nei contenuti e nei valori che trasmette (nel qual caso significherebbe rassegnarsi ad una concezione più o meno "ideologica" della storia), ma piuttosto nelle abilità cognitive il cui sviluppo l'esercizio della ricerca favorisce.

Nell'ambito della didattica della storia generale, il dibattito attorno a queste problematiche appare sufficientemente maturo, datando ormai di alcuni decenni; è invece appena ai primi balbettii nella dimensione storico-musicale. Tanto più significative appaiono allora iniziative come quella di Tasselli e Maule, le quali mostrano come la storia della musica possa – vista nella sua valenza interdisciplinare – costituire una chiave di ingresso per meglio comprendere una storia che aspira a divenire sempre più globale, cioè a vedere il complesso sistema di nessi e di relazioni che unisce la articolata trama delle vicende umane.

Da un punto di vista metodologi-

co-didattico le autrici propongono un processo di apprendimento che, partendo dalla esigenza di ricostruire autonomamente la conoscenza relativa a determinati luoghi del territorio, favorisca il contatto diretto con le fonti orali, scritte, iconografiche, architettoniche, per poi pervenire a contenuti più formalizzati, che consentano di collocare la minuta porzione di storia locale evidenziata in contesti più generali. A tale scopo può anche essere utile il manuale, il quale può costituire un riferimento (non assoluto, ovviamente) affinché le domande nate in sede di ricerca trovino alcune risposte.

La nuova storia ha compiuto un grande sforzo nel ripensamento della nozione di *fonte e documento*: dall'allargamento del significato di questi concetti ha tratto indubitabile giovamento la didattica della storia che – grazie alle indicazioni della nuova storia – può impegnare gli allievi al trattamento di dati di non impossibile reperibilità, recuperati attraverso un'accurata indagine a largo spettro del territorio. La nuova storia e una più moderna visione didattica si incontrano consentendo l'apprendimento di nuovi contenuti attraverso metodiche didattiche attive.

Per quanto riguarda la storia della musica le opere costituiscono la traccia che il passato ha lasciato nel presente e che grazie all'intervento mediatore dell'esecutore-interprete riemerge e si propone alla nostra attenzione. L'ascolto diviene un elemento da cui può scaturire un interesse all'approfondimento storico dell'oggetto estetico. In ambito didattico attraverso l'ascolto si realizza il raccordo tra la viva esperienza musicale e la comprensione storica. Come rileva Maria Silvia Tasselli: «l'ascolto di musica è un potente strumento per scoprire il passato nell'ambiente che ci circonda: le musiche ci parlano degli uomini, delle loro storie e vicende, dei loro modi di vivere e di stare insieme; con la musica possiamo trovarci, insieme ai nostri alunni, in modo quasi magico, in un castello, duran-

te una festa, tra dame e cavalieri che danzano, o in una buia e forse paurosa chiesa medioevale, che risuona di preghiere e di canti di monaci...» (p. 20). Pertanto può ben dirsi che l'ascolto di musica costituisce una chiave d'ingresso privilegiata per la ricostruzione della storia nella scuola di base. La fonte musicale, integrata da altri tipi di fonti (iconografiche, testuali, orali, materiali) consente la ricostruzione storica, mettendo in rapporto diretto l'allievo con il passato.

Non manca chi – di fronte a

NOTIZIE

Il primo approccio alla pratica strumentale

Nel 2001 l'annuale Convegno della Siem si svolgerà a Perugia, dal 14 al 16 settembre, in collaborazione con *Perugia Classico* e avrà come tema "Il primo approccio alla pratica strumentale". Esso rappresenterà il momento conclusivo di una ricerca promossa dalla Siem e coordinata da Anna Maria Freschi e Ester Seritti, oltre a ospitare interventi di esperti in vari ambiti disciplinari correlati al tema in oggetto.

Gli interventi saranno incentrati sui seguenti problemi:

- a) come inserire le attività creative (improvvisazione, composizione, arrangiamento) nella pratica strumentale?
- b) si può sostituire con efficacia alla linearità dell'insegnamento, che procede per accumulazione, una nuova didattica strumentale basata su unità di senso gestuali-musicali complesse?
- c) come avvicinare bambini molto piccoli allo studio dello strumento? Quali aspetti vanno modificati? Qual è l'età minima?

Chi fosse interessato a inviare un proprio contributo è pregato di mandare entro il 20 aprile 2001 un *abstract* di circa 3000 caratteri via fax o e-mail ai recapiti sotto riportati e, in caso di accettazione, il testo definitivo dell'intervento entro il 5 giugno.

Per informazioni rivolgersi a:
Anna Maria Freschi: tel./fax 055/2207074
e-mail: afreschi@tiscalinet.it
Ester Seritti: tel. 0586/829953
e-mail: esterseritti@libero.it

indicazioni di questa natura – muove delle radicali contestazioni. In un articolo apparso sul sito Internet Edumus (www.edumus.com/lavori/disandro) a firma di Massimo Di Sandro si propone che in sede di didattica della storia della musica si sposti l'attenzione dai concetti di "comprensione storica" e di "spiegazione storica" a quelli di "ricezione" e di "uso". In questo caso – osserva Di Sandro – la didattica della storia della musica cambierà radicalmente in quanto sarà interessata soprattutto a conoscere come gli oggetti del passato «funzionano oggi, per noi». Né vale – continua l'autore dell'articolo – rivolgersi alla micro-storia per evitare il rischio di una «sostanziale distinzione fra musica e fonte documentaria». Il fatto che si indagano «fenomeni circostanziati e delimitati, anche 'materiali'», che magari pertengono a «strati sociali poco rappresentati e visibili» non riesce a risolvere quella che secondo Di Sandro è la vera questione di una didattica della storia della musica, cioè il passaggio «dalla storia all'arte, dalla realtà empirica alla musica».

Personalmente a me sembra che nei suoi *Fondamenti di storiografia musicale* (tradotti in italiano da Discanto-La Nuova Italia) Dahlhaus abbia in maniera convincente affrontato la questione del rapporto estetica-storiografia, riuscendo a evitare il rischio di uno storicismo che appiattisce il contenuto estetico delle opere musicali sul loro significato storico-culturale.

Ma è un discorso che probabilmente meriterebbe un più ampio e articolato argomentare. Qui ci si accontenta dell'enunciazione, che non ha nulla d'apodittico, essendo poco più di un *post it*.

Maria Silvia Tasselli, Elita Maule, *Musica, storia, territorio, Itinerari didattici per la scuola elementare e media della provincia di Bolzano*, Edizioni Junior, Bergamo 1998, pp. 160, £ 20.000, e 10,33

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

«Dov'è la saggezza che abbiamo perso con la conoscenza? Dov'è la conoscenza che abbiamo perso con l'informazione?» Con questa domanda sintetica, ma di cruciale importanza, posta da Thomas Stearns Eliot si apre il libro di Raffaele Simone. Il lavoro nasce dalla sensazione, più che da una convinzione dell'Autore, che stiamo entrando in una nuova fase della storia e del pensiero: la storia del conoscere che dovrebbe descrivere il modo con cui si creano e si elaborano le conoscenze, le nostre idee, ma anche i nostri atteggiamenti nei confronti dei fenomeni che stiamo vivendo.

La prima fase coincide con l'invenzione della scrittura che permise di fissare con segni scritti le informazioni su un supporto stabile, liberando la memoria individuale e collettiva dal peso di un'enorme quantità di dati che, prima di allora, dovevano essere registrati nella mente e nei comportamenti. La seconda fase iniziò molti secoli dopo con l'invenzione della stampa che, perfezionandosi nel tempo, permise a un pubblico più vasto di accostarsi alle fonti scritte, un pubblico che fino allora poteva soltanto basare le proprie conoscenze su fatti raccontati a viva voce. Questa scoperta modificò in profondità diversi aspetti della vita culturale e sociale producendo non solo una certa circolarità e diffusione dei saperi, ma anche il modo con cui essi andavano strutturandosi e sistematizzandosi. Anche se ora non ce ne accorgiamo quasi più, buona parte delle cose che sappiamo le dobbiamo proprio al fatto di averle *lette* e apprese da qualche parte, dove qualcuno le aveva depositate per iscritto e da dove potevamo trarle in qualsiasi momento della nostra vita. Ora invece stiamo per entrare in una nuova fase (la terza) in cui la quantità di cose che sappiamo per averle lette da qualche parte è *molto minore* di trent'anni fa; ora sappiamo moltissime cose semplicemente per averle *viste* o *sentite* o apprese attraverso diversificate fonti di informazione, comprendendovi anche quelle mediate dalla tecnologia.

I passaggi da una fase all'altra sono stati prodotti da fenomeni di cambiamento che riguardano l'uno il *tecnico* e l'altro il *mentale*. Il primo consiste nell'invenzione di strumenti e materiali nuovi connessi alla diffusione e alla codificazione delle conoscenze; il secondo ha segnato il passaggio dall'oralità alla scrittura, e poi alla lettura, alla visione e all'ascolto, inducendo modifiche nel modo in cui la nostra mente riceve ed elabora le informazioni. Questa è la tesi del libro che ripercorre con chiarezza di linguaggio le problematiche relative alle rivoluzioni che hanno scandito i passaggi alle tre fasi e che insiste sul problema delle *forme di sapere che stiamo perdendo*.

Per necessità di spazio, ci soffermiamo soprattutto sull'ultimo capitolo che focalizza l'attenzione sull'attuale cambiamento nelle modalità di linguaggio, le quali si stanno spostando da forme strutturate a forme generiche e destrutturate. Non è solo, ovviamente, una questione di linguaggio, ma essa investe gli stili conoscitivi e la formazione dell'essere umano del futuro.

I media (in particolare la televisione e il calcolatore) sono i principali avversari del libro, i quali stanno producendo una trasformazione degli stili conoscitivi, trasformazione che da talune parti viene considerata come una forma di de-alfabetizzazione e potrebbe (il condizionale è d'obbligo) portare a un "impoverimento del capire". C'è però, questo sì, un calo dell'intelligenza che è specifica della lettura, e cioè l'intelligenza *sequenziale*, mentre la



visione produce una forma di intelligenza *simultanea*. Questa intelligenza è caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una successione, e quindi una gerarchia. Le due intelligenze comportano due diversi tipi di ricezione e di elaborazione testuale e si distinguono per alcuni tratti, che si possono ricondurre a fattori quali: il ritmo, la correggibilità, i richiami enciclopedici, la convivialità, la multisensorialità, il grado di iconicità, la citabilità e una scala di affidabilità (tutti fattori ampiamente esemplificati dall'Autore). In particolare il linguaggio dei giovani è ricco di quelli che l'Autore definisce come «fenomeni vaghi» ed è caratterizzato da ciò che è stato chiamato il «trionfo del privato nel linguaggio» (p. 126), associato ad alcune usanze comunicative del tutto sconosciute alle generazioni precedenti. Da qui l'interessante bipartizione proposta da Simone tra due modelli di uso del linguaggio: il *proposizionale* e il *non-proposizionale*. Il primo è analitico, strutturato, colloca i dati nel tempo e nello spazio, è referenziale perché dà nomi alle cose: è l'ambito delle «Massime di Lucidità»; il secondo è generico, vago dal punto di vista referenziale e rifiuta la struttura: è il luogo di «una sorta di generale Massima di Fusione» (p. 130).

Questo è, a mio avviso, il nocciolo del libro: la linea dell'atteggiamento proposizionale è il risultato di importanti tradizioni storiche di pensiero (le quali si collocano nello sviluppo della modernità e della civiltà occidentale e che talvolta possono sembrare troppo aride perché ritengono che l'esperienza, se è rilevante, debba essere espressa in parole, organizzate fra loro) mentre l'atteggiamento non proposizionale si collega alla tradizione gnostica in cui «il linguaggio è essenzialmente un tradimento, il tradimento di qualcosa che sta nel fondamento, sotto al discorso, e che è ben più immediato, denso, intenso di quello che possiamo dire per manifestarlo» (p. 131).

In Oriente, la tradizione taoista ha elaborato riflessioni in cui l'analisi nella sua forma verbale è guardata con sospetto, come un modo per uccidere i fatti, non per comunicarli. Ma il silenzio del Tao è l'opposto del *chat* giovanile. E qui mi permetto, per concludere, alcune osservazioni a commento di queste stimolanti considerazioni.

L'atteggiamento e la pratica del proposizionale e del non proposizionale possono stare in rapporto dialettico e, se assolutizzati, diventare gabbie e orizzonti troppo ristretti per dare senso all'esperienza umana. Il proposizionale dovrebbe trovarsi come passaggio obbligato al non proposizionale e quest'ultimo risultare come la conquista di un processo e di un cammino. Così, per fare degli esempi, non si dà corretta concezione interdisciplinare escludendo le discipline, ma passando tra esse; non si dà intuizione creativa e percorso artistico senza conoscenza pregressa; non si arriva all'astratto senza passare dal figurativo (e Picasso ne è un fulgido esempio), la dodecafonia e la serialità passano per *Il clavicembalo ben temperato* e così via. Da parte sua Raffaele Simone assume un cauto atteggiamento di ricerca: non risparmia alcune osservazioni alla cultura della scuola, si domanda se lo spirito analitico sul quale la nostra cultura si è basata per alcuni secoli non abbia passato certi limiti e se i segnali che vengono dal mondo giovanile non siano indizi di un nuovo standard e, vorrei aggiungere, non siano la spinta per tentare di costruire un più ecologico modello di civiltà e di sviluppo.

R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari, 2.000, pp. 152, £.22.000

NOTIZIE

MUSICA, DIDATTICA E SCUOLA
Una rubrica sull'educazione musicale
www.pavonerisorse.to.it/musica

L'introduzione dell'educazione musicale nella scuola come esperienza autenticamente formativa è legata alla capacità delle scuole di attivarsi per la predisposizione di laboratori e la documentazione e lo scambio di esperienze ma anche a una formazione degli insegnanti intesa sia come approfondimento delle conoscenze sia come valorizzazione del sapere relazionale e corporeo dell'adulto. Quest'ultima si gioca sia sul versante della formazione iniziale che su quello della formazione in servizio.

La rubrica utilizza l'opportunità dello spazio web per far circolare informazioni e conoscenze. Essa è stata suddivisa in quattro sezioni:

- corsi, convegni e seminari riguardanti l'area pedagogico musicale;
- pubblicazioni qualificate nel settore;
- documentazioni di esperienze didattiche o di formazione degli insegnanti (iniziale o in servizio);
- brevi proposte didattico – musicali elaborate da esperti musicisti e didatti.

Le scuole, le Università, i Conservatori, gli Enti o le Associazioni impegnate nel settore, sono invitati a inviarsi via e-mail notizie sulle loro esperienze. Esse saranno pubblicate nella rubrica e potranno così essere conosciute dalle altre scuole e Istituzioni, da insegnanti e da studenti interessati alla didattica musicale.

Le esperienze possono essere inviate a Enrico Bottero, curatore della rubrica, all'indirizzo embottero@libero.it, indicando anche il nome, la scuola o Istituzione formativa di appartenenza, l'indirizzo di posta elettronica e/o il numero di telefono a cui si desidera eventualmente essere contattati.

Contestualmente, la rubrica offre consulenza per:

- corsi di formazione didattico musicale per insegnanti da attivare su richiesta delle scuole interessate (prendere contatto con Alessandro Padovani, musicista e formatore, all'indirizzo: alex.padovani@libero.it);
- progettazione, allestimento e organizzazione di un laboratorio musicale territoriale (prendere contatto con Maurizio Carandini, coordinatore del laboratorio musicale di Ticineto (AL), all'indirizzo: medtucin@tin.it oppure al numero 0347\1566817).

Mettere in gioco il sapere della scuola

FRANCA MAZZOLI

«**S**e c'è una cosa che va detta con chiarezza e convinzione è proprio questa: non si deve concepire l'uso delle tecnologie come una somma di nuove funzioni, ma come una moltiplicazione di opportunità. [...] L'avvento del digitale all'interno del sistema educativo deve essere colto come un fattore di sostanziale cambiamento dei modi di relazione tra i soggetti che vi operano.»

In altre parole, chi lavora nella scuola è invitato a riscoprire le potenzialità cognitive e comunicative del "mettersi in gioco", come atteggiamento di disponibilità reale verso la novità che può far circolare le energie presenti dentro e fuori la scuola che rischiano di non trovare uno spazio comune per dialogare.

A questa disponibilità invita *Imparare giocando, Interattività fra teatro e ipermedia* di Carlo Infante, esperto di teatro e di nuovi media, testo di grande interesse che offre la possibilità di trovare riuniti numerosi riferimenti teorici e operativi che attraversano ambiti apparentemente lontani, in realtà accomunati dall'interattività come caratteristica di base: gioco, ipermedia, educazione, teatro e arti elettroniche.

Anche se la lettura di *Imparare giocando* può forse risultare complessa, vista la quantità di riferimenti teorici implicati, vale la pena di cogliere l'invito a immergersi in una riflessione di grande attualità per il mondo della scuola, proposta con un tono di voce colloquiale, orientato a facilitare (non a semplificare!) la comprensione di chi legge.

L'avvento del digitale all'interno del sistema educativo viene presentato soprattutto come fattore di trasformazione delle relazioni tra inse-

gnanti e allievi, destinato a mutare radicalmente il flusso unidirezionale dell'insegnamento, a favore di una co-costruzione del sapere realmente partecipata dagli allievi: «L'aspetto della didattica è quindi solo una componente dell'intero sistema di relazione e di scambio educativo che si crea all'interno della scuola.» Infante dunque non tenta di sedurre il lettore attraverso la presentazione delle infinite potenzialità didattiche della multimedialità a supporto di una relazione tra insegnante e allievo sostanzialmente immutabile, ma propone invece di riconsiderare in modo globale la dinamica insegnamento/apprendimento, alla luce delle innovazioni create dalla diffusione delle nuove tecnologie.

L'approccio ludico, capace di coinvolgere la sensorialità e il pensiero analogico, viene presentato e proposto come mediazione efficace per lo sviluppo culturale, ancora poco riconosciuto da una scuola che tende a privilegiare le competenze alfabetiche, monomediali e lineari, ma già molto presente in molte forme d'arte e di intrattenimento contemporanee, familiari e apprezzate da adulti e ragazzi.

E se in un mondo futuro "inevitabilmente digitale" la dimensione ludica del virtuale potrà rappresentare uno dei modi migliori per apprendere, sembra utile e possibile fin da oggi collegare l'apprendimento sensoriale a quello alfabetico, attraverso un nuovo modo di utilizzare a scuola la multimedialità e l'interazione con i diversi linguaggi che essa consente.

La strada tracciata da Infante per riequilibrare l'approccio cognitivo lineare dell'emisfero sinistro e quello più liberamente associativo dell'emis-

sfero destro, passa per esperienze creative che appartengono al gioco drammatico e all'animazione teatrale (quindi al corpo come attore in una scena reale), ma anche a esperienze di navigazione e simulazione al computer che sviluppano una dinamicità che solo una mente plastica può esprimere.

Considerando le nuove possibilità di interazione tra dimensione percettiva e cognitiva realizzabili nell'esperienza ipermediale, Infante afferma la possibilità di superare il concetto stesso di "punto di vista", sostituendolo con il più globale "punto di vita": «Quando si naviga si è dentro lo schermo, non fuori a vedere.» Oltre a scardinare le certezze relative a un'idea consolidata di rappresentazione del mondo, questa affermazione colloca l'unità corpo/mente al centro dell'apprendimento che si sviluppa attraverso l'interazione con i media, e punta l'accento sulla dimensione formativa delle stesse modalità interattive. Non solo ciò che si apprende, ma anche le modalità prevalenti dell'apprendimento possono contribuire a definire l'identità culturale dei bambini e dei ragazzi, e tanto più la scuola saprà integrare le proprie modalità di apprendimento a quelle utilizzate dai media, tanto più riuscirà a parlare ai ragazzi con un linguaggio in sintonia con il loro contesto culturale.

Nel suo complesso, il libro affronta numerose sfaccettature delle problematiche connesse con la diffusione della tecnologia nella cultura contemporanea, che non si riferiscono al solo ambito scolastico, ma vengono costantemente analizzate con un'attenzione pedagogica particolare.

La prima parte del libro, *Il gioco nasce dal gioco*, propone un'analisi ricca e articolata relativa alle modalità di apprendimento presenti in situazioni educative e didattiche differenti, scolastiche ed extrascolastiche, oggi a disposizione di molti. Nella seconda parte, *L'ambiente educativo multimediale*, vengono tracciate alcune ipotesi formative e



didattiche particolari, che esemplificano un utilizzo davvero innovativo delle potenzialità multimediali, nella logica prima descritta di una reale trasformazione dei rapporti tra i coautori del processo educativo.

«Aiutatemi a mettere in crisi il ragionamento. Lo farà crescere. E cresceremo noi, insieme.»

Questa richiesta, formulata dall'autore in un intervento formativo rivolto a dirigenti scolastici, può efficacemente sintetizzare il pensiero sotteso a un'esperienza di aggiornamento che certamente rassicurerà i lettori più timorosi nei confronti delle nuove tecnologie. Narrata in una cronaca che sottolinea dubbi e problemi di percorso, e propone soluzioni metodologiche e operative alla portata di tutti, costituisce un utile esempio di percorso co-costruito, nel quale le competenze presenti nel gruppo possono davvero mettersi in gioco e dare vita a soluzioni collettive originali. Anche in questa esperienza è interessante notare come lo sviluppo di una potenzialità tecnologica (l'uso in aula della mailing list) decolli quando viene percepito come possibilità di dialogo all'interno di una "comunità di apprendimento" e non come strumento asettico quanto potente, destinato semplicemente a sveltire le operazioni di messaggistica interna al gruppo.

Conclude il testo un'ultima parte, *Corpi, arti e elettroniche*, che presenta e commenta alcune tendenze sperimentali delle avanguardie, e fornisce numerosi indirizzi di siti da visitare via internet, come ulteriore possibilità per riflettere sui contenuti presentati dal libro, anche attraverso l'immersione diretta.

Le ultime pagine presentano le frontiere dell'elaborazione culturale che stanno preparando un nuovo rapporto con il sapere orientato «verso una dissolvenza dei termini in cui è stato fissato il canone estetico egli ultimi secoli, partendo proprio dal rapporto tra creazione e fruizione».

E se molti videoambienti sanno già metterlo a disposizione dei loro

visitatori, è sperabile che anche le modalità di apprendimento relative al sapere scolastico possano in breve tempo trasformarsi in questa direzione.

Da leggere e meditare, per sviluppare i numerosi suggerimenti creativi, e riflettere sulla metodologia che ha sostenuto le numerose

esperienze che contribuiscono ad argomentare la proposta pedagogica dell'autore.

Carlo Infante, *Imparare giocando, Interattività fra teatro e ipermedia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000, pp. 213, £ 30.000.

SCHEDE

Juba è una forma di accompagnamento ritmico, viene dagli USA e dà il titolo al nuovo libro di Jürgen Zimmermann. Libro interessante e ricchissimo di spunti, 140 pagine piene di attività, giochi, proposte.

Juba è interamente dedicato alle percussioni corporee, capitolo obbligato della moderna didattica musicale. Tanti modi diversi per "suonare" il corpo, da soli, in gruppo, camminando, scendendo le scale, stando seduti. Dai gesti simbolici, al "corpo preparato", ai ritmi esotici, *Juba* raccoglie veramente tutto quanto ruota intorno all'uso ritmico del corpo con dovizia di particolari e ricchezza di stimoli.

Purtroppo la lingua limita fortemente la diffusione di questo testo nel nostro paese. La cassetta video, che pure non esaurisce la ricchezza del testo, può però rappresentare una alternativa interessante, anche per chi il tedesco proprio non lo capisce.

Il testo e la cassetta video possono essere richiesti anche separatamente scrivendo a Fidula-Verlag, Postfach, D-56154 Boppard/Rhein. (D. B.)

Jürgen Zimmermann, *Juba – Die Welt der Körperpercussion*, Fidula Verlag, Boppard/Rhein, 1999, pp. 143; Video VHS, Durata: 102 min., DM 39,80

«**N**el giardino, dietro la casa, c'era un enorme vecchissimo albero...». Comincia così la storia del piccolo uccellino Freddy, protagonista della fiaba musicale composta da Hans-Eberhard Meyer. Dedicata a tutta la famiglia dei flauti dolci, *Der Kleine Vogel Freddy* può essere eseguita da un solo flautista (che di volta in volta si alterna al soprano, soprano, contralto, tenore e basso), oppure da cinque diversi esecutori. Il flauto è sempre accompagnato da un pianista, alcune percussioni e un narratore.

Il testo, letto dalla voce recitante, si alterna ai pezzi musicali e funziona da filo conduttore, da "collante". Il risultato finale è pensato specificamente per una rappresentazione pubblica, un piccolo "concerto per bambini". La fiaba raccoglie composizioni musicalmente gradevoli, anche se non particolarmente significative, molto curate e di facile uso didattico. Oltre alle parti separate per gli strumentisti, è inclusa anche la versione in lingua inglese del testo. (D. B.)

Hans-Eberhard Meyer, *Der Kleine Vogel Freddy*, Moeck, Celle, 1997, pp.32



NOTIZIE

L'ISME nel 2002

Il convegno

Il XXV Convegno Internazionale ISME si terrà a Bergen, in Norvegia, dall'11 al 16 agosto 2002.

Con il motto SAMSPÆL, che in norvegese vuol dire: *Insieme per il nostro futuro musicale*, parte l'invito a presentare lavori o proposte di concerti.

Le scadenze: per la presentazione di lavori di studio e di ricerca, il termine è fissato al 20 settembre 2001; per la presentazione di concerti al 15 giugno 2001.

Le informazioni sui temi principali e sulle modalità di partecipazione sono disponibili sul sito web dell'ISME: www.isme.org/conferences.

I seminari

All'interno dell'ISME operano 7 Commissioni che organizzano un Seminario una settimana prima del Convegno.

La Commissione di Ricerca organizza il proprio 19° Seminario Internazionale a Göteborg, Svezia dal 3 al 9 agosto 2002 e invita pertanto tutte le persone interessate a presentare ricerche recenti sulla didattica musicale.

La Commissione invita anche a inviare proposte di poster, sempre su ricerche per la didattica musicale, da presentare al XXV Congresso Internazionale dell'ISME (11-16 agosto 2002, Bergen, Norvegia) nell'apposita sessione gestita dalla Commissione stessa.

Coloro che sono interessati a proporre ricerche e poster sono invitati a tener conto, nella scelta delle ricerche da sottoporre alla Commissione, dei temi proposti per il XXV Congresso Internazionale dell'ISME sebbene questi non siano vincolanti, data la varietà di temi di ricerca possibili.

Tra quelle pervenute saranno scelte 30 ricerche, e i rispettivi autori saranno invitati a partecipare al Seminario come ospiti (vitto e alloggio per la durata del Seminario, spese di viaggio escluse). Saranno scelte inoltre fino a un massimo di 60 ricerche da presentare come poster al XXV Congresso Internazionale dell'ISME a Bergen, all'interno degli spazi affidati alla Commissione di Ricerca. Gli autori dei poster avranno a loro carico tutte le spese.

La ricerca dovrà essere presentata in inglese, entro il 1° novembre 2001, secondo le norme stabilite dalla Commissione e pubblicate sul sito web: www.isme.org/commissions.

Rappresentante per l'Europa;
Johannella Tafuri - Via S. Margherita 16
40123 Bologna - Italia
e-mail vi11019@iperbole.bologna.it

Per informazioni sui temi, i luoghi e le date dei Seminari organizzati dalle altre 6 Commissioni, consultare il sito web: www.isme.org/commissions.

DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

In questo numero monografico del *Bulletin of the Council for Research in Music Education* vengono pubblicati gli interventi dei relatori invitati a tenere le quattro principali conferenze del convegno «Cognitive Processes of Children Engaged in Music Activity», tenutosi tra il 3 e il 5 giugno 1999 presso l'Università dell'Illinois per ricordare le attività educative e gli studi di pedagogia musicale di Marilyn Pfelderer Zimmerman, che per quarant'anni ha realizzato negli Stati Uniti ricerche pionieristiche sull'applicazione delle teorie di Piaget alle indagini sullo sviluppo musicale infantile.

Nell'intervento che ha aperto i lavori del convegno, Howard Gardner considera i concetti di «intelligenza musicale» e di «musica come disciplina», alla luce delle teorie psicologiche da lui sviluppate nel libro *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente* (Milano, Feltrinelli, 1999).

Frances Rauscher, nel saggio «Music Exposure and the Development of Spatial Intelligence in Children», presenta i risultati di alcuni esperimenti attraverso i quali ha cercato di dimostrare che l'acquisizione di competenza musicale può portare a conseguire miglioramenti anche nell'ambito del «ragionamento spazio-temporale».

Nella relazione di David Hargreaves, «Developing Musical Creativity in the Social World», dopo un *excursus* sull'applicazione alla musica del concetto piagetiano di «conversazione», si esamina come possa essere affrontata attualmente la relazione tra le teorie di Piaget e le ricerche sull'evoluzione dell'intelligenza musicale, specie nell'ambito dello studio della creatività musicale.

Infine, Jeanne Bamberger, nell'intervento intitolato «Learning From the Children We Teach», presenta una serie di riflessioni su alcune ricerche condotte in prima persona sullo sviluppo delle capacità infantili nell'inventare melodie.

Bulletin of the Council for Research in Music Education
Special Issue: *Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity - A Conference Honoring Marilyn Pfelderer Zimmermann 1929 - 1995*
n. 142, 1999 (reperibile nella Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna)

Franco Fabbri, dopo aver affrontato diversi fenomeni della realtà musicale odierna nel fortunato volume *Il suono in cui viviamo* (Milano, Feltrinelli, 1996), in questo articolo si concentra su una questione di principio di notevole importanza anche nell'ambito della didattica musicale: come funzionano quelle categorie attraverso le quali la musica viene «classificata» in «generi», «stili», «tipi», «specie» o altri raggruppamenti affini?, e come si inseriscono in tale funzionamento termini topologici quali «campo», «area», «spazio», «limite» e «confine»? Fabbri cerca di individuare quale ricaduta possano avere a tale proposito le discussioni sulle «classificazioni» e sui «riconoscimenti» recentemente sviluppatesi in ambito filosofico, psicologico e semiotico, concentrandosi in particolare sulle teorie sviluppate da Umberto Eco in *Kant e l'ornitorinco* (Milano, Bompiani, 1997) e da George Lakoff in *Women, Fire and Dangerous Things* (Chicago, University of Chicago Press, 1987). Questo inquadramento teorico viene costantemente intercalato da acute osservazioni esemplificative, che vanno da un'analisi delle articolazioni dei generi musicali realizzate da alcuni siti e motori di ricerca su Internet a una serie di puntualizzazioni sui discorsi che riguardano i consumi e i gusti musicali.

Franco Fabbri, «Navigando per gli spazi musicali: le categorie e la mente musicale», *Musica/Realtà* n. 61, marzo 2000, pp. 89-108

Spazio Laboratori

LE PROSPETTIVE PER IL NUOVO ANNO

CARLA TESSARI

Con notevole ritardo, quando cominciava già a serpeggiare il dubbio sul futuro dei laboratori musicali, l'Ispettorato per l'Istruzione Artistica ha emanato, con data 15 dicembre, una circolare che regola le attività e le modalità per la costituzione di nuovi laboratori per l'anno scolastico 2000-2001. Il documento ribadisce i criteri di formulazione dei progetti e le modalità di attivazione già esposti nelle precedenti circolari, ma contiene alcuni punti di sicuro interesse.

Nelle premesse generali viene ridefinito il ruolo del "Progetto speciale musica" inserendolo nel più ampio riassetto degli studi musicali. Si ribadisce il carattere non professionalizzante delle esperienze laboratoriali, separate quindi dagli ancora ipotizzati percorsi a indirizzo musicale su tutti i gradi scolastici e si afferma che proprio per la loro funzione di diffusione estesa della cultura musicale i laboratori assumono una particolare valenza, tanto che «potrebbero costituire un primo nucleo dei futuri assetti ordinamentali». Questo è inoltre messo in relazione con la riforma dei conservatori che, trasformati in istituti universitari, lasceranno un vuoto soprattutto nell'istruzione secondaria.

Se da un lato si avverte la volontà di valorizzare e dare ancor più consistenza al progetto laboratoriale, dall'altro non si chiarisce il confuso quadro degli studi musicali che esigerebbero una adeguata continuità e strutturazione.

La novità contenuta in queste disposizioni ministeriali consiste nel dimezzamento del numero di laboratori che potranno essere attivati nel corrente anno. Si parla infatti di un laboratorio per provincia per circa 100 nuovi laboratori. Tale riduzione, tuttavia, viene imputata non solo alla diminuzione delle risorse finanziarie disponibili, ma anche alla destinazione di una parte ragguardevole di esse a iniziative di sostegno, monitoraggio e valutazione dei laboratori già esistenti. È questo forse l'aspetto più interessante e propositivo della nuova circolare.

Per ognuna delle iniziative programmate il Ministero ha designato dei soggetti istituzionali incaricati di gestire le attività.

In primo luogo vengono menzionate la formazione e l'aggiornamento dei coordinatori. Il compito è stato affidato all'Irrsae Toscana il quale in realtà ha già attivato una serie di iniziative. Ha provveduto infatti, in collaborazione con gli analoghi istituti di ricerca, a effettuare una prima mappatura dei laboratori esistenti: ne sono attualmente registrati 234. Nel contempo, sia attraverso questionari sia attraverso incontri diretti con i coordinatori, svoltisi nelle varie sedi regionali, ha cercato di definire le attuali

competenze dei coordinatori e di individuare i settori su cui orientare gli interventi di formazione.

Da questa ricognizione è emerso che, a fronte di adeguate competenze musicali e didattiche, risultano essere più carenti le competenze inerenti gli aspetti relazionali, gestionali, normativi, che sono tuttavia elementi indispensabili per il coordinamento di una struttura a rete. Sarà quindi soprattutto su questi ambiti che si incentreranno i prossimi seminari interregionali a cui saranno invitati a partecipare tutti i coordinatori e che si terranno, in modo decentrato, a Firenze, Napoli e Milano tra marzo e aprile.

È stato inoltre attivato il forum telematico *Polifonia* per dare ai coordinatori uno spazio di discussione e scambio di materiali (per richiesta di registrazione: moreni@btp.it). Gli istituti della Toscana e della Lombardia stanno inoltre attrezzandosi per mettere a disposizione una serie di materiali come: modelli di convenzioni, protocolli di intesa, progetti attuativi ecc.

È proprio nell'ambito della raccolta ed elaborazione delle esperienze esistenti che si incentrano le altre iniziative presentate nella circolare ministeriale. Alla Fondazione IDIS-Città della Scienza di Napoli è affidato il compito di fornire modelli di conduzione dei laboratori sulla base di esperienze già attuate e alla Biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze quello di costituire una banca dati che raccolga e diffonda quanto è già stato attivato. È stata infine affidata al *Centro Europeo dell'Educazione* la valutazione delle attività espletate.

Questo sforzo di documentazione e valutazione è sicuramente importante e opportuno soprattutto se si pensa, come sottolinea anche la circolare, che il numero di laboratori già attivi comincia a diventare ragguardevole. Questa mole di dati risulterà effettivamente utile e rappresentativa della realtà se l'indagine non si fermerà al livello progettuale, ma scenderà nella sua concreta attuazione. Sarà infatti importante capire la reale ricaduta di queste esperienze sull'iter di formazione dei ragazzi, comprendere come e con quanta continuità la struttura è stata utilizzata dai vari gruppi scolastici e da tutti i soggetti a essa collegati; valutare i pro e i contro in termini organizzativi ed economici di un accentramento delle attività su un unico punto; valutare come si è svolto l'allestimento della struttura e se l'attrezzatura acquistata ha soddisfatto principi di qualità, ma anche di ampio utilizzo; valutare come il laboratorio, anche negli anni successivi, è riuscito ad auto finanziarsi e a mantenere le attività per il quale era stato predisposto e il suo effettivo utilizzo in rete.

MUSICOLOGI
ALLO SPECCHIO

RINCONETE CORTADIGLIO



In un recente convegno di storici della musica, un relatore concludeva il suo intervento invitando i colleghi a interrogarsi, ciascuno, sul senso del proprio lavoro. Dovremmo sempre chiederci, sottolineava, se quanto abbiamo indagato e pensato, e quanto abbiamo scritto, è stato di qualche utilità a qualcuno. Perché solo così la nostra ricerca trova una giustificazione, e possiamo presumere di non aver tracciato evanescenti figure sulla sabbia.

Parole da incorniciare, che sicuramente musicologi, analisti e teorici di varia specie tengono sotto vetro come il diploma di laurea, a portata di sguardo. Così che ogni mattina, sedendosi alla sudata scrivania, possono ripassarsela come il padrenostro, mentre gli altri comuni mortali si accontentano di sfogliare le pagine del giornale. Non v'è da dubitare che tutti – o quasi – nutrano il radicato e sereno convincimento di rispettare il dettato di questi sacrosanti principi, anche se il concetto di "utilità" si presta a molte interpretazioni e assume modellature svariate.

Si sa, per esempio, che uno studio può essere utile, anzitutto, perché frutta dei finanziamenti. È quanto succede spesso in America, ove il denaro corre facile e non si esita a promuovere ricerche stravaganti o addirittura a falsarne i risultati (cosa più volte documentata) pur di procurarsi delle sovvenzioni pubbliche o private. Questo non succede, naturalmente, in Italia, ove chi ha responsabilità di governo o imprenditoriali considera la ricerca, più o meno, come un reato da strada. Ma l'idea di utilità resta tuttavia ancorata, non di rado, a un vantaggio meramente personale, come quello di accrescere la mole cartacea dei "titoli" da far valere nei pubblici concorsi, o quello di guadagnarsi una citazione nel saggio di un collega, con la tacita presupposizione che lo si gratificherà di una menzione di ritorno alla prima occasione.

Per il relatore di cui sopra, tutta-

via, l'utilità di una ricerca non si valuta certo dal profitto materiale o morale che ne può trarre il suo autore. Essa risiede, invece, nell'allargamento di orizzonti che è in grado di promuovere in coloro che ne divengono partecipi, e che ne sono stimolati a porsi nuove domande e ad ampliare il proprio sapere. Ciò implica, naturalmente, che chi affronta una indagine si occupi di argomenti che possono avere interesse anche per gli altri, e soprattutto che si ponga prima o poi il problema di rivolgersi a degli interlocutori e di farsi capire. In vari casi, è risaputo, questi interlocutori si riducono ai membri d'una conventicola di quattro gatti che si autogratificano celebrando uffici esoterici di cui importa poco o nulla a nessuno, e da cui nessuno, comunque, riesce a trarre qualche profitto. Ma può anche avvenire, e si tratta del caso più positivo, che ci si indirizzi – in prima o seconda istanza – alla platea più larga di coloro che sono musicalmente acculturati, e vogliono accrescere le loro conoscenze e la comprensione, nei suoi diversi aspetti, dell'universo musicale. Una ricerca che sdegni di esercitare i suoi effetti su questi ultimi (e che, per loro tramite, non giunga infine a riverberarsi su una comunità ancora più estesa) è di per sé poco utile, esaurendosi in un esercizio accademico meramente autoriflessivo.

Purtroppo, nella musicologia italiana (come avviene del resto in molte altre discipline del settore umanistico) non tutti riescono a sottrarsi al richiamo di uno specialismo al quadrato e fine a se stesso, convinti che sia più importante meritare l'attenzione (distratta) del collega/rivale piuttosto che suscitare l'interesse (genuino) di venticinque intelligenti lettori di cose musicali. E questa propensione si accompagna non di rado all'orrore per la chiarezza espositiva (vista come deteriorata manifestazione di semplicismo), cui si contrappone l'appassionata dedi-

zione per il periodare ingarbugliato e per una concettualizzazione che si contorce su se stessa sino a raggiungere quell'oscura vertigine in cui sta il senso (si crede) della profondità.

Per fortuna vi è chi si oppone a questa deriva, e dimostra che una buona ricerca, nel campo musicale, può coniugarsi alla leggibilità e alla chiarezza, così da aprirsi a una fruizione che va oltre il chiuso circuito del consumo accademico. Di questo modo di affrontare i problemi, proponendo un dialogo costruttivo e trasparente col lettore, costituisce una testimonianza esemplare il passo che segue. Si tratta del paragrafo iniziale dall'*abstract* della relazione di un illustre musicologo, presente al convegno citato.

Ragionare oggi, nello stato di cose non solo musicale presente, sulla storia della musica nella prospettiva del secolo XXI vuol dire avere in primo luogo consapevolezza del revisionismo storico come ideologia dominante e organica al neoliberalismo dilagato nel mondo, che investe anche la musica, anche la sua storia, per come, andando oltre lo stesso inerte eurocentrismo che nel mondo continua a governare gli stessi manuali di storia musicale, persegue la cancellazione, l'oblio, della musica che nel Novecento – fino a quella presente anzi soprattutto negata – ha aperto e apre il sapere e la storia della musica, o quindi il modo di pensarla e di farla, a tutti i soggetti musicali presenti nella società, a tutte le culture musicali senza confini e gerarchismi, meno che mai (appunto) eurocentrici.

Inutile dire che il seguito è ancora meglio. E che un pensiero così lineare, e una prosa tanto limpida, dovrebbero essere assunti come modello da tutti coloro che, si pongono di promuovere una crescita democratica del sapere musicale.