

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 119
Giugno 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 Repposi

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 (Cartasì, 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 *La funzione educativa della danza a scuola*

Speciale Conservatori

- 9 Leonardo Taschera, *Profili professionali e percorsi formativi*
12 Roberto Neulichedl, *Un progetto pilota: didattic@ 2.0*
16 Giordano Montecchi, *Nuove Pratiche Musicali al Conservatorio di Parma*

Pratiche educative

- 25 Fiorella Cappelli, *I bambini e l'opera: coinvolgiamoli davvero*

Confronti e dibattiti

- 32 *Insegnanti nomadi fra i saperi e le pratiche*
a cura di Anna Maria Freschi
34 Giuseppe Pepicelli, *Una ricerca continua fra corpo e mente*
36 Bernardino Streito, *All'incrocio dei sentieri del pensare e del sentire*
39 Claudio Astronio, *Riflettendo sul concetto di performance musicale*

Biblioteca

- 44 Luca Marconi, *Percorsi di studio e analisi nella musica del cinema* [su S. Miceli, *Musica e cinema nella cultura del Novecento*, Sansoni]
45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 8 Parole Chiave: *Timbro*, di Francesco Bellomi
17 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
22 *Note a margine*
24 Musica in bit: *Musica & forbici*, di Amedeo Gaggiolo
30 Vocalità, *La voce e lo spazio*, di Ida Maria Tosto
41 *Lettere*
42 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
47 Spazio Laboratori, *Un'esperienza significativa: Alcamo*, di Carla Tessari
48 Fuoricampo, *Avanti tutta, quasi indietro*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato
a questo numero:**

| | |
|-----------------------|--|
| Roberto Albarea | docente di Pedagogia all'Università di Udine |
| Claudio Astronio | docente di Clavicembalo all'Istituto musicale "Vivaldi" di Bolzano |
| Donatella Bartolini | operatrice musicale, Firenze |
| Francesco Bellomi | docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano |
| Fiorella Cappelli | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Firenze |
| Angela Cattelan | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara) |
| Rinconete Cortadiglio | libero pensatore |
| Anna Maria Freschi | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Perugia |
| Amedeo Gaggiolo | collaboratore IRRSAE Liguria |
| Luca Marconi | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico |
| Giordano Montecchi | docente di Storia della musica al Conservatorio di Parma |
| Roberto Neulichedel | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Alessandria |
| Giuseppe Pepicelli | docente di Chitarra al Conservatorio di Venezia |
| Bernardino Streito | docente di Musica corale e direzione di coro al Conservatorio di Como |
| Leonardo Taschera | docente di Composizione al Conservatorio di Milano |
| Carla Tessari | docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale Sant'Ambrogio (Verona) |
| Ida Maria Tosto | docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze |

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 funzione educativa della danza a scuola

ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DANZA EDUCAZIONE SCUOLA
(a cura di)

*Una novità rilevante dei curricoli per la scuola riformata è la presenza della danza, indicata come disciplina completa per lo sviluppo dell'identità culturale dei bambini, che coinvolge non soltanto il corpo, ma anche il pensiero e l'espressione creativa. Entrando a far parte delle discipline curricolari, la danza potenzia le attività che la scuola offre ai bambini non solo in ambito motorio, ma anche musicale, per lo stretto legame tra movimento e suono che può arricchire le attività di ascolto e di elaborazione musicale di nuove dimensioni di esperienza. Ospitiamo quindi con piacere nelle pagine della rivista il documento programmatico della neonata DES, Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola, recentemente costituitasi come punto di riferimento per la promozione e la diffusione della danza nella scuola italiana. Il documento rappresenta un'occasione per riflettere su alcune dimensioni dell'educazione musicale fino ad oggi poco esplorate.**

La DES è un'associazione nazionale che ha come scopo la promozione, la diffusione, la ricerca e lo studio della funzione educativa della danza all'interno della scuola e in ambito formativo e culturale. Nasce come espressione di un vasto movimento di rinnovamento pedagogico della danza italiana che ha trovato piena coscienza di intenti e maturazione di obiettivi all'interno dei tre successivi convegni nazionali *Educar Danzando* - giornate di studio e confronto sulle problematiche della danza nella scuola, organizzate a partire dal 1997 dal Centro Mousikè di Bologna in collaborazione con il Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna.

Oltre a rappresentare un momento di scambio e conoscenza delle esperienze di inserimento della danza nella programmazione scolastica di varie nazioni d'Europa e del mondo, *Educar Danzando* ha evidenziato la presenza di finalità educative comuni ai tanti insegnanti di danza operanti in Italia e portato alla luce le numerose

esperienze di danza già esistenti nella scuola su tutto il territorio italiano, incentivando e promuovendo le riflessioni attorno alle tematiche ritenute centrali dall'associazione: Danza, Educazione, Scuola.

La DES, che è la prima associazione in Italia a occuparsi della diffusione e della ricerca didattica della danza nella scuola, ha la sua sede ufficiale presso il Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, e ha soci e collaboratori in tutta Italia.

La DES è aperta a tutti coloro – insegnanti, educatori, artisti, genitori, enti, e associazioni – che sono interessati al rapporto fra danza, educazione e scuola e che intendono sostenere e sviluppare il valore formativo ed educativo della danza.

Con questo documento la DES desidera divulgare la propria progettualità didattica, promuovere un'attenta riflessione sul valore formativo ed educativo della danza e individuare un possibile modello per l'inserimento e l'utilizzo della danza nella scuola italiana.

Gli obiettivi dell'associazione

- Assicurare una voce nazionale allo sviluppo della danza educativa in Italia.
- Realizzare una rete di scambi, informazioni, idee, consulenze e risorse per incoraggiare lo scambio fra esperti nel campo della danza educativa e fra questi e altri operatori di ambito pedagogico e artistico.
- Promuovere, in intesa con il ministero della Pubblica Istruzione, progetti speciali tesi a diffondere e monitorare qualificate esperienze di danza nella scuola.
- Collaborare con altre organizzazioni che operano nel campo delle arti, dell'educazione, della scuola.
- Promuovere e supportare programmi per la formazione e il perfezionamento di danzatori e insegnanti di danza che intendono collaborare con le istituzioni educative scolastiche.
- Promuovere iniziative di informazione e aggiornamento per gli insegnanti della scuola di base.
- Diffondere materiale operativo e ausili didattici per lo sviluppo di esperienze di danza nella scuola.
- Promuovere iniziative in territori ancora privi di esperienze con la danza, favorendo un dialogo fra le istituzioni scolastiche e gli esperti di danza presenti sul territorio.
- Mantenere un dialogo e una collaborazione costante con il mondo universitario per promuovere e affermare la pedagogia della danza e le tematiche relative al rapporto fra scuola ed educazione alle arti come campo di studi accademici. E, in prospettiva, rendere accessibile a tutti i bambini un'esperienza diretta della danza nella scuola di base

I punti cardine del programma DES

L'associazione DES vuole fare conoscere e divulgare i propri principi didattici e proporre specifiche e aggiornate modalità di utilizzo e inserimento della danza nel percorso scolastico. Per questo ha redatto questo documento progettuale che approfondisce e contestualizza la sua visione educativa della danza all'interno della scuola italiana. Per chiarire sin dall'inizio i punti cardine del nostro progetto, rispondiamo in forma breve a cinque domande: perché, per chi, quale, dove, come fare danza a scuola.

Perché. Per migliorare le potenzialità di espressione e comunicazione attraverso il corpo. Perché la danza è un'espressione simbolica e poetica del movimento che coinvolge l'intera persona nell'atto simultaneo del muoversi, pensare e sentire e contribuisce allo sviluppo fisico, mentale ed emotivo di ogni bambino.

Per Chi. Per i bambini, per i giovani e gli adolescenti. Per offrire una nuova forma espressiva a chi, crescendo, deve elaborare un possibile linguaggio delle emozioni per comunicare con gli altri e imparare ad ascoltarli. Per la scuola, per costruire spazi di partecipazione, di espres-

sione, di leggerezza, di relazione e scambio fra mondo degli adulti e mondo infantile

Quale. Una danza preoccupata della formazione della persona e non dell'artista. Una danza che, unendo spontaneità e organizzazione del movimento in stretto rapporto alle diverse età dei ragazzi, miri innanzitutto alla consapevolezza espressiva del movimento e non all'apprendimento di codici corporei precostituiti.

Dove. Nella scuola dell'infanzia ed elementare dove l'esperienza espressivo-motoria è direttamente collegata alle modalità del percepire e dell'apprendere del bambino, ma anche in seguito, quando la ricerca di identità e il bisogno di esprimersi diventano centrali.

Come. Attraverso il fare: creando, eseguendo e vedendo danza. Utilizzando modalità laboratoriali di intervento capaci di costruire percorsi artistici di conoscenza in sensibile equilibrio fra una corretta esplorazione corporea e una condivisione poetica delle esperienze. In stretta collaborazione con gli insegnanti, ma sotto la guida di educatori di danza specializzati, preparati a stimolare ed avviare un processo di sensibilizzazione e mediazione artistica fra i luoghi della scuola e quelli della danza. In orario scolastico e collegata al progetto educativo di ogni singola scuola

Il ruolo e le specifiche funzioni

Per comprendere maggiormente il valore educativo della danza abbiamo scelto di approfondirne il ruolo e le specifiche funzioni all'interno di tre principali contesti di analisi:

- estetico-artistico per rispondere alla domanda: Cos'è la danza?
- formativo educativo per rispondere alla domanda: Perché la danza nell'educazione?
- scolastico-operativo per rispondere alla domanda: Quale danza per la scuola italiana?

Cos'è la danza? La danza è un'arte comune a tutti i popoli e a tutti i paesi del mondo e da sempre fa parte della storia e dell'esperienza umana; sin dai tempi più antichi l'uomo ha danzato per esprimere e rappresentare il pensiero, le emozioni, le abitudini e le tradizioni della propria società di appartenenza. Attraverso la danza l'uomo ha potuto raccontare e rappresentare paure, gioie, certezze e dubbi, dando forma non verbale e ricreando cinesteticamente emozioni ed esperienze.

L'uso del corpo come mezzo per comunicare ed esprimersi rende la danza fondamentale unica nella sua valenza etico-estetica: attraverso il coinvolgimento di tutta la persona (corpo, mente ed emozioni), la danza utilizza e trasforma il movimento in una manifestazione individuale, sociale e artistica.

Individuale, perché offre la possibilità di esplorare ed esprimere la propria sensibilità emotiva, favorendo l'autostima e l'iniziativa personale, e sviluppando un atteggiamento conoscitivo e forme di pensiero creativo.

Sociale, perché come attività di gruppo stimola la capacità di attenzione e di rispetto nei confronti degli altri, migliorando comunicazione e relazione interpersonale, e assicura il riconoscimento collettivo e la trasmissione dei valori culturali.

Artistica, perché da sempre stimola e aiuta l'uomo ad esprimersi attraverso forme e codici estetici che rielaborano poeticamente e palesano differenti visioni della realtà nei diversi periodi storici e nelle diverse culture.

La danza è, perciò, prima di tutto, un linguaggio in cui la persona è strumento e creatore allo stesso tempo: è un linguaggio emergente dal corpo, dal movimento, ma anche dal suono, dallo spazio e dalle loro relazioni per trasformare contenuti interiori in una forma dinamico-simbolica esteriore. È una forma d'esperienza artistica e il movimento è il suo sensibile mezzo d'espressione: le motivazioni e le finalità del suo esistere non possono quindi essere basate solo sullo sviluppo di competenze fisiche. Tale convinzione è fondamentale per comprendere il valore educativo della danza che va inserita in un contesto formativo di ampio respiro e non limitato al solo ambito motorio. La danza trova infatti la sua più corretta collocazione storica e culturale nell'ambito dell'educazione alle arti, area del sapere in cui la danza non è sola, ma concorre, o meglio, dovrebbe concorrere, assieme alle altre arti, a sviluppare un insieme significativo di attitudini e competenze. Ma benché l'Italia sia riconosciuta nel mondo come la culla di tutte le arti, la loro presenza nella scuola è poco curata e certamente poco rappresentativa di progettualità didattiche innovative e qualificate.

Dobbiamo apertamente denunciare sia la condizione marginale alla quale sono relegate, nella nostra scuola, le arti sonore e visive, sia la pallida presenza, comunque sempre saltuaria e non garantita, di esperienze di danza e teatro. Le preoccupazioni per i risultati disciplinari nei saperi codificati dalla tradizione scolastica, hanno da sempre fatto passare in secondo piano la definizione di un esplicito curriculum formativo legato all'intelligenza emotiva, alla dimensione estetica più che a quella razionale, alle pratiche creative più che a quelle imitative.

In varie parti del mondo la scuola ha da tempo optato per una rivalutazione delle discipline artistiche intese come aree del sapere capaci di far maturare strumenti metodologici e interpretativi non solo delle nostre emozioni, ma anche e soprattutto della realtà che ci circonda.

Lo studio delle arti, di tutte le arti (danza, musica, teatro, arti visive...) aiuta a sviluppare modalità di percezione e di pensiero che si differenziano da quelle delle altre discipline: un pensiero non lineare e rigidamente strutturato, ma piuttosto flessibile, divergente, intuitivo, che nasce dai sensi per giungere all'immaginazione e alla astrazione. Possedere gli strumenti per esplorare e dar forma al proprio sentire significa comprendere le potenzialità della propria creatività e trovare la strada per concretizzarle. Attraverso la pratica artistica i giovani acquisiscono la capacità di confrontarsi con ciò che è differente, mutevole, inatteso avvicinandosi all'idea che non

tutto ha risposte certe e che spesso è necessario considerare più prospettive e andare alla ricerca di soluzioni creative. Ciò appare essenziale in un mondo come quello attuale, tecnologicamente sovraccarico di dati sensoriali sovrapposti, saturo di simboli, suoni ed immagini.

Infine le arti sono componenti fondamentali della nostra cultura e della nostra storia. Contribuiscono alla costruzione di quell'universo di significati che sono alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita, dei valori ai quali facciamo riferimento.

Pensiamo perciò che la presenza della danza, assieme alle altre arti, debba essere attentamente riconsiderata nel futuro progetto educativo del nostro paese.

Perché la danza nell'educazione?

Come precedentemente affermato, la danza riesce a conciliare lo sviluppo motorio con quello espressivo e comunicativo, in quanto coinvolge l'intera persona nell'atto simultaneo di muoversi, pensare e sentire. La danza risponde inoltre alle modalità cognitive infantili, caratterizzate da una forte dominanza sensoriale e motoria, e ne favorisce l'evoluzione in forme di linguaggio più complesse che facilitano l'espressione personale, ma anche la relazione interpersonale. La sua pratica può quindi migliorare lo sviluppo fisico, mentale ed emotivo di chi sta costruendo una propria identità, attraverso la rielaborazione in forma autonoma di esperienze sociali e cognitive.

Danzando il bambino impara a conoscere il proprio corpo e a usare il movimento come mezzo di comunicazione con gli altri, scopre che la qualità del proprio movimento varia a seconda delle emozioni provate ed è strettamente collegata allo spazio usato, alla musica, al ritmo e, non ultimo, alle persone che lo circondano. Eppure, quest'arte spesso richiama alla mente di genitori ed educatori un'attività del corpo formale ed elitaria, certamente lontana da un pensiero pedagogico preoccupato dell'espressività, della naturalezza, della creatività del bambino.

Ciò è dovuto, in parte, alla mancanza di una corretta conoscenza della danza nelle sue forme più attuali e contemporanee, ma anche a un atteggiamento culturale dominante che non pensa a valorizzare il corpo come elemento centrale dello sviluppo della persona. Il corpo viene infatti ripetutamente e variamente privato della sua dignità culturale ed etica, per divenire legittima e autorizzata merce di scambio, veicolo di falsi valori dettati da un'esteriorità di massa fatta di modelli di comportamento votati all'eccezionalità fisica (cantanti, modelli, attori, sportivi). In questo modo la danza, oltre a non costituire un riferimento estetico e culturale preciso (come il teatro, il cinema, la musica o le arti visive), risulta difficilmente integrabile nei percorsi formativi di base, perché intacca due pilastri fondamentali fra le certezze della nostra società: il potere della parola e la strumentalizzazione del corpo. Di conseguenza l'arte di comunicare attraverso il movimento viene considerata privilegio di pochi e lo strumento-corpo diventa

una prerogativa non più di tutti gli esseri umani, ma di pochi eletti. Pensiamo che ciò sia grave.

Crediamo che la danza e le arti possano costituire un'isola di salvezza pedagogica per il futuro dei più giovani: dal successo formativo del loro percorso scolastico dipenderà la possibilità di creare una società istruita e ricca di immaginazione, rispettosa e sensibile alla creatività di ogni individuo. Quando pensiamo e consideriamo la danza da un punto di vista educativo ci rivolgiamo, perciò, a tutti i bambini, e progettiamo una didattica tesa alla formazione della persona e del cittadino e non del danzatore professionista, pensiamo a una danza per la scuola di tutti e non a una scuola di danza per pochi. La danza è infatti uno strumento formativo utile ed estremamente versatile, con programmi d'apprendimento ben diversificati a seconda che l'obiettivo sia l'educazione della persona o del futuro danzatore. È, inoltre, uno strumento formativo mirabilmente adeguato alla realizzazione di percorsi trasversali alle varie discipline espressive e cognitive della scuola e ponte di collegamento e di raccordo pedagogico verticale fra i diversi cicli scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia.

Obiettivi comuni

La danza infatti condivide obiettivi comuni a molte aree del sapere scolastico, e può concorrere e partecipare alla realizzazione di specifici percorsi formativi, pur mantenendo una propria autonoma identità di linguaggio.

Nell'ambito dell'educazione artistica ed estetica, la danza:

- permette l'accesso a una fondamentale forma di conoscenza e di sapere
- sviluppa abilità percettive
- sviluppa abilità di osservazione e di giudizio critico
- sviluppa il fare e il pensare creativo
- fornisce opportunità per creare e apprezzare forme d'arte
- sviluppa abilità di performance
- permette ai bambini di conoscere la danza, una forma d'arte teatrale unica
- concorre a migliorare e ampliare l'educazione musicale.

Nell'ambito dell'educazione culturale, la danza:

- favorisce l'accesso a una vasta gamma di forme culturali diversificate
- offre un contatto con culture tradizionali diverse
- sviluppa la conoscenza dei diversi valori culturali collegati alla danza

Nell'ambito dell'educazione personale e sociale, la danza:

- fornisce opportunità per esplorare le relazioni fra sentimenti, valori ed espressioni
- promuove disponibilità al lavoro di gruppo
- sviluppa sicurezza e autostima nel lavoro individuale e di gruppo
- incoraggia l'indipendenza e l'iniziativa
- fornisce possibilità di inserimento e reale integrazione a bambini con e senza difficoltà di apprendimento.

Nell'ambito dell'educazione fisica e dell'educazione alla salute, la danza:

- promuove un'attitudine di responsabilità nei riguardi del corpo e del benessere fisico
- sviluppa coordinazione, forza, vigore ed elasticità
- incoraggia la sicurezza e il controllo fisico.

Nell'ambito dell'educazione trasversale, la danza:

- sviluppa abilità di comunicazione attraverso il movimento e le immagini visuali
- favorisce la ricerca di nuove strategie di apprendimento
- utilizza metodologie didattiche collaborative (*problem solving*)
- sviluppa l'autonomia
- permette l'incontro con vari stili cognitivi
- fornisce stimoli per i progetti trasversali
- offre un contesto per prendere in considerazione attitudini e valori della società
- rinforza lo sviluppo del linguaggio.

Quale danza per la scuola italiana?

La scuola attuale si trova di fronte a una domanda sociale di cultura, di istruzione, di formazione che diventa sempre più ricca, diversificata, eterogenea, multiculturale. La sfida che la riforma dell'autonomia ha al contempo lanciato e accettato ha come scopo l'efficacia formativa: insegnare e apprendere meglio, elevare la qualità e liberare le risorse, le energie, la potenziale progettualità creativa di ogni singolo individuo.

L'attenzione è stata posta sulla centralità del soggetto che apprende che deve essere coinvolto e direttamente motivato a partecipare alle varie esperienze formative di cui è protagonista. Ciò significherà valorizzare un tipo di insegnamento rivolto non tanto alla trasmissione di conoscenze, ma piuttosto capace di fornire agli allievi quegli strumenti concettuali e quelle procedure di analisi che, per dirla con le parole di Edgar Morin, concorrono a creare una testa ben fatta piuttosto che una testa ben piena. In questo quadro è evidente che il collegamento con il vissuto quotidiano dei giovani al di fuori della scuola va urgentemente riconsiderato: il successo nella formazione della persona dipende anche, da un lato, dalla sua capacità di cogliere e valutare l'insieme dei messaggi e degli stimoli provenienti da un contesto comunicativo caratterizzato dalla pluralità di linguaggi, e, dall'altro, dalla sua possibilità di rispondere a quegli stessi stimoli e messaggi in termini di rielaborazione personale appagante e liberatoria di energie positive.

Lo spazio a discipline "nuove" rispetto a quelle tradizionali e a figure professionali esterne, è motivato, nella nuova scuola dell'autonomia, proprio dalla necessità di rispondere in modo adeguato ai bisogni dei giovani, accogliendo i saperi procedurali in grado di soddisfarli.

Questa base di rilancio della scuola, attenta ai bisogni dell'individuo e preoccupata di ideare e realizzare progetti educativi personalizzati e rispondenti alle esigenze del ter-

ritorio in cui opera, ci vede perfettamente in sintonia e ci responsabilizza nel nostro ruolo di educatori esterni e collaborativi. Inoltre, la recente indicazione curricolare dell'ambito fisico-motorio, ci fa ben sperare in una futura, reale, centralità educativa del corpo nella scuola, non solo nei suoi aspetti fisiologici, ma anche comunicativi ed espressivi. Condividiamo, perciò, pienamente la riformulazione del curricolo dell'educazione fisico-motoria, oggi diventata scienze motorie. A partire dalla nuova denominazione scelta, è evidente il riferimento ideale verso una cultura globale del movimento che pone al centro il soggetto dell'esperienza motoria e che valorizza la natura articolata della stessa disciplina, auspicando interventi didattici basati su pratiche e conoscenze di varie tecniche (perceptivo-motorie, espressivo-comunicative, sportive) le quali afferiscono ad altrettante aree di esperienza specifica.

Ci preoccupa, tuttavia, l'attuale stato dell'educazione fisica all'interno di tutti i vari gradi della scuola italiana.

Questa importantissima area disciplinare risente infatti da tempo, di una impostazione pedagogica di tipo ginnico-motoria (spesso identificata con la sola pratica sportiva), che è ormai diventata nella scuola comune prassi educativa. E se sul piano teorico le affermazioni sull'unità della persona e sull'unitarietà olistica dell'educazione fisico-motoria sono alla base anche dei "vecchi" programmi, la pratica scolastica riafferma saldamente una cultura del movimento fatta di pratiche agonistiche, oppure ripetitive e addestrative.

Occorrerà tempo, curiosità intellettuale e volontà di rinnovamento perché gli attuali docenti si abituino e accettino una così profonda trasformazione della cultura motoria. Occorreranno tempo e nuove risorse, ma non mancherà, e non manca, già oggi, la sensibilità e l'attenzione da parte degli insegnanti a questi principi che vedono il corpo protagonista di nuove forme di apprendimento. Mancano invece certamente gli strumenti formativi, gli ausili didattici, i materiali operativi; ecco perché, in questo contesto, ci sembra che la strada attualmente percorribile per una maggiore valorizzazione e qualificazione delle esperienze espressivo-comunicativo-artistiche (danza e teatro), sia la definizione di modelli di partenariato che garantiscano forme autentiche ed efficaci di collaborazione per raggiungere obiettivi sia didattici che espressivi comuni.

Pensiamo, perciò, alla valorizzazione di nuove figure di operatori artistici della danza (già oggi presenti e attivi fra le mura scolastiche), pensiamo a una loro sempre più accurata preparazione professionale capace di stimolare un confronto dinamico con la scuola e di avviare processi di ridefinizione dei modi dell'apprendere e di aggiornamento collaborativo dei docenti, assieme ai quali (e non in sostituzione dei quali) trovare e sperimentare le strade per introdurre e diffondere esperienze di danza a scuola.

Ciò significa, a nostro avviso, poter operare in orario scolastico e in collegamento con il progetto educativo della scuola, utilizzando modalità laboratoriali di intervento capaci di costruire percorsi artistici trasversali alle varie aree di conoscenza, mantenendo un sensibile equi-

librio fra una corretta esplorazione corporea e una condivisione poetica ed espressiva delle esperienze.

Conclusioni

A conclusione di questo documento vogliamo ancora una volta riaffermare la valenza educativa della danza riassumendo sinteticamente quelli che, a nostro avviso, possono essere considerati gli obiettivi formativi della danza nella scuola. Riteniamo, perciò, che, se inserita correttamente nel percorso scolastico, la danza possa aiutare a:

- usare il proprio corpo con consapevolezza, coordinazione e creatività
- migliorare le capacità di espressione e comunicazione attraverso il movimento
- sviluppare l'intuizione e l'immaginazione attraverso la ricerca di soluzioni creative
- potenziare l'autodisciplina, l'ascolto e la socializzazione
- sensibilizzare e promuovere il senso estetico in più direzioni
- ampliare l'educazione musicale
- trasmettere il rispetto e l'attenzione per i diversi modi (individuali, sociali, culturali) di percepire, creare e dar forma alle idee di ciascuno
- facilitare l'integrazione di soggetti emarginati, con problematiche comportamentali o portatori di handicap
- stimolare la connessione ad altre aree del curricolo scolastico
- facilitare lo sviluppo e la manifestazione di interessi, impegni e attitudini per attività diverse da quelle proposte dalla didattica tradizionale.

Per questo l'Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola chiede: la sensibilizzazione del mondo della scuola al valore educativo della danza; l'avvio di un dialogo e un confronto fattivo con le istituzioni scolastiche competenti; la realizzazione di progetti speciali per la danza che garantiscano la qualità delle esperienze svolte e la valorizzazione e l'incentivazione di corrette modalità di partenariato con operatori esterni.

E si impegna a creare gruppi di lavoro per la stesura di progetti didattici unitari pensati per i vari cicli scolastici; a garantire la qualità delle nostre proposte educative con la danza; a incrementare la formazione di operatori della scuola e di educatori esterni per la danza qualificando le reciproche competenze professionali; a diffondere informazioni e risorse didattiche per lo sviluppo di esperienze di danza nella scuola; ad assicurare, almeno annualmente, un incontro nazionale sulle tematiche relative al rapporto fra danza, educazione e scuola.

*Il documento è stato redatto dall'attuale consiglio direttivo della DES, composto da Eugenia Casini Ropa, presidente, Laura Delfini, Mara Fusco, Franca Mazzoli, Elena Viti, Franca Zagatti e Gian Paolo Zoli. Per informazioni e adesioni: DES, Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola - c/o Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Musica e Spettacolo - Via Barberia 4, 40123 Bologna. Tel/fax 0516336856 e-mail: des.it@tiscalinet.it

Parole chiave

Un gioco molto conosciuto da fare in classe consiste nel bendare un alunno e nel chiedergli di riconoscere i compagni dalla loro voce. Questi ultimi fanno sempre i furbi, non visti, cambiano posto e poi non spremano certo le corde vocali, pronunciano parole brevissime, monosillabi. Giuseppe crede di essere più furbo di tutti e fa anche la vocina "da donna" per non essere riconosciuto. Nonostante tutto il suo compagno lo riconosce ugualmente. Cosa c'è di mezzo? Il differente timbro delle varie voci e una abilità straordinaria, che ciascuno di noi possiede, di riconoscere e memorizzare diversi timbri.

La riflessione non è nuova: Boulez scrive che, se esistono poche persone in possesso per un orecchio assoluto per le altezze, la maggioranza di noi, musicisti e non, ha uno splendido orecchio assoluto per i timbri. L'esperienza è così comune che quelle rare volte che commettiamo degli errori ci rimaniamo male e chiediamo scusa se confondiamo, al telefono, la voce del figlio per quella del padre.

Sembra che anche Camille Saint Saëns si sia arrabbiato molto, con se stesso, alla prima esecuzione del *Sacre du Printemps*, e se ne sia andato subito da teatro sbattendo la porta del palchetto. Il motivo? Non aveva saputo riconoscere il fagotto nel celebre assolo iniziale. Guardando la cosa da un altro punto di vista si potrebbe dire che Stravinsky è un Giuseppe che ha saputo inventare una vocina talmente ben camuffata da ingannare anche il suo compagno Camille.

Sì, perché esistono e sono esistiti musicisti che sono stati geniali "inventori" di timbri, che hanno esplorato le più remote possibilità dei singoli strumenti, che hanno creato nuovi impasti timbrico-orchestrali, che hanno dedicato al parametro timbro una attenzione nuova e straordinaria. Il caso del terzo pezzo dei *Fünf Orchesterstücke* op. 16 di Arnold Schönberg è esemplare: il brano inizialmente era stato intitolato *Farben* (Colori) ed è costituito da vere e proprie "melodie di timbri". In pratica l'intero brano è costruito su di un unico accordo dall'inizio alla fine; sulle note dell'accordo i vari strumenti si alternano conferendo alla sonorità complessiva una timbrica continuamente cangiante, pur nella immobilità delle altezze.

La storia della musica del novecento è in sostanza la storia della scoperta della dimensione timbrica, da Russolo a Cage. Ma il settore dove il timbro diventa l'elemento centrale, è quello della musica elettronica

TIMBRO

FRANCESCO BELLOMI

e della produzione sintetica del suono. È proprio la tecnologia che ha permesso di scoprire alcuni aspetti del timbro che prima venivano semplicemente ignorati. Ad esempio l'importanza dei transitori d'attacco per il corretto riconoscimento timbrico. Una esperienza ormai preistorica della musica elettronica consiste nel prendere la registrazione su nastro di un "don" di campana dalla lunga risonanza, tagliare il pezzetto iniziale del nastro oppure semplicemente farlo scorrere a rovescio: nessuno riconoscerà più il timbro della campana.

Ma ognuno di noi, anche senza l'aiuto di raffinate tecnologie, può sperimentare su di sé, con il proprio corpo la straordinaria varietà timbrica che ciascuno è in grado di mettere in atto. Anche adoperando solo la bocca abbiamo una varietà incredibile di timbri: cominciamo dalle vocali. La vibrazione che produce il suono delle varie vocali è unica, è sempre la stessa, è quella delle nostre corde vocali. Quello che cambia nel passaggio dalla *a* alla *e* alla *i* alla *o* e alla *u*, è la forma della principale "cassa di risonanza" costituita dalla bocca e quindi delle formanti del suono. Inoltre, essendo queste cinque vocali dei particolari timbri in un continuum è possibile, e di fatto avviene, che lingue diverse dall'italiano o dialetti privilegino dei timbri diversi.

L'Accademia Imperiale di S. Pietroburgo organizzò nel 1779 un famoso concorso: ai concorrenti si chiedeva di spiegare quale fosse la natura dei suoni vocali e di costruire una macchina che fosse in grado di riprodurli. Il concorso fu vinto da un certo Christian Gottlieb Kratzenstein con una serie di risuonatori acustici (delle specie di canne d'organo) sagomati in modo tale da generare un suono simile alle vocali. Il Barone Wolfgang von Kemplelen costruì pochi anni dopo (1791) a Vienna la prima macchina parlante di cui si abbia documentazione. Al posto dei tubi di risonanza rigidi di Kratzenstein, Kelempelen, con una geniale idea, utilizzava un unico risuonatore in cuoio che poteva essere sagomato a mano. Dopo un anno di allenamento l'operatore che manovrava la macchina poteva farle dire in modo perfettamente intellegibile molte parole fra le quali *mamma*, *papà*, *opera*, *astro-nomy*, *Costantinopolis*, *Romanorum Imperator semper Augustus*, *exploitation* (in inglese e in francese) ecc. Chissà se il Barone von Kemplelen ha mai incontrato, nel mondo dei trapassati, un certo Demetrio Stratos.

Profili professionali e percorsi formativi

LEONARDO TASCHERA

Alla fine del 1999 il Parlamento italiano ha varato la legge 508 con la quale si dava il via alla trasformazione dei conservatori in istituti superiori di studi musicali. La legge, in realtà, disegnava solo a grandi linee la struttura complessiva dei nuovi istituti, affidando a interventi successivi la definizione degli aspetti organizzativi e didattici. Poche e insoddisfacenti sono finora le indicazioni sulla riorganizzazione dei percorsi di studio musicali usciti dalle stanze ministeriali e, a distanza di un anno e mezzo dal varo della legge, i conservatori procedono ancora sui binari sicuri e vetusti dei vecchi ordinamenti. Ma da più parti si cominciano a progettare nuovi percorsi di studio; si tratta di fermenti interessanti che abbiamo voluto portare all'attenzione dei lettori di Musica Domani. Gli interventi che pubblichiamo contengono infatti numerosi suggerimenti per l'ideazione dei futuri curricula di studio musicale. Speriamo che essi possano contribuire a una coraggiosa ridefinizione dei nuovi conservatori.

Credo sia chiaro a tutti che la legge 508/99, a prescindere dai condizionamenti di parte – ideologici, culturali, politici e quant'altro – che in qualche modo ne potranno determinare la concreta applicazione, sia un'occasione da non perdere non tanto per creare una fascia di studi musicali di livello universitario o comunque post-secondario, quanto per configurare nuovi profili professionali, per riconfigurare quelli che la tradizione conservatoriale ci ha consegnato e per tracciare i relativi percorsi formativi.

Credo infatti che sia altrettanto a tutti chiaro che, pur all'interno della tradizione conservatoriale, i percorsi formativi che portano alle competenze alte del sonare, cantare, dirigere e comporre non siano adeguati a produrre una compiuta formazione in grado di garantire una professionalità che possa reggere con successo la competizione a livello internazionale, ciò indipendentemente dalle eccellenze che emergono sicuramente, ma più in virtù di eccezionali qualità personali che per merito del sistema formativo. D'altro canto, al di fuori di detta tradizione, esistono professioni consolidate e perfettamente inserite nel mercato del lavoro che non godono di percorsi formativi quanto meno istituzionalizzati: basti pensare all'indotto della tecnologia applicata alla musica o della musica applicata ai *media*.

Vediamo a grandi linee prima di tutto quali possano

essere gli aspetti di una riconfigurazione dei profili professionali consegnati dalla tradizione conservatoriale. Esiste il problema, per le discipline esecutivo-interpretative, di una loro ormai non più procrastinabile integrazione con la dimensione teorico-analitico-musicologica. L'accostamento ai repertori storici, che costituiscono la gran parte del bagaglio del sapere del musicista-interprete, non può più limitarsi a un apprendimento per imitazione, per quanto alto sia il modello. Per quanto riguarda la figura del concertista solo l'ormai consolidata abitudine, da parte del pubblico "colto", di valutare l'interpretazione sulla base della conoscenza delle prassi esecutive, richiede una competenza molto più articolata di quanto non sia quella, pur alta, dello strumentista "talentoso". Per non parlare dei problemi connessi all'accostamento dei prodotti della musica del secondo '900, non praticabili con consapevolezza interpretativa senza la conoscenza dall'interno dei processi compositivi che li generano. C'è poi il problema della competenza d'insieme, che il curriculum di studi di conservatorio relega in una dimensione marginale, spesso anzi considerandola come antitetica a quella del solista, e che sicuramente richiede, per essere compiuta, non solo uno specifico addestramento, ma soprattutto una metodologia d'approccio che consenta di conoscere i processi formali che scaturiscono dall'utilizzo del complesso cameristico fino all'orchestra. Ma oltre a una attenta individuazione

delle esigenze di una formazione completa ai livelli alti del percorso formativo del musicista-interprete, si presenta oggi la necessità di riarticolargli gli eventuali sbocchi professionali. Il panorama socio-economico che oggi ci si offre presenta spazi, alla dimensione esecutivo-interpretativa, che solo in una certa misura – e non la più grande – coincidono con quelli della sala da concerto tradizionalmente intesa: il sonare – o il cantare – possono essere declinati in funzione di una comunicazione sociale che si colloca a mezza via tra l'educazione permanente e l'intrattenimento. Ciò però richiede competenze, mutuabili in campo psicopedagogico, sociologico e antropologico, che devono poter integrare la competenza esecutivo-interpretativa.

Ancora più ricco di spunti è il problema di una riarticolazione della competenza compositiva. Sappiamo bene che il comporre oggi non fa riferimento né a una committenza indiretta né – tanto meno – a una committenza diretta. Il compositore, in generale, scrive spinto da motivazioni di ricerca personale sulla scia di una tradizione accademica ormai consolidata, ma non attenta alla destinazione d'uso. Normalmente le tecniche compositive finalizzate ai campi applicativi della relativa competenza o vengono acquisite con percorsi paralleli o direttamente nell'attività professionale: si ritiene infatti che l'apprendimento del comporre così come si realizza in conservatorio porti con sé la capacità della sua traduzione in una tecnica adattabile ai vari tipi di esigenza che il mercato del lavoro pone. Ciò si collega strutturalmente con la necessità di aprire, nelle istituzioni riformate, l'area tecnologico-musicale. Non è immaginabile oggi che il comporre musica per film piuttosto che per televisione o teatro prescindano dalla conoscenza pratica dei mezzi di produzione del materiale sonoro o musicale attraverso l'elettronica e l'informatica. Senza parlare di tutte le applicazioni che la tecnologia consente nei campi di ogni tipo di apprendimento musicale.

Le questioni metodologiche

L'elaborazione dei nuovi contenuti sommariamente tracciati porta con sé necessariamente la messa in chiaro di problematiche metodologiche relative ai modi di trasmissione dei nuovi saperi o di saperi rinnovati, e sciogliere il nodo pedagogico-didattico risulterà, nell'applicazione della riforma, sicuramente una delle priorità.

Apparentemente una fascia superiore di studi presenta problemi di più facile soluzione: una volta individuati e definiti i profili professionali, sembrerebbe relativamente semplice, prendendo spunto dal modello universitario, formulare dei percorsi formativi articolati attraverso gli ambiti disciplinari e le discipline che, tra loro integrate, consentano la costruzione della competenza finale. A diciannove anni – tale sarà l'età di ingresso nei futuri Istituti Superiori di Studi Musicali – i destini professionali degli studenti sono, se non decisi, comunque orientati; e nella formazione precedente il problema pedagogico-didattico nel suo complesso dovrebbe aver già trovato cor-

retta impostazione e relativa soluzione. Nella fascia superiore di studi dovrebbe piuttosto trovare efficace soluzione il problema di un oculato sfruttamento delle risorse del discente in funzione delle possibili articolazioni in cui modellare e orientare una competenza comunque acquisita ai livelli di base. Nella fascia di studi superiori però, dovrà trovare necessariamente collocazione la formazione della competenza didattica. E l'efficacia formativa di tale competenza non potrà non retroagire con le problematiche pedagogico-didattiche generali.

Mi si consenta una diversione in ambito sociologico, sebbene qui non abbia nulla di originale da sostenere, ma solo da ricordare sulla base di approfondimenti maturati appunto in tale ambito. Il percorso formativo di tradizione conservatoriale, oltre a mantenere vivo il modello della "bottega" artigianale con tutti i suoi pregi e difetti – l'insegnante unico con tutte le ambivalenze che ciò comporta sul piano relazionale, una pratica didattica sostanzialmente sbilanciata sul versante addestrativo – si rivela, a posteriori, congruente con i principi ispiratori della riforma Gentile. L'impianto di quella riforma prevedeva in buona sostanza due grandi insiemi di sistemi formativi: uno indirizzato a soddisfare appena possibile richieste di ingresso nel mondo del lavoro – le scuole medie di "avviamento" industriale e commerciale, gli istituti tecnici, le scuole magistrali – l'altro alla élite degli studiosi destinati ad assumere competenze nelle "arti liberali" e a formare i quadri dirigenti; e non a caso a quest'ultimo percorso si accedeva, dopo la frequenza della scuola elementare, con esame d'ammissione, analogamente a quanto avviene per il conservatorio. La riforma prevedeva, tranne casi eccezionali, che l'ingresso al sistema formativo d'élite fosse di fatto garantito a chi possedesse un retroterra culturale adeguato, ma dovuto alle condizioni socio-culturali d'appartenenza piuttosto che all'efficacia del sistema formativo di base. I ritocchi portati alla riforma Gentile nel dopo-guerra – l'innalzamento dell'obbligo scolastico con l'istituzione della scuola media unica, la mini-riforma della scuola elementare – tentavano di venire incontro alle esigenze di quella che oggi viene chiamata l'istruzione di massa: non a caso è stato sul campo della scuola dell'obbligo, che negli ultimi quarant'anni è venuta maturando la consapevolezza delle esigenze di una scuola di massa e l'elaborazione di relative e adeguate strategie pedagogico-didattiche. Ciò però lasciava inalterato il percorso formativo medio-superiore sia a livello dei contenuti e degli obiettivi, sia a livello delle metodologie. Per quel segmento della formazione si procedeva, paradossalmente, partendo da un vertice d'osservazione del problema diametralmente opposto: se nella scuola dell'obbligo si andavano esplorando le possibilità di far scaturire da un'istruzione di massa una istruzione d'élite, nel resto del sistema si voleva adeguare un'istruzione d'élite alle esigenze di una scuola di massa. È ovvio che da tale contraddizione il conservatorio non potesse e non sapesse districarsi, tranne che a livello di qualche Cassandra che continuava ad additarle. Tanto più che la riforma Gentile, col considerare l'istruzione musicale come ininfluenza nel processo formativo della persona,

la relegava in una dimensione specialistica frutto in parte di una concezione dell'artisticità come dono innato e in parte della vecchia divisione tra "arti liberali" e "arti meccaniche", con ciò alimentando la giustificazione – o l'alibi – di una mancata riflessione sui problemi che sto brevemente tratteggiando.

Rimane il solito quesito sul che fare. Molto, a dire il vero, si è già fatto. La riflessione sull'educazione musicale come dimensione formativa della persona e come approccio agli studi musicali non aprioristicamente orientati verso finalità para-conservatoriali ha già dato molti frutti sul piano dei contenuti programmatici e delle strategie pedagogico-didattiche di base; il suo riflesso sul piano istituzionale è stata la riconduzione a ordinamento del Corso di Didattica della Musica in conservatorio. Ciò però non ha ancora avuto, se non a livello dei singoli, una ricaduta sulle didattiche delle discipline musicali praticate con fini dichiaratamente, se non professionali, comunque specialistici. E questo sarà il compito di chi dovrà elaborare i percorsi formativi delle competenze didattiche che dovranno retroagire sulle cosiddette specialità.

Competenze specialistiche e competenze didattiche

E qui si pone il primo interrogativo. Il profilo del futuro "diplomato di primo o secondo livello accademico" in didattica dovrà essere unico, o la competenza didattica dovrà essere un valore aggiunto alla competenza specialistica qualora quest'ultima voglia essere spesa con finalità appunto didattiche? Avremo dei diplomi di violino o di tromba a indirizzo didattico? Le discipline che contribuiscono alla formazione del didatta dovranno costituire un Dipartimento cui chiunque voglia darsi la relativa competenza potrà rivolgersi? Se devo esprimere il mio parere credo che se la figura dell'insegnante di musica debba e possa essere unica ai livelli di base come ormai una consolidata riflessione pedagogica induce a ritenere necessario, ciò non possa valere quando scelte o quantomeno orientamenti, da parte del discente, siano stati presi. In tal caso la competenza didattica deve poter interagire direttamente con la competenza specifica. Vedo quindi più efficacemente praticabile la creazione, accanto alla formazione del didatta di musica in senso ampio, dell'indirizzo didattico interno alle specialità salve restando in comune le discipline della formazione pedagogica e didattica generali.

Qui però si apre un altro campo di problemi sul quale mi sento di esprimere qualche riflessione. Tralascio le problematiche relative a una didattica della tecnologia applicata alla musica, su cui, per motivi generazionali e per storia personale non ho competenza. Mi limito a osservare che la consapevole pratica delle tecnologie può sicuramente sviluppare dimensioni trasversali del sapere musicale più velocemente e più precocemente di quanto non possa avvenire nell'ambito delle discipline di tradizione conservatoriale: si pensi alla necessità di maturazione della competenza mani-

polatoria dello strumento – mi riferisco per esempio all'ambito della famiglia degli archi e delle ance – per arrivare a un'autonomia di tipo improvvisativo finalizzata a sviluppare abilità in direzione mini-compositiva. E si pensi quanto invece una dimensione organizzativa del materiale sonoro possa essere più facilmente acquisita nell'ambito delle tecnologie applicate alla musica. Ma torno alle riflessioni che mi preme esprimere.

L'attuale didattica praticata mediamente in conservatorio consiste sostanzialmente, negli studi strumentali, nell'insegnamento di un repertorio cui si attribuisce una valenza addestrativa progressiva, sia sul piano tecnico, sia sul piano dell'acquisizione delle capacità di attribuzione e riconoscimento di senso – il piano interpretativo; il repertorio si configura, salvo eccezioni, modellato sul percorso storico. Ciò vale, in qualche misura, anche per gli studi di composizione e, ovviamente, anche per gli studi di storia della musica. Per i primi, infatti, il percorso prevede l'assunzione di competenze iniziali attraverso l'imitazione di modelli storici – a volte tali, a volte presentati come categorie del comporre (vedi il contrappunto) – e lascia alla fine la composizione cosiddetta "libera". Per i secondi le famose "tesi" di storia della musica partono, come si sa, dalla musica dei Greci per arrivare a qualche notizia della musica del '900. La riflessione metodologica maturata nell'ambito della pedagogia e della didattica di base della musica può consentire alcune acquisizioni nell'ambito di una didattica specialistica. Se si pone che, al di là di particolari appartenenze d'élite – come sostanzialmente prevede l'attuale esame d'ammissione al conservatorio – chi si vuole accostare a una pratica di musica proviene, per quanto riguarda le abitudini di ascolto e osservazione, dal paesaggio sonoro attuale, risulta immediatamente evidente che un approccio storicizzato all'apprendimento strumentale più ancora che alle tecniche compositive di base richiede uno sforzo di adeguamento dei quadri mentali e delle griglie percettive che il discente deve compiere praticamente da solo. La disciplina analitica, che potrebbe aiutarlo nell'affrontare il problema in qualsiasi momento del percorso di apprendimento, non è contemplata nell'attuale ordinamento, e tutt'al più viene sciolta in un'empiria che o risente delle nozioni mutuuate dagli studi di armonia complementare o deriva dalla pratica compositiva del docente. Per quanto poi riguarda la Storia della Musica in senso stretto, la sua trattazione sistematica dovrebbe essere un momento secondario, a livello temporale, rispetto a una funzione di inquadramento dei generi, degli stili, oltre che dei prodotti di altre culture, analogamente a quanto avviene nell'ambito dell'approccio alla letteratura o alle arti figurative.

Come si vede, si tratta di reimpostare una didattica, sia per quanto riguarda le specialità strumentali, sia per quanto riguarda l'ambito teorico-analitico-compositivo, che basi la sua metodologia a partire da una riflessione sulla realtà sociologico-culturale attuale nella e dalla quale trovare quegli agganci che ne possano determinare il suo successo quanto agli esiti formativi finali.

Un progetto pilota: Didattic@ 2.0

ROBERTO NEULICHEDI

Nel gennaio 2000 (stimolati dal Direttore a seguito dell'approvazione della legge 508/99 di riforma di Conservatori e Accademie, e dalle prospettive che con essa si aprivano) ha avuto inizio la progettazione di *Didattic@2.0*: un'ipotesi di rimodellamento dell'attuale Scuola di Didattica della Musica in vista, appunto, dell'attuazione della legge di riforma. Tre le principali ragioni della progettazione:

- la ristrutturazione complessiva del corso in vista di un nuovo modello di organizzazione didattica (quello del triennio di base seguito da un biennio di specializzazione, detto 3+2);
- la ripianificazione e riprogettazione dell'offerta formativa basata su nuovi sbocchi professionali per il settore didattico;
- la costruzione di un rapporto dinamico e organico tra momento formativo e quello del lavoro incentrato su un modello di "scuola-laboratorio permanente" quale centro di formazione, d'informazione, di scambio d'esperienze e di ricerca e come luogo di elaborazione, progettazione e produzione didattico/artistica.

L'incarico di coordinare le varie fasi di studio e progettazione è stato affidato a due dei cinque docenti della Scuola di Didattica della Musica di Alessandria (Silvana Chiesa e lo scrivente).

Il progetto, prima ancora che si concretasse l'ipotesi di un avvio delle sperimentazioni da parte del MURST, prevedeva la possibilità di una sua condivisione, a livello nazionale, con altri progetti che abbiamo definito "gemelli". L'idea era quella di puntare a un progetto pilota nazionale, progetto per il quale *Didattic@2.0* di Alessandria avrebbe potuto costituire un'iniziale

ipotesi di confronto. La sua filosofia di fondo prevedeva un'azione coordinata, sempre a livello nazionale, volta alla valorizzazione delle specificità locali nel quadro di una offerta formativa integrata distribuita su gran parte del territorio nazionale.

La sua piattaforma progettuale avrebbe compreso:

- gli obiettivi strutturali del progetto stesso (culturali, professionali e organizzativi);
- una mappatura aggiornata delle professionalità e dei relativi profili (vedi tab.1 e relativo commento);
- l'individuazione delle discipline necessarie, o utili, alla formazione di base e a quella di specifiche professionalità; l'organizzazione delle discipline in macro aree (tab.2);
- la definizione del modello di riferimento del triennio + biennio e l'adozione di un modello organizzativo di tipo modulare (ai fini, anche, della qualificazione e quantificazione dei crediti formativi);
- l'individuazione dello specifico formativo a livello locale (mediante l'analisi delle risorse e delle reali esigenze formative delle varie Scuole di Didattica della Musica) e scelta coordinata, sul piano territoriale, in ordine ai diversificati percorsi previsti dai bienni di specializzazione (diplomi accademici di secondo livello).

Didattic@ 2.0 e il modello universitario

Risulta abbastanza evidente che, sul piano "didattico", i nuovi corsi si sarebbero allineati a quelli del modello universitario. Questa soluzione, resa necessaria dall'integrazione dell'intero sistema formativo nazionale con quello europeo, avrebbe posto

sicuramente dei problemi di fondo a una Scuola come quella di Didattica della Musica (seppur composta da 5 docenti/discipline) abituata a figure che accompagnano per l'intero quadriennio il percorso di ciascuno/a studente/ssa. La stessa assunzione del sistema dei crediti avrebbe implicato una parcellizzazione del sapere in una struttura modulare che, nella sua paventata flessibilità, pone anche dei grossi problemi di rigidità interna.

Nella fase di studio e analisi del contesto istituzionale che si andava delineando (con la stessa riforma dell'Università, quella dei cicli ecc.) questo confronto, seppur osservato con grande spirito critico (evidenziandone quindi tutti i limiti), ci è sembrato imprescindibile. L'assunzione di un modello alternativo avrebbe comportato il rischio di rimanere "fuori dal sistema" anche per quanto attiene il possibile riconoscimento degli stessi standard formativi.

Appare anche ovvio, per contro, che una didattica che si preoccupi dei *processi di apprendimento connessi al fatto artistico* (nel nostro caso quello musicale) non può, e non deve, rinunciare allo sviluppo e alla ricerca di quell'*identità formativa* che le è propria. Rendere compatibili queste due istanze (quella didattico/organizzativa e quella didattico/scientifica) rappresenta a tutt'oggi una sfida alla quale le Scuole di Didattica della Musica non hanno saputo dare delle risposte concrete. Il progetto pilota avrebbe potuto essere, anche, un luogo di ricerca e di sperimentazione della compatibilità tra queste diverse istanze: un concreto luogo di elaborazione culturale, particolarmente urgente in questa delicata fase di transizione innovativa.

La formazione post-secondaria

Un primo nodo fondamentale da affrontare, quindi, era (ed è tuttora!) quello della collocazione delle future Scuole di Didattica della Musica all'interno del sistema formativo nazionale ed europeo. Il progetto

ovviamente non aveva l'obiettivo di risolvere problemi di natura strutturale all'interno del sistema formativo nazionale quanto, piuttosto, quello di mettere a fuoco i potenziali formativi delle Scuole di Didattica della Musica al fine di rivendicare il loro ruolo strategico all'interno di un sistema formativo integrato tra futuri Conservatori riformati e Università.

In primo luogo si è cercato di formulare una *mappatura aggiornata* delle possibili professioni di cui il sistema formativo, nel suo insieme, dovrebbe tenere conto. Tali figure professionali, per ciò che attiene l'*area educativa* (o didattica), sono state da noi riassunte nella tabella 1.

Appare abbastanza evidente che alcuni dei criteri di accorpamento delle varie professioni risiedono in gran parte nella natura/tipologia delle relazioni attraverso cui si esplicano i processi di condivisione/trasmisione dei saperi. Alcuni di questi criteri possono essere rappresentati da:

- grado di omogeneità dell'utenza con la quale l'operatore si trova a interagire. Tale grado di omogeneità

può basarsi su: a) livello di maturazione psichica per lo più coincidente (fatte le dovute eccezioni) con le varie fasce d'età scolari ed extra-scolari; b) convergenze motivazionali riconducibili a differenziati ambiti formativi (professionali e non, formalizzati e non ecc.); c) particolari funzioni e ambiti applicativi, come nel caso dell'ambito del disagio sociale e di quello terapeutico

- *natura interpersonale dei rapporti umani* posti in gioco nella relazione educativa. In particolare tale natura può assumere carattere: individuale (rapporto 1/1); di piccolo o medio gruppo (nel rapporto da 1 a 2, fino a quello di circa 1 a 6); collettiva (nel rapporto con intere "classi" o gruppi con una identità numerica già definita).

Nel caso particolare di un linguaggio artistico, quale quello musicale, va infine considerato (anche in virtù della sua stessa evoluzione e storia) un ulteriore fondamentale criterio: quello del rapporto tra i vari *processi elaborativi del pensiero musicale*. La musica, proprio in quanto esperienza, manifesta tali aspetti proces-

suali all'interno di categorie apparentemente oppostive ma, in realtà, necessariamente cooperanti nell'attivazione di quel processo globale che va, per l'appunto, sotto il nome di *fatto musicale*. Questi "opposti" sono:

- pratica *versus* teoria; riguarda la materialità/fisicità dell'esperienza musicale in rapporto alla sua possibile astrazione;
- produzione *versus* ascolto; riguarda il processo poetico (creativo) in rapporto a quello esteso (o di ri-creazione, nella significazione dell'oggetto percepito);
- oralità *versus* scrittura; riguarda le forme che possono assumere i vari processi di rappresentazione in ordine al fatto musicale.

Figure professionali: quali livelli formativi?

Nell'ambito delle figure professionali individuate (e dei loro profili) si poneva un primo problema: per quali si sarebbe potuto prevedere una formazione di primo livello

TAB. 1

| FASCIA O TIPOLOGIA D'UTENZA | OFF (profili professionali non "istituzionalizzati") | ON (profili professionali "istituzionalizzati") |
|---|---|---|
| NIDI | operatori/esperti/animatori musicali consulenti e formatori per gli insegnanti | |
| SCUOLE D'INFANZIA | operatori/esperti/animatori musicali consulenti e formatori per gli insegnanti | |
| SCUOLE ELEMENTARI | operatori/esperti/animatori musicali consulenti e formatori per gli insegnanti | insegnanti che, lavorando per aree, svolgono (nei limiti della loro specifica preparazione) il programma di Educazione al suono e alla musica (talvolta coinvolgono insegnanti di Educazione musicale, nel caso di specifici progetti basati sulla verticalizzazione) |
| SCUOLE MEDIE INFERIORI | | insegnanti di Educazione musicale, insegnanti di Strumento nelle scuole medie a indirizzo musicale |
| SCUOLE MEDIE SUPERIORI | coordinatori dei "Laboratori musicali" (profilo in corso di definizione) | insegnanti di Educazione musicale negli ex istituti magistrali |
| UNIVERSITÀ | direttori di coro e orchestra esperti e/o coordinatori | docenti nelle varie discipline musicologiche e psicopedagogiche speciali |
| CONSERVATORI | insegnanti di "propedeutica musicale" | professori di musica nelle varie discipline pratico/teoriche |
| AMBITO AMATORIALE E DEL TEMPO LIBERO | attività della libera professione in qualità di: insegnanti di musica nelle varie discipline pratico/teoriche in Scuole di Musica private, insegnanti di Propedeutica musicale, direttori di coro, esperti e/o coordinatori nei Laboratori musicali, insegnanti di strumento in lezioni private | (a volte figure istituzionalizzate, in alcune di Scuole di musica di enti locali) |
| AMBITO DEL RECUPERO SOCIALE E TERAPEUTICO | esperti nelle attività di gruppo tese alla socializzazione mediante la musica sono/musicoterapia | |
| SETTORE EDITORIALE | collaboratori e consulenti didattico- musicali | |
| SETTORE TEATRALE E MUSICALE | animatori musicali | |

(triennio di base, o laurea breve)? E per quali quella di secondo livello (specializzazione)?

La nostra ipotesi era quella di distinguere il livello formativo in base alle competenze necessarie, ma anche ai diversi ruoli di responsabilità didattica attribuiti. Per fare un esempio concreto, si potrebbero immaginare figure di primo livello che operano (quali assistenti o tecnici di laboratorio) in un contesto in cui il coordinamento degli interventi sia affidato a una figura di secondo livello. In tal senso il *coordinatore di laboratorio* (di cui molto si è discusso per i laboratori musicali promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione) andrebbe pensato quale figura di secondo livello. In altri casi un maggior affinamento delle competenze potrebbe essere richiesto dal grado di specificità del profilo professionale stesso (ad esempio nell'ambito della progettazione didattica mirata a specifici settori d'intervento)

Nel caso della Scuola di Didattica della Musica di Alessandria, in base alle peculiarità del Conservatorio da cui dipende e di quelle del territorio, il progetto ha puntato alla promozione di adeguati percorsi formativi relativamente a tre potenziali settori e indirizzi: a) dell'educazione/formazione musicale di base (primo livello + eventuale secondo); b) della didattica vocale e strumentale (primo+secondo livello); c) della progettazione didattica nel settore editoriale e dei servizi (solo secondo livello).

Queste scelte ci hanno portato alla ridefinizione dell'articolazione disciplinare prevista dalla tabella 2, la cui realizzazione, come intuibile, ha rappresentato per noi sia un primo tentativo di riarticolazione organica degli attuali ordinamenti (con gli evidenti compromessi del caso), che il tentativo di superamento dell'attuale sistema (basato sui 5 insegnanti/insegnamenti) sia mediante la riorganizzazione dei contenuti in *aree disciplinari*, sia mediante l'integrazione degli attuali contenuti con altri innovativi o maggiormente mirati.

Va precisato che la denominazio-

ne dei vari corsi (moduli o seminari ecc.) risponde all'esigenza di descrivere sinteticamente il macro contenuto di ciascun modulo. Appare altresì evidente che la quantificazione di tali "blocchi di contenuti" in pacchetti di ore risente talvolta di alcune forzature. Del resto la sperimentazione è tesa proprio alla verifica di alcune ipotesi di partenza che non si danno in alcun modo per certe o definitive.

Seppur nei limiti ora evidenziati, è anche vero che la "denominazione" e la "quantificazione" innesca, in noi docenti, un importantissimo processo di riflessione e di maggiore presa di coscienza proprio in ordine

ai contenuti che si devono (o si vogliono) trattare e della loro possibile organizzazione didattica. Ma anche se in forma ancora problematica, noi già cominciamo a vedere i risultati di questo processo di coreponsabilizzazione disciplinare.

La situazione ad Alessandria

La nostra sperimentazione, che prevedeva un'applicazione graduale a tutti gli attuali anni di corso, si è dovuta ridimensionare in seguito alla circolare del MURST del 9 gennaio 2001 recante i criteri di attuazione

TAB. 2 – Tabella generale dei corsi organizzati per ambiti disciplinari del progetto "Didattic@ 2.0" della Scuola di Didattica della Musica di Alessandria.

| Aree | FONDAMENTALI | tipo struttura | anno/n. ore(1) | | | | | tipo lez. (2) | tipo valutazione |
|--|---|----------------|----------------|------|-------|----------|----|---------------|------------------|
| | | | I | II | III | IV | V | | |
| Psicopedagogica | Elementi di pedagogia generale e di epistemologia | 2 SE | 25 | 25 | - | - | - | GL | EO + ES |
| | Metodologia dell'educazione musicale | 2 SE | - | - | 25 | 25 | - | GL | EO + ES |
| | Modelli e tecniche di programmazione | 1 MO | 15 | - | - | - | - | GL | SVE |
| | Legislazione scolastica / 1 | 1 MO | 15 | - | - | - | - | GL | SVE |
| | Elementi di Psicologia generale e dell'età evolutiva | 1 SE | - | 25 | - | - | - | GL | EO |
| | Psicologia della musica / 1 | 1 SE | - | - | 25 | - | - | GL | EO |
| | COMPLEMENTARI (opzionali o d'indirizzo) | | | | | | | | |
| | Psicologia della musica / 2 (indirizzo A) | 1 SE | - | - | - | 25 A | - | GL | T |
| | Teorie e pratiche dei modelli d'apprendimento nella pratica strumentale (indirizzo B) | 1 SE | - | - | - | 25 B | - | GL | PP |
| | Formazione del pensiero musicale e teorie dei linguaggi | 1 SE | - | - | - | 25 C | - | GL | PP |
| Legislazione scolastica / 2 (indirizzi A e B) | 1 MO | - | - | - | 15 AB | - | GL | SVE | |
| Tecniche di programmazione avanzata (indirizzo C) | 1 MO | - | - | - | 25 C | - | GL | SVE | |
| Aree | FONDAMENTALI | | | | | | | | |
| Didattica Applicata | Didattica applicata / 1 (laboratori) | 3 AN | 30 | 30 | 30 | - | - | GM | SVAO |
| | Tirocinio / 1 (attività di assistenza e osservazione) | 1 MO | - | 20 | - | - | - | IN | SVAO |
| | Tirocinio / 2 (attività di lezione affiancata) | 1 MO | - | - | 30 | - | - | IN | SVAS |
| | Pratica dell'improvvisazione come strategia didattica | 1 MO | 12 | - | - | - | - | GM | SVAS |
| | COMPLEMENTARI (opzionali o d'indirizzo) | | | | | | | | |
| | Didattica applicata/ 2 A C (progettazione didattica) | 1 SE | - | - | - | 30 A / C | - | GL | SVE |
| | Didattica applicata/ 2 B (didattica strumentale) | 1 SE | - | - | - | 30 B | - | IN | SVE |
| | Tirocinio / 3 (differenziati per indirizzi) | 2 AN | - | - | - | 100 | - | IN | SVAS |
| | Tirocinio / 4 | 1 SE | - | - | - | 25 B | - | IN | SVAS |
| | Musica d'insieme (tirocinio per A e B) | 2 SE | - | - | - | 50 A / B | - | IN | SVAS |
| Laboratori di organologia (differenziati per indirizzi) | 1 MO | - | - | 15 | - | - | GL | SV | |
| Laboratorio d'improvvisazione (opzionale) | 1 MO | - | - | - | 15 | - | GM | SVAS | |
| Aree | FONDAMENTALI | | | | | | | | |
| Musicologia Storico / Sociale | Elementi di Acustica e di Organologia | 1 SE | 25 | - | - | - | - | GL | SV |
| | Elementi di Etnomusicologia | 1 AN | 50 | - | - | - | - | GL | EO |
| | Elementi di Semiografia musicale | 1 AN | - | 50 | - | - | - | GL | EO |
| | Laboratorio d'ascolto | 1 MO | - | 15 | - | - | - | GL | SV |
| | Analisi della letteratura vocale e strumentale/ 1 | 1 MO | - | 15 | - | - | - | IN | SVO |
| | Elementi di Semiologia della musica | 1 SE | - | - | 15 | - | - | GL | EO |
| | Elementi di Storiografia musicale | 1 SE | - | - | - | 25 | - | GL | EO |
| | Didattica della ricerca storico-musicale | 1 SE | - | - | - | 25 | - | GL | T |
| | COMPLEMENTARI (opzionali o d'indirizzo) | | | | | | | | |
| | Analisi della letteratura vocale e strumentale/ 2 (ind. A) | 1 MO | - | - | 15 AB | - | - | GL | SVO |
| Storia dei metodi analitici (indirizzo B) | 1 SE | - | - | - | 25 B | - | GL | EO | |
| Elementi di Sociologia della musica | 1 SE | - | - | 25 C | - | - | GL | EO | |
| Tecniche di marketing (indirizzo C) | 1 SE | - | - | - | 15 C | - | GL | EO | |
| Laboratorio d'ascolto - Jazz e Popular music (opzionale) | 1 MO | - | - | 15 | - | - | GL | SV | |

NOTE

1. le "celle" comprendenti più anni di corso indicano la possibilità di attivazione, e frequenza, delle singole unità di contenuto disciplinare (corsi, moduli, seminari o laboratori) nel periodo indicato. Ciò, anche in relazione al possibile doppio modello di strutturazione didattica.
2. Tipo di struttura: SE = semestralità; MO = modulo; AN = annualità; SN = seminario; LA = laboratorio.
3. Tipi di lezione (modalità operative): GL = gruppo livello; GM = gruppo misto; PG = piccolo gruppo; IN = individuale; CO = attività a carattere collettivo o di grande gruppo.
4. Tipi di valutazione: EO=esame orale; ES=esame scritto; SVE= scheda di valutazione su elaborato; T= tesina; SVAO= scheda di valutazione su attività di osservazione; SVAS= scheda di valutazione su attività svolte; PP= prova pratica; SVO= scheda di valutazione su osservazione; SV= scheda di valutazione.
5. gli indirizzi si riferiscono: A educazione/formazione musicale di base; B didattica vocale e strumentale; C progettazione didattica nel settore editoriale e dei servizi

per le sperimentazioni. Ciò, in linea di principio, non avrebbe impedito l'introduzione di un sistema di riprogrammazione interna degli attuali anni di corso compresi tra il primo e il terzo. Ed è ciò che in parte si sta tentando di sperimentare.

Queste le prime osservazioni:

1. se l'applicazione di un *sistema modulare* presenta di primo acchito i problemi già evidenziati (oltre a un comprensibile disorientamento iniziale per gli studenti!) è pur vero che emergono dei vantaggi altrettanto degni di nota: per gli studenti, la possibilità di pianificare il proprio carico di lavoro in forma maggior-

mente autoresponsabile; per i docenti, la possibilità di prevedere delle correzioni di tiro rispetto alla quantificazione delle ore necessarie allo svolgimento di ciascun modulo e anche rispetto alla definizione, mediante la scelta progressiva dei contenuti, di un programma maggiormente mirato per ciascun modulo (e ciò già sta avvenendo);

2. Il lavoro di *coordinamento*, comunque previsto dall'attuale ordinamento, si rivela ancor più necessario e fondamentale visto che la modularizzazione (per evitare un'eccessiva rigidità) richiede una costante capacità di analisi e autoanalisi della

strutturazione didattica per evidenziare e rafforzare gli aspetti qualitativi piuttosto che semplicemente quantitativi dell'offerta formativa. Ciò evidenzia un altro aspetto nevralgico delle Scuole di Didattica della Musica: quello del *lavoro in team*, e della capacità di assumere una prospettiva collegiale nella progettazione e nella gestione dell'offerta formativa specialistica per il nostro settore.

3. Va riconsiderata l'importanza dei *momenti di laboratorio* capaci di sfuggire a qualsiasi logica di programmazione rigida (non importa se improntati maggiormente sulle pratiche educative o sulle idee che le governano, dunque la loro teorizzazione). Pensiamo a *spazi off* di elaborazione e rielaborazione degli stessi processi che vedono coinvolti studenti e docenti. È questo uno spazio fondamentale di possibile convergenza di una *identità scolastica* (in quanto comunità) quantomeno condivisa. Gli stessi studenti lo segnalano in modo forte.

4. vanno infine calibrati in modo molto attento quegli interventi volti alla *personalizzazione – individualizzazione dei percorsi formativi*. Ciò soprattutto in vista di quelle curvature d'indirizzo che, nell'ultimo anno del triennio di base, risultano importanti anche per l'eventuale successiva specializzazione.

Si sta verificando che le ipotesi di partenza, con i correttivi ora indicati, non erano del tutto sbagliate. Il perfezionamento della sperimentazione richiede però un alto livello di rigore nella sua applicazione se si vogliono produrre delle osservazioni utili per la sua concreta verifica. La sperimentazione non può avvenire in maniera avulsa dal contesto di riferimento della riforma: dovrebbe sia tenere in debito conto i suoi limiti (non contrastando a priori il suo scenario di riferimento, ma confrontandosi costruttivamente con esso) sia puntare a modificare in maniera incisiva questi limiti attraverso quelle osservazioni che solo la concreta sperimentazione permette di fare e che si possono rivelare utili quali patrimonio di crescita comune.

| Aree | FONDAMENTALI | tipo struttura | anno/n. ore(1) | | | | | tipo lez. (2) | tipo valutazione |
|---|--|----------------|----------------|----|----------|-----------|------|---------------|------------------|
| | | | I | II | III | IV | V | | |
| Del Corpo, della Comunicazione e della Multimedia | Musica e movimento | 1 MO + 1 LA | 15 | 15 | - | - | Coll | SVAS | |
| | Lingua straniera / 1 (comprensivo di stage all'estero) | 2 SE | 50 + 50 | - | - | - | GL | EO | |
| | Laboratori di informatica musicale | 2 LA | 15 | 15 | - | - | GL | SVE | |
| | Elementi di Semiologia generale dei linguaggi | 1 SE | - | 25 | - | - | GL | EO | |
| | Musica e testo | 1 SE | - | - | 15 | - | GM | SVE | |
| | Musica e immagine | 1 MO | - | - | 15 | - | GM | SVE | |
| | COMPLEMENTARI (opzionali o d'indirizzo) | | | | | | | | |
| | Laboratorio di progettazione ipertesti (indirizzo A e C) | 1 SE | - | - | 15+50* | - | GM | SVE | |
| | Laboratorio di interazione Uomo-Macchina (indirizzo B) | 1 SE | - | - | 15 + 50* | - | GM | SVE | |
| | Laboratorio di progettazione ipertesti / 2 (indirizzo C) | 1 SE | - | - | - | 15 + 200* | GM | SVE | |
| | Danze popolari storiche e tradizionali (opzionale) | 1 SN | 15 | | | - | GM | SVAS | |
| | Dizione e Arte scenica (opzionale) | 1 SN | 15 | | | - | GM | SVAS | |
| | Stage presso compagnia teatrale (opzionale) | 1 MO | - | | | 50 | GM | SVAS | |

| Aree | FONDAMENTALI | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|----------|----|----|----|---|---|----|---------|
| Della composizione e dell'elaborazione | Elementi di Armonia | 1 SE | 25 | - | - | - | - | GL | PS + PO |
| | Armonia / 1 | 1 SE | 25 | - | - | - | - | GL | PS + PO |
| | Armonia / 2 | 1 SE | - | 25 | - | - | - | GL | PS + PO |
| | Contrappunto / 1 | 1 SE | - | 25 | - | - | - | GL | PS + PO |
| | Contrappunto / 2 | 1 SE | - | - | 25 | - | - | GL | PS + PO |
| | Arrangiamento vocale e strumentale | 1 + 1 MO | - | 15 | - | - | - | GL | PS |
| | Tecniche improvvisative | 2 MO | 15 | - | 15 | - | - | GL | PP + PO |

| Aree | FONDAMENTALI | | | | | | | | | |
|---|--|----------|------|----|------|----------|----|----|----|--|
| Del Corpo, della Vocalità e delle Tecniche Strumentali | Tecniche di rilassamento | 2 MO | 12 | 12 | - | - | - | GM | - | |
| | Percussioni / 1 | 2 SN | 15 | 15 | - | - | - | GL | PP | |
| | Percussioni / 2 (indirizzo A) | 2 SN | - | - | - | 30 A | - | GM | PP | |
| | Educazione all'orecchio | 2 + 2 SE | 50 | - | - | 50 | - | GL | PP | |
| | Fisiologia dell'apparato vocale | 1 SN | - | 12 | - | - | - | GL | ? | |
| | Repertorio corale didattico | 1 SE | 25 | - | - | - | - | GL | EO | |
| | Repertorio e vocalità infantile | 1 AN | 50 | - | - | - | - | PG | PP | |
| | Direzione corale | 1 AN | - | 50 | - | - | - | PG | PP | |
| | Direzione corale e strumentale / 1 | 1 AN | - | - | 50 | - | - | PG | PP | |
| | Direzione corale e strumentale / 2 | 1 AN | - | - | - | 50 | - | PG | PP | |
| | Tecnica vocale / 1 | 1 SE | 25 | - | - | - | - | IN | PP | |
| | Tecnica vocale / 2 (indirizzo A) | 1 SE | - | - | - | 25 | - | IN | PP | |
| | Pratica della lettura vocale e pianistica 1 e 2 | 2 AN | 25 | 25 | - | - | - | IN | EO | |
| | Pratica della lettura vocale e pianistica 1 e 2 (per non pianisti) | 2 AN | - | - | 25 | 25 | - | IN | EO | |
| | Letture estemporanea e improvvisazione al pianoforte | 1 AN | - | - | 25 | - | - | IN | EO | |
| | Letture della partitura | 1 AN | - | - | - | 25 | - | IN | EO | |
| | COMPLEMENTARI (opzionali o d'indirizzo) | | | | | | | | | |
| | Esercizi cameristici | 1 AN | - | - | - | 25 A e B | - | GM | EO | |
| Tecniche strumentali specifiche (per indirizzo A) Chitarra Fisarmonica (o Organetto) Flauto dolce | 2 AN (2a opzionale) | - | 25 A | - | 25 A | - | GM | PP | | |

Nuove Pratiche Musicali al Conservatorio di Parma

GIORDANO MONTECCHI

Qualche mese fa, l'Accademia di Santa Cecilia ha ospitato una dimostrazione pubblica di un laboratorio informatico di alfabetizzazione musicale per bambini progettato da una équipe del Centro Tempo Reale di Firenze. Sotto la guida di un direttore, un gruppo di bambini di una scuola elementare di Roma, ciascuno seduto davanti al proprio computer, "eseguiva" un brano elettroacustico da loro composto manipolando e processando materiali sonori di varia natura.

L'aspetto più significativo non è stata tanto la dimostrazione in sé, quanto le domande e le obiezioni sollevate dai presenti che rivelavano un comune pensiero di fondo. In sostanza le obiezioni si concentravano sul fatto che questo approccio al fare musica con la macchina avesse un che di inquietante e disumanizzante rispetto all'approccio usuale legato agli strumenti tradizionali. E fin qui nulla da eccepire. Senonché, alla base delle obiezioni traspariva un ulteriore pensiero – o meglio un sentire inespresso – di tutt'altra natura: la macchina era sentita come alternativa inconciliabile, come *aut aut* rispetto alla musica tradizionalmente intesa. E questo nonostante il progetto consistesse in un laboratorio della durata di una ventina di ore, dunque nient'altro se non un tassello in un ipotetico percorso di formazione musicale ben più ampio e articolato. Al di là di ogni giudizio di merito, le osservazioni dei presenti obbedivano per lo più a una reazione basata su un rudimentale schema di tipo binario, digitale, acceso-spento, uomo-macchina: «Computer? No grazie, non facciamo cambio, preferiamo il violino». L'idea che una cosa non escludesse l'altra, il pensare cioè in termini di complementarità anziché di antitesi, una

nozione plurale di musica, un'idea di diversità intesa come arricchimento e coalizione di saperi anziché come minaccia alla propria identità o egemonia, non riuscivano proprio a farsi strada. Per di più, paradossalmente, si cassava il computer come nemico di un pensiero creativo di tipo analogico usando argomenti dettati da una logica di tipo binario, digitale. In effetti, a conferma di quanto incombente sia questa forma mentis antidialettica, la dimostrazione si era svolta con la partecipazione di due violiniste in erba: una presenza ridondante, ma introdotta certamente in quanto già si presagiva quel tipo di reazione. Quei due violini, vistosamente posticci, erano solo un goffo mettere le mani avanti, come a dire: «vedete? le due cose possono convivere».

La musica all'epoca della Riforma

L'episodio funge da apologo in un momento in cui, con l'avvio della riforma dei Conservatori, si è in molti a ritenere che una nozione plurale di musica debba farsi strada con autorevolezza, quantomeno se si ha a cuore quel rinnovamento sostanziale che agli occhi di tanti appare come imprescindibile. E tuttavia le vicende recenti attestano l'enorme difficoltà di modificare un sistema che appare chiuso, monolitico, retrospettivo e non di rado antagonista (leggi corporativo) rispetto ai suoi interlocutori, sia sul piano istituzionale sia sul terreno più specificamente musicale.

In concreto, questa arretratezza si traduce nella palese incapacità dei Conservatori italiani di offrire ampi sbocchi professionali ai propri diplomati, e nella ben nota emorragia di

iscritti che ne consegue. A propria discolpa, da decenni, il mondo della musica ha messo sotto accusa il pubblico e la nazione, denunciandone la totale incultura, sordità e insensibilità. L'accusa non è del tutto infondata, eppure se è possibile individuare un responsabile di questo quadro così poco lusinghiero, esso andrà cercato proprio nel cronico immobilismo dell'establishment musicale italiano: Conservatori, Enti lirici, istituzioni e categorie di settore.

Il 90% e passa della musica che gli uomini conoscono, ascoltano e amano ogni giorno, nei Conservatori italiani semplicemente non esiste. Questo significa che alla fine dei suoi studi uno strumentista, un cantante, un compositore riceve un diploma che certifica la sua incapacità a operare professionalmente nel 90% dei casi. Proporsi di colmare questa lacuna clamorosa è un compito davvero troppo vasto e complesso per essere affrontato da un gruppo isolato, eppure è proprio questo il senso originario della sperimentazione: creare esperienze pilota su terreni non ancora tentati a livello istituzionale.

Muovendo da questo tipo di analisi, nell'ottobre 1997 una decina di docenti del Conservatorio di Parma hanno costituito il Dipartimento di Nuove Pratiche Musicali al fine di individuare possibili soluzioni a questa situazione. Scartata l'ipotesi di denominarlo Dipartimento di Nuova Musica (o Nuove musiche), si è scelto invece il nome Nuove Pratiche Musicali per sottolineare la volontà di confrontarsi con l'odierno orizzonte sociale della musica, di lavorare a un'innovazione didattica intesa come risposta all'incessante delinarsi di nuove pratiche sociali e alla domanda di nuove professionalità in campo musicale.

Il corso sperimentale di Nuove Pratiche Musicali

I docenti del Dipartimento hanno cominciato da subito a elaborare un progetto di corso sperimentale di Nuove Pratiche Musicali

(inizialmente quadriennale) il cui obiettivo è stato chiaro fin dall'inizio, diventando quasi uno slogan: «se il Conservatorio non lo insegna, noi lo insegneremo».

Sul piano teorico si è trattato innanzitutto di sgombrare il campo pedagogico da quell'ideologia di stampo accademico che non sottopone ad alcuna critica il terreno dell'insegnamento artistico, ma lo considera definito apriori. In base a questa ideologia, l'insegna-

mento si indirizza unicamente a saperi e valori autoriferiti, a una "musica d'arte" il cui statuto sociale e culturale non viene messo in alcun modo in discussione. Nuove Pratiche Musicali muove invece da un presupposto pragmatico che, in soldoni, si può riassumere così: «se esiste merita attenzione», poiché arte non si nasce ma, semmai, si diventa, allorché la dialettica fra maestro e allievo innesca una crescita di conoscenze, abilità, imma-

ginazione; ossia valori che, applicati al nostro campo, sono connessi alla sfera estetica e dunque sono, *in nuce*, valori artistici.

Una ricognizione preliminare delle professioni musicali ha individuato quattro grandi aree corrispondenti ad altrettanti possibili indirizzi disciplinari: Musicologico, Tecnologico, Performance e Management (le puntuali obiezioni sull'uso di termini inglesi sono già messe in conto). Dovendo tuttavia ridurre,

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

Nei mesi scorsi ho avuto la possibilità di partecipare agli incontri per gli insegnanti delle scuole della mia città che, grazie alla collaborazione fra la sezione territoriale della SIEM e il Teatro Comunale di Bologna, hanno potuto aderire al progetto Opera Domani dell'As.Li.Co., dedicato quest'anno al Falstaff di Giuseppe Verdi. Durante gli incontri preparatori sono emerse svariate opportunità di lavoro didattico, a riprova del fatto che l'opera lirica può costituire una fonte inesauribile di esperienze interessanti e divertenti, dalla quale attingere a piene mani.

È bene che i ragazzi entrino nell'opera poco per volta, partendo da alcuni elementi (un frammento musicale, la descrizione di una scena o di un personaggio, un dialogo ecc...) e attraverso esperienze di drammatizzazione, analisi, interpretazione e reinvenzione, abbiano la possibilità di lavorare in maniera approfondita sulle emozioni e i significati che la musica, i personaggi e le loro vicende ispirano. Ad esempio una delle attività proposte per ricreare il momento della burla finale, quando i falsi spiritelli

assalgono Falstaff conciadolo per le feste, è stata quella di trasformare il coinvolgente testo ritmico del coro di

folletti e diavoli in un coro parlato, agevolmente eseguibile in classe. Naturalmente qui è riportata una delle tante versioni realizzabili a seconda delle capacità inventive ed esecutive dei partecipanti. La struttura ritmica, facilmente riconoscibile all'ascolto, è stata mantenuta quasi intatta.

ANGELA CATTELAN

G. Verdi, *Falstaff*, Atto terzo-Scena, seconda, "Pizzica, pizzica"

| | |
|---|--|
| 1. Tutti: <i>pianissimo</i> , legato | Ruzzola, ruzzola, ruzzola, ruzzola |
| Coro I: | ruzzola |
| Coro II: | ruzzola |
| Coro I: | ruzzola |
| Coro II: | ruzzola |
| 2. Coro I: <i>mezzoforte</i> , <i>registro acuto</i> , <i>staccato</i> Tutti: <i>con un moderato</i> <i>crescendo</i> | Pizzica, pizzica, pizzica, stuzzica spizzica, spizzica, pungi, spilluzzica pungi, spilluzzica finch'egli abba! |
| Solista: | Ahi, ah, ah, ah! |
| 3. Coro I: come ostinato di sottofondo ripete Dal Coro II: <i>con energia</i> | Pizzica, pizzica, pizzica, stuzzica spizzica, spizzica, pungi, spilluzzica |
| 1a voce solista | Folletti, diavoli |
| 2a voce | scrolliam crepitacoli, scarandole e nacchere! |
| 3a voce | |
| 4a voce | Di schizzi e di zacchere quell'otre si macoli. |
| 5a voce | Meniam scorribandole, danziamo la tresca, |
| 6a voce | treschiam le farandole sull'ampia ventresca. |
| 7a voce | Zanzare ed assilli, volate alla lizza coi dardi e gli spilli! |
| 8a voce | Ch'ei crepi di stizza! |
| 9a voce | Ch'ei crepi di stizza! Ch'ei crepi! Ch'ei crepi! |
| 10a voce | |
| Tutti: <i>fortissimo</i> | |
| 4. Improvvisazione: ognuno improvvisa liberamente sul tema (es: Mangiucchia, tormenta; Affliggi!; Prurito, prurito; Puntura; Sforacchia ecc.) Ogni tanto interviene la voce solista: Ahi! | |
| 5. Coro I: | Ruzzola |
| Coro II: | ruzzola |
| Coro I: | ruzzola |
| Coro II: | ruzzola |
| Tutti: <i>in crescendo</i> | Ruzzola, ruzzola, ruzzola, ruzzola! |

per evidenti ragioni, un campo così vasto, dei quattro indirizzi ipotizzati l'unico realisticamente praticabile era, non a caso, quello di Performance, in quanto più affine alle consuetudini dell'insegnamento conservatorio (nonostante alcuni degli ambiti disciplinari previsti implicassero il ricorso a docenti esterni a contratto).

Si trattava di individuare i profili professionali più idonei per musicisti chiamati a operare nella realtà musicale odierna, delineandone il relativo percorso formativo. I destinatari sarebbero stati musicisti di livello avanzato e già orientati alla professione; soggetti intellettualmente curiosi, desiderosi di ampliare il proprio lessico, di conoscere e assimilare senza preclusioni linguaggi musicali diversi, di praticare l'arte dell'improvvisazione, di sviluppare le proprie capacità di esprimersi creativamente. L'unico titolo di studio richiesto era il diploma di scuola secondaria superiore, mentre il livello di competenza musicale dei futuri allievi, indipendentemente dal possesso di titoli accademici, sarebbe stato valutato mediante una prova di ingresso. Al corso sarebbe stato ammesso un numero programmato di 15 allievi.

Quando nell'autunno scorso il Murst ha autorizzato l'avvio di sperimentazioni innovative, il corso di *Nuove Pratiche Musicali* era già perfettamente a punto e sostanzialmente in linea con gli orientamenti del ministero. Insieme ad altri progetti esso è stato presentato per l'approvazione con la denominazione *Corso sperimentale triennale finalizzato a un Diploma Accademico di primo livello in Nuove Pratiche Musicali*. Senonché, le modalità diciamo così "approssimative" con cui il Ministero ha finanziato le sperimentazioni hanno impedito l'avvio del progetto. Ciononostante, a parere degli estensori e di quanti ne hanno esaminato il dettaglio, il progetto conserva intatta la sua validità di proposta aggiornata e innovativa per un curriculum musicale ad avanzato indirizzo professionistico.

L'impostazione del curriculum e l'offerta formativa

Il corso di *Nuove Pratiche Musicali* rovescia radicalmente la tipica impostazione conservatoriale quasi interamente focalizzata sulla competenza solistica e mette invece al primo posto una intensa e approfondita pratica di musica d'assieme, ossia l'attività che è di gran lunga la predominante nell'odierna professione del musicista, in qualunque ambito egli si trovi a operare. Obiettivo primario è il formare interpreti creativi e versatili, in possesso di un ricco bagaglio di esperienze musicali diversificate, prospettando loro sbocchi professionali di gran lunga più ampi e concreti rispetto a quelli offerti dagli attuali corsi di Conservatorio.

Gli obiettivi formativi qualificanti del corso sono stati sottoposti al Murst nella seguente formulazione: *formare ad alto livello interpreti, creatori, produttori di musica capaci di operare nei diversi ambiti e generi della musica d'oggi*.

I diplomati devono possedere:

- solida formazione musicale di base (strumento, orecchio, ritmo)
- solida e vasta pratica di musica d'assieme (moderna, contemporanea, jazz, popular, tradizioni orali)
- buona capacità di performance e improvvisazione (jazz, rock, nuove musiche sperimentali)
- capacità di utilizzare tecnicamente e creativamente apparecchiature musicali elettroniche e informatiche
- strumenti metodologici e critici per sviluppare competenze e linguaggi espressivi originali
- adeguate competenze di legislazione musicale e promozione del prodotto e della professione musicale.

Il lavoro collettivo di progettazione si è articolato in due fasi distinte, scandite dal varo della riforma che, tuttavia, per come il progetto era impostato ha implicato solo un aggiustamento di dimensioni e la precisazione di alcuni meccanismi operativi: da corso sperimentale quadriennale (biennio comune + bien-

nio di indirizzo) il progetto è stato riformulato in corso triennale (diploma di primo livello), prevedendo la futura attivazione di un ulteriore biennio specialistico (diploma di secondo livello) con due indirizzi: *Pratica della musica scritta* e *Pratica della musica improvvisata*.

Questo articolo prende in esame solo il progetto di corso triennale.

Fin dalla sua prima stesura il corso prevedeva un piano di studi individuale articolato in corsi semestralizzati (con verifica o prova di fine corso) e suddiviso in discipline obbligatorie e discipline a scelta; un sistema di crediti formativi; la presenza di un docente tutore; l'impiego di docenti esterni a contratto; nonché la possibilità di acquisire crediti mediante attività formative esterne, prospettando a tal fine le convenzioni contemplate poi dalla Legge 508/99. Oltre che la legge suddetta, il progetto ha tenuto presente anche il d.m. 509/99, nonché i decreti per la determinazione delle classi di lauree universitarie (che allora erano ancora "schemi"), nella convinzione che la strada da seguire sia una progressiva armonizzazione dei due comparti artistico e universitario.

Come si rileva dalla tabella 1, il percorso formativo triennale è ampiamente incentrato su pratiche musicali d'assieme e laboratori dedicati a diversi generi musicali sia della tradizione scritta, sia della tradizione orale (musica da camera, musica contemporanea, musica jazz e rock, musiche di tradizione orale ecc). All'attività pratica si affianca un corredo di discipline teoriche e teorico-pratiche che abbracciano una vasta gamma di competenze con le quali un musicista di oggi si trova a dover fare i conti: dal *training* uditivo e ritmico, all'utilizzo delle tecnologie informatiche ed elettroniche, alle conoscenze di ordine più specificamente musicologico.

Vari sono gli aspetti qualificanti che vanno sottolineati. Si noti ad esempio la separazione operata fra *Educazione dell'orecchio* e la disciplina di *Ritmicità* che comporta l'acquisizione di abilità esecutive rivolte

oltre che al tradizionale ritmo divisivo, ai ritmi additivi, alla padronanza del *drive* jazzistico ecc. Si osservi, accanto a *Tecnica dello strumento* (volta a verificare l'effettiva padronanza tecnica e a indirizzarla agli obiettivi specifici del corso), la collocazione propedeutica di discipline quali *Teorie e tecniche dell'improvvisazione* ed *Elementi e applicazioni di elettroacustica* (mirata principalmente alla conoscenza e all'impiego adeguato delle apparecchiature di amplificazione, di registrazione e mixaggio in studio). Si noti anche la voluta separazione di *Etnomusicologia* da *Sistemi*

delle musiche colte non occidentali, sia per evitare il generico accorpamento sotto l'etichetta dell'"etnicità" di civiltà musicali la cui rilevanza è del tutto paragonabile a quella occidentale, sia per fornire all'allievo un adeguato supporto teorico nel momento in cui viene avviato alla pratica di queste musiche (*Laboratorio di musiche delle tradizioni orali*).

Per quanto riguarda la *Musica d'insieme* si segnala la tripartizione (da intendersi ovviamente in modo elastico) in RM (repertorio moderno: musica da camera dall'epoca classica alle avanguardie storiche); RC

(repertorio contemporaneo: dalla metà del XX secolo in avanti); JR (musica jazz, rock, popular ecc., ossia musiche riconducibili agli ambiti che, sul versante teorico-pratico, vengono affrontati in *Prassi compositive jazz e popular*). Sempre sul terreno della pratica d'insieme sono previsti anche alcuni laboratori (obbligatori o a scelta) concernenti l'improvvisazione, la musica elettroacustica, il teatro musicale.

Significativa è la presenza di alcune discipline (d'obbligo o a scelta) di interesse pedagogico come *Psicologia della musica*, *Metodologie dell'insegnamento musicale*, *Fondamenti della comunicazione musicale*, mirate a fornire all'allievo un background di consapevolezza circa le problematiche del comunicare, dell'insegnare e dell'apprendere che può ritenersi indispensabile nel quadro di una organica formazione musicale, indipendentemente da successivi sbocchi nel settore dell'insegnamento.

Infine, si noti la presenza, fra le discipline a scelta, di un *Laboratorio di prassi compositiva* inteso a coniugare pratica del comporre e performance musicale, secondo un orientamento che caratterizza marcatamente le tendenze sperimentali più recenti e che propone un'idea della composizione non necessariamente in forma scritta e svincolata da una didattica "da lavagna", squisitamente specialistica e accademica.

Ambiti disciplinari e crediti formativi

L'offerta formativa si articola in un ventaglio iniziale che prevede l'attivazione di 25 insegnamenti e, relativamente a crediti e tipologie di attività formative, è organizzata secondo le indicazioni del decreto ministeriale 509/99 e degli schemi di decreti per la determinazione delle classi delle lauree universitarie e delle lauree specialistiche (schemi convertiti poi in due successivi decreti ministeriali in data 4/8/2000 e 28/11/2000).

TABELLA 1 – Percorso formativo triennale

DISCIPLINE DI INSEGNAMENTO OBBLIGATORIE

| Tipologia di attività formativa | Disciplina di insegnamento | I ANNO | | |
|--|---|-----------------------------|--|--------------------|
| | | Ore di lezione per semestre | Ore di lavoro individuale per semestre | Crediti attribuiti |
| A | Educazione dell'orecchio I | 54 | 96 | 6 |
| A | Ritmicità I | 54 | 96 | 6 |
| A | Tecnica dello strumento (o della voce) | 14 | 136 | 6 |
| B | Teorie e tecniche dell'improvvisazione | 30 | 120 | 6 |
| B | Musica d'insieme RM (repertorio moderno) | 54 | 96 | 6 |
| B | Elementi e applicazioni di elettroacustica | 54 | 96 | 6 |
| C | Etnomusicologia | 40 | 160 | 8 |
| C | Sistemi delle musiche contemporanee I | 40 | 160 | 8 |
| TOTALI | A = 18; B = 18; C = 16 | 340 | 960 | 52 |
| II ANNO | | | | |
| A | Educazione dell'orecchio II | 54 | 96 | 6 |
| A | Ritmicità II | 54 | 96 | 6 |
| B | Musica d'insieme RM (repertorio moderno) | 54 | 96 | 6 |
| B | Musica d'insieme RC (repertorio contemporaneo) | 54 | 96 | 6 |
| B | Laboratorio di musica elettroacustica | 68 | 32 | 4 |
| C | Elementi di organizzazione e gestione dell'impresa musicale | 30 | 120 | 6 |
| C | Sistemi delle musiche contemporanee II | 40 | 160 | 8 |
| TOTALI | A = 12; B = 24; C = 14 | 354 | 696 | 42 |
| III ANNO | | | | |
| B | Laboratorio di improvvisazione | 68 | 32 | 4 |
| B | Laboratorio di musiche delle tradizioni orali | 36 | 64 | 4 |
| B | Musica d'insieme RC (repertorio contemporaneo) | 54 | 96 | 6 |
| B | Musica d'insieme JR (jazz, rock, ecc.) | 54 | 96 | 6 |
| B | Tecnologie elettroniche e informatica musicale | 40 | 160 | 8 |
| C | Psicologia della musica | 30 | 120 | 6 |
| C | Sistemi delle arti contemporanee | 40 | 160 | 8 |
| TOTALI | B = 28; C = 14 | 322 | 728 | 42 |
| DISCIPLINE A SCELTA DELLO STUDENTE ATTIVATE NEL TRIENNIO | | | | |
| C | Fondamenti della comunicazione musicale | 40 | 160 | 8 |
| C | Laboratorio di composizione | 68 | 32 | 4 |
| B | Laboratorio di teatro musicale | 68 | 32 | 4 |
| C | Metodologie dell'analisi musicale | 40 | 160 | 8 |
| C | Metodologie dell'insegnamento musicale | 30 | 120 | 6 |
| C | Prassi compositive jazz e popular | 40 | 160 | 8 |
| B | Repertorio e lettura a prima vista | 40 | 160 | 8 |
| C | Sistemi delle musiche colte non occidentali | 40 | 160 | 8 |
| | | | | 54 |

RIEPILOGO

ORE DI LAVORO ANNUALI A CARICO DELLO STUDENTE (1 credito = 25 ore)

Le discipline obbligatorie, fra ore di lezione e studio individuale, comportano nel triennio un ammontare complessivo di 3400 ore di lavoro, pari a 136 crediti. I 44 crediti residui vengono acquisiti sommando l'insieme delle discipline a scelta, le altre attività formative (lettera F – TABELLA 2) e i 9 crediti della prova finale in cui è inclusa la prova di lingua straniera (lettera E – TABELLA 2).

AMMONTARE DELLE ORE DI LEZIONE (MEDIA TEORICA)

Tenendo conto delle variazioni individuali legate al piano di studi (ma senza calcolare le "altre attività" previste alla lettera F della TABELLA 2), fra discipline obbligatorie e a scelta, il corso comporta nel triennio un ammontare medio di circa 1360 ore di lezione, pari a un impegno di circa 17 ore settimanali di lezione.

La definizione degli ambiti disciplinari, nonché i criteri per la determinazione dei crediti formativi (aspetti tuttora assai poco approfonditi in sede di riforma) sono stati particolarmente curati. L'intento è stato di elaborare una concreta ipotesi di lavoro in merito a una materia cruciale e delicata, e che richiede un rigoroso lavoro di approfondimento se non si vuole correre il rischio di riproporre acriticamente un ordinamento disciplinare ancorato a schematismi e categorie obsoleti.

Così come previsto dall'art.10 del decreto ministeriale 509/99, le attività formative sono dunque ripartite in 6 tipologie (contrassegnate con le lettere dalla A alla F: vedi tab. 2), a ciascuna delle quali è stato attribuito un ammontare di crediti commisurato alle indicazioni degli articoli 5 e 10 del medesimo decreto ministeriale.

Ogni disciplina è stata poi ricondotta a un ambito disciplinare di appartenenza secondo una mappa che tratteggia in parte i possibili lineamenti di una più ampia classificazione dell'insieme delle discipline musicali (vedi tabella 3).

Anche per quanto riguarda i crediti, si sono tenuti presenti gli orientamenti espressi dal Murst sia nei testi di legge, sia negli appunti di lavoro elaborati per la regolamentazione dell'autonomia universitaria e per l'istituzione delle nuove lauree. Si trattava di applicare il meccanismo dei crediti formativi a un'area disciplinare come la musica che presenta caratteristiche del tutto particolari e, al tempo stesso, evitare il rischio (palesamente riscontrabile specie per quanto riguarda le sperimentazioni dei Conservatori) di attribuire crediti formativi in modo arbitrario. Come ipotesi di lavoro, si è provveduto quindi a classificare le varie discipline in base alla percentuale di lavoro individuale presumibile che esse comportano in relazione alle loro caratteristiche specifiche.

Facendo riferimento all'indicazione ministeriale che attribuisce 1 credito a 25 ore di lavoro, tenute

presenti le ore di lezione previste in un corso semestrale, sono state quindi determinate le ore di lavoro a carico dello studente e, di conseguenza, il numero di crediti riconosciuti per ciascun corso. Le discipline di insegnamento sono state così classificate:

- Discipline con *bassa percentuale* (32%) di lavoro individuale. Ne sono un esempio i Laboratori, la cui attività si esaurisce per la maggior parte nell'attività svolta sotto la guida dell'insegnante (ad esempio *Laboratorio di improvvisazione*: durata 68 ore + 32 ore di lavoro individuale. In totale sono 100 ore di lavoro pari a 4 crediti).

- Discipline con *prevalente percentuale* (64%) di lavoro individuale. Ne sono esempio talune discipline che comportano di norma lo svolgimento di esercitazioni sotto la guida dell'insegnante (ad esempio: *Musica d'insieme*, *Educazione dell'orecchio*, *Ritmicità*), ma che richiedono anche lo studio di testi musicali oppure l'acquisizione di nuove competenze (ad esempio il corso semestrale di *Musica d'insieme JR* prevede 54 ore di pratica + 96 ore di studio indivi-

duale. Totale: 150 ore = 6 crediti)

- Discipline con *alta percentuale* (80%) di studio individuale. Si tratta di discipline teoriche che comportano lezioni frontali collettive e implicano un approfondimento bibliografico individuale (ad esempio *Sistemi delle arti contemporanee*), oppure discipline che comportano una notevole mole di studio individuale per l'apprendimento di nuove competenze (ad esempio *Teorie e tecniche dell'improvvisazione*). Il corso semestrale di *Sistemi delle musiche contemporanee*, ad esempio, prevede 40 ore di lezione con 160 ore di studio individuale (200 ore totali per 8 crediti).

- Discipline con *percentuale molto alta* (90%) di studio individuale. Si tratta delle discipline riconducibili alla pratica strumentale o vocale che, a fronte di una lezione prevalentemente individuale, implicano molte ore di esercitazione rivolte all'affinamento della tecnica esecutiva e interpretativa (ad esempio *Tecnica dello strumento*: 14 ore di lezione nel semestre, a fronte di 136 ore di studio. In totale: 150 ore, pari a 6 crediti).

TABELLA 2 – Tipologie delle attività formative distinte per ambiti disciplinari e relativi crediti previsti

| ATTIVITÀ FORMATIVE INDISPENSABILI | I anno | II anno | III anno | TOTALE |
|---|-----------|------------|-------------|--------|
| A) Attività formative relative alla formazione di base | | | | |
| AMBITI | | | | |
| Discipline per le competenze percettive e motorie | 12 | 12 | | 24 |
| Tecniche esecutive individuali | 6 | | | 6 |
| | 18 | 12 | | 30 |
| B) Attività formative caratterizzanti la classe | | | | |
| AMBITI | | | | |
| Pratiche d'insieme della musica scritta | 6 | 12 | 6 | 24 |
| Pratiche della musica improvvisata e di tradizione orale | 6 | | 14 | 20 |
| Tecnologie della musica e del suono | 6 | 4 | 8 | 18 |
| | 18 | 16 | 28 | 62 |
| C) Attività formative relative a discipline affini o integrative | | | | |
| AMBITI | | | | |
| Discipline musicologiche | 8 | 8 | | 16 |
| Discipline del management musicale e dello spettacolo | | 6 | | 6 |
| Prassi compositive | | | 6 | 6 |
| Scienze del comportamento e dell'apprendimento musicale | | | 8 | 8 |
| Sistemi delle arti e della cultura | 8 | | | 8 |
| Sistemi musicali della tradizione orale e improvvisativa | 16 | 14 | 14 | 44 |
| | 52 | 42 | 42 | 136 |
| D) Attività formative scelte dallo studente | | | | |
| E) Attività formative relative alla prova finale | | | | |
| a) prova finale | | | | a) 5 |
| b) lingua straniera | | | | b) 4 |
| F) Altre attività formative | | | | |
| Crediti totali | | | | 180 |

L'insegnamento musicale: quale futuro?

Salvo errori, non risulta che nel nostro paese esistano ad oggi corsi con caratteristiche simili. Il Corso di *Nuove Pratiche Musicali* si pone in una prospettiva analoga a quella dei numerosi corsi che nel Nord America sono istituiti presso Università, Conservatori, scuole di Performing Arts. Ma anche in Europa, corsi di questo genere, svolti presso strutture pubbliche o private, sono ormai numerosi. Per citarne solo alcuni, basterà menzionare il Pop & Jazz Conservatory di Helsinki, i corsi di Lichte Muziek della Facoltà di musica

della School of the Arts di Utrecht (HKU), il Rytmske Musikkonservatorium di Copenaghen, l'Aula de Música Moderna y Jazz Fundació del Conservatorio del Liceu di Barcellona, l'American School of Modern Music di Parigi (collegata al Berklee College of Music di Boston), l'Academy of Contemporary Music di Zurigo ecc.

Facendo riferimento alla scena musicale italiana, ci sono diversi possibili modi di guardare a una prospettiva (una prospettiva non solo didattica, ma anche culturale) come quella indicata dal corso di *Nuove Pratiche Musicali*. Si può reagire – così come è accaduto con i ragazzini che lavoravano al computer – paventando questa apertura come l'avvento di una barbarie, come un cedimento alle mode o al mercato tale da scardinare i valori su cui si regge un'insigne tradizione musicale ereditata dal passato. Oppure si può guardare a questa prospettiva come la naturale presa d'atto di una realtà concreta: del fatto che oggi un musicista – così come un qualsiasi altro cittadino – è chiamato a conoscere molte più lingue e tecnologie, ad applicare strumenti interpretativi a un ventaglio di epoche e culture molto più ampio che non in passato. Nuove Pratiche Musicali nasce per l'appunto dalla convinzione che l'assunzione di questa molteplicità sia ormai una necessità vitale per la didattica della musica a qualsiasi livello, e che questo passaggio non costituisca affatto una minaccia a preesistenti identità e valori monoculturali, ma sia anzi la condizione per salvaguardarli e dare loro una adeguata collocazione nell'orizzonte culturale di oggi.

Come si è detto, non è stato possibile avviare il corso nell'anno accademico 2000-2001. Stando così le cose, sarebbe miope ostinarsi nel dare vita a un corso abortito anzitempo, la cui organicità (e complessità) è risultata incompatibile con quel marasma di ordinaria amministrazione che tutti ci auguriamo sia una condizione transitoria.

Il vero obiettivo a questo punto è di più vasta portata, e consiste nell'adoperarsi affinché nel futuro ordinamento accademico esistano le condizioni che consentano alla prospettiva indicata da *Nuove Pratiche Musicali* di concretizzarsi anche in seno alle strutture dell'insegnamento pubblico, senza essere costretti a pensare che progetti del genere siano riservati per forza di cose al sistema privato; con ciò perpetuando e accentuando la distanza dell'insegnamento musicale pubblico dalla realtà che lo circonda e ne giustifica l'esistenza; realtà con la quale, piaccia o no, esso è chiamato a confrontarsi in un'ottica di apertura e scevra di ogni dogmatismo.

TABELLA 3 Discipline dell'offerta formativa raggruppate per tipologie e ambiti disciplinari

A) ATTIVITÀ FORMATIVE RELATIVE

ALLA FORMAZIONE DI BASE

Ambito: Discipline per le competenze

percettive e motorie

Educazione dell'orecchio

Ritmicità

Ambito: Tecniche esecutive individuali

Tecnica dello strumento e della voce

B) ATTIVITÀ FORMATIVE CARATTERIZZANTI LA CLASSE

Ambito: Pratiche d'assieme della musica scritta

Musica d'assieme RM (repertorio moderno)

Musica d'assieme RC (repertorio contemporaneo)

Laboratorio di teatro musicale

Repertorio e lettura a prima vista

Ambito: Pratiche della musica improvvisata

e di tradizione orale

Musica d'assieme JR (jazz, rock, ecc.)

Laboratorio di improvvisazione

Laboratorio di musiche delle tradizioni orali

Teorie e tecniche dell'improvvisazione

Ambito: Tecnologie della musica e del suono

Elementi e applicazioni di elettroacustica

Tecnologie elettroniche e informatica musicale

Laboratorio di musica elettroacustica

C) ATTIVITÀ FORMATIVE RELATIVE

A DISCIPLINE AFFINI O INTEGRATIVE

Ambito: Discipline musicologiche

Fondamenti della comunicazione musicale

Metodologie dell'analisi musicale

Sistemi delle musiche contemporanee

Ambito: Sistemi musicali della tradizione orale

e improvvisativa

Etnomusicologia

Sistemi delle musiche colte non occidentali

Ambito: Scienze del comportamento

e dell'apprendimento musicale

Metodologie dell'insegnamento musicale

Psicologia della musica

Ambito: Discipline del management musicale

e dello spettacolo

Elementi di organizzazione e gestione

dell'impresa musicale

Ambito: Prassi compositive

Laboratorio di composizione

Prassi compositive jazz e popolare

Ambito: Sistemi delle arti e della cultura

Sistemi delle arti contemporanee

NOTIZIE

Kamerton

Centro studi per la didattica strumentale e musicale – Pescara

Si svolgerà a Pescara, dal 20 agosto al 2 settembre 2001, la Quinta edizione degli Stage Musicali Estivi di didattica musicale e strumentale. Gli incontri si rivolgono a operatori e insegnanti delle scuole elementari, medie, animatori musicali, studenti di Didattica della musica, insegnanti di pianoforte, coristi e direttori di coro. Scadenza delle iscrizioni: 10 luglio.

Per informazioni: tel. 085-4961982

e-mail: kamerton@kamerton.com

Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto – Lecco

Il Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, nell'ambito della Scuola di Animazione musicale, in collaborazione con il Movimento di Cooperazione educativa e la cooperativa La linea dell'arco, organizza una sessione estiva di incontri, dal 20 al 31 agosto. La Scuola di Animazione musicale si rivolge studenti e diplomati di conservatorio, studenti e laureati universitari, educatori professionali, animatori sociali, insegnanti di scuola materna, elementare, media, diplomati delle scuole superiori. Numero chiuso.

Per informazioni e iscrizioni:

tel.: 0341-285012 fax 0341-362281

e-mail: scuola@csmdb.it – www.csmdb.it

Note a margine

A proposito dei concorsi di Pedagogia musicale: il punto di vista della commissione

Dal 23 al 27 ottobre 2000 si è svolta a Foggia la Sessione riservata di esami per l'insegnamento di Pedagogia Musicale in Conservatorio (indetta con Ordinanza Ministeriale 247 del 20-10-1999) che ci ha visto esaminatrici nella commissione nominata dal Ministero.

Al momento dell'insediamento della Commissione sono emersi i primi problemi. Innanzitutto l'Ordinanza Ministeriale aveva fissato come unico requisito d'ammissione 360 giorni di servizio prestati non necessariamente nella disciplina richiesta; la lista dei candidati comprendeva ben 18 docenti che avevano insegnato Composizione, Solfeggio, Pianoforte ecc.; che senso ha dunque la "riserva" se non ci si riferisce alla disciplina effettivamente insegnata? A ciò si aggiunga che, malgrado il termine per la presentazione delle domande fosse l'11 febbraio 2000, i candidati che avevano fatto domanda senza il possesso dei requisiti richiesti (perché avevano meno di 360 giorni, o non avevano mai insegnato in Conservatorio ecc.) non avevano ancora ricevuto il Decreto di esclusione, per cui dovevamo esaminare anche candidati non aventi diritto alla sessione riservata.

Ulteriore elemento che metteva la Commissione in difficoltà era l'assenza totale di un benché minimo curriculum dei candidati. La domanda di partecipazione agli esami era corredata esclusivamente dalla documentazione relativa al servizio prestato, quindi la Commissione non era in grado di tener conto (se non altro a titolo orientativo) né dei titoli di studio né dei titoli artistici e professionali. Avremmo dovuto basarci sulle nostre conoscenze personali nei confronti di qualcuno dei candidati? E gli altri?

Ma veniamo all'esame. Le prove erano state fissate dalla stessa Ordinanza Ministeriale all'articolo 10, comma 1 «gli esami della sessione riservata consistono in una prova orale volta all'accertamento della preparazione culturale dei candidati e del possesso delle capacità didattiche dei candidati stessi, relativamente agli insegnamenti da svolgere». Comma 2 «la prova orale consiste nello svolgimento di una lezione, che il candidato esporrà, ove possibile, in rapporto alle discipline d'esame, anche con l'ausilio dei supporti tecnici tipici dei singoli insegnamenti, secondo linee scaturite dalle proprie esperienze artistico professionali e didattiche, motivando le scelte metodologiche operate attraverso un commento critico-culturale».

In apposite "Istruzioni" il Ministero aveva stabilito che la prova durasse complessivamente, tra esame orale e valutazione della Commissione, «poco meno di un'ora», tempo ritenuto sufficiente per dare al candidato «ampio respiro per esprimersi e dimostrare le sue conoscenze culturali e didattiche ...e perché la Commissione ne possa accertare le capacità». Il candidato deve parlare senza essere interrotto per 20-25 minuti dopo i quali la Commissione può intervenire con domande «per saggiare ulteriormente la preparazione».

Preso atto delle condizioni, la Commissione (formata dal Direttore del Conservatorio di Vibo Valentia, Antonella Barbarossa in qualità di Presidente, e dalle sottoscritte in qualità di titolari della disciplina) si è interrogata sui criteri da adottare nella stesura delle lezioni.

Qui è balzata subito evidente la specificità della disciplina *Pedagogia musicale*. Chi insegna questa materia non deve semplicemente trasmettere dei contenuti o insegnare delle capacità musicali, ma deve "insegnare a insegnare", il che comporta il possesso di due livelli di competenza: il primo è quello della competenza relativa agli argomenti da affrontare (eseguire e capire una tarantella, capire lo stile barocco, realizzare un accompagnamento vocale e strumentale ecc.); il secondo livello è quello metodologico: come insegnare a insegnare. In questo secondo livello entra in gioco quindi anche la capacità di esplicitare e motivare le scelte metodologiche nonché di dare tutti i riferimenti teorici agli allievi di didattica (futuri insegnanti) perché imparino a progettare le proprie lezioni, a documentarsi e a continuare a studiare.

Per aiutare i candidati ad assumere questo secondo livello, tutte le tracce di lezione sono state introdotte dall'espressione "insegnare come insegnare" o, in qualche caso, "insegnare come progettare".

Qualche esempio: insegnare come insegnare a realizzare la sonorizzazione vocale e strumentale di un testo poetico; insegnare come insegnare a realizzare esperienze di improvvisazione vocale; insegnare come insegnare le funzioni della musica nella multimedia; insegnare come insegnare a realizzare la colonna sonora di uno spot pubblicitario; insegnare come insegnare lo stile barocco, insegnare come insegnare a realizzare la sonorizzazione vocale e strumentale di una o più immagini ecc.

Le fasce d'età non venivano precisate perché l'insegnante di *Pedagogia musicale* deve preparare i suoi allievi a insegnare a studenti di qualunque età.

Malgrado questa imbeccata, non sono stati molti i candidati che hanno saputo assumere e...mantenere il secondo livello. Alcuni hanno svolto la propria lezione

come se fosse rivolta a bambini di scuola elementare o ragazzi di scuola media, altri hanno presentato un excursus teorico o bibliografico sull'argomento, o addirittura su un suo aspetto marginale, senza svolgere la lezione.

Come valutare la prova? Per di più in poco tempo e senza conoscere il curriculum del candidato?

Un'attenta riflessione sulla specificità della disciplina e sulle richieste dell'Ordinanza Ministeriale (comma 1: capacità didattiche; comma 2: capacità di motivare le scelte metodologiche) ci ha condotte a scegliere i seguenti criteri di valutazione:

1) capacità didattiche: saper operare bene nel senso di manifestare la capacità di progettare e gestire la lezione sull'argomento estratto (fasi della lezione, metodo usato, attività da richiedere agli allievi, contenuti materiali proposti, strumenti e altre attrezzature previsti ecc.) collocandosi a quel secondo livello a cui opera l'insegnante di pedagogia musicale;

2) capacità di riflessione teorica manifestata attraverso l'esplicitazione delle motivazioni di tipo teorico relative alle scelte operate nell'organizzare la propria lezione (indicazioni metodologiche, cornice teorica di riferimento di tipo musicologico, pedagogico, didattico ecc., basi teoriche da fornire agli allievi per motivare il proprio operato e per dare strumenti ai fini dell'approfondimento personale ecc.).

Se si tratta per esempio di insegnare come insegnare a realizzare la sonorizzazione di una storia o di un testo poetico o di una o più immagini o di uno spot pubblicitario, la parte operativa comporta la presentazione dell'attività da far svolgere agli allievi di didattica: la scelta del materiale su cui lavorare con loro, l'analisi del materiale, il procedimento di sonorizzazione (improvvisazione, composizione, brani preesistenti? Con quali strumenti musicali o effetti vocali? Quale sistema musicale?), i possibili risultati sonori, la discussione dei risultati, l'ascolto e il commento di opere colte che partono da materiali extra-musicali ecc. La riflessione teorica verterà sulla specificità dei diversi linguaggi, sul metodo seguito con gli allievi di didattica e le relative motivazioni, sui possibili metodi da seguire nelle diverse fasce d'età, sui riferimenti musicologici e semiotici relativi all'interazione del linguaggio musicale con altri linguaggi, sulle tecniche di improvvisazione e composizione ecc.

Data l'importanza attribuita a questi due versanti (quello operativo e quello teorico) le domande della Commissione hanno avuto sostanzialmente l'obiettivo di far completare sul piano operativo o su quello teorico l'esposizione eventualmente carente.

A questo punto vorremmo fare alcune considerazioni sui risultati, anche nella prospettiva di poter essere utili a chi desidera prepararsi a sostenere gli esami in un eventuale concorso ordinario.

La prima considerazione riguarda la difficoltà incontrata dalla maggior parte dei candidati di collocarsi al secondo livello. Non basta che l'insegnante di *Pedagogia musicale* sappia insegnare a eseguire una canzone, o a improvvisare con la voce o a capire lo stile barocco ma deve saper esplicitare il proprio meto-

do e dare ai suoi allievi (futuri insegnanti) indicazioni metodologiche e riferimenti teorici per motivare le proprie scelte. L'intuizione può essere un ottimo punto di partenza ma non basta per arrivare alla meta.

Un'altra considerazione riguarda la scarsità di riferimenti teorici o comunque la difficoltà a collegarli con gli aspetti pratici della lezione presentata, quei supporti teorici che danno sostanza all'attività pratica degli insegnanti di *Pedagogia musicale*, "formatori di formatori".

Una carenza rilevata in molti è la limitatezza del repertorio usato. La validità di una lezione dipende anche dalla ricchezza, varietà, originalità, significatività del repertorio proposto. Si può fare una lezione sulla musica dei giovani e non saper citare una (dico una) canzone? Si può proporre come "canzone" per la quale costruire un accompagnamento strumentale *La primavera* di Vivaldi?

Alla limitatezza dei repertori va aggiunta la scarsa capacità di storicizzarli o comunque di fare riferimenti storici. Si possono citare solo i *Lieder* di Schubert come esempio di testi poetici musicati? Si possono classificare le opere di Händel come musiche del '600?

Passando alle lezioni che facevano riferimento all'uso di altri linguaggi (pittorico, letterario, filmico, coreutico) è emersa una scarsa conoscenza di essi e in particolare delle relative didattiche. Le ricerche ed esperienze didattiche fatte nel campo pittorico o letterario (pensiamo a musica e poesia per esempio) sono generalmente poco conosciute per cui i riferimenti e collegamenti con la musica sono risultati spesso poveri.

Infine un breve commento sulla gestione del tempo impiegato nello svolgimento della lezione, gestione che ha lasciato a desiderare per molti. Un insegnante ha un tempo limitato entro il quale operare in modo fruttuoso anche se con flessibilità. Finita l'ora gli allievi vanno via. Certo, una lezione scolastica non dura 25 minuti, ma avere "capacità didattiche" significa anche avere il senso del tempo, il concetto di "forma chiusa", saper scegliere gli elementi indispensabili in funzione del tempo disponibile.

Questa sessione d'esami è stata un'occasione d'esame ... anche per noi non solo nel momento dell'elaborazione degli argomenti per la lezione (ampi per dare libertà di movimento ma non generici, specifici rispetto alla materia ma non specialistici o ricercati) ma anche nella formulazione delle domande di approfondimento. Individuare aspetti teorici e pratici sui quali fare domande per «saggiare ulteriormente la preparazione del candidato», aspetti sostanziali, pertinenti e non nozionistici, richiedeva estrema attenzione durante l'esposizione e ottima padronanza del campo in oggetto.

Anche noi ci siamo dunque messe in discussione e abbiamo confrontato le nostre posizioni con quelle dei candidati. Un confronto arricchente e stimolante sia di fronte a materiali e idee originali sia di fronte a carenze più o meno vistose che ci hanno permesso di mettere a fuoco con più chiarezza le linee portanti del nostro insegnamento.

Carla Canedi, Johannella Tafuri

Musica in bit

Tra le funzioni che contraddistinguono il calcolatore, *taglia/copia/incolla* è quella che più appare utile in qualsiasi contesto creativo di manipolazione dei linguaggi. Scrivere giustapponendo porzioni di testo le une alle altre, oppure selezionare oggetti da collocare su uno scenario, sono operazioni che la maggior parte degli scrittori e grafici compiono quotidianamente. Anche in ambito musicale la possibilità di accostare blocchi sonori, un po' come se fossero mattoncini della lego, è diventata ormai comune; è uno stile compositivo su cui si basano parecchi generi musicali, come ad esempio l'*house music* e l'*hip-hop*.

Sul mercato esistono parecchi software che consentono di produrre musica in questo modo, in particolare, tra i più facili e intuitivi troviamo *Mixman Studio* della Steinberg (www.steinberg.com), un software offerto anche a corredo della popolare scheda audio SoundBlaster Live Platinum della Creative.

Si tratta di un generatore di *sample-loop*, ossia un programma che consente di riprodurre iterativamente brevi spezzoni musicali campionati (incisi ritmici, stacchi orchestrali, effetti vocali e altro). L'abilità dell'utente sta soprattutto nel giustapporre campioni che all'orecchio diano un senso di omogeneità e di coerenza, scegliendo quelli che concordano maggiormente soprattutto per tonalità e tempo. A livello scolastico, utilizzando le librerie sonore in dotazione a *Mixman Studio*, con un minimo di esercizio, non è difficile inventare sequenza ritmiche coerenti per un rap o per accompagnare una canzone. La Steinberg, proprio per arricchire il repertorio creativo dell'utente, ha messo in commercio un'ampia collezione di cd con migliaia di campioni da aggiungere a quelli già in dotazione al programma.

L'interfaccia utente di *Mixman Studio* è particolarmente gradevole e intuitiva; è costituita da due giradischi stilizzati con sotto dei pulsanti simili a quelli di un lettore cd; ciascuno dei due giradischi presenta otto pulsanti in circolo, che corrispondono a un massimo di 16 campioni che possono essere manipolati ogni volta. Dando con il mouse il comando di play, è possibile attivare i vari campioni in sequenza, combinandoli secondo il proprio gusto; in alternativa al mouse, per gestire con maggiore efficacia i due piatti, è decisamente più comodo utilizzare i comandi da tastiera, indicati nell'help. L'utente è libero di sperimentare all'infinito le varie combinazioni sonore; quando una certa sequenza soddisfa particolarmente,

MUSICA & FORBICI

AMEDEO GAGGILO

è possibile memorizzarla, attivando il tasto di registrazione, come su un normale registratore; le composizioni create possono essere esportate in formato wav oppure in mp3. Le librerie di cui dispone il software, possono essere arricchite con spezzoni acquisiti precedentemente da cd o da altre fonti sonore (registratore, giradischi, dat), utilizzando un editor di campioni come ad esempio *Wave Studio*, anch'esso in dotazione con le schede Creative, oppure ricorrendo a sequencer come *Cake Walk Audio* o *Cubase* che consentono di manipolare e ingabbiare i campioni in un numero di misure prestabilite, allungandoli o accorciandoli; in questo caso è necessario da parte dell'utente una certa dimestichezza con queste tecniche.

Mixman Studio non richiede una particolare dotazione hardware, qualsiasi calcolatore multimediale con almeno 64 mb di ram è in grado di gestire il tutto.

Sulla scia di *Mixman Studio*, troviamo anche *Music Maker* della Magix (www.magix.net), un prodotto più potente e utilizzabile anche professionalmente. L'interfaccia del programma è costituita da una serie di piste simili a quelle di un registratore multitraccia, sulle quali si possono collocare vari spezzoni sonori in sequenza e mixandoli fra loro. *Music Maker*, oltre a importare risorse sonore sia in formato audio (wav e mp3) che midi, permette di acquisire filmati video; le immagini possono essere sincronizzate con la musica fino a ottenere dei veri e propri videoclip. La versione più potente del programma gestisce fino a 48 tracce. Il programma, essendo abbastanza facile da utilizzare, può essere sfruttato opportunamente anche in ambito didattico; il suo costo è molto contenuto (al di sotto delle 200 mila lire la versione più potente), gira sotto piattaforma Windows e richiede un comune pc multimediale con almeno 64 mb di ram.

Tra i programmi che consentono attività compositive basate sulla tecnica del *taglia/copia/incolla*, ricordiamo inoltre anche *Acid Style* della Sonic Foundry (www.sonicfoundry.com).

Per gli appassionati di Internet, presso il sito www.hitsquad.com è possibile trovare software amatoriali simili a quelli descritti, sia gratuiti che a bassissimo costo; si tratta di un'ampia raccolta di programmi freeware, shareware e demo disponibili per Windows, per Macintosh e anche per Linux, sistema operativo, quest'ultimo, che gradatamente sta prendendo sempre più campo.

I bambini e l'opera: coinvolgiamoli davvero

FIGURELLA CAPPELLI

L'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze ha promosso, in collaborazione con il Teatro del Maggio Musicale Fiorentino di Firenze, il progetto Crescendo ideato e realizzato dal Centro Studi Musica & Arte di Firenze, un'esperienza di Opera Musicale rivolta ai bambini.

L'iniziativa è aperta gratuitamente ai bambini che accompagnano i genitori alla rappresentazione teatrale della domenica pomeriggio: mentre gli adulti partecipano allo spettacolo musicale, i bambini, in una sala attigua, ricostruiscono l'opera interpretando personaggi e azione drammatica. Di seguito, il resoconto dell'intervento dedicato a Aida.

I genitori, biglietti alla mano, arrivano con i bambini al Teatro del Maggio Fiorentino. Entrano titubanti nella sala e si guardano intorno sorpresi di trovare specchi (la sala è utilizzata dal corpo di ballo), trucchi, costumi, lance, scudi e strumenti musicali.

Grandi e piccoli hanno bisogno di essere rassicurati e rivolgono mille domande su *Crescendo*, un'iniziativa ancora così anomala in un teatro musicale. I genitori si allontanano per andare ad assistere allo spettacolo (quello vero) e noi raccogliamo in cerchio i bambini in attesa dell'arrivo dei ritardatari. In questa occasione ci rendiamo conto di quanti, e quanto piccoli, siano i presenti: con sorpresa contiamo quaranta bambini dai quattro ai nove anni¹.

Ci presentiamo: siamo cinque operatori del Centro, un pianista che segue la registrazione e suonerà dal vivo, tre musiciste insegnanti e una esperta del movimento. Domandiamo ai bambini se sono informati su ciò che faremo insieme, se conoscono la storia dell'opera, il nome dei protagonisti. Tutti dicono di no, una bambina, Margherita, tenta di ricordarsi qualcosa della storia, ma si confonde, parla di Cleopatra. Non importa, la rassicuriamo, il nostro gioco sarà proprio quello di scoprire insieme cosa avviene nell'opera.

Alle 15,30 chiudiamo la porta: ha inizio la nostra rappresentazione di *Aida*.

A sorpresa, la stanza è invasa dalla Marcia Trionfale²: nessuno dei presenti resiste al desiderio di muoversi, i

volti dei bambini si fanno sorridenti. Chiediamo se è una marcia o una danza, e ancora, se è triste o allegra.

A ogni ascolto lanciamo un messaggio che invita a comunicare le proprie sensazioni attraverso la mimica, il gesto, il movimento: *rispondete marciando, se la musica vi sembra una marcia, o danzando se, al contrario, vi sembra quella di una danza.*

La risposta appare subito chiara: tutti marciano. Al termine, discutiamo insieme sulla composizione di un esercito e su chi, per primo, va incontro al nemico: *i guerrieri con le armi*, rispondono, volgendo gli occhi verso le lance appoggiate nell'angolo della stanza. *Non solo guerrieri, ma anche musicisti con la tromba e i tamburini che, in genere, precedono i guerrieri in battaglia*, precisiamo. La conversazione si conclude con la nostra richiesta su *chi vuol essere il suonatore di tromba e chi il guerriero con la lancia.*

Si scatena l'inevitabile *bagarre* (le lance piacciono troppo) e dopo qualche attimo di confusione vengono definiti i ruoli: i bambini mimano, marciando, il loro personaggio.

Piccolo *break*, tutti a sedere.

Brevi unità di senso

Procediamo costruendo brevi unità di senso, la cui dinamica è quasi sempre la stessa: a un ascolto, che si esprime attraverso il movimento e ha lo scopo di garan-

tire un impatto diretto con la musica, alterniamo un breve momento di riflessione e di rielaborazione cognitiva delle sensazioni percepite.

Lasciamo che la discussione proceda qualche minuto a ruota libera, poi sintetizziamo i concetti emersi e le loro interconnessioni: se c'è una Marcia Trionfale, c'è una guerra; se c'è una guerra, c'è anche un eroe. *Com'è l'eroe?* domandiamo, *Bello, bellissimo* gridano i bambini. *È innamorato o pensa solo alla guerra?*

Tutti lo vogliono innamorato, ma l'ascolto della romanza *se quel guerrier io fossi* lascia un po' perplessi. La romanza *Celeste Aida*, mimata attraverso l'apparizione evanescente di una bambina, rimette tutte le cose a posto. I presenti non hanno più dubbi: l'eroe è sicuramente innamorato.

Siamo giunti al momento dell'investitura di Radamès e anche per noi questa è l'occasione dell'assegnazione dei ruoli: ogni personaggio che incontreremo nel breve percorso attraverso l'opera musicale sarà interpretato da un bambino. Chiediamo chi vuol essere Radamès, il guerriero egiziano che tutto il popolo d'Egitto è accorso ad acclamare nel Tempio, chi vuole essere Aida, la sua ragazza, chi il Faraone e chi sua figlia Amneris. Assegniamo anche i ruoli degli appartenenti alle masse: sacerdoti, sacerdotesse, il popolo degli Etiopi in catene, e altri.

A due bambini piccoli, dalla vivacità incontenibile, chiediamo di rappresentare le Divinità Iside e Osiride (un'intuizione! Come massime autorità, i due piccoli sviluppano, a tutto vantaggio della causa comune, un immediato senso di responsabilità).

Con l'ascolto di *Possente Fthà*, immaginiamo la scena dell'investitura di Radamès e discutiamo sui movimenti ieratici delle sacerdotesse, sul passaggio dalle loro mani a quelle del Faraone della spada, dello scudo e del mantello, i simboli del potere del protagonista.

Un bambino domanda la cosa giusta al momento giusto: *ma quale popolo deve andare a combattere Radames?*

Comprendere l'intreccio

Ecco, pensiamo noi adulti, adesso comincia il bello. Durante la preparazione dell'incontro, molti dubbi avevano accompagnato la scelta di quei frammenti musicali che maggiormente comunicavano la complessità dei sentimenti e delle azioni dei protagonisti. Ci domandavamo, infatti, se i bambini sarebbero stati in grado di comprendere la disperazione di Aida, la passione di Amneris, il gioco semiperverso di Aida e del padre Amonasro nei confronti di Radamès, e altro ancora.

Non volevamo spiegare a parole i sentimenti dei personaggi, né raccontare le conseguenze delle loro azioni. La storia musicale raccontata, ci avrebbe trasformato tutti in comparse, togliendoci ogni possibilità di essere parte attiva, intuitiva ed emozionale, del dramma. Avevamo deciso di tentare l'ascolto solo dei momenti inevitabili, quelli cioè che decidevano delle sorti dei protagonisti.

Così, procediamo a dare voce ad Aida che canta *ritorna vincitor...vincitor del padre...mio...dei miei fratelli*. Con il fiato sospeso, pronti eventualmente a fare marcia indietro, osserviamo le reazioni dei bambini e chiediamo se a loro questo canto sembra triste o allegro. Rispondono che è un po' l'uno e un po' l'altro e noi domandiamo se hanno capito perché. Segue un silenzio riempito di sguardi attoniti, dal quale, dopo qualche istante che a noi è sembrato un'eternità, emerge la voce di una bambina che asserisce: *Aida è triste perché non sa per chi tifare, ... per il padre o... per il fidanzato*.

Rimaniamo senza fiato e con noi alcuni giornalisti che, nel descrivere la nostra esperienza di teatro musicale con i bambini, hanno riportato sui quotidiani proprio questa scena.

Il percorso attraverso l'opera riprende con l'affermazione dell'ineluttabile: Radamès è partito e qualcun altro aspetta il suo ritorno. È il momento della conoscenza di Amneris, la figlia del Faraone di Egitto che tradisce il suo amore cantando *chi mai tra gli inni e i plausi*. Domandiamo che carattere ha, secondo loro, la figlia del Faraone. I commenti sono vari: *è antipatica... una strega prepotente* e così via.

Non è chiaro se Amneris sia biasimevole in quanto rivale di Aida, oppure se sia la linea tortuosa del canto a veicolare la sensazione di una personalità complessa ed astuta. Con certezza i bambini ne percepiscono la pericolosità, la forza e l'alterigia.

Affrontiamo la costruzione della scena chiedendo loro come sistemare nello spazio i suonatori di arpa e di trombe, che nella realtà altro non sono che i più piccoli che si alternano alle percussioni. *Guai a chi va fuori tempo!*, scherziamo. La bambina che interpreta Amneris sembra avere una personalità piuttosto drammatica e nell'ascoltare *Or dove son le barbare orde...* muove grandi gesti di disperazione che sollecitano l'ilarità dei compagni; a niente valgono gli sforzi delle ancelle, lei non desiste: Amneris secondo lei è così.

Con la danza degli schiavetti mori si conclude la prima parte del nostro lavoro. Nella danza alcuni piccoli volentieri improvvisano dei movimenti spontanei entrando a turno nel cerchio formato dai compagni con gli strumenti.

Vivere le emozioni

È il momento della merenda, in genere assai gradita. In questo tempo di sospensione, un bambino dopo l'altro, viene vestito e truccato. Al pianoforte, il pianista accenna ai motivi precedentemente ascoltati e i bambini a bocca piena, fanno a gara a riconoscerli. Noi adulti osserviamo contenti come l'esperienza abbia inciso nella loro memoria (con il loro appetito si acquieta anche la nostra ansia didattica!). Al termine della merenda sono tutti vestiti e truccati e hanno assunto il ruolo e le sembianze del loro personaggio preferito.

Non c'è tempo per rimirarsi (i bellissimi costumi sono preparati da un operatore del Centro), in questi attimi lottiamo per rientrare nei tempi dello spettacolo, quello vero che si rappresenta a pochi metri da noi: all'intervallo dobbiamo essere pronti con lance, scudi, corone e mantelli per raggiungere la *hall* dove ci attendono i genitori.

Ha inizio la *promenade*: i bambini sfilano in mezzo al pubblico che, al loro passaggio, si apre ad ala con grandi sorrisi. Le persone s'informano sui loro ruoli come se fossero davvero i protagonisti dell'opera, anziché piccoli che giocano per finta: *chi sei te, e lui? Il Faraone, il grande sacerdote ...*

Spettacolo vero e spettacolo finto si confondono in un unico gioco.

Al ritorno nel nostro spazio, l'eccitazione dei nostri personaggi ci impone di accelerare il ritmo della rappresentazione.

Con *Gloria all'Egitto e ad Iside*, tutti cantano guardando il Faraone e la figlia Amneris che salgono sul trono in attesa del ritorno di Radames, il vincitore.

L'eroe è impersonato da un bambino che, dopo questa esperienza, è diventato un *aficionado*: si chiama Gherardo ed è silenzioso e sensibile. È un Radamès molto fiero del suo bel mantello rosso, dello scudo e della spada, consapevole di essere il privilegiato del gruppo (molti altri avrebbero voluto prendere il suo posto ma, il caso, ovvero una provvidenziale 'conta', ha deciso l'assegnazione).

Svelti, svelti, occorre scegliere l'ordine di comparizione dei protagonisti e delle masse (suonatori di trombe, guerrieri egizi, Etiopi in catene, danzatrici con i tesori dei vinti ecc.). È stato deciso: dopo tutti deve apparire Radamès.

Ripensando all'esperienza, alcune loro reazioni ci stupiscono ancora: l'espressione dei volti e la dinamica dei movimenti, ad esempio, tradivano sensazioni ed emozioni pienamente vissute. Nessun imbarazzo ad esprimere il tripudio dei vincitori, la tristezza dei vinti, la pietà di Aida verso il padre o ad ammicciare il sottile gioco del Faraone che lascia la mano della figlia in quella di Radamès; come, d'altro canto lasciava esterrefatti la capacità mnemonica di anticipare con i movimenti gli avvenimenti sonori (a un secondo ascolto dello stesso frammento musicale).

Un nuovo tremore suscita l'ascolto di *Sì, fuggiam da queste mura*, il duetto dei due innamorati che si incontrano sulle rive del Nilo. Chiediamo quali sembrano essere i sentimenti dell'uno e dell'altro: *Lei è gelosa e arrabbiata, lui spera di andare via con lei*, rispondono. Proseguiamo per scoprire se i nostri eroi riusciranno a fuggire e a vivere insieme, ma l'intervento di Amonasro (un maxibambino che ha, come si dice, *le phisique du rôle*) riporta lo scompiglio.

Il nostro Radamès capisce, ascoltando *Io son disonorto*, di non avere un ruolo così decorativo come aveva creduto e rimane in silenzio, disorientato.

Piccolo *break* a sedere per chiarire, ciascuno, che cosa pensiamo del comportamento del nostro eroe. Ha tradito, oppure no, il suo popolo? Tutti rispondono di no, l'eroe non si tocca. Una bambina più grande accenna alla difficile situazione in cui egli ha messo tutti coloro che hanno creduto in lui. Ma il gruppo vota Radamès *non colpevole*.

Noi suggeriamo di ascoltare il giudizio dei sacerdoti che devono decidere la sorte dell'eroe.

Siamo al momento *clou* dell'intera vicenda: tutti i bambini adesso si sentono i sacerdoti e si fanno intorno a Radamès. Quando sentono che il loro eroe non si disciolti alle richieste dei sacerdoti, si guardano stupiti. Lui, Radamès-Gherardo ha proprio l'aria sgomenta e mentre si leva la voce del coro maschile *Traditor, traditor* il suo sguardo si fa immobile, con le pupille dilatate. Noi adulti ci scambiamo, con lo sguardo, un unico pensiero: oddio, scoppia a piangere! Lui, che pochi minuti prima, si sentiva il più fortunato del gruppo, sembra non avere la forza di reagire. I compagni lo portano via. Noi applaudiamo ai nostri piccoli eroi e chiudiamo così.

È tardi, i bambini sono stanchi e non abbiamo cuore di far loro sapere che Aida condividerà il suo destino di morte.

Ma essi strillano che vogliono far vedere ai genitori una scena della loro rappresentazione. Siamo esausti, soprattutto noi adulti. Lasciamo che scelgano la scena da far vedere e ci predisponiamo a organizzare la sorpresa.

Come i genitori appaiono sulla porta, ha inizio la Marcia Trionfale con il ritorno di vincitori e vinti e tutti sono miracolosamente ai loro posti, comprese le divinità.

Applausi a scena aperta, ovviamente.

La struttura del progetto

Il progetto *Crescendo* da due anni sperimenta una modalità creativa per avvicinare i bambini all'opera lirica. Esso propone una modalità intrigante fondata sulla risposta intuitiva, emozionale, immaginativa e cognitiva dei bambini alla musica e sulla loro capacità di rappresentazione drammatica.

L'esperienza di ascolto viene sviluppata attraverso il movimento (un semplice camminare nello spazio per assicurarsi una soglia più alta di vigilanza percettiva) e la mimica. A essa segue una pausa di riflessione collettiva in cui i bambini esprimono ciò che hanno percepito e intuito del dramma e dei personaggi. In questa forma semplice e diretta e senza nessun racconto a priori, essi ricostruiscono intuitivamente il senso profondo dell'azione drammatica.

Il percorso si completa con la rappresentazione degli eventi musicali percepiti che sollecita una partecipazione emozionale profonda e una condivisione dei ruoli psicologici dei personaggi; in altre parole, la musica e l'azione portano i bambini a vivere, attraverso l'immaginazione,

la simbologia e la ritualità del dramma.

Molte sono le similitudini che l'esperienza presenta con il gioco simbolico infantile: procede per brevi unità di senso che, come le tessere di un *puzzle*, si autodefiniscono all'interno di un *frame* o cornice di riferimento; l'unica variante, rispetto al gioco, è costituita da uno *script* proposto dall'adulto e non dai bambini.

Nel passaggio dalla rielaborazione alla drammatizzazione, la pausa di riflessione cerca di sviluppare una valutazione cognitiva degli stimoli sonori percepiti, per rendere consapevoli i bambini delle loro sensazioni ed emozioni. L'attività cognitiva individua anche le interconnessioni tra personaggi ed eventi drammatici per comprenderne non tanto la successione logica, quanto la logica emozionale che li unisce e li giustifica. Anzi, può succedere che nell'esperienza il filo narrativo del dramma venga alterato e la successione degli eventi invertita: nel caso di Aida, l'esperienza di ascolto si apre con la Marcia Trionfale che risulta anticipata proprio per inquadrare, con questo terribile simbolo di guerra, l'intero dramma.

Spesso l'opera pone i piccoli davanti alla rappresentazione di sentimenti distruttivi: amori difficili, tradimenti, gelosie, menzogne, azioni di morte.

Noi operatori abbiamo discusso sull'opportunità di far rappresentare situazioni e comportamenti complessi, ma l'attività ha dimostrato che la loro esperienza è evidentemente sufficiente per vivere, amplificati dalla musica, una ricca gamma di moti emozionali.

Uno degli aspetti qualitativi dell'esperienza risulta, quindi, proprio quello di sollecitare la loro capacità di modulare intenzionalmente le emozioni. Sappiamo bene, infatti, come il controllo delle reazioni emozionali

sia funzionale al concetto d'identità positiva di sé e quanto risulti importante nell'ambito dell'interazione sociale (mentre le reazioni incontrollate possano produrre solo cicli di autorinforzo che sviluppano una maggiore vulnerabilità). I due piccoli vivacissimi che in Aida hanno rappresentato le divinità Iside e Osiride, ne sono un esempio chiarissimo: le loro energie scatenate (tali, forse, per un disadattamento momentaneo) si sono organizzate positivamente con l'assunzione del potere sul gruppo, con un ruolo, cioè, *super partes*.

Così la varietà, l'intensità e l'appropriatezza delle condotte emozionali esplorate in questa esperienza, possono aiutare i bambini a costruire, modulare, modificare e gestire la propria rete relazionale e sociale. Esse apportano un contributo costante all'intelligenza relazionale che viene sollecitata a valutare l'adeguatezza delle proprie risposte in funzione del contesto interattivo.

In ultima analisi, l'interesse fondamentale del progetto è quello di sviluppare un gioco creativo con il dramma musicale che, provocando gioia e partecipazione, possa alimentare una futura e autonoma volontà di conoscenza. Il progetto consiste proprio nello sviluppare, complice la musica, il canale della comunicazione emozionale che accende, in tutti noi, empatia, sintonia, partecipazione e spontaneità e abbassa, in forma speculare, il controllo rigido di un funzionamento iperrazionale.

Tutti i particolari sono decisivi

Molti possono essere i fattori in grado di mettere a rischio la progettualità originale di questa esperienza.

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

Il primo fattore osservabile è quello connesso alla non conoscenza del gruppo³ da parte degli operatori. Questo elemento può rendere precario l'intervento per l'imprevedibilità di un *qui e ora* legato a infinite variabili (omogenità/disomogenietà del gruppo, caratteristiche comportamentali, numero ed età dei bambini).

Ma il fattore condizionante per eccellenza sembra essere legato alla maturità mentale dei bambini sulla quale si basa il processo di percezione, immaginazione e significazione: la compresenza di età differenti introduce degli elementi di condizionamento che possono alterare i sottili e invisibili equilibri che caratterizzano l'esperienza.

Il progetto individua un percorso musicale che viene costruito attraverso la scelta di brevi unità di senso che abbiano requisiti di inequivocabile impressività emozionale, sia sul piano sonoro, sia su quello simbolico-affettivo. Come anelli di una catena i frammenti scelti devono formare un quadro complessivo di fattori comprensibili.

La scelta di privilegiare dei nuclei musicali brevi, ma densi di simbolismo affettivo, porta a un'inevitabile schematizzazione degli eventi. Spesso l'obiettivo altera anche la successione originale degli eventi per ricercare una maggiore incisività del messaggio.

Le unità di senso, sono anche unità temporali le cui durate sono studiate in rapporto alla curva fisiologica di attenzione dei bambini. Un ascolto di circa tre minuti può suscitare un'alta soglia di percezione e gradimento, con valutazioni estetiche positive, ma dopo i tre minuti la stanchezza può avere il sopravvento facendo percepire lo stesso brano con sensazioni letteralmente opposte.

È pur vero, occorre ricordare, che la stessa durata temporale può essere percepita in modo diverso secondo la complessità del brano, l'età e la cultura di chi ascolta. Nell'atelier sono stati spesso presenti i figli degli orchestrali e di coristi del teatro che durante l'attività di ascolto hanno mostrato una capacità di percezione analitica quasi sempre superiore a quella dei coetanei. I fattori età e cultura, nell'osservazione della curva fisiologica di attenzione, devono essere combinati con un'altra variabile importante costituita dalla posizione, statica o in movimento, del soggetto in ascolto: sappiamo, infatti, che i tempi e livelli percettivi s'innalzano in rapporto al movimento fisico dell'ascoltatore nello spazio.

Occorre infine aggiungere che con l'età mentale non si modifica solamente la curva di attenzione, ma anche la capacità di rielaborazione cognitiva del percepito, con la variante di una diversa consapevolezza e reazione alle sensazioni sollecitate dalla musica e di un differente investimento immaginativo.

Un operatore che si trovi a condurre questo tipo di esperienza con un gruppo di bambini molto più piccoli del previsto, può essere tentato di sbilanciarsi sul piano motorio per prolungare la loro attenzione, ma se riduce lo spazio dedicato alla riflessione sul percepito, egli rischia di trasformare l'esperienza in un gioco motorio in *playback*.

Lavorare per moduli

Molto spesso l'operatore si trova a essere sorpreso da un improvviso affaticamento del gruppo (le cause possono essere anche ambientali, oltre che strutturali) e dalla necessità di dover tentare un cambiamento di tendenza proponendo qualcosa di più partecipativo.

Allo scopo di ovviare agli effetti negativi di questi e altri condizionamenti, il progetto è stato elaborato prevedendo una struttura modulare: da Aida alla Sonnambula, ai Puritani, al Flauto Magico e altre opere realizzate, molti percorsi musicali non sono stati pensati secondo un ordine lineare, ma come un reticolo a stella, formato da una serie di moduli tra loro complementari che l'operatore, nel momento dell'intervento, poteva decidere, o meno, di percorrere.

La struttura modulare permetteva così un percorso di approfondimento o, al contrario di alleggerimento dei fatti da percepire, riconoscere e rappresentare: alcuni moduli potevano essere considerati come aree di sosta (per un approfondimento con bambini più grandi), altri invece corsie di sorpasso veloce (per i piccoli), e altri ancora aree di emergenza (per l'eventuale presenza di bambini non disponibili alla concentrazione e alla partecipazione).

Ogni incontro si svolgeva con il ritmo della macchina teatrale: nel primo tempo i bambini lavoravano ad ascoltare, a fare ipotesi sui personaggi, sui loro sentimenti e sulla loro storia; nell'intervallo, truccati e vestiti come veri protagonisti si mostravano al pubblico, per poi riprendere l'attività di ascolto e di rappresentazione. Al termine, quando i genitori venivano a riprenderli, i bambini presentavano una scena della loro opera.

La sperimentazione si è svolta con un alto gradimento di tutte le parti in causa: i genitori, in particolare, abituati al dopospettacolo dei loro bambini (alcuni dei quali si sono trasformati in *fans* e hanno partecipato a quasi tutti gli incontri), hanno richiesto a gran voce la continuazione dell'esperienza.

Noi operatori siamo curiosi di conoscere quali tracce mnemoniche musicali e psicologiche questo intervento ha lasciato in loro. Soprattutto se rimane, di tanto progetto, quell'immagine stimolante del dramma in musica nella quale noi abbiamo creduto.

Note

¹Il progetto prevedeva bambini da 6 a 8 anni, ma il Teatro ha sempre accettato la presenza anche di bambini più piccoli.

²La musica viene riprodotta con un dat. I brani sono presentati, in alcuni casi, con una successione diversa da quella originale per esigenze di presentazione.

³Malgrado sia richiesta dal teatro una prenotazione, le famiglie spesso portano i bambini senza avvertire e, per gli operatori, quindi, è impossibile conoscere in precedenza le caratteristiche del gruppo.

LA VOCE
E LO SPAZIO

IDA MARIA TOSTO

Prendo volentieri spunto dal recente numero della rubrica "Questioni di metodo" (*Musica Domani* n.117), curata da Donatella Bartolini, per affrontare un aspetto molto importante e spesso sottovalutato dell'educazione vocale: il rapporto tra voce e spazio. La Bartolini, ricordando l'interesse dei compositori del secondo Novecento per l'elemento spaziale quale fattore strutturante dell'opera musicale, ha giustamente sottolineato la valenza formativa di esperienze didattiche volte alla esplorazione del rapporto suono/spazio, poiché rendono consapevoli i giovani esecutori sia dell'influenza che l'ambiente ha nella formazione del suono, sia delle possibilità insite nel suono stesso di vivificare e ri-creare lo spazio. Questa consapevolezza, necessaria per tutti gli strumentisti, diventa assolutamente imprescindibile nel caso del cantore/cantante, data la coincidenza fisica tra strumento (voce) ed esecutore.

Com'è ormai noto, l'orecchio è parte integrante del sistema vocale, ovvero orecchio e laringe non sono che due elementi di un unico circuito il cui scopo è garantire la funzione fonatoria. Quando mandiamo la nostra voce nello spazio essa ci torna carica di informazioni, senza le quali sarebbe impossibile per la nostra laringe organizzarsi ai fini della produzione sonora. Dunque il feedback acustico non solo serve a colui che canta per controllare le caratteristiche della propria emissione (intonazione, colore ecc.), ma influisce in modo determinante sul modello di produzione laringea. In altri termini lo spazio è un fattore strutturante del suono vocale. Un esempio significativo può essere un fenomeno del quale più o meno tutti abbiamo fatto esperienza: se cantiamo in un ambiente molto sordo, in cui il livello di assorbimento del suono è molto elevato, proviamo una sgradevole sensazione di disorientamento, quasi una difficoltà a riconoscere la nostra voce, poiché la povertà del feedback fa saltare i nostri parametri di riferimento interni, e l'impressione di cantare troppo piano ci induce a usare più pressione, innescando così un circolo vizioso che ci porta nel giro di poco tempo a rimanere senza voce e senza energia. In sostanza per cantare con benessere e con facilità è necessario scoprire le qualità di risonanza dello spazio e sapersi adattare, cioè accordare le proprie vibrazioni a quelle dell'ambiente. Se dunque da una parte è opportuno svolgere le attività vocali in ambienti acusticamente adeguati, dall'altra è necessario educare l'orecchio, che è la nostra finestra sullo spazio, a essere attivo e sensibile nei confronti di tutte le informazioni acustiche.

Altre considerazioni nascono poi dall'osservazione di alcuni atteggiamenti canori tipici dei bambini in genere (ma anche di molti adulti). A volte facciamo scherzosamente

osservare ai nostri allievi o coristi che il suono uscito dalla bocca è caduto ai loro piedi e lì giace (amen!), intendendo così sottolineare la mancanza di quell'energia che permette alla voce di proiettarsi nello spazio, condizione indispensabile affinché il suono acquisti colore, si fonda con quello degli altri e venga percepito da chi ascolta. Può essere utile in questi casi suggerire l'immagine della voce che, pur cantando piano, va a risvegliare con le sue vibrazioni tutti gli angoli della stanza, anche i più lontani, oppure aumentare la distanza tra il direttore e il coro, così che questo si abitui ad avere un punto di riferimento più lontano. Per lo stesso motivo è importante abituarsi a cantare senza lo spartito, che diventa a volte una vera e propria barriera, non tanto fisica quanto psicologica, mentre cantare significa regalare la propria voce allo spazio, agli altri.

Ben vengano dunque tutte le esperienze didattiche che servono a creare la consapevolezza dello spazio acustico, dai giochi di esplorazione dell'ambiente attraverso la voce, per scoprire come cambia il nostro suono quando incontra superfici diverse o fa risuonare volumi diversi, ai giochi di improvvisazione collettiva, in cui è determinante la relazione spaziale tra i componenti del gruppo, allo studio di composizioni didatticamente mirate, come quelle citate dalla Bartolini nella sua rubrica.

All'interno di questa categoria vorrei segnalare, in quanto espressamente indirizzate a gruppi corali, due composizioni di Guy Reibel pubblicate all'interno della collana "Vivre la musique aujourd'hui" (Heugel, Paris, 1970): *Jeu de tenue* e *Jeu des motifs*. Come indicano i titoli stessi, non si tratta di vere e proprie composizioni, ma di "giochi", ossia percorsi improvvisativi che vengono strutturati dal gruppo di esecutori sulla base di indicazioni, più o meno vincolanti, date dal compositore. In entrambi i lavori la disposizione spaziale suggerita al gruppo di coristi (a volte diviso in sottogruppi) è quella del cerchio, che circonda il pubblico o si mescola a esso. All'interno del cerchio il suono compie diversi percorsi e il materiale sonoro viene organizzato in strutture di varia complessità, così che l'ascoltatore si trova immerso in una situazione sonora in continua trasformazione, fatta di pieni e vuoti, di echi, rimandi, spostamenti verso l'acuto o il grave. Il valore formativo di queste esperienze sta nel fatto che esse richiedono agli esecutori la capacità di interagire creativamente con gli altri e con l'ambiente, capacità che – non dimentichiamolo – dovrebbe caratterizzare non solo le performance di tipo improvvisativo, ma anche le esecuzioni di brani di repertorio studiati e ristudiati.

Sta proprio qui il segreto della forza comunicativa di un gruppo corale!

Convegno Nazionale di Studio

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale e Perugia Classico, organizzano:
Il primo approccio alla pratica strumentale

Perugia 14 - 16 settembre 2001

La riflessione sulla didattica strumentale è ancora molto carente in Italia, nonostante negli ultimi anni la diffusione di nuove realtà formative (Scuole Medie a indirizzo musicale, Scuole di musica ecc.) abbia suscitato un dibattito su questo tema e abbia prodotto esperienze interessanti. Essa appare particolarmente attuale alla luce sia delle ultime iniziative legislative (riforma dei conservatori, riforma dei cicli, istituzione dei laboratori musicali) sia del sempre maggiore diffondersi di una richiesta di formazione musicale (e quindi strumentale) nel settore delle attività legate al tempo libero. In questa mutata situazione emerge dunque la necessità di ipotizzare modalità di approccio, criteri metodologici e strategie didattiche che tengano conto delle più recenti acquisizioni in campo pedagogico, epistemologico, neurofisiologico. Il Convegno rappresenta al tempo stesso un'occasione per presentare i lavori conclusivi di una ricerca promossa dalla Siem su questo tema e per ampliare la riflessione attraverso contributi di esperti in campi disciplinari diversi.

Il Comitato Scientifico – formato da Anna Maria Freschi, Ester Seritti, Mariateresa Lietti, Donatella Bartolini e Luciano Pasquero – ha ritenuto opportuno incentrare la discussione su alcuni aspetti particolarmente attuali e ricchi di interesse: da un lato il problema del rapporto fra complessità degli apprendimenti strumentali e linearità del percorso educativo, dall'altro il rapporto fra attività creative e competenze strumentali, il ruolo e le modalità organizzative della musica d'insieme, il rapporto fra età del bambino e approccio allo strumento.

PROGRAMMA

Venerdì 14 settembre (pomeriggio)

Metodi strumentali: una prospettiva storica

Gli interventi di questa sessione rintracceranno in alcuni metodi per strumento dei secoli scorsi quella evoluzione/involuzione che ha trasformato l'apprendimento di uno strumento da momento integrato con la formazione musicale globale (educazione percettiva, improvvisazione, analisi) a sequenza di esercizi tecnici in ordine cumulativo di difficoltà.

Introduzione di Anna Maria Freschi.

Relazioni di:

- Annibale Rebaudengo (Presidente Nazionale della SIEM, docente di pianoforte presso il Conservatorio "G. Verdi" di Milano) *La creatività nella didattica pianistica: novità o tradizione da recuperare?*
- Luciano Pasquero (docente di clarinetto presso la Scuola Media a indirizzo musicale) *Come eravamo... Le origini dell'insegnamento di tipo "lineare" nei metodi francesi per clarinetto tra 1750 e 1810*
- Maria Teresa Lietti (docente di violino presso la Scuola Media a indirizzo musicale "U. Foscolo" di Como) *Complessità della musica e gradualità dell'apprendimento*

Dibattito e comunicazioni

Sabato 15 settembre (mattino e pomeriggio)

Linearità o complessità?

Riflessioni su un nuovo paradigma di gradualità basato su unità di senso motorie-musicali

Le più recenti acquisizioni scientifiche sul funzionamento degli schemi neurali invitano a rivedere il concetto tradizionale di apprendimento basato sul progressivo accumulo di informazioni semplici, fino alla costituzione progressiva di agglomerati complessi. La nuova prospettiva appare esattamente contraria: è dall'iniziale approccio a unità di senso complesse e dalla loro successiva scomposizione-ricomposizione che si costruiscono apprendimenti significativi e stabili. Nella giornata sarà affrontato questo tema, modulandolo in

relazione all'apprendimento di uno strumento, settore nel quale la rigida gradualità lineare per accumulazione produce spesso meccanicità e demotivazione.

Relazioni di:

- Sandro Sorbi (Direttore della Clinica Neurologica dell'Ospedale "Careggi" di Firenze) *Recenti acquisizioni scientifiche sul funzionamento dei sistemi neurali*
- Donatella Bartolini (docente di pianoforte e di propedeutica presso l'Istituto Musicale "L. Boccherini" di Lucca) *La frammentazione del senso musicale: l'apprendimento strumentale tra linearità e complessità*
- Donata Paderni (docente di pianoforte presso il Conservatorio di Castelnovo ne' Monti) *Per un approccio globale all'insegnamento-apprendimento del pianoforte: riferimenti bibliografici interdisciplinari*
- Giuseppe Pepicelli (docente di chitarra presso il Conservatorio di Venezia, insegnante del Metodo Feldenkrais) *Le differenze che fanno la differenza*

Dibattito e comunicazioni

Domenica 16 settembre (mattino)

Quale approccio allo strumento?

Ricognizione su alcuni problemi emergenti

Questa sessione è dedicata alla discussione su alcune tematiche oggetto dei gruppi di lavoro, che, pur se già affrontate in passato, ci sembrano ancora attuali e interessanti. La loro maggiore specificità ci ha indotto a organizzare il lavoro in gruppi paralleli. L'intervento iniziale ha la funzione di introdurre gli argomenti dei gruppi e offrire a essi spunti di riflessione.

Gruppi di lavoro in sessione parallela

Attività creative e didattica strumentale

Interventi di:

- Patrizia Angeloni (docente di fisarmonica nell'ambito del Progetto Mugello) *Non solo per cominciare. Influenze di un approccio globale e creativo sullo sviluppo musicale e tecnico dello strumentista*
- Alberto La Rocca (insegnante di chitarra presso la Scuola Media a indirizzo "F. Bassani" di Thiene) *Inventare musica con la chitarra. Perché e come inserire le attività creative nello studio di tipo orientativo*
- Ubaldina Medici (docente di pianoforte presso le Scuole di Musica "Musicamovimento" e "S. Ganassi" di Roma) *Ascoltare per poter suonare*
- Stefano Melis (insegnante di pianoforte presso la Scuola Media a indirizzo musicale) *L'approccio semantico al linguaggio musicale nella didattica strumentale in età precoce con gli Játélok di G. Kurtág*

Comunicazioni

Modalità e percorsi della musica d'insieme

Interventi di:

- Antonio Giacometti (docente di Composizione presso il Conservatorio di Brescia) *La musica di insieme tra scuola e casa: il gioco scoperto e i concetti nascosti*
- Claudio Dina (etnomusicologo, Presidente dell'Associazione Culturale Torinese *Instrumenta Sonora*) *Tre modelli di lezione d'insieme*
- Andrea Sangiorgio (educatore alla musica e al movimento, formatore in campo pedagogico-musicale) *"Provane 4!", un modello organizzativo per la prima didattica strumentale*

Comunicazioni

Relazioni dei gruppi, dibattito e conclusioni

Per informazioni: Anna Maria Freschi
tel./fax 055/2207074 – e-mail: afreschi@tiscalinet.it

Insegnanti nomadi fra i saperi e le pratiche

a cura di ANNA MARIA FRESCHI

Una sensazione di disagio e una sorta di claustrofobia hanno orientato la scelta di questo tema e la successiva formulazione dei quesiti a esso inerenti. Un senso di esaurimento di risorse e di idee che mi capita ultimamente di avvertire frequentando il territorio dei didatti della musica. Il nostro è un settore di nicchia, come ci fa dire il debordante linguaggio del *marketing*, una sorta di circolo riservato dove incontriamo persone note, a cui siamo legati professionalmente e affettivamente, ma – ahimé – quasi sempre note. La sua esistenza è certamente un dato consolante, che testimonia una ricaduta positiva del nostro lavoro di questi anni., ma non rischiamo forse che questo scambio interno somigli talvolta a un parlarsi addosso e produca una *impasse* nella produzione di nuove idee e di esperienze originali? Come allargare questo cerchio che sembra stringersi progressivamente intorno alla riflessione didattico-musicale? Cercando altrove – mi sono detta -, visitando altri mondi, sconfinando in territori altri rispetto alla musica e alla didattica e riflettendo sulle ragioni e le implicazioni di questo approccio plurale e “girovago” alla professione di insegnante e di artista. È così che sono nate le domande di partenza:

1) *Nella tua esperienza di musicista e di didatta, quali incontri con ambiti disciplinari “altri” hanno aperto per te orizzonti nuovi e fecondi?*

2) *Potresti raccontare alcune esperienze in cui queste aperture interdisciplinari sono entrate in relazione con la tua didattica?*

3) *A tuo parere quali discipline possono dare un contributo a un arricchimento della riflessione didattico-musicale e della formazione degli insegnanti?*

Ho chiesto lumi in proposito a chi questi mondi ha visitato, pur rimanendo musicista e insegnante, anzi, diventandolo proprio grazie a queste deviazioni e divagazioni.

Ho interpellato Giuseppe Pepicelli, docente di chitarra al Conservatorio di Venezia – dove recentemente è stato incaricato anche come docente di *Tecniche di consapevolezza corporea*, corso di nuova istituzione – e insegnante Feldenkrais, Bernardino Streito, laureato in Matematica e Fisica, docente di Musica corale e direzione di coro al Conservatorio di Como e Claudio Astro- nio, docente di organo presso l'Accademia Europea di Musica Antica, clavicembalo e musica d'insieme presso l'Istituto Musicale “A. Vivaldi” di Bolzano.

«Infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità. (...) Per estetico intendo sensibile alla struttura che collega». (G. Bateson)

Capita sempre più spesso che i migliori spunti per il mio lavoro di musicista-insegnante provengano da letture, incontri o attività non legati alla mia professione. E fin qui niente di male, anzi. E' il nostro destino di gente di confine, non del tutto a proprio agio né nel mondo della musica (colta e popolare), né in quello delle scienze dell'educazione. È probabilmente anche il risultato della situazione, che possiamo eufemisticamente definire statica, dell'editoria. Se provo a elencare i testi interessanti e innovativi sulla didattica della musica usciti in Italia negli ultimi cinque anni, le dita di una mano sono sufficienti.

Quello che mi preoccupa, però, è contemporaneamente notare nel nostro settore un affievolirsi della tensione verso la ricerca e l'esplorazione di percorsi originali (finanche alla provocazione o al dissenso), una sorta di conformismo alla rovescia, che si gloria del proprio isolamento e della differenza che esprime. È per rompere questo isolamento e dare ossigeno alla nostra ricerca che mi sembra importante riflettere sul senso di quei territori limitrofi che tutti noi abbiamo magari attraversato per caso.

Proviamo dunque a superarli, questi confini e a individuare alcuni territori possibili. I primi che incontriamo, anche attraverso le parole dei colleghi che ho interpellato, sono le arti. Il nostro è un insegnamento artistico e noi dobbiamo abitare, non solo intellettualmente, ma anche fattivamente, in questo territorio. Ogni insegnante, in ogni contesto educativo, deve prima di tutto fare i conti con il proprio essere musicista, che significa molto di più di quanto comunemente si crede e non è direttamente commisurato alla complessità dei brani che si eseguono o alle competenze tecniche e teoriche possedute. Solo se è musicista, e, in senso più ampio, artista, può far vivere ai propri alunni un'esperienza estetica

fin dal momento in cui sfiorano con le dita la cordiera del pianoforte, giocano con un testo ritmato o si muovono durante l'ascolto di un brano. La sensibilità, che, come afferma Pepicelli, è la capacità di fare distinzioni sempre più sottili, non può che nutrirsi di analogie e di rimandi, di associazioni e parallelismi allusivi fra linguaggi artistici. A pensarci bene è di creatività che stiamo parlando e a essa immediatamente si sono riferiti tutti i miei interlocutori quando hanno riflettuto sulle loro peregrinazioni intellettuali e artistiche. Io stessa ho potuto verificarlo tempo fa frequentando un corso tenuto da una nota vocalista. Prima di iniziare immaginavo che avrei usato la voce, fatto esercizi, cantato ecc. Niente di tutto questo. Il tempo passava e continuavamo a guardare immagini, a disegnare, ad associare i diversi modi di respirare a sensazioni visive, motorie e sonore, a elencare aggettivi che esprimessero il colore e le sensazioni articolatorie dei diversi fonemi. Alla fine ho capito che non avevamo lavorato sulla voce ma sulla creatività e che questo percorso era risultato infinitamente più significativo, anche sul piano vocale, di tutti gli esercizi possibili. Trovo quindi che sia estremamente fecondo per un insegnante frequentare abitualmente i territori delle arti, per scoprire ad esempio quale rapporto si può instaurare fra la dimensione sensoriale-corporea e le nuove tecnologie e quali linguaggi si vanno sviluppando negli interstizi fra i settori tradizionali.

Il corpo è un altro territorio limitrofo, crocevia della sensorialità e della sensibilità, e non è un caso che esso ricorra nelle risposte di Pepicelli e di Astronio, non in quanto macchina da oliare e mettere a punto di tanto in tanto, bensì nei suoi rapporti con l'espressione e quindi con il pensiero. Mi sembra significativo che nelle riflessioni di questi tre musicisti eclettici sia presente una forte tensione verso l'unità e l'integrazione. Unità fra corpo e mente, unità fra sapere scientifico e umanistico. È come se il loro (e il nostro) nomadismo intellettuale non sia centrifugo, ma centripeto, come se la curiosità che spinge a deviare dai percorsi canonici sia gui-

data da un invisibile filo d'Arianna che fa da antidoto alla dispersione e alla superficialità. Non l'accumulo di conoscenze come collezione di medaglie, quindi, non il *blob* di informazioni a cui ci abitua i *mass-media*, ma una ricerca che integra i saperi e li fa agire coerentemente nell'esperienza artistica e nella relazione educativa.

Credo che questa impostazione dovrebbe caratterizzare anche la formazione degli insegnanti di musica e di essa dovremmo tenere conto quando, come in questo periodo, ipotizziamo nuove architetture curriculari nei Conservatori e nelle Università. Io stessa mi trovo a stendere elenchi di discipline da far studiare ai futuri insegnanti, secondo il modello – prevalente nell'Università e nel mondo anglosassone – che la somma algebrica delle materie incontrate durante il percorso dia come risultato la competenza finale necessaria. C'è un filo di Arianna in questi elenchi? Sinceramente non mi pare. Lasciamo che siano gli studenti a trovarlo, affidandoci al cosiddetto talento? Troppo comodo, e probabilmente anche ingiusto. Come creare dunque nei futuri insegnanti quella «sensibilità alla struttura che collega» di cui parla Bateson? Probabilmente ponendoli nelle condizioni da un lato di fare esperienze artistiche fondate sulla sensorialità e la corporeità e dall'altro di riflettere sul problema della conoscenza in termini di apprendimento, comunicazione e relazione educativa. È questo binario doppio che dà senso sia al loro percorso formativo, sia al ruolo che essi svolgeranno nei futuri ambiti professionali e restituisce ad aspetti quali la programmazione e l'uso di tecnologie informatiche la funzione di strumenti, evitando di farne dei totem o dei toccasana. Riconnettere, quindi, i dualismi tradizionali (mente/corpo, scienza/arte, emotività/razionalità, teoria/pratica) permette di evitare le insidie sia di un crocianesimo strisciante, per il quale il valore della produzione intellettuale è direttamente proporzionale alla sua distanza da una dimensione sensorimotoria, sia di un pragmatismo d'importazione che riduce l'educazione a un mix di aggiornate tecnologie.

(A. M. F.)

Una ricerca continua fra corpo e mente

GIUSEPPE PEPICELLI

1. Fin da quando ero allievo al Conservatorio una inquietante sete di conoscenza mi ha sempre spinto a curiosare intorno in molteplici direzioni. Certe scintille sono state casuali, ma hanno incendiato laghi di carburante già pronto ad esplodere. Ricordo che, mentre eravamo in vacanza al mare, un allievo di pianoforte citò un'affermazione del suo maestro di yoga: «Noi utilizziamo soltanto una minima parte del nostro potenziale.» Sugeriva che la pratica dello yoga contribuisce a farlo emergere, e ciò richiamava un'esigenza che io sentivo fortissima riguardo a me stesso, pur non sapendo nulla di né di yoga né di cultura orientale. Pochi giorni dopo ascoltai Oscar Ghiglia che, durante una lezione all'Accademia Chigiana, disse una frase sostanzialmente identica. Beh, appena tornato a Terni, la città in cui vivevo, cominciai a praticare lo yoga. Fu l'inizio di un percorso di scoperta o meglio di riscoperta del mio corpo e di me stesso, che ha poi accompagnato per vent'anni la mia esperienza di musicista e di insegnante. Dopo lo yoga ho fatto esperienza di molte altre discipline tra cui mi piace ricordare l'Aikido, una stupenda arte marziale giapponese che è una vera e propria strada di autoeducazione. L'aspetto ricorrente in ciò che mi interessava era il lavoro corporeo, un certo tipo di lavoro corporeo che produceva in me benessere, lucidità, presenza mentale e anche nuove possibilità e nuovi dubbi. Chiamarlo lavoro corporeo è molto limitante, perché in realtà mente e corpo sono entità che possiamo distinguere solo nel nostro linguaggio. Qualsiasi movimento corporeo è irrealizzabile senza attività mentale, e qualunque pensiero,

anche il più astratto presuppone necessariamente un coinvolgimento senso-motorio. È un argomento controverso e non è semplice accettare fino in fondo questo punto di vista. Tutti sono sicuri che contare numeri è un'attività mentale. Ma se provate a contare mentalmente i numeri da uno a dieci, e poi quelli da settecentoventitré a settecentotrentadue vi accorgete che per contare la seconda serie impiegherete molto tempo in più; e non c'è altra spiegazione plausibile se non che quando contate la seconda serie, il tempo necessario per pronunciare il numero "settecentoventitré" è molto più lungo di quello che serve per dire "uno". Nel secondo caso l'attività motoria della bocca è più complessa e rallenta necessariamente il ritmo del contare, cioè l'attività mentale, anche quando contiamo soltanto con l'immaginazione. Ne consegue che l'immaginazione o l'astrazione sono raffinate attività del cervello che presuppongono precedenti esperienze senso-motorie che non vengono mai totalmente azzerate. Il corpo è necessariamente incorporato in qualunque attività definita mentale. Quindi il lavoro cosiddetto corporeo cui sono interessato ha a che fare con la totalità di un essere umano e anche con il suo ambiente. Quando dopo alcuni anni mi è capitato tra le mani un libro di Moshe Feldenkrais mi sono reso conto che ciò che mi interessava era stato da lui studiato e sviscerato per oltre quarant'anni. È stata una necessità quella di dedicarmi allo studio approfondito del suo metodo con un percorso di ricerca personale che mi ha portato ad affiancare al mio lavoro di musicista e di docente di chitarra quello di insegnante Feldenkrais.

2. Provo a raccontare alcune esperienze in cui queste aperture interdisciplinari sono entrate in relazione con la mia pratica didattica, anche se non è facile rendere a parole il senso di certe esperienze vissute. La pratica del Metodo Feldenkrais mi ha portato dolcemente ma inesorabilmente verso un modo di pensare e di osservare che tende continuamente a cambiare il punto di vista su ciò che mi trovo di fronte. Ad esempio ho acquisito l'abitudine di passare del tempo a lasciar suonare l'allievo in modo da ascoltarlo e riascoltarlo per rendermi conto sempre meglio di *ciò che sta facendo*, prima di cominciare a dare qualche suggerimento. Anni fa non ero solito osservare l'allievo dal punto di vista del "come si muove". E se lo avessi fatto non avrei saputo far altro che osservarlo nelle parti del corpo più vicine al contatto con lo strumento, dita, mani, polsi. Dopo aver compiuto molto lavoro di osservazione su me stesso, ora è più facile cogliere aspetti significativi nel movimento di tutto il corpo di un allievo che suona. Ed è stupefacente scoprire ogni giorno sempre di più che la qualità e la distribuzione del movimento sono in totale relazione con la qualità del suono e del suonare.

In una delle ultime lezioni una chitarrista principiante di dieci anni eseguiva alcuni esercizi per la sola mano destra che prevedono diverse formule di alternanza tra le dita. Li ha suonati con precisione ritmica e un accettabile senso di coordinazione generale. Ovviamente l'utilità di questi esercizi non risiede nell'andare a tempo o nel non fare errori; queste sono solo precondizioni per un lavoro di esplorazione che gradualmente contribuisca a rendere la mano destra più abile nel mettere in vibrazione le corde e produrre suoni. Per aiutarla a migliorare in questa direzione ho cercato di osservarla per cogliere dettagli di ciò che stava facendo. Come la maggior parte dei principianti era piuttosto indaffarata a sostenere la chitarra: le spalle e la parte superiore del braccio destro erano utilizzate più per tenere fermo

lo strumento che per assecondare le dita e dar loro peso sulle corde. Il dispendio di forza è notevole quando si agisce in questo modo. Ho pensato che i bambini, più che ai discorsi, sono molto ricettivi a esperienze dirette di movimento. Le ho fatto mettere da parte la chitarra per un po', le ho chiesto di appoggiare la sua mano destra all'altezza del ginocchio sinistro in modo che il braccio non fosse in tensione. Ho delicatamente preso fra due dita della mia mano destra il suo indice in differenti modi, facendo movimenti sottilissimi che le consentissero gradualmente di distinguere ciascuna delle articolazioni tra le falangi, la mano e il braccio, fino al gomito. Mentre mi curavo di muovere con rispetto solo ciò che si muoveva senza resistenza alcuna, e con opportune strategie e sequenze le consentivo di rilasciare quelle tensioni che impedivano al movimento di passare, mi è venuto in mente di portare la sua attenzione cosciente su ciò che stavo facendo, utilizzando come metafora l'immagine di un treno con tanti vagoni. Ogni vagone si unisce all'altro con un aggancio che consente mobilità ma anche collegamento tra di essi. E insieme andavamo a cercare la forma e la consistenza di ogni vagone (ogni osso) e la possibilità di riconoscere e muovere indipendentemente i singoli agganci (le articolazioni) tra un vagone e l'altro. Alla fine le mie dita sono diventate la locomotiva che poteva tirare e spingere tutto l'insieme dei vagoni in modo che lei avesse una sensazione chiara della trasmissione del movimento di un dito attraverso tutto il braccio. Tutto questo sarà durato quattro o cinque minuti. A quel punto le ho chiesto di abbandonare il braccio lungo il fianco, e di sentire se il dito indice era un po' diverso e se poteva essere mosso con meno sforzo rispetto agli altri. Più che rispondere l'allieva ha fatto un piccolo sorriso di sorpresa. Allora le ho chiesto di riprendere la chitarra e di risuonare l'esercizio che prevedeva l'alternanza di indice e medio su due corde contigue. C'era una notevole differenza di profon-

dità di suono tra le due dita, cosa che anche lei poteva riconoscere facilmente. E a guardarli con attenzione anche i movimenti delle due dita erano sensibilmente diversi, uno più morbido potente e aggraziato, l'altro più sforzato e superficiale. Essendo questa differenza diventata ovvia nella sua percezione, potete immaginare facilmente il resto della lezione, cioè trovare il modo per portare questa qualità anche nelle altre dita e nelle altre combinazioni. Un uso più coordinato di ciascun dito le consentiva ora di muoverle con meno sforzo e di conseguenza di aver bisogno di meno lavoro nelle spalle per reggere la chitarra. La necessità di ancorarsi al centro diminuisce quando il lavoro in periferia diventa più facile e leggero.

Con un altro allievo più grande e un po' più avanti negli studi ho usato una strategia quasi opposta. Stava suonando un arpeggio a sestine su un semplice giro di due accordi, do maggiore e sol settima tanto per intenderci. Sono esercizi di base su cui si possono approfondire i fondamentali tecnici. Il loro pregio è la semplicità che non chiede attenzione ad altro se non alla qualità di ciò che si fa; il loro difetto è che c'è così poco interesse musicale che si rischia di suonarli passivamente, annoiati e in modo meccanico. Volevo tentare di fargli assaggiare una qualità diversa. Come introdurlo a un ascolto più continuo, consequenziale, e che avesse una direzione e una certa scorrevolezza, perdendo il senso di staticità, tipico difetto degli allievi nell'esecuzione di esercizi tecnici? Ovviamente quando cambia l'esecuzione in questo senso, cambia anche il modo di muoversi, ma in questo caso avevo la sensazione che fosse difficile descrivere e far capire ciò che intendevo senza che prima lui non l'avesse sperimentato personalmente. Allora ho preso la mia chitarra e ho utilizzato quell'arpeggio come accompagnamento di una antica canzone napoletana che amo molto, *Fenesta vascia*. Ho cominciato a cantare la canzone accompagnandomi,

e potete immaginare come la forza trascinate del fraseggio di una delle più belle melodie napoletane possa far muovere anche i sassi. Ovviamente rispetto all'esercizio avevo aggiustato il ritmo armonico e cambiato qualche accordo. Ho chiesto all'allievo di unirsi a me come poteva, un po' ad orecchio, un po' copiando gli accordi dalle mie dita. «Dai, suona con me.» E abbiamo continuato a suonare insieme mentre io cantavo. Quando ho sentito che riusciva a suonare discretamente fino in fondo l'ho lasciato solo ad accompagnare la mia voce. Senza il mio sostegno il suo accompagnamento diventava un po' più statico, simile all'arpeggio dell'esercizio. Più volte ho ricominciato a suonare insieme a lui e poi a lasciarlo da solo, portando la sua attenzione alle differenze. L'ho invitato a sostenermi nel cantare senza costringermi ad accettare il "suo" ritmo, lasciandomi libero di poter fraseggiare. Alla fine quando il suo modo di arpeggiare era diventato più fluido ha esclamato: «Ho capito.» Gli ho chiesto di risuonare l'esercizio iniziale e ora la qualità era totalmente diversa, con una differente intenzione musicale sotterranea. Anche il suo modo di distribuire il movimento era decisamente cambiato.

Mi sembra che possa trasparire come nei due casi il miglioramento di un elemento debba essere accompagnato dal miglioramento di tutto il resto e della qualità complessiva. È l'azione in generale ciò di cui ci stiamo occupando: parlare di movimento o di intenzione musicale o utilizzare una metafora sono solo gli strumenti che scegliamo per tale miglioramento. Il compito di un insegnante è quello di riuscire ogni volta a trovare quali strumenti sono i più adatti per quell'allievo in quel momento e fare insieme a lui un percorso fertile e stimolante per entrambi. Il miglioramento dell'allievo e la soddisfazione reciproca sono le spie del fatto che ciò che abbiamo scelto era una delle cose opportune. Una lezione che finisce con l'allievo che suona esattamente

come all'inizio è una lezione fallita, che possiamo comunque tentare di trasformare in un'esperienza positiva se ci interroghiamo sui perché e sui come di questo fallimento.

3. In generale tutte le discipline che producono in una persona un aumento della sensibilità, intesa come capacità di fare distinzioni sempre più sottili, distinzioni che poi entrano con discrezione nell'agire spontaneo, possono arricchire la riflessione didattico-musicale di un insegnante. Non amo le pratiche che richiedono eccessiva disciplina e coercizione né quelle che propongono "qualunque cosa va bene, siamo tutti creativi."

Ognuno dovrebbe scegliersi ciò che sente contribuire allo sviluppo del proprio potenziale. Tra quelle che sceglierei io ci sono senza dubbio due arti marziali orientali, il Tai Chi Chuan e l'Aikido, ovviamente il Metodo Feldenkrais, che considero la base neutra per qualunque

apprendimento di abilità specifiche, e l'Eutonia di Gerda Alexander. Tra i metodi che si occupano di musica ritengo utilissimi il Dalcroze, per lo sviluppo del senso ritmico legato al movimento corporeo, e il Willems che propone un percorso per arrivare a sviluppare un finissimo orecchio musicale capace di distinguere le più sottili differenze tra i suoni, in senso melodico ma anche armonico. Credo che siano due approcci integrabili tra loro, che potrebbero contribuire a rinnovare i percorsi tradizionali per imparare a leggere, scrivere e comprendere la musica.

Chi ha intenzione di dedicarsi alla musica avrebbe anche bisogno di fare e conoscere altri tipi di esperienze artistiche, oltre che di condividere le proprie esperienze con compagni di viaggio, per uscire ogni tanto dalla palude delle proprie abitudini e confrontarsi con mondi diversi e stimolanti.

E, *last but not least*, credo che all'alba di un nuovo millennio non

possiamo più permetterci di ragionare, pensare e agire secondo epistemologie di altre epoche. Interrogarci su come conosciamo quello che conosciamo, sul significato che possono avere per altre persone le nostre parole e le nostre azioni, prendere atto che il mondo come lo vedo io non è l'unico possibile né il migliore, tutto questo può rendere la nostra esperienza dell'insegnare molto più ricca di sorprese e soddisfazioni. Certo, dobbiamo decidere di rinunciare alla nostra sicurezza e imparare a convivere con un'idea più precaria della conoscenza. L'insegnante non sa tutto, ma cerca insieme all'allievo ogni giorno qualcosa di nuovo, fino al punto in cui l'allievo sarà in grado di proseguire da solo. L'insegnante e l'allievo si pongono reciprocamente domande senza pretendere risposte corrette, allo scopo di trovare una direzione aperta per il loro sviluppo. Specialmente in campo artistico mi sembra la direzione più sensata.

All'incrocio dei sentieri del pensare e del sentire

BERNARDINO STREITO

1. Vorrei partire con una premessa che ritengo essenziale. Il problema didattico e pedagogico che ogni insegnante è chiamato a risolvere quotidianamente consiste non tanto nel trasferire nozioni nella mente dell'allievo e nel verificare la corretta stratificazione di competenze tecniche nel suo bagaglio culturale, quanto piuttosto nel promuoverne la realizzazione individuale sulla scorta delle caratteristiche vocazionali potenzialmente racchiuse in ogni singola personalità.

Scoprire, individuare e portare alla luce della coscienza queste caratteristiche, della cui latenza lo stesso allievo è molto spesso inconsapevole, rappresenta per l'insegnante il compito più arduo e, se vogliamo impiegare una parola moralmente vincolante, più nobile.

Sappiamo che la parola educare, derivando dal latino *ex-ducere*, significa letteralmente condurre fuori, rivelare, aiutare a crescere. Il verbo indica quindi una funzione spirituale che ci ricorda i fenomeni organici

e naturali della fecondazione, della gestazione, del parto, dell'assistenza, meccanismi di quel grande progetto "terapeutico" che assicura la sopravvivenza della specie. Ritengo dunque che l'azione primaria, di tutte la più importante e senza la quale non si può innescare un reale processo educativo, sia appunto quella della fecondazione.

Ogni insegnante non dovrebbe mai dimenticare le parole di un grande Maestro, Alfred Cortot, il quale seppe affiancare alla sua carriera di interprete straordinario la missione di educatore appassionato, e il cui ideale artistico fu sostanzialmente quello di acquisire l'esperienza e poi di trasmetterla ai giovani. Ecco le sue parole: «*Au fond, on n'enseigne pas: tout au plus suggère-ton. Un terrain bien préparé, à la rigueur, on le fertilise. Mais par quels*

sortilèges communique-t-on à d'autres ce qui vous appartient aussi personnellement que la peau et les viscères ?» (In fondo non si insegna, tutt'al più si suggerisce. Un terreno ben preparato, a rigore, lo si fertilizza. Ma attraverso quale sortilegio si può comunicare ad altri ciò che appartiene a se stessi così profondamente come la pelle e i visceri?)

Tutti gli ambiti disciplinari "altri" possono schiudere orizzonti nuovi e fecondi: la letteratura, la pittura, l'architettura, la matematica, anche lo stesso sentir parlare di grandezze ancora sconosciute. Tutte le esplorazioni possono condurre a luoghi del "sentire" e offrire ragioni di stimolo, di curiosità, di arricchimento della nostra capacità di immaginare e dell'attitudine ad associare, come per sinestesia, le ragioni della bellezza; dipende dal nostro sguardo. Ricordo in proposito un'affermazione di Thomas Mann, tratta dal romanzo *Doctor Faustus*, la cui lettura consiglio sempre ai miei allievi: «[...] *ne sentivamo parlare per la prima volta. Ma chi può negare che possa riuscire istruttivo anche soltanto sentir parlare di grandezze sconosciute? Certo, molto dipende dal modo in cui se ne parla.*»

2. L'esperienza mi ha dunque insegnato come sia utile arricchire il momento educativo con qualche escursione dal campo dello specifico disciplinare in direzione di altre sfere esperienziali della ricerca e della conoscenza. Quali sono queste sfere, quali sono queste aree della conoscenza verso le quali possiamo dirigerci?

La domanda è semplice, ma la risposta è difficile in quanto si articola e si dispone su diversi piani di competenze, competenze dell'insegnante e competenze dell'allievo. Per esempio la pittura, al di là dello specifico mondo poetico che le è proprio, offre una miniera di stimoli e di spunti capaci di animare il processo di comprensione musicale. Non vorrei essere accusato di trasgressività, ma ritengo che la visita a una mostra di quadri spesso ci possa

insegnare più "cose" musicali che non la lettura di un intero trattato di contrappunto.

Le *Laude* del Laudario 91 di Cortona, splendida fioritura di testimonianze poetiche del francescanesimo, sono così consanguinee con la pittura della scuola di Giotto che l'accostamento è d'obbligo. Gli affreschi della Basilica di San Francesco in Assisi e della Cappella degli Scrovegni in Padova non soltanto accendono la nostra fantasia nell'esperienza ottico-visiva delle forme e dei colori, ma vanno anche ascoltate perché "cantano", e le loro voci risuonano tanto nella pittura di Cimabue e di Giotto quanto nella lettura dei *Fioretti* di San Francesco.

Altro esempio: la danza delle tre Grazie nella *Primavera* del Botticelli, oppure *Le tre Grazie* di Raffaello, o anche *Le tre Grazie* del Canova (per non parlare di tanti altri modelli-simbolo raffiguranti la trinità muliebre), sono opere che possono beneficamente informare la lettura e l'interpretazione del breve canone "Scherzan le vaghe Ninfe" nel madrigale *Già torna a rallegrar l'aria e la terra* di Luca Marenzio, oppure evocare la grazia femminile e il fascino delle *Dame Principalissime* di Margherita Gonzaga d'Este.

Monet, Manet e i pittori impressionisti francesi non ci aiutano forse a meglio sintonizzarci con la sensibilità di certe pagine di Debussy, così come Munch, Chagall, Kandinskij e Nolde possono predisporci alla scoperta della Seconda Scuola di Vienna?

Certe strutture linguistiche e formali presenti nell'opera di Bach possono trovare un riscontro per affinità di pensiero nella produzione grafica del pittore olandese Maurits Cornelis Escher. Prendiamo in considerazione, per esempio, il primo dei cinque *Canones diversi super Thema Regium*, il *Canon a 2 cancrizans*, dalla *Musikalisches Opfer*, dove le due parti sono tipograficamente descritte da una medesima successione di note: questa successione, letta da sinistra a destra ovvero da

destra verso sinistra, genera due diverse linee melodiche in contrappunto canonico fra loro. L'esecuzione contemporanea delle due voci produce nello spazio acustico-uditivo di Bach un'impressione analoga a quella prodotta, nello spazio ottico-visivo di Escher, dallo studio di divisione regolare del piano per la xilografia *Giorno e notte* o per la xilografia *Cavalieri*. Il quinto canone, il *Canon a 2 per Tonos*, contrassegnato dall'appunto *Ascendenteque Modulatione ascendat Gloria Regis*, fornisce l'esempio di una melodia che sale sempre modulando di tono in tono, partendo dalla tonalità di do minore fino a raggiungere, dopo sei cicli, la stessa tonalità di do minore all'ottava superiore, cioè – tonalmente parlando – ritornando alla posizione di partenza. In altri termini: sotto l'aspetto acustico il disegno sale sempre, per poi ritrovarsi tonalmente all'inizio; è d'obbligo, a questo punto, il confronto con la litografia di Escher *Salita e discesa*.

Agli allievi che si appassionano a questi parallelismi suggestivi consiglio poi la lettura del bellissimo e difficile libro di Douglas R. Hofstadter intitolato *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante*, opera che è diventata un classico del pensiero logico-strutturale e in cui è chiamato in causa, insieme con Bach e con Escher, il matematico Kurt Gödel. Mi sembra che l'approccio a questi temi giovi sia alla versatilità immaginativa della mente, sia al suo rigore logico, allargandone l'orizzonte speculativo.

3. Se il cervello, inteso come organo anatomico e fisiologico, è uno solo, generalmente descritto come *massa di tessuto nervoso racchiusa nella cavità del cranio, sede delle più elevate funzioni intellettuali, sensitive, motorie e di regolazione della vita vegetativa*, cosa possiamo dire della mente?

Le molte e diverse formulazioni verbali che cercano di definirne la natura, quali per esempio: *il complesso delle possibilità e dei contenuti intellettuali e specialmente spirituali*

dell'individuo, risultano non di rado insoddisfacenti.

La mente è una sola? Oppure nell'identità psichica dell'individuo ci sono diverse menti, quali la mente musicale, la mente matematica, la mente tecnologica, e così via? Possiamo supporre che ci sia una mente unica, capace di lavorare in ruoli diversi, così come possiamo ipotizzare che questi ruoli richiedano l'impegno e l'impiego di menti per così dire specializzate, fra loro diversificate e in certo qual modo geneticamente predisposte alle peculiarità del ruolo esercitato. Comunque stiano le cose, l'alternativa fra i concetti di unicità o di pluralità delle menti non fa grossa differenza ai fini delle nostre considerazioni didattiche. Cominceremo dunque a parlare, senza grave pregiudizio per i presupposti definitivi, di mente musicale e di mente matematica, proprio perché fra queste due attitudini del pensare e del sentire possiamo instaurare relazioni e verificare interazioni. Proponiamo dunque una distinzione e una integrazione fra le due forme di pensiero.

È luogo comune attribuire alla mente musicale l'incarico di esplorare le regioni dei sentimenti, dell'immaginazione, delle pulsioni affettive, mentre alla mente matematica viene abitualmente riservata l'area della riflessione, dell'argomentazione logica, dell'ideazione strutturale, come se il turbamento emozionale stesse tutto da una parte e l'equilibrio razionale tutto dall'altra. La questione, tuttavia, non si configura affatto in questi termini, anzi: i sentieri del pensiero matematico sono illuminati dalla fantasia e dal fervore creativo, così come il pensiero musicale è spesso orientato da una logica ferrea e da un rigoroso strutturalismo. Tutto questo secondo un rovesciamento delle convinzioni tradizionali comuni. Perché dunque non riconoscere la vocazione musicale della mente matematica e l'inclinazione matematica della mente musicale, a tutto beneficio di un progetto educativo che possa

giovarsi della dialettica di presunti opposti? Bach e Xenakis possono venir letti anche così.

Per rimanere nei termini della domanda, vorrei sottolineare innanzi tutto l'importanza di demolire definitivamente il concetto delle due culture, quella umanistica da una parte e quella scientifica dall'altra. La dicotomia culturale è sterile e dannosa: può condurre all'intolleranza e comunque all'incompletezza della formazione dell'individuo.

Cerco dunque di riassumere, per concludere, le qualità degli atteggiamenti e degli strumenti pedagogici che ritengo utili all'insegnante per esercitare responsabilmente il proprio mestiere di educatore: innanzi tutto, è appena il caso di dirlo, la competenza tecnica propriamente riferita alla sua disciplina, non disgiunta dalla pratica quotidiana del rapporto insegnante – allievo/i ispirata e supportata dall'esercizio della psicologia del singolo e del gruppo.

Poi, e qui si entra nel terreno psicologico personale e privato dell'educatore, la curiosità inesausta per ogni forma della comunicazione umana, sia questa artistica, scientifica, tecnica, logico-formale e via dicendo, l'attitudine – insomma – a volgere uno sguardo tutt'intorno, come suol dirsi a trecentosessanta gradi, ricordando che l'esplorazione intelligente del sensibile ci aiuta a scoprire un numero incalcolabile di poli capaci di irradiare informazione, e quindi a individuare possibili modelli di formazione sempre nuovi. Per l'insegnante non si tratta, ovviamente, di arricchire una sua propria collezione privata di elementi dottrinari allo scopo esclusivo di acquisire prestigio accademico: se lo "sguardo intorno" venisse orientato da questa sola aspirazione, il risultato sarebbe ben povera cosa e il progetto educativo rimarrebbe una pratica sterile, un po' come se confondessimo il giardino con l'erbario o come se cercassimo di fertilizzare un terreno impiegando i diserbanti. Non dobbiamo dimenticare le parole di un grande pedago-

gista: "si insegna quello che si è, non quello che si sa".

Il desiderio di conoscenza, con tutte le crisi, i turbamenti e gli entusiasmi che si porta appresso, deve trasmettersi per contagio diretto: mi sembra che l'esperienza pedagogica, per essere fertile, abbia appunto bisogno di questo contagio.

Infine, dopo tutte le affermazioni di fede di cui mi scuso, desidero formulare un'ultima condizione, quella che mi sembra essere la più importante e che dovrebbe stare al primo posto nell'elenco delle virtù pedagogiche. L'insegnante non dimentichi che il processo educativo non è un percorso orientato a senso unico, cioè che parte da *colui che dà* (il docente) ed è diretto verso *colui che riceve* (l'allievo). Ogni educatore sensibile e attento avverte che l'atto di insegnare stabilisce e disegna, per così dire, un circuito di offerta e di restituzione: in questa avventura fra maestro e allievo si istituisce una corrispondenza biunivoca di conoscenze e di competenze, di convinzioni e di curiosità, di stima e di affetti. Il vero insegnante, insomma, deve anche essere disposto a imparare dall'allievo.

Un grande musicista e didatta, Arnold Schönberg, ci ha lasciato una profonda testimonianza di fede e di onestà pedagogica. Ecco le prime parole della prefazione al suo Manuale di Armonia: «Questo libro l'ho imparato dai miei allievi». La lettura della prefazione, nonché lo studio dell'intero trattato, hanno la risonanza di una grande lezione: lezione non soltanto di armonia, cioè di una disciplina specifica appartenente all'area del linguaggio musicale, ma anche lezione di insegnamento a un livello in cui le prescrizioni sono ricavate dall'esperienza, in cui la ricerca operativa e operante sostiene quotidianamente i principi della grammatica e della sintassi. Potrei facilmente citare tante altre affermazioni di questo principio aureo, umile e nobile, che spesso risuona nelle testimonianze dei grandi maestri, ma l'essenziale è stato detto: basta così.

Riflettendo sul concetto di performance musicale

CLAUDIO ASTRONIO

Devo premettere che, parlando di musica, mi pare davvero difficile distinguere le pratiche “altre” dall’esercizio musicale, strumentale, dall’apprendimento disciplinare in senso stretto. Credo che un buon medico sappia e debba sapere di medicina, ma il suo sapere sarà tanto più utile, praticabile ed efficace quanto più sarà guidato da immaginazione, emozione, intuito, conoscenza della vita e dell’intelligenza umana e la molteplicità delle esperienze che la vita propone: un buon medico ha bisogno di amore, piacere, teatro, poesia, musica, natura, sport e quant’altro per essere un miglior medico.

Per il musicista tutto questo “altro” è assolutamente necessario per diventare “musicista” prima che un buon musicista: la natura stessa dell’arte musicale lo richiede. Un musicista completo, che ama ciò che fa e lo fa bene e onestamente sarà un buon insegnante, contrariamente a un diffuso luogo comune che recita “suona male, ma sa insegnare”!

I miei incontri importanti, le cose che ogni giorno mi aprono orizzonti nuovi sono l’amore, il piacere, il teatro, la musica, la poesia, la natura, i libri, il cinema, lo sport inteso come attività corporea, i bambini, gli esseri umani, gli animali, il cosmo, la storia dell’uomo, l’antropologia, il sogno di volare, il vino e la cucina, i Peanuts, Laurel & Hardy e Totò: ne dimentico molti altri, ma non mi sembra adeguato dilungarmi troppo.

Prenderei in esame le esperienze più dirette e vicine alla pratica musicale, che sono state per me fondamentali e necessarie allo sviluppo della mia attività primaria che è quella di esecutore e interprete, oltretutto di insegnante.

Dicevo del buon medico e di quanto “l’altro” sia necessario per diventare musicista e poter insegnare e trasmettere agli allievi la propria esperienza senza limitare la loro personalità.

Paradossalmente lo studente di musica si trova fin dagli inizi della sua esperienza curricolare proiettato in un tunnel fatto di esercizi tecnici, tecniche più o meno ortodosse, e ore di studio esclusivo allo strumento, e tutto ciò è volto a raggiungere un unico scopo: diventare un virtuoso e riempire il cerniere del repertorio con pezzi di bravura. Il resto, “l’altro”, viene addirittura sconsigliato se non scoraggiato; andrebbe a scapito dell’*amount* di tempo e sofferenza necessari allo studio esclusivo.

Questo è successo a me, che faccio il musicista, e ad altri moltissimi amici e colleghi che non hanno raggiunto lo scopo e vivono la musica come un piacere riflesso, mescolato dolorosamente con un inevitabile senso di frustrazione.

Ho avuto però la grande fortuna di cominciare la mia carriera in modo anomalo: ho passato l’infanzia suonando una chitarra nella maniera poco scientifica che ben si definisce con “ad orecchio” e l’adolescenza a disegnare fumetti, leggere Thomas Mann e Dostojevskij e suonare rock e jazz nelle cantine della mia città. A vent’anni, innamorato dell’architettura, della pittura e del rock, ho incontrato la musica cosiddetta classica, presentatami da un paio di persone che hanno fortemente influenzato la mia carriera e, prima, la mia vita: ho capito che mi piaceva più di ogni altra cosa e così ho cominciato, tra una pratica e un’altra.

La prima pratica “altra” è stata la

musica cosiddetta non colta, il rock e il jazz. A quest’ambito d’esperienza sono legate l’immaginazione del comporre canzoni e brani, il comporre insieme, il lavorare in gruppo limando e rifinando per giorni il proprio prodotto e quindi eseguirlo, l’improvvisazione, il cambiare e il mutare la musica una volta stabilite le regole e la struttura: e tutto questo con il solo supporto della memoria, la carta da musica e la scrittura non erano contemplate. L’importanza stava nell’atteggiamento e nell’educazione che questa pratica impartiva più che nel valore intrinseco del prodotto, il tutto in un ambiente fatto di “gente che suona”, non-musicisti che si selezionano da sé attraverso l’amore e il piacere del gioco *no profit*. Amore e piacere, sono motivazioni naturali, ovvie e primarie: non sempre le cose ovvie e naturali risultano essere primarie nelle scelte artistiche.

Lo studio della musica classica si è così per me arricchito di curiosità, capacità di analisi, immaginazione e voglia di ricercare e anche, perché no, invenzione nell’esecuzione. Forse per questo ho poi trovato nella musica antica il terreno ideale per unire struttura, filologia, conoscenza del testo e dello stile con immaginazione, improvvisazione e cambiamento estemporaneo.

I miei allievi che affiancano allo studio dell’organo e del clavicembalo (strumenti che insegno) una pratica di musica alternativa, sia essa jazz, folk, rock, etnica, celtica o quant’altro, sviluppano più autonomia, sono più consapevoli nelle loro scelte agogiche, ricercano soluzioni interpretative originali e accattivanti: in breve...sono più creativi. Materiale di prim’ordine sul quale un insegnante può intervenire e lavorare con gioia e gratificazione. All’epoca del mio studio in conservatorio, tali pratiche erano viste con orrore dalla stragrande maggioranza degli insegnanti.

Seconda pratica: l’esperienza teatrale, la recitazione, la declamazione. La musica è un’arte, molti grandi compositori del passato e

del presente hanno scritto grandi pagine che qualcuno ha dovuto o dovrà necessariamente tradurre in suoni per la gioia del pubblico appassionato, e qui la qualità e la peculiarità della lettura del testo musicale quale traduzione fanno ovviamente la differenza.

Il teatro e la poesia sono arti che richiedono l'intervento di un interprete, di un attore che renda pubblico e fruibile il valore e la qualità di un'opera in prosa, di un testo o quant'altro. Gli aspiranti attori studiano l'arte scenica, il contatto con il palcoscenico, la presenza, le movenze e la dizione: gli aspiranti musicisti studiano il suono, il tempo e l'articolazione ma nessuno spiega loro l'arte della declamazione musicale, anche se per i più fortunati sarà proprio il contatto con il pubblico la finalizzazione ultima del proprio studiare. Il buon attore sa come rendere comprensibile e interessante per il pubblico anche un testo scadente, grazie alle qualità sceniche alle quali si è applicato ed esercitato per anni, il musicista spesso rovina in pubblico il lavoro di mesi a causa dell'incapacità di affrontare lo stress derivante dall'esibizione pubblica mai provata. Emblematico in tal senso è il saggio annuale (unico) dell'allievo-solista-solitario (talentoso per definizione, visto che ai meno dotati viene spesso consigliata la pratica di musica d'insieme!), al quale mai è richiesta un'esibizione giornaliera o settimanale di fronte a compagni e colleghi, come avviene all'interno dei gruppi delle scuole di teatro.

Il musicista interprete ha a che fare poi con idee, frasi musicali da comunicare, da rendere pregnanti ed emozionanti per chi ascolta, ed ecco che la poca esperienza nell'arte declamatorio-musicale rende spesso una pur ottima esecuzione noiosa e poco avvincente. Si deve esagerare l'espressione in modo da dare cento affinché arrivi al pubblico almeno cinquanta: ma bisogna saperlo fare, e averlo provato.

La musica, a differenza del teatro, non si evidenzia anche nello

spazio e avrebbe quindi, più del teatro, maggior bisogno di cure dal punto di vista declamatorio, di una maggior consapevolezza e concentrazione espressiva da parte dell'interprete.

Interessante notare invece come i compositori dal tardo rinascimento fino al barocco, si ispirassero alle forme dell'orazione suggerite da Aristide Quintiliano nelle sue *Istituzioni oratorie* per la costruzione di strutture musicali come, Toccata, Praeambulum, Praeludium oltre alle forme vocali.

Curioso ricordare ciò che afferma Francois Couperin, sommo clavicembalista alla corte di Luigi di Francia, nella prefazione del suo trattato *L'art de toucher le clavecin*: «come si ha una grande distanza tra la grammatica e la declamazione, ancor maggiore sarà la distanza tra l'intavolatura ed il ben suonare.» Imparare a recitare è immedesimarsi nel personaggio che si interpreta, studiarlo, caratterizzarlo, sviscerare tutti i suoi più reconditi dettagli di personalità e saperli comunicare: ciò va esercitato. Il parallelo con l'attività dell'interprete musicale risulta ovvio.

Terza pratica: l'attività fisica, volta a imparare a conoscere il proprio corpo e non sfruttarlo ignorantemente in rigide posture e assurde posizioni suonando uno strumento. Suonare uno strumento non è un'attività naturale per il corpo ma anzi, spesso ne compromette la funzionalità e l'elasticità. Non conosco casi scolastici nei quali sia insegnato all'aspirante musicista come usare il proprio corpo al meglio nello studio, come adattare i movimenti alle peculiarità richieste dallo strumento al fine di migliorare la qualità stessa dell'esecuzione, oltre a preservare la salute fisica e mentale dell'esecutore, mentre conosco una gran quantità di casi di ottimi esecutori che abbandonano forzatamente la carriera anzitempo a causa di tendiniti, sinoviti, epicondiliti e quant'altro. E questo vale per il professionista come per l'amatore. Conoscere e allenare il proprio corpo in funzione

del rilassamento e del controllo mentale e muscolare, ci consente di prepararci psichicamente e fisicamente alla *performance*, migliora la qualità dello studio e dell'esecuzione e ci dà la possibilità di sfidare i limiti del virtuosismo senza compromettere la salute.

Oltre a quanto detto, ritengo che si organizzino troppo pochi *stages* e seminari che abbiano come argomento di studio alcuni temi naturalmente presenti nel giovane essere umano e in seguito quasi sempre dimenticati dal valente professionista dell'arte: la curiosità e l'immaginazione. Conosco un luogo comune che contrappone la freddezza della scienza alla libertà e creatività dell'arte; del resto credo fosse Einstein ad affermare che l'immaginazione è più importante della conoscenza.

NOTIZIE

S.I.M.E.O.S.

**Società Italiana di Musica Elementare
Orff-Schulewerk - Verona**

La Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulewerk organizza a Verona nei giorni 2-8 luglio 2001 il corso estivo dal titolo *La didattica dello Schulewerk di Carl Orff e il suo valore pedagogico*, aperto a insegnanti di scuola materna, elementare, media, agli studenti di conservatorio e agli educatori in genere.

Il corso - con approvazione ministeriale - prevede una serie di lezioni-base per tutti e dei laboratori a scelta.

Lezioni base:

- *Musica da raccontare*, docente: Giuliana Casagrande (Austria)
 - *Danze per la scuola dell'obbligo*, docente: Paola Della Camera (Italia)
 - *Stimolo globale della percezione ed espressione con musica, movimento e pittura*, docente: Ruth Moroder Tischler (Germania)
 - *Modelli di integrazione tra linguaggio, movimento e musica con lo strumentario Orff*, docente: Reinhold Wirsching (Germania).
- Vari e interessanti i laboratori opzionali pomeridiani, tenuti dagli insegnanti del mattino.

Per informazioni e iscrizioni:

tel./fax 045-525894

e-mail: furlanfor@libero.it

Pedagogia e musica: per una cultura della contaminazione

Nel n. 117 del dicembre 2000, *Musica Domani* ha gentilmente ospitato una recensione al nostro *Pedagogia della musica* (Guerini e Associati, Milano, 2000). Nel ringraziare la rivista per l'attenzione che ha voluto concedere alla pubblicazione, riteniamo necessario portare qualche chiarimento su alcuni temi che in quell'occasione sono stati sollevati. Quando, nella seconda parte del volume, parliamo di originarietà del ritmo, ci riferiamo al fatto che nel ritmo dell'andare e venire il bambino struttura l'esperienza percettiva ed emotiva che lo aiuta a conoscere e a riconoscersi. Il fenomeno dell'alternanza precede, dunque, la strutturazione del tempo come tempo misurato, spazializzato. È a questo fenomeno che riconosciamo l'originarietà, l'elementarità (anche se, sulla scorta di Merleau Ponty, non certo la "naturalità". cfr. p. 60) e non a quello specifico ritmo musicale che è il *metro binario*.

A proposito di altezze, nel testo facciamo notare come la segmentazione parcellizzata delle note degli intervalli sia preceduta nel bambino dalla semplice distinzione acuto/grave, dove l'acuto richiama l'alto nello spazio mentre il grave richiama il basso. E aggiungiamo: «Siamo coscienti, per essere precisi, della natura convenzionale, culturale, della scelta della verticalità (alto/basso) per indicare l'altezza dei suoni. Resta il fatto che l'associazione acuto/alto

e grave/basso viene immediatamente intuita dal bambino, tanto da emergere spontaneamente nelle sue interpretazioni motorie». (p. 82). Come si vede, non abbiamo sostenuto la teoria secondo cui l'altezza viene «immediatamente intuita dal bambino». Ciò che viene subito intuito è il rapporto tra acuto e alto nello spazio da una parte e grave e basso nello spazio dall'altra.

Ci viene anche rimproverato, tra le righe, a proposito di attività musicali, di privilegiare in modo eccessivo il *come* rispetto al *che cosa*, gli aspetti di relazione rispetto a quelli di contenuto. La critica manca il bersaglio perché in quel contesto non si stava parlando di didattica con gli alunni e dei suoi contenuti ma di formazione degli insegnanti nei suoi aspetti di processo tenendo conto della condizione dell'adulto e del suo particolare bisogno di sistematizzazione delle conoscenze (cfr. p. 120).

I quattro capitoli di proposte didattiche, lo ricordiamo nell'introduzione, «costituiscono uno dei modi, certamente non l'unico, per dare corpo al discorso pedagogico che sostiene tutto il volume» (p. 13). Se così non fosse, del resto, sarebbe palesemente sconfessata tutta la prospettiva pedagogica da noi assunta e su cui non possiamo qui soffermarci.

È ovvio che le proposte didattiche presentate, come tutte, rappresentino un punto di vista. Esse fanno riferimento, in particolare nei capitoli 11 e 12, alle esperienze di Giordano Bianchi. Siamo convinti, infatti, che per una scuola ancora troppo centrata su saperi formali e

secondarizzati, su saperi costruiti senza farne esperienza, le proposte di Bianchi possono continuare a costituire un utile serbatoio di principi metodologici e di esperienze. Pertanto ci pare improprio parlare, in riferimento al nostro libro, di «difficile incontro tra pedagogisti e didatti».

Una buona pedagogia non può che essere in relazione con le sue declinazioni didattiche senza che per questo ci sia tra esse una relazione sequenziale e necessaria. È una relazione di senso e non di contenuto. Forse l'incontro più difficile continua a essere tra la pedagogia e la didattica da una parte e un mondo musicale che sta ancora facendo i conti con l'uso sociale del suo sapere dall'altra, tra chi è convinto di dover centrare la sua attenzione sull'esperienza cognitivo-relazionale dell'educando e chi guarda con più attenzione, anche nella formazione non specialistica, alla disciplina "musica".

Il nostro volume è all'insegna della convinzione che l'educazione musicale non appartenga né ai pedagogisti né ai musicisti, ma costituisca un nuovo e fecondo terreno di ricerca su cui è possibile fare significativi passi avanti solo integrando culture ed esperienze nella prospettiva del reciproco arricchimento.

Enrico Bottero
Alessandro Padovani

Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

La simmetria è un pleonasmo visivo, diceva Jean Cocteau. La bellezza, invece, zoppica. Simmetria come uguaglianza, ripetizione, staticità. Anche noi siamo portatori di questa forma di pleonasmo. La nostra struttura anatomica (almeno esternamente) è costruita secondo una evidente simmetria bilaterale. Questa specularità, però, raramente viene sfruttata nel suonare uno strumento.

All'esecutore è richiesta, infatti, una gestualità specifica e diversificata tra i due lati del corpo che lo impegna in attività motorie prevalentemente asimmetriche. Negli strumenti ad arco, ad esempio, esistono compiti nettamente specializzati per le due mani: la sinistra alla tastiera, la destra all'arco. Negli ottoni poi, solo la destra partecipa direttamente alla produzione del suono.

Il pianoforte invece – così come l'arpa e alcuni strumenti a percussione – implica l'uso di entrambe le mani con modalità analoghe. La nostra struttura simmetrica può, in questo caso, fornire un mezzo di grande interesse per lo sviluppo della gestualità strumentale.

L'idea è senza dubbio stimolante: una mano impara dall'altra. Imitare rovesciando, copiare, confrontare e ascoltare le sensazioni che suscita uno stesso movimento compiuto con due mani differenti.

Si viene così a creare un passaggio di informazioni, uno scambio reciproco. Ribaltare un gesto significa osservare e osservarsi da un punto di vista diverso, decentrare la nostra indagine sul movimento.

"Riflettere" aiuta a capire.

Raramente però la specularità è utilizzata per affrontare difficoltà tecniche, per studiare il gesto, per superare i suoi blocchi. Nella pratica comune i movimenti simmetrici sono usati – in maniera più o meno sistematica e intenzionale – essenzialmente come elemento per uguagliare, uniformare, livellare.

La scelta di avvalersi di percorsi speculari, infatti, molto spesso è motivata proprio dall'intento di annullare le differenze tra le due mani e costringere la mano svantaggiata alle stesse prestazioni della collega più abile.

Soprattutto nella fase iniziale dello studio, ci si avvale spesso di linee melodiche rovesciate per ottenere movimenti uguali alla destra come alla sinistra. Il primo contatto con la tastiera rappresenta, infatti, il momento in cui è più frequente l'uso della specularità e dove l'assunzione di schemi simmetrici è finalizzata a esercitare la stessa identica attività motoria tra le due mani.

Anche il metodo scritto da Ferdinand Beyer nella prima metà dell'ottocento (e tuttora ampiamente diffuso nelle nostre scuole) adotta movimenti contrari per i primi esercizi alla tastiera. (Fig. 1)

Il percorso iniziale proposto dall'autore, però, sembra focalizzarsi quasi esclusivamente verso la decifrazione della notazione musicale e una impostazione genericamente corretta. L'acquisizione di specifiche abilità motorie è rimandata agli stadi successivi dell'apprendimento.

In questa prima fase tutto si svolge con grande lentezza e in maniera estremamente frammentaria. Le attività proposte tendono a esercitare un dito per volta senza ricercare relazioni o collegamenti, né di tipo motorio, né tantomeno musicale. Evidentemente l'uso della specularità non è qui finalizzato a sfruttare le potenzialità offerte dalla circolazione degli stessi materiali tra una mano e l'altra.

L'impiego di percorsi simmetrici trova invece la propria ragione d'essere in quanto affermazione della regola e dell'ordine. Una razionalità programmatica e organizzatrice spinge l'autore a cercare un punto di partenza comune alle due mani.

La ricerca di un livello minimo condiviso dalla destra come anche dalla sinistra costituisce il terreno sul quale Beyer – quasi per sedimentazione di acquisizioni successive

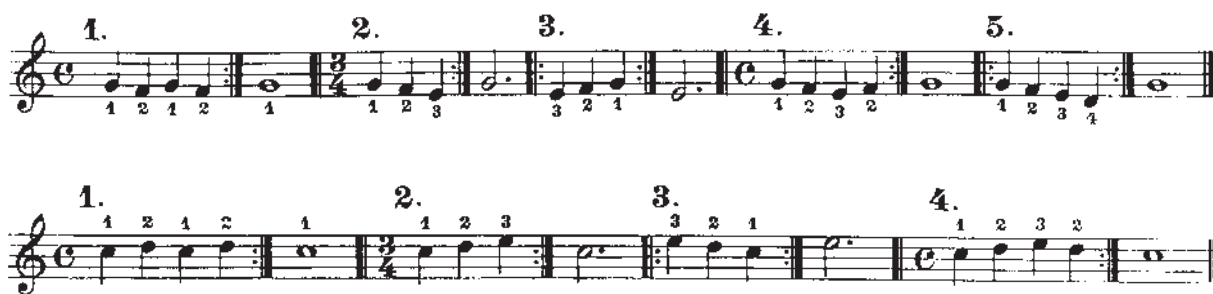


Fig. 1 F. Beyer (1803-1863), *Scuola preparatoria del pianoforte*, op. 101, pp. 7-8.

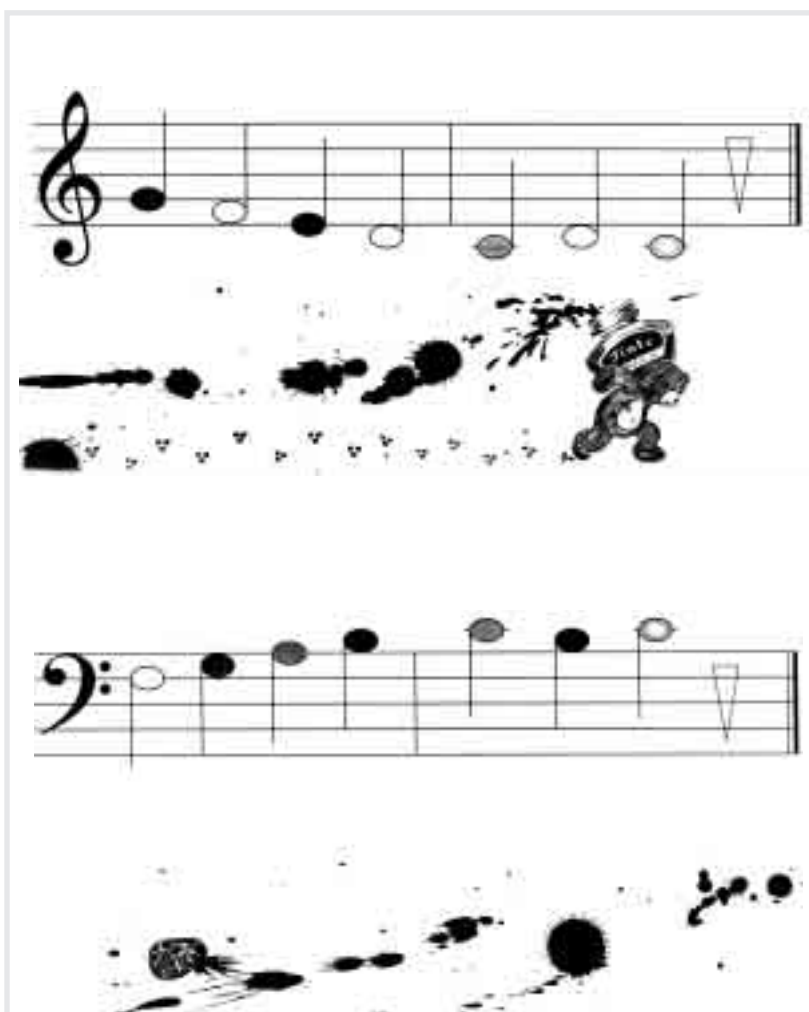


Fig. 2 N. Taneda - R. Seitz, *Hören und spielen*, pp. 88-89.

– getta le basi di tutto l'apprendimento strumentale. L'uso di piccoli frammenti speculari aderisce perfettamente all'esigenza di rendere uniformi le prestazioni delle due mani.

Una regola astratta annulla le differenze. Al tempo stesso però appiattisce e comprime.

Ma dove la regola informa il percorso di apprendimento in modo ferreo e implacabile è in *Hören und spielen*, metodo per piccolissimi scritto da N. Taneda e R. Seitz e pubblicato dalla Schott. Il testo propone un uso estremo della specularità. Niente sfugge alla sua legge. Tutto ciò che fa la destra viene ribaltato e propinato anche alla sinistra con ottusa e ostinata precisione. Una meccanicistica razionalità viene perseguita dai due autori al di là di ogni obiettivo musicale. (Fig. 2)

Una simile impostazione però finisce per ignorare non solo che le mani sono diverse tra loro, ma soprattutto che lo strumento non è affatto simmetrico. La lunghezza e il diametro delle corde, le diverse dimensioni degli smorzatori producono differenze tra i registri nella decadenza dei suoni, nel timbro e nella potenza. Tutto questo contribuisce a sollecitare una gestualità peculiare e appropriata. La letteratura stessa richiede a ogni mano

compiti differenziati, funzioni specifiche. Si pensi ad esempio al diverso ruolo esercitato dal quinto dito della sinistra rispetto a quello della destra.

In *Hören und spielen* invece, simmetria diviene sinonimo di uguaglianza. È interessante notare come questa equivalenza sia legata a una accezione moderna del termine. Contrariamente, nell'antichità la parola "symmetria" veniva usata per indicare una disposizione armonica, un equilibrio tra le parti. Sottendeva quindi, un concetto assai più ampio e fluido; tutt'altra cosa rispetto a quella rigida identità di cui è portatore il termine nell'uso attuale.

Nel corso del tempo l'idea di simmetria si è catalizzata intorno a una definizione sempre più precisa. Il suo potere descrittivo, però, è diventato via via più ampio investendo trasversalmente ogni ambito del sapere: dalla fisica delle particelle all'architettura, dalla chimica alla logica, allo studio del tempo. «Nel campo della fisica ogni affermazione a priori si fonda sulla simmetria» scrive Hermann Weyl, autore di un notissimo libro dedicato all'argomento. L'organizzazione speculare della natura rivela, infatti, un carattere predittivo, una funzione euristica. In che misura però l'osservazione di una simmetria permette di dedurre e legittimare una analogia funzionale?

In chimica si parla di isomeria ottica quando due molecole di identica composizione si dispongono in strutture simmetriche. Ebbene, le due sostanze – pur costituite dagli stessi elementi, quindi energeticamente equivalenti e con lo stesso punto di ebollizione e di fusione – presentano caratteristiche del tutto dissimili. La molecola del glucosio (lo zucchero) ha una sua gemella simmetrica che però, a differenza di questa, non dolcifica. Anche la morfina vanta una copia speculare che produce però effetti completamente diversi. Lo schema logico è uno schema che si sovrappone alla realtà ma non lo esaurisce.

L'uso della specularità compiuto da parte di molti autori, tra cui Taneda-Seitz, Beyer e altri ancora, rivela invece la convinzione profonda che schema e realtà coincidano perfettamente.

Ma la simmetria appartiene realmente alla natura delle cose, oppure rappresenta solo uno strumento per indagare e osservare le manifestazioni del mondo che ci circonda?

Ferdinand Beyer, *Scuola preparatoria del pianoforte*, op. 101, Ricordi, Milano.

Naoyuki Taneda - Ruth Seitz, *Hören und spielen*, Metodo per pianoforte per bambini da tre anni, 3 voll., Schott 1993.

Percorsi di studio e analisi nella musica del cinema

LUCA MARCONI

L'ultimo volume di Sergio Miceli consiste nella nuova edizione, notevolmente modificata e ampliata, del libro *La musica nel film. Arte e artigianato*, che era stato pubblicato nel 1982 dall'editrice Discanto. Rispetto a tale prima edizione, il nuovo libro risulta molto più ricco e ancora più difficile da collocare disciplinamente: come il suo autore afferma esplicitamente, non si tratta di una storia della musica per film, ma nemmeno di un compendio teorico sull'argomento né di una raccolta di analisi di casi particolari. Miceli ha piuttosto deciso di introdurre un lettore interessato a considerare la presenza della musica nel cinema a una serie di tematiche da lui ritenute particolarmente significative in tale ambito.

Il primo nucleo di argomenti sui quali ci si concentra riguarda il ruolo giocato dalla musica nel cinema muto. Le approfondite trattazioni che ci vengono proposte su questo tema mostrano con chiarezza che un esame storico che voglia rendere conto in modo adeguato della collocazione della musica nella vita culturale di quel trentennio cruciale che va dal 1895 al 1925 deve considerare come uno dei fenomeni più rilevanti a tale proposito il grande successo ottenuto a pochi anni dalla sua invenzione dal cinema, dove ben presto i suoni musicali hanno avuto una presenza costante e di fondamentale importanza. Purtroppo, per chi intenda affrontare un discorso del genere in ambito scolastico fornendo degli esempi paradigmatici non è affatto semplice trovare dei materiali audiovisivi nei quali la musica presente possa dare un'idea di quella che accompagnava all'epoca le immagini corrispondenti: infatti, come Miceli denuncia con

giustificata indignazione nel corso del suo scritto, spesso le videocassette di cinema muto più facilmente reperibili sul mercato accostano a delle immagini filologicamente corrette delle colonne sonore realizzate malamente, senza alcun tentativo di ricostruire quelle d'epoca.

A partire dalla lettura di questo libro, allora, varrebbe piuttosto la pena di costruire insieme agli studenti la colonna sonora di un film muto di cui si hanno a disposizione le immagini, senza necessariamente preoccuparsi di riuscire a avvicinarsi il più possibile a quella originale, ma tentando comunque di far rivivere con la massima accuratezza possibile la pratica dell'epoca dell'accompagnamento dal vivo delle immagini filmate.

Dopo l'ampia sezione sul cinema muto, la seconda parte del volume affronta alcune problematiche concernenti i cambiamenti nella storia della musica cinematografica avvenuti a partire dall'avvento della sonorizzazione sincronizzata, che, com'è noto, è stata presentata per la prima volta con pieno successo nel film *The Jazz Singer* del 1927.

Miceli, dopo un capitolo dedicato ad analizzare le accese discussioni suscitate dall'avvento nel cinema della parola sonorizzata in sincronia con le immagini, focalizza i tre capitoli successivi su tre episodi sostanzialmente riconducibili alla storia delle avanguardie artistiche del '900: la redazione del *Manifesto sull'asincronismo*, realizzata da Ejzenstein e sottoscritta da Pudovkin e Aleksandrovič nel 1928, l'ideazione da parte di Schönberg e di Berg di musiche concepite per essere accostate a immagini cinematografiche (la *Begleitmusik zu einer Lichtspielszene* di Schönberg e il frammento della

Lulu di Berg che nell'opera dovrebbe essere ascoltato mentre si proietta un breve film parzialmente descritto dal compositore) e la collaborazione di Ejzenstein e Prokof'ev nella realizzazione del grande capolavoro cinematografico *Aleksandr Nevskij*. Infine, l'ultimo capitolo della seconda parte dapprima prende brevemente in considerazione la produzione per il cinema di alcuni celebri compositori novecenteschi, quali Ibert, Auric, Honneger, Milhaud e Stravinsky, per poi sostenere che a partire dagli anni '30 fino ai giorni nostri la condizione del compositore di colonne sonore è rimasta sostanzialmente immutata: non si è creato un "pensiero audiovisivo" organico né, al di là dei tanti corsi e manuali proposti più o meno episodicamente sia all'estero che in Italia, sono sorte delle vere e proprie scuole capaci di trasmettere principi universalmente riconosciuti; ogni film è invece un episodio *sui generis* di una «ricerca asistemica che genera infiniti modi di risolvere il rapporto musica-cinema» (p. 258), e in ciascuno di tali episodi si combinano in proporzioni variabili due dimensioni, «la casualità delle scelte, la ricerca di soluzioni valide di volta in volta, relative a *quel* film volute da *quel* regista» e «la standardizzazione e il livellamento operati in base alle tendenze del mercato, a ciò che il costume del momento richiede» (ibidem).

Questi ultimi discorsi ci forniscono lo spunto per un secondo suggerimento di ordine didattico: volendo far riflettere i nostri studenti sulla presenza della musica negli spettacoli cinematografici è importante far loro considerare che una delle funzioni che essa assolve è quella di aiutare la casa di produzione a trarre il massimo guadagno possibile, innanzitutto favorendo il più possibile il successo del film nel quale è inserita e poi contribuendo anche con la vendita delle sue registrazioni come colonna sonora di tale film. Si tratta allora di capire, per ogni testo filmico considerato, quali strategie sono state adottate,



rispetto alle tendenze del mercato, nella scelta della colonna sonora utilizzata e quali caratteristiche di tale colonna sonora sono funzionali rispetto alla strategia individuata.

Torniamo ora all'articolazione del libro di Miceli. La terza parte, "Tendenze ermeneutiche nella musica per film", è una miscellanea di quattro saggi di diversa impostazione, che si apre con il capitolo "Recuperi, restauri e post-sincronizzazioni", ampia e accurata panoramica delle principali iniziative (festival, convegni, realizzazioni di proiezioni e videocassette ecc.) condotte negli ultimi quarant'anni nei confronti delle musiche del cinema muto. Seguono poi due capitoli monografici, dedicati l'uno ad *Acciaio*, film per il quale le musiche furono scritte da Gian Francesco Malipiero, l'altro a un confronto tra tre versioni dell'*Aleksandr Nevskij* di Ejzenstein reperibili su videocassetta oggi in Italia.

Il capitolo che chiude questa parte, "Analizzare la musica nel film", è quello più corposo e rilevante; in esso Miceli rielabora e approfondisce alcuni suoi saggi precedenti sull'argomento, uno dei quali è stato pubblicato nella nostra rivista ("Musica e cinema: un approccio metodologico", *Musica domani* n. 92, 1994), muovendosi fondamentalmente in due direzioni: da una parte, viene fornita una nutrita rassegna dei principali metodi di analisi della musica cinematografica proposti in questi ultimi anni; ma, soprattutto egli espone il metodo da lui affinato sulla base della sua pluriennale esperienza, metodo che, a grandi linee, può essere sintetizzato in due fondamentali distinzioni, riguardanti l'una le *funzioni* della musica nei confronti delle componenti verbo-figurative di un film, e l'altra i suoi *livelli di collocazione* nei confronti del racconto che tali componenti presentano. Nel primo caso, viene distinto l'*accompagnamento* (e cioè la concordanza audiovisiva più stretta, volta a far cogliere sinteticamente le percezioni visive e quelle uditive)

dal *commento* (la divergenza tesa a far distinguere ciò che viene espresso dalla musica da quanto viene esposto dalle altre componenti); nel secondo, si parla di *livello interno* quando lo spettatore sente una musica *presente* nella scena a lui mostrata, di *livello esterno* quando la musica udita è extradiegetica, espressione di un io narrante *assente* dalla scena vista, e richiede o un approccio "acritico", quando tale espressione è in sintonia stilistica con la scena narrata (come accade,

ad esempio, in *Morte a Venezia* di Visconti), o un atteggiamento "critico", quando vi sono «discrepanze stilistiche, decontestualizzazioni o veri e propri cortocircuiti semantici tra le diverse componenti» (p. 355), come nel caso di *2001 Odissea nello spazio* di Kubrick. L'aspetto più originale del metodo analitico di Miceli è il rilevamento di un terzo livello, da lui chiamato *mediato*, corrispondente ai casi nei quali la musica udita, pur essendo assente dalla scena rappresentata, è emanazione

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

S embierà un po' strano che in tema di curricoli, di autonomia e organizzazione scolastica, di valutazione e autovalutazione, si presenti un libro sull'umorismo.

In realtà la vera portata innovativa degli indirizzi curriculari recentemente predisposti non sta tanto nella formulazione dei suoi principi e delle proposte di linee d'azione didattica, alcune già sperimentate dalla scuola militante, quanto dalla modalità di organizzazione delle conoscenze, dal congegno di interrelazione tra i saperi (che dovrebbe condurre a una appropriata *formamentis*), dal concetto di competenza (in quanto concetto dinamico, progressivo, costruttivo dell'identità del soggetto), dalla trasversalità disciplinare e formativa: in tale cornice il saggio di William Fry si colloca compiutamente con la sua carica educativa e creativa.

L'autore era entrato a far parte nel 1953 di un gruppo di ricerca, coordinato dall'antropologo Gregory Bateson, che aveva come progetto lo studio dei paradossi in determinati aspetti del comportamento comunicativo umano: fra questi c'erano l'umorismo, il gioco, la trance e l'ipnosi, il teatro, il rituale e il folclore, il linguaggio schizofrenico, i sogni, la psicoterapia, la metafora. L'umorismo è un elemento della trasversalità formativa, coinvolge la nostra mente e il nostro corpo, i rapporti con noi stessi e gli altri. Esso viene usato in senso «generico», dice Fry, affine al significato di commedia, comico, arguzia; indica quella emozione elusiva che viene chiamata, a seconda dei casi, divertimento, piacere divertente, umorismo, euforia, gaiezza, buonumore (a guardar bene una delle doti fondamentali che dovrebbe avere l'insegnante). Questo «stato d'animo ludico» è caratterizzato dalla *sovrapposizione*: tra umorismo e gioco, tra umorismo sorriso e riso, dall'equilibrio tra spontaneità e riflessività, mentre il comportamento interpersonale rappresenta un'altra area di legame con l'umorismo. I campi in cui tale stato d'animo si materializza sono, nelle varie fasi dello sviluppo umano, il sorriso e il riso, il gioco, gli indovinelli, le storie raccontate, l'umorismo dell'età adulta e la comicità.

L'umorismo ha importanti connotazioni formative: esso implica il tener presenti più livelli di astrazione in una unità di comportamento assai piccola; lavora sui livelli e sui significati impliciti; sia il gioco che l'umorismo ci

di uno dei personaggi del racconto.

Lasciamo al lettore interessato l'approfondimento delle ulteriori sfumature introdotte quando viene esemplificata l'applicazione del metodo analitico proposto, nei paragrafi finali della terza parte del libro e soprattutto nella quarta parte, dedicata a una disamina del sodalizio tra Rota e Fellini, sulla quale non ci soffermeremo, così come ci limiteremo semplicemente a segnalare che, al suo termine, è presente un'interessante appendice, comprendente la redazione di tre colloqui dell'autore con tre compositori che hanno scritto per il cinema del calibro di Nino Rota, Ennio Morricone e Franco Piersanti.

Ci interessa piuttosto sottolineare che, dal punto di vista didattico, le distinzioni enunciate da Miceli meritano di essere considerate attentamente, per realizzare insieme agli studenti non solo analisi di film e altri messaggi audiovisivi, ma anche nuovi prodotti "fatti in classe": a partire da una certa sequenza di immagini si può, infatti, proporre di accostare diversi tipi di musica, che funzionino come *accompagnamento* o come *commento* e che siano di *livello interno*, o di *livello esterno acritico*, di *livello esterno critico* o di *livello mediato*. Uno speciale approfondimento meritano soprattutto i casi nei quali la sintassi temporale delle musiche di *commento* non coincide con quella delle immagini corrispondenti: l'affrontare, sia da un punto di vista fruitivo che produttivo, diversi tipi di tali casi può infatti condurre a una maggiore conoscenza del funzionamento comunicativo non solo delle musiche presenti negli audiovisivi, ma più in generale di tutte le musiche con le quali gli studenti interagiscono quotidianamente.

Sergio Miceli, *Musica e cinema nella cultura del Novecento*, Sansoni, Milano, 2000, pp. 539, £ 59.000.

offrono l'opportunità di acquisire ed esercitare una certa abilità nel mantenere l'equilibrio tra due stati antitetici come la spontaneità e la riflessività. Si sa bene che l'equilibrio tra queste due componenti rappresenta lo zoccolo fondamentale per lo strutturarsi della motivazione ad apprendere: appassionare senza appesantire, coinvolgere senza imporre dogmaticamente, coniugare il piacere della conoscenza con lo sforzo dell'apprendere. Questo poi dà luogo alla *responsabilità*, su cui si sofferma con il dovuto risalto anche il documento sui curricoli.

Fry distingue tre tipi fondamentali di umorismo: l'umorismo preconfezionato (barzellette e storie), umorismo situato (che nasce dai comportamenti e dai contesti) e umorismo agito (un po' spontaneo e un po' studiato, come nello scherzo), adducendo molte esemplificazioni e raccontando piacevoli aneddoti. L'umorismo viene definito ancor più precisamente un «commento su un determinato processo di vita» (p. 84); è costituito da livelli multipli di astrazione e di interpretazione; coinvolge significati impliciti (quelli «semplicemente impliciti» e quelli «inconsciamente impliciti»); ha inoltre la funzione di attenuare una certa inibizione: tutti aspetti vitali per l'organismo umano. Dopo aver presentato la fenomenologia dell'umorismo e aver evidenziato alcuni interessanti legami con l'etologia, l'antropologia e la psicoanalisi, Fry passa a tracciare i possibili contorni di una teoria del tema in questione: l'umorismo, come il gioco, contiene una «alterazione paradossale o, piuttosto, il suo essere contemporaneamente reale e irreali». Dire "giochiamo" crea una cornice intorno a una determinata serie di episodi che diventano così sia effettivi che irreali» (p. 188). Intorno all'episodio di umorismo viene creata una «cornice di gioco» che può essere regolata da qualche caratteristica della voce, da un movimento e da una postura del corpo, come ad esempio dall'uso del dialetto, da un atteggiamento di «finto-serio», da un riso preliminare. Essi rappresentano una sorta di messaggio-imbeccata, per la maggior parte implicito e non verbale, che introduce agli episodi di umorismo, caratterizzati da una costante oscillazione tra «reale-irreale». «L'umorismo diventa così una vasta struttura a maglie di anelli ricorsivi di realtà-fantasia, finito-infinito, presenza-vuoto» (p. 204).

Nella post-fazione, di Davide Zoletto, curatore e traduttore (illuminante per ciò che attiene i rapporti tra Fry e Bateson), si sottolinea un concetto di rilevanza pedagogica: questa libertà di parlare anche in modo assurdo, di ammettere alternative illogiche, di giocare con i paradossi, sono importanti ingredienti comuni a tutte le relazioni umane soddisfacenti: il problema quindi è di trovare il modo di coltivare come «tecnica» questa libertà di accettare i paradossi *senza farne una strategia*, lasciando cioè che continui a sottrarsi almeno un po' al nostro controllo. Gli interventi umoristici, così come lo stato d'animo ludico e ironico, non possono trasformarsi in operazioni di carattere strettamente tecnico e programmato, altrimenti si cadrebbe in un esercizio meccanico, del tutto contrario al carattere essenziale dell'umorismo, che è creatività e spontaneità. Un delicato equilibrio di consapevolezza e abbandono.

«L'umorismo è il signore dell'anarchia, le regole vengono sconvolte, la logica viene capovolta, ma la verità non scompare. Viene favorita l'immaginazione e ne scaturisce la novità. Nell'umorismo si crea una nuova logica. La dolce follia è questa stessa logica» (p. 258).

William F. Fry, *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, edizione italiana a cura di Davide Zoletto, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 259, £ 25.000.

Spazio Laboratori

UN'ESPERIENZA SIGNIFICATIVA: ALCAMO

CARLA TESSARI

I laboratori in questi anni hanno assunto molteplici fisionomie, integrando e ampliando realtà esistenti o supplendo a carenze e bisogni. In alcuni casi sono diventati dei veri e propri poli di aggregazione delle realtà di formazione musicale presenti sul territorio, assumendo un ruolo fondamentale nel processo di avviamento alla musica. È questo il caso dell'esperienza dell'Istituto Comprensivo "Nino Navarra" di Alcamo, dove, attraverso una stretta collaborazione con il conservatorio di Trapani e con la banda musicale cittadina, è stato creato un punto di riferimento per tutte le attività di educazione musicale del territorio. Il laboratorio, unico della provincia, ha stipulato accordi di rete con tutte le principali scuole della zona comprese quelle superiori, per gli alunni delle quali la frequenza presso il laboratorio viene riconosciuta come credito formativo ai fini dell'esame di stato.

La scuola, precedentemente scuola media, godeva già di una consolidata tradizione in ambito musicale, con importanti esperienze didattiche anche nel campo della musicoterapia, favorite dalla doppia professionalità del docente di educazione musicale, Libio Piccichè, diplomato in pianoforte e medico specialista in audiologia.

Il laboratorio è nato istituzionalmente nell'anno scolastico 1998/99 con un finanziamento ministeriale di 25 milioni. Nell'anno scolastico successivo ha ricevuto un contributo straordinario dal Provveditorato (10 milioni) e un'altra cospicua somma dal Comune (circa 40 milioni) con la quale ha potuto anche pagare i docenti chiamati a sostenere le attività.

Fin dall'inizio, è stato concepito soprattutto come luogo dove insegnanti e studenti si incontrano per imparare ed eseguire musica insieme. A questo i responsabili del progetto hanno ritenuto opportuno affiancare un'attività di insegnamento individuale, perché il fare musica d'assieme non può prescindere dalle competenze tecniche specifiche di ciascun allievo; ecco quindi una serie di "classi" dove gli allievi fanno lezione – individualmente o di gruppo – di canto, di solfeggio, di strumento (chitarra, pianoforte, violino, tromba, clarinetto, sassofono, percussioni), ognuno secondo le proprie attitudini.

In questa impostazione tuttavia non c'è l'intenzione di trasformare il laboratorio in un conservatorio, in quanto non vi è un'ottica professionalizzante e l'attività musicale, con i suoi aspetti ludici e socializzanti, rimane un mezzo di crescita personale. Le competenze acquisite dagli allievi vengono valorizzate nella pratica corale, in quella di insieme e orchestrale e nelle attività in cui insieme strumentali, coro, orchestra, recitazione, drammatizzazione, danza si fondono assieme.

Il coordinatore del laboratorio, Domenico Piccichè, titolare della cattedra di pianoforte principale presso il conservatorio di Trapani, ha quindi richiesto la collaborazione di un gruppo di esperti esterni alla scuola. Per il reclutamento dei docenti si è avvalso della consulenza del conservatorio e della banda musicale richiedendo agli insegnanti dimostrata professionalità e come requisito minimo il diploma di conservatorio. Le convenzioni con altre istituzioni musicali hanno fatto sì che il direttore della banda musicale desse la sua disponibilità per dirigere l'orchestra e che il direttore della corale "Mater Dei" (in via di convenzionamento) divenisse il direttore del coro, con un travaso di competenze tra ambito didattico e artistico-professionale sicuramente proficuo.

L'istituzione di un'orchestra e un coro stabili in grado di sostenere anche l'impatto con il pubblico ha dato la possibilità di realizzare progetti musicali di notevole impegno. Sono state infatti allestite vere e proprie opere musicali realizzate in forma di spettacolo come *Rinaldo in campo* di Domenico Modugno e *My Fair Lady*. Sono in via di preparazione i *Carmina Burana* di Orff e il musical *West Side Story* di Bernstein. Si tratta evidentemente di progetti molto complessi che prevedono il coinvolgimento non solo del laboratorio, ma dell'intera scuola.

Il successo degli spettacoli, che hanno dato visibilità al lavoro svolto, e la convenzione stipulata con l'amministrazione comunale, che ha aperto il laboratorio ad allievi di tutto il territorio, hanno fatto aumentare di molto la richiesta di iscrizioni e hanno imposto una selezione preliminare per limitare il numero dei frequentanti a un centinaio di ragazzi dagli 8 anni in su.

L'iniziativa si sta anche aprendo a livello europeo: il laboratorio è in contatto con una trentina di scuole di vari paesi comunitari per partecipare già nell'anno 2001 al programma scolastico *Socrates-Comenius* che consentirà scambi di allievi e di docenti di varie parti d'Europa. Si sta inoltre attivando come scuola promotrice e coordinatrice di un ambizioso progetto dal titolo *Musica senza frontiere*.

L'impostazione data al laboratorio di Alcamo evidenzia il valore dell'acquisizione di specifiche competenze musicali e di abilità strumentali ed esecutive anche nell'ambito dell'educazione di base; mira, inoltre, a dare una risposta all'esigenza di insegnamento individualizzato, affrontato finora solo nelle medie a indirizzo musicale. Ma se c'è il rischio di operare una selezione e di far usufruire al meglio la struttura solo a una parte della popolazione scolastica, di certo rimane la validità di un progetto volto a far vivere concretamente la musica ai ragazzi.

AVANTI TUTTA,
QUASI INDIETRO

RINCONETE CORTADIGLIO

La professoressa Simonetti si è messa davvero d'impegno per documentarsi sui nuovi programmi della futura scuola di base. Insegnante coscienziosa e prudente, non vuole trovarsi spiazzata nel momento in cui si accenderanno i semafori per il via della riforma. Così, sin da quando si sono insediate le commissioni incaricate di redigere i nuovi curricula, si è lanciata sui siti Internet del ministero, della Siem, nonché di gruppi, forum, istituti, associazioni varie da cui potesse attingere notizie e aggiornamenti. Ha scrupolosamente letto, anche, commenti a caldo pubblicati su riviste didattiche, dichiarazioni di ministri, resoconti di conferenze stampa.

Dopo tante navigazioni, scaricamenti di file interminabili e immediatamente obsoleti, puntigliose compulsazioni di testi, la nostra Simonetti ha visto però svaporare i suoi entusiasmi iniziali e ha dovuto trarre alcune spiacevoli conclusioni. Prima, che l'iter di una riforma scolastica mai è apparso così malfermo e instabile, considerato che l'intero faldone dei curricula – al ritmo di una volta a settimana – è stato sfasciato, rimontato e riscritto (con pochi guadagni, e alcune sicure perdite). Seconda, che mai riforma scolastica ha avuto un processo elaborativo così verdianamente sovraeccitato, con colpi di mano, scorrerie dall'esterno, pronunciamenti e manifesti, scambi di accuse pubbliche e private e una scia senza fine di code velenose.

Il fulcro dello spettacolo si è forse avuto nella tormentata elaborazione dei programmi di musica, nel corso della quale i poveri commissari si sono visti disfare ripetutamente di notte ciò che avevano tentato di tessere di giorno, subendo nel contempo attacchi reiterati da parte di ex ministri, musicisti di fama e accorrenti comprimari che hanno cercato in ogni modo di deligittimarne l'operato.

Tutto questo, bisogna dirlo, ha

lasciato piuttosto perplessa la nostra Simonetti, che si aspettava una gestazione meno conflittuale, e che sperava soprattutto di potere alla fine misurarsi con un documento conclusivo che costituisse una base sicura e stabile per cominciare ad immaginare i futuri percorsi didattici. Ciò che si è trovata fra le mani, invece, è la pasticciata e provvisoria versione di un programma destinato a subire ulteriori rivolgimenti, e che sarà magari fatto a pezzi e sotterrato dalle forze politiche che hanno dichiarato guerra, sin dall'inizio, alla riforma. In questa situazione, la volenterosa professoressa si sente spaesata e delusa. Non perché abbia bisogno di immodificabili certezze, come qualcuno potrebbe insinuare, o perché non comprenda che un nuovo curriculum si costruisce anche attraverso un ampio confronto, ma perché crede che questo debba avvenire comunque secondo certe regole e portando in tempi ragionevoli a un epilogo, come qualunque storia che si rispetti.

Ad aumentare lo scoramento della Simonetti sono state poi le controversie terminologiche in cui si è imbattuta scorrendo i commenti apparsi su alcune note riviste pedagogiche. I curricula della scuola di base, come si sa, sono centrati sulla acquisizione di *competenze*, ma intorno a questo concetto (e alla sua distinzione rispetto a obiettivi e abilità) si sono accese dispute cavillose e bizantineggianti, come se qui stesse il cuore del rinnovamento pedagogico. Nel testo ministeriale la competenza è intesa come «*capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo*», ovvero come «*uso critico e strutturato di conoscenze, in una duttile disponibilità a trasferirle in ambiti, tempi e contesti diversi*». Queste definizioni sono apparse fallaci e riduzioniste a qualche pedagogo, che si è affrettato a strillare all'infamia. Perché mai, si è argomentato, la competenza non deve essere concepita anche come volontà,

intuito, immaginazione, sentimenti, valori, credenze? Alla concezione banalizzata proposta dagli scrivani ministeriali va dunque sostituita ben altra idea di competenza, quella cioè di «*una inesauribile conversazione riflessiva con la situazione (knowledge in action) e un continuo lavoro di riscrittura autopoietica, in re, dei fattori in gioco in ogni peculiare esperienza*».

Qualcun altro, poi, se l'è presa specificamente col programma di musica, nel quale vi sarebbe una riprovevole confusione fra le conoscenze e abilità necessarie a comprendere e usare il linguaggio musicale (improvvisare, ideare, elaborare...) e la competenza autentica, che è «*l'essere formato, ciò che il ragazzo è in un preciso momento della sua evoluzione, nell'unità della persona*» ecc. ecc.

Superato lo smarrimento iniziale, la professoressa Simonetti, che è persona seria e pragmatica, si è chiesta quale mai possa essere il senso di simili contorsioni levantine. Lei ha una idea pratica e funzionale di competenza (non priva, comunque, di riscontri autorevoli), che si può sintetizzare più o meno così: *ciò che si sa fare in un certo contesto (musicale, linguistico, storico ecc.)*, sulla base di un repertorio acquisito di abilità e di conoscenze. È competenza, dunque, saper suonare uno strumento, essere in grado di analizzare e interpretare un testo musicale, saper improvvisare o comporre melodie, e via di seguito. Partendo di qui, la nostra Simonetti non riesce davvero a capire quale cruciale differenza vi sia, alla fine, fra una competenza così intesa e un obiettivo di ampia portata. Forse che quest'ultimo non coincide con competenze che l'insegnante si propone di far acquisire (e che l'allievo, al termine del percorso, dovrebbe possedere)? E forse che le abilità e le conoscenze, che si vorrebbero appartenere ad altri ambienti vili e meccanici, non sono componenti fondamentali di qualsiasi reale competenza, e quindi a essa indissolubilmente legati?

L'impressione della nostra insegnante è che tanti illustri e meno illustri pedagogisti, presi nelle maglie delle loro astratte quanto improvvise elucubrazioni, perdano di vista, alla fine, la sostanza dei problemi. Che, almeno per la Simonetti, sono ciò che insegnerà, come, e in vista di quale idea di cittadino e di società.