

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 120
Settembre 2001

Direttore responsabile
Rosalba Deriu

Redattori
Franca Mazzoli
Davide Zambelli (Vice-direttore)

Segretaria di redazione
Simonetta Bettio

Comitato di redazione
Mario Baroni, Maurizio Della Casa,
Giovanni Piazza

Segreteria di redazione
Vicoletto cieco San Carlo, 2
37129 Verona
Tel. e Fax 045-8346104
e-mail: musicadomani@easynet.it

Grafica copertina
Raffaello Repossi

Preparazione pellicole
Cierre Grafica
Caselle di Sommacampagna - Verona
Tel. 045-8580900, Fax 045/8580907

Stampa
Stampatre, Torino

Editore
EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

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

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

Pubblicità
Tel. e Fax 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.it

Un fascicolo
L. 8.000

Abbonamenti annuali
Italia £ 30.000 - Estero £ 35.000, comprensivo di quattro fascicoli della rivista. Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul ccp 24809105 intestato a EDT srl, o tramite carta di credito (Cartasi, Visa, Mastercard) con l'indicazione "Musica Domani". La rivista è inviata gratuitamente ai soci Siem in regola con l'iscrizione.

Quote associative Siem per l'anno 2001
Soci ordinari £ 60.000 - Studenti £ 50.000
Soci sostenitori da £ 120.000 - Biblioteche £ 60.000
Giovani (senza pubblicazioni) £ 10.000.
Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: Siem, Via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemsegr@libero.it

Iscrizione all'Isme per l'anno 2001
International Society for Music Education
Socio individuale, senza rivista, \$25; con la rivista *International Journal of Music Education* \$40. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, ICRME University of Reading, Bulmershe Court - Reading RG6 1HY Gran Bretagna.

Indice

Ricerche e problemi

- 3 Roberto Albarea, *La gestione complessa dell'autonomia scolastica*

Strumenti e tecniche

- 8 Alessandra Anceschi, *L'educazione estetica nell'esperienza scolastica*
15 Pietro Gizzi, *La solmisazione in Italia: una nuova proposta*

Pratiche educative

- 21 Carlo Delfrati, *Ragazzi all'opera con consapevolezza*

Confronti e dibattiti

- 28 *Nuovi programmi di musica: una riforma dall'incerto futuro*
a cura di Maurizio Della Casa
30 Annibale Rebaudengo, *Che cosa si è fatto, che cosa si poteva fare*
32 Franca Ferrari, *Le competenze e lo sviluppo del pensiero musicale*
34 Roberto Albarea, *Gli indirizzi curricolari nell'educazione musicale*
36 Documenti: *Musica*

Biblioteca

- 40 Salvatore Colazzo, *Pensare e creare in musica*
[su A. Giacometti, *Linguaggi e forme per inventare*, Rugginenti]
41 *Schede* (a cura di Davide Zambelli)
42 Roberto Caterina, *Niente è più pratico di una buona teoria*
[su G. Stefani, *Musica: Dall'esperienza alla teoria*, Ricordi]
43 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)
45 Francesco Villa, *Musica contemporanea e educazione: l'alunno al centro dell'esperienza* [su A.R. Addressi, *Le metamorfosi del suono*, EDT]
46 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

Rubriche

- 7 Parole Chiave, *Applauso*, di Francesco Bellomi
14 Musica in bit, *Conversioni*, di Amedeo Gaggiolo
20 Vocalità, *Nella giungla dei repertori*, di Ida Maria Tosto
26 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan
38 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini
48 Spazio Laboratori, *Laboratori come fucine di autonomia*, di Carla Tessari

**Hanno collaborato
a questo numero:**

Alessandra Anceschi	docente di Educazione musicale a Reggio Emilia
Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Roberto Caterina	docente di Psicologia all'Università di Bologna
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Salvatore Colazzo	docente di Storia della musica per didattica al Conservatorio di Pescara
Carlo Delfrati	pedagogista
Maurizio Della Casa	pedagogista
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Frosinone
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Pietro Gizzi	docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Palermo
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico
Maria Antonella Pino	docente di Educazione musicale a Firenze
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte 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
Francesco Villa	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Brescia

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 gestione complessa dell'autonomia scolastica

ROBERTO ALBAREA

È in pieno fermento il dibattito sulle modalità di riorganizzazione del nostro sistema scolastico e dell'equilibrio fra pubblico e privato all'interno di questo strategico segmento dello stato sociale.

Molti i problemi in gioco: il ruolo dell'Amministrazione centrale, quello delle famiglie e del mercato; la questione della valutazione del servizio e quella delle competenze finali degli utenti; il senso del lavorare in rete; come riempire di significato la parola autonomia.

Tematiche complesse che devono uscire dai dibattiti dei circoli accademici per trovare spazio nelle discussioni a tutti i livelli.

D alle pagine di questa rivista, e in particolare nello spazio della rubrica *Rassegna pedagogica*, si è fatto riferimento più volte ai fenomeni di trasformazione che stiamo vivendo a livello sociale, culturale, educativo e scolastico. Non è solo una questione di processi di riforma, attraverso i quali si invoca il cambiamento; si tratta di un cambiamento nelle modalità di pensare, nello stile personale di porsi di fronte ai fenomeni, nella capacità di costruire punti di orientamento, rilevativi e progettuali. Tutto questo è ben esplorato nel recente volumetto di Edgar Morin, *La testa ben fatta*, ma anche nel bel libro di Bruner, *La cultura dell'educazione*.

Gli elementi che qui sono oggetto di analisi riguardano: il ruolo dello Stato nella prospettiva dell'autonomia scolastica, il lavoro di rete fra scuole, la valutazione e l'autovalutazione, la scuola come ente autonomo di progettualità, i rischi e le sfide derivanti da una situazione complessa.

Lo Stato da gestore a garante

Il ruolo dello Stato viene ridimensionato come diretto gestore dell'offerta scolastica (specie nei sistemi educativi centralizzati), ma parallelamente lo Stato risulta investito da una pluralità di compiti, meno facilmente definibili in

termini di gestione ma tutti, o quasi, collocati sul versante della promozione e della garanzia istituzionale. Si passerebbe così dallo Stato gestore allo Stato garante e promotore di una pluralità di servizi, sia statali che privati, o misti, ma ambedue pubblici, nel senso di essere direttamente rispondenti alle esigenze di fette significative di popolazione. L'orizzonte del processo di privatizzazione, evidente in Europa in tutti i settori, compreso quello attinente l'educazione, reca con sé una pluralità di significati: in qualche caso, non maggioritario, esso vuol dire lasciare in mano ai privati la prestazione di determinati servizi pubblici; in altri casi significa la adozione di determinate qualità del privato da parte del pubblico soprattutto in termini di efficacia del servizio, di gestione più flessibile e meno burocratica, di approvvigionamento di risorse. In qualche caso, parlare di privatizzazione nel campo educativo significa introdurre una variabile con la quale si cerca di sviluppare la competitività tra il settore pubblico e quello privato (ma anche all'interno di ciascuno dei due settori); infine può significare una maggiore attenzione a un più ampio ventaglio di alternative (ideologiche, metodologiche, religiose, culturali ecc.) che permettono alle famiglie di esercitare il diritto alla libera scelta della scuola. In questa visione, un altro argomento fondamentale che viene sostenuto è che la privatizzazione permetterebbe di creare una relazione più diretta, senza intermediari,

tra chi offre e chi riceve l'educazione. Ma in pratica nessuno, in Europa, difende la privatizzazione del servizio pubblico della educazione nel senso di aprirsi a un mercato puro: piuttosto si tratta di far guadagnare al sistema educativo pubblico i benefici di una gestione privata, concedendo autonomia, snellendo procedure, promuovendo maggiori contatti tra la scuola e i suoi fruitori, stimolando la predisposizione di offerte che si distinguono per la qualità dei processi e dei prodotti. Per cui, quando si parla di privatizzazione, la si deve intendere in senso relativo, puntando a vincere una difficile scommessa: *gestire e amministrare l'educazione con la logica del privato, ma con l'ethos del pubblico*. Anche perché i numerosi problemi delle società moderne non sono risolvibili con le uniche risorse dell'educazione: da qui una nuova funzione dello Stato come garante e promotore di una rete di servizi, pubblici e privati, scolastici e non, nel campo del sociale, dell'educazione non formale e informale.

Il lavoro di rete

L'ipotesi delle reti formative di cooperazione interna (proposta anche nel *Libro Bianco* della Commissione Europea), con il compito di informare, sostenere, orientare, provocare la presa di decisioni e l'assunzione di responsabilità, rientra in tale problematica. Possono essere reti istituzionali, reti di saperi, reti di comunicazione.

Dal punto di vista del loro funzionamento sono reti a base gerarchica, a centri di gravità multipli, o senza centro, come i sistemi a base territoriale. Il lavoro di rete risulta essere una ipotesi percorribile e con risultati prevedibilmente positivi proprio perché esso non comporta un elenco di norme preventivamente definito e calato dall'alto, ignorando le esigenze e le potenzialità stesse dei soggetti coinvolti, ma procede attraverso una comunanza di intenti, rinforzandosi nella misura in cui il progetto si sviluppa e va avanti, con il concorso di tutti. Si tratta di una nuova logica emergente, quella del «partnerariato» ovvero di una cultura della condivisione e della cooperazione, in cui si incontrano le sfere del pubblico, del privato, del terzo settore (*non profit*), della cooperazione e del volontariato, in progetti socialmente sostenibili, eticamente fondati e orientati.

Valutazione e autovalutazione

Il concetto e la logica del «render conto» dell'offerta educativa (la famosa esigenza di *accountability*) non solo si riferisce a una rivisitazione del ruolo dello stato e dei processi di gestione scolastica, ma anche ai processi di valutazione e di autovalutazione, i quali a loro volta sono inscindibili dal concetto di *qualità* in educazione. In termini generali si potrebbe definire la qualità come uno *standard di performance* che dia come risultato l'esito desiderato. Di conseguenza riferirsi alla qualità significa

utilizzare quale unità di misura di eccellenza ciò che i greci definivano come *areté*: che le cose e le persone siano ciò che devono essere e facciano ciò che devono o che sperano di trarre da sé, in accordo con un certo sentimento o consapevolezza di connaturalità tra sé e il mondo, tra il soggetto e l'ambiente (concetto per sua natura estremamente difficile da circoscrivere, ma intuitivamente afferrabile). In un ambito più definito la qualità può riguardare la qualità dei prodotti e la qualità dei processi attivati, in rapporto a finalità, mete educative e obiettivi ritenuti validi; può riguardare un certo accordo con le aspettative dei fruitori dell'offerta educativa, può infine essere definita in rapporto al valore di mercato e di spendibilità nel sociale. La qualità è pertanto un dato multifattoriale così come lo è la valutazione che dovrà essere a largo raggio, in progressione nel tempo, capace di evitare una propria autoreferenzialità e di rilevare non solo l'aspetto nomotetico dei fenomeni (le tendenze comuni e ricorrenti) ma anche il fattore idiografico: l'originalità e la singolarità delle proposte e dei percorsi, il loro livello di divergenza e di trasgressività.

In genere, i procedimenti di valutazione adottati dipendono dal modello di gestione del sistema scolastico. Dove esiste una tradizione di gestione centralizzata si tende ad avere organi di valutazione a composizione mista, in cui viene ridimensionata la funzione degli ispettori, facendo appello a figure di esperti più o meno esterni. Nel caso esistano processi di decentramento in atto (come in Spagna e in Italia) o già avvenuti (come in Inghilterra e in Galles) si utilizzano i procedimenti di valutazione per conferire un nuovo potere direttivo o regolativo allo Stato, che si configura come l'unico conoscitore e garante profondo dell'evoluzione e dei cambiamenti del sistema scolastico nel suo complesso. Da questo punto di vista lo Stato assume una nuova funzione, più indiretta e delicata, e cioè quella di supervisore delle differenze interterritoriali, con il potere, al limite, di correggere le disparità delle offerte educative variando i rapporti di potere tra centro e periferia o agendo sulla distribuzione delle risorse.

L'autovalutazione, a sua volta, ha ricevuto attualmente una grande attenzione sia dagli organi amministrativi e politico-educativi sia dal corpo scolastico. Principalmente per due ragioni. In primo luogo l'autovalutazione può essere considerata come una conseguenza dell'aumento dell'autonomia scolastica e dell'enfasi attribuita ai meccanismi di mercato. Date queste premesse le scuole tendono a valutare se stesse e a situarsi in un nuovo contesto, in una certa misura più competitivo, nel quale il marketing istituzionale gioca un importante ruolo, e comunque la ideologia del *free market model* va vista come uno stimolante agente esterno che favorisce ugualmente l'autovalutazione educativa. In secondo luogo, l'autovalutazione si pone come una strategia del miglioramento educativo associato all'*apprendimento organizzativo*. La scuola, infatti, è una organizzazione e un sistema dotato di una certa complessità, che tende ad autoregolarsi nelle sue componenti. Da

questo punto di vista i fattori organizzativi costituiscono momenti di apprendimento, di relazione e di autoregolazione, sia al proprio interno che nei rapporti con l'ambiente, sollecitando un comportamento adattivo che spesso non è programmato e che stimola a fornire risposte collocate lungo una programmazione continua, la quale, a sua volta, è un tentativo di affrontare le variabili della situazione connotate da incertezza. La maggiore disponibilità di informazioni, di procedimenti e di tecniche per l'autovalutazione conduce inoltre a una serie di categorie e di campi di applicazione: autovalutazione a misura della scuola stessa, autovalutazione dei processi innovativi, autovalutazione finalizzata ad acquisire informazioni per l'amministrazione, autovalutazione riferita a programmi di valutazione regionali o nazionali ecc. (Pedró-Puig, 1998, p. 88).

La scuola come espressione di autonomia progettuale

Ne consegue che il problema di assegnare autonomia alle istituzioni scolastiche (tematica oggi prevalente in Italia) si inquadra in un panorama complesso.

In sede teorica il concetto di *autonomia* è pertinente alla teoria della complessità: nel senso che l'autonomia può prodursi soltanto a partire da una teoria dei sistemi che siano sistemi aperti e chiusi nello stesso tempo. Un sistema che compie un lavoro ha bisogno di immettere energia fresca dall'esterno e quindi è, in una certa misura, dipendente nei confronti dell'ambiente; d'altra parte un sistema aperto deve essere contemporaneamente chiuso, mantenendo la propria individualità e originalità, soprattutto nella presa di decisioni e nell'agire di conseguenza, tenendo conto delle variabili esistenti nel campo d'azione; per cui nell'universo complesso è necessario che un sistema autonomo abbia contemporaneamente la porta sia aperta che chiusa.

Coloro che sono contrari, e giustamente, a una aziendalizzazione dei processi formativi nelle scuole devono comprendere che non di questo si tratta, ma che occorre una organizzazione scientifica del lavoro anche per le istituzioni formative. La concezione della scuola come *impresa* viene intesa nel senso più nobile: la scuola deve farsi impresa nel duplice senso di impresa come avventura, progetto, sfida, e impresa che insegna e apprende essa stessa, nella scansione di progettazione, innovazione, ricerca e offerta di qualità (Izzo, 1999, p. 25). Anche la figura dirigenziale è destinata a mutare: il carisma del capo non dipenderà tanto dalla sua posizione gerarchica quanto dalla sua personalità e competenza, dalla fiducia che riuscirà a ispirare, dalla sua capacità di elaborare informazioni significative come importante nodo di rete.

Quindi, non si tratta di pura *deregulation*, ma di una autonomia conquistata, della capacità delle scuole di avanzare proposte, prendere iniziative, creare nuclei o sostenere componenti collegiali con riconosciuta capacità

di autogestirsi: «il decentramento di per sé non dà l'autonomia, ma l'autentica autonomia conduce a un equilibrato decentramento» (Izzo, 1999, p. 148). La legittimazione del docente non sarà legata al suo ruolo istituzionale, ma verterà sempre più sulla sua autorevolezza, sul suo carisma personale e sulla sua competenza culturale, sulla capacità di favorire e avviare situazioni di dialogo, di esperienza, di apprendimento ulteriore, di sostegno formativo.

In questo processo ci sarà la presenza dello Stato come *principium juris* (Izzo, 1999, p. 203), in quanto garante, e un'area di libertà e di discrezionalità che si configura nel principio dell'autonomia.

Le autorità centrali costituiscono pertanto un punto di riferimento stabile nei confronti di una ipotetica arbitrarietà locale; esse si rendono necessarie e garanti, inoltre, per una formalizzazione dei titoli di studio, ancora più richiesta, oggi, dopo la firma del trattato sull'Unione Europea.

I rischi, le sfide, le ambivalenze e l'approccio critico

Sino a ora si sono configurati, in ambito europeo, due tipologie, o linee di tendenza, abbastanza distinte: il modello educativo che si rifà alla filosofia del libero mercato e quello che si avvicina alla tipologia del servizio pubblico.

Quest'ultima tendenza, che sembra prevalente, ha numerose e diverse connotazioni, accogliendo anche indicazioni dalla prima: infatti non è ancora del tutto chiaro, in termini pratici, se lo Stato, in questo nuovo scenario, debba occuparsi *in toto* del servizio pubblico dell'educazione o garantire comunque una parte essenziale del servizio, oppure coordinare l'iniziativa educativa pubblica e privata nella sua qualità minima. I dilemmi politici ed educativi nascono da alcune questioni di fondo.

Una di queste è che si deve decidere quanto e come i risultati particolari di una scuola siano resi pubblici (esempio seguito dalle scuole anglosassoni): da un lato ciò conduce le scuole a essere stimolate e incentivate alla competitività, dall'altro c'è il rischio che si stigmatizzino situazioni, docenti e alunni quando è noto a tutti che i risultati accademici e scolastici non sono solo dipendenti dall'attività della scuola, ma subiscono una varietà di influenze, dall'ambiente sociale alla famiglia di provenienza. Una seconda questione riguarda la possibilità per le famiglie di scegliere la scuola sia nella rete pubblica che in quella privata superando l'assegnazione d'ufficio esercitata con criteri burocratici o amministrativi. Questa opzione, che è debitrice della tradizione del *public choice*, si applica al diritto di scelta delle famiglie ma può essere estesa anche agli insegnanti e alle scuole, che si troverebbero all'interno di un mercato della forza lavoro caratterizzato da domanda e offerta. Il tradizionale ruolo del docente si trasformerebbe da dipendente pubblico a prestatore d'o-

pera e la scuola diventerebbe una impresa che assume e licenzia (o retrocede) i suoi dipendenti in base al loro rendimento (questo in teoria, perché gli elementi da tener in conto sono i più vari e i più complessi). Infine, come terza questione, c'è da considerare la possibilità che le scuole possano selezionare i propri alunni e ammettere al corso di studi solo quelli che hanno un migliore profilo.

Tutte e tre le questioni sono intimamente legate al concetto della *accountability*, del render conto della qualità dell'offerta educativa, sia per ciò che riguarda la pubblicizzazione dei risultati, sia per quanto attiene la scelta delle famiglie (le quali prediligono le scuole con maggiori garanzie di qualità e di prestigio sociale), sia perché le scuole tendono ad accaparrarsi gli allievi migliori le cui prestazioni incidono sulla qualità dei risultati finali. Comunque questa visione comporta dei rischi, e non di secondaria importanza.

In primo luogo il corpo docente e la gestione scolastica verrebbero a essere guidati solo dall'obiettivo della resa dei conti (pubblicizzazione e diffusione dei risultati degli alunni, valutazione della scuola, competitività con le altre scuole per aumentare il proprio prestigio sociale presso i fruitori) senza tener conto della complessità e della necessaria sottigliezza delle strategie educative in rapporto all'apprendimento, strategie che devono tener conto della dimensione più formativa e personale dell'atto dell'apprendere.

Il miglioramento della qualità dell'insegnamento può essere raggiunto anche attraverso azioni di appoggio, di orientamento, di *counseling pedagogico* (Albarea, 1996, pp. 84-88) da parte di università, centri di ricerca, insegnanti formatori, corpo ispettivo qualificato, IRRE (ex IRRSAE) e non per la sola forza del mercato. Si chiede, quindi, di aiutare le scuole a ottenere migliori risultati attraverso una ampia circolazione delle informazioni pertinenti che provengono da fonti differenziate di valutazione e attraverso uno sviluppo sistematico della formazione delle persone implicate a tutti i livelli di gerarchia. In tale contesto, la scuola e il suo progetto non sono solo invitati a centrare la propria azione sui risultati in sé, ma a operare principalmente sui mezzi e i percorsi indirizzati a raggiungere determinati livelli formativi che vanno al di là dell'ambito strettamente cognitivo o accademico.

Il nucleo fondante del recente documento sugli indirizzi per la costruzione dei *curricula* sta nelle modalità di organizzazione delle conoscenze, nel congegno di interrelazione tra i saperi, che dovrebbe condurre a una appropriata *forma mentis*, nel concetto di competenza (in quanto concetto dinamico, progressivo, costruttivo dell'identità del soggetto), nella trasversalità disciplinare e formativa, cui si collega il concetto di *responsabilità*, sia del singolo che della comunità educativa (scuola). Autonomia quindi non significa bastare a se stessi, ma è saper rivolgersi agli altri e fare riferimento a risorse e competenze comuni, attraverso una cooperazione costruttiva.

Così, nel sistema educativo francese, ad esempio, si considera che la valutazione e il «render conto» debbano

subordinarsi a due obiettivi simultaneamente: la efficacia e la equità. Questo significa che occorre assumere come fondante un elemento decisivo nello sviluppo dell'educazione: in quale misura, cioè, i servizi offerti dalle differenti unità del sistema (regioni, comuni, scuole, educazione degli adulti e ambiente educativo) *sono equivalenti*, e in quale misura la scolarizzazione e i suoi benefici si distribuiscono equamente tra differenti categorie di alunni, compatibilmente con le capacità individuali e l'origine sociale dei soggetti. Questo apre un altro discorso, e cioè: *come, quanto e quando* il risultato delle azioni educative positive della scuola, della famiglia e di quelle meritevoli organizzazioni che si occupano dell'educazione dei giovani, *viene vanificato* dalle forze del mercato (ora non più tanto occulte), dal consumismo e dalla banalità di massa (pubblicità, slogan, televisione, e tutto ciò che viene chiamato «libero mercato» ma che produce, in realtà, nuove schiavitù).

Perciò, tentare di perseguire una offerta formativa, cioè una scuola di *pari dignità culturale per tutti*, una scuola democratica di massa, non vuol dire che si cerchi l'appiattimento culturale al grado più basso, con fenomeni di omologazione, di svuotamento e di conformismo tipici dei processi di massificazione. Diventa preferibile, anche se paradossale nella formulazione, il progetto di una «scuola aristocratica per tutti», che salvi la qualità dei processi e dei prodotti attivati senza svilire le potenzialità personali e il loro massimo sviluppo possibile.

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

Bibliografia

- Albarea R., (cura di), 2000, *Aspetti della complessità in educazione. Politiche educative, diversità linguistica, giochi di identità*, Kappa Vu, Udine.
- Albarea R., 1996, *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner J., 1997, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano (Cambridge, Mass. 1996).
- Commissio Européenne, 1995, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Izzo D., 1999, *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, Edizioni ETS, Pisa.
- Morin E., 2000, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano (Paris 1999).
- Pedró F., Puig I., 1998, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona.
- Wielemans W., 1998, *Educational Policy in the Countries of the European Union: Facts, Trends and Critical Interpretation*, in Kazamias A.M., Spillane M.G. (Eds), *Education and the Structuring of the European Space*, Seirios Editions, Athens, pp. 113-140.

Parole chiave

L'applausometro: questa meravigliosa invenzione della moderna tecnologia, ospite fisso di quiz e sfide varie trasmesse dal buco di vetro (per gli amici: la TV). Un'invenzione per masochisti del quoziente di intelligenza. Del resto è noto che il teledipendente, mediamente, non brilla per intelligenza e la TV non perde un colpo nel ricordarglielo. Non c'è nemmeno da sperare che l'aggeggio sia finto. È inesorabilmente vero. Le risate preregistrate, l'auricolare di Ambra, gli applausi a comando da tabellone luminoso sono un degno corollario, ma l'applausometro resta il Re della stupidità perché lui – è scientifico! – misura con assoluta e imparziale precisione l'intensità di un applauso. È uno strumento di democrazia televisiva. Strano che non l'abbiano ancora usato per stabilire chi fra i direttori del concerto viennese di capodanno sia stato il migliore o chi debba essere il prossimo presidente della repubblica.

L'applauso più memorabile della mia vita lo sentii provenire, verso le due di notte, dalle aule adiacenti alla mia, in una ex scuola elementare. Subito non capii chi cavolo stessero applaudendo gli altri candidati. Quando anch'io smisi di scrivere le mie variazioni per il diploma di composizione e mi sdraiai sulla branda, capii: centinaia e centinaia di zanzare assetate di sangue erano entrate dalle finestre e attendevano solo, attaccate sul soffitto – nere e assassine – che spegnessi la luce. Anch'io cominciai a battere le mani come gli altri. Uno degli applausi più lunghi e cruenti della mia vita.

Forse, misurare un applauso è così irritante perché il vero applauso, come ci racconta l'etimologia della parola (da *plodere* = esplodere) è qualcosa che ti scoppia dentro, che non puoi programmare. Questa idea dell'esplosione la doveva conoscere bene Debussy, che detestava gli applausi dopo la musica. Pensava in sostanza che chi applaude dopo una esperienza musicale sublime lo fa solo per dire "ci sono anch'io". Per Debussy la vera bellezza annienta l'applauso, lo paralizza, lo rende inutile. Debussy che amava il silenzio come tutti i musicisti e forse più di qualsiasi altro musicista, doveva sentire l'applauso come un bombardamento di artiglieria pesante sull'esilissima trama di silenzi delle sue musiche.

Un'altra storia racconta che dopo la prima esecuzione del *Sopravvissuto di Varsavia* di Arnold Schoenberg il pubblico era così profondamente emozionato e scosso che nessuno applaude e rimase in aria un lungo silenzio immobile, più eloquente di qualsiasi applauso. Solo dopo una seconda esecuzione dell'intero brano gli ascoltatori ebbero il coraggio di applaudire.

APPLAUSO

FRANCESCO BELLOMI

Eppure le mani, «la parte visibile del cervello» come la chiamava Kant, sanno essere, anche nella semplice operazione di sbattere una contro l'altra, di una straordinaria varietà e ricchezza di sfumature sonore ed espressive. Se pensiamo all'uso delle mani nel flamenco, nella musica popolare bavarese, a brani come *Clapping Music* di Steve Reich, non possiamo non pensare che anche le nude mani possono essere un magnifico strumento musicale.

Oggi si applaude tutto e tutti, la buona educazione trionfa e c'è solo qualche imbarazzo ai concerti di musica contemporanea quando non si capisce se il pezzo è finito o no. Ma se l'esecutore chiude lo spartito l'applauso parte fra mille sospiri di sollievo.

Non è sempre stato così: i Greci esprimevano la loro approvazione agli spettacoli gridando e battendo le mani. I Romani battevano le mani, schioccavano le dita, facevano ondeggiare le estremità della toga e sventolavano fasce speciali appositamente distribuite agli spettatori. Nel Seicento, fischiare, pestare i piedi, battere le mani, tossire, soffiarsi il naso, chiacchierare, erano il tipico modo di approvazione. L'applauso che sembra un gesto spontaneo nei bambini e nel comportamento degli scimpanzé, può essere anche un lavoro: Nerone pagava circa cinquemila giovani *plausores* per applaudirlo quando cantava nel circo. L'*imbrex*, cioè il battere a mani piegate, e la *testa*, cioè il battere con le mani tenute piatte, venivano provati in anticipo.

Ecco il tariffario del più famoso capo *claqueur* operante a Roma alla fine dell'Ottocento nel mondo del *café-chantant*, Fortunato Mattiozzi:

Applauso di sortita: ai maschi L. 25, sconto alle Signore: L. 15
Voci efficacissime di "Bene!" e "Bravo!". Da pagarsi a pronti, L. 5 (cadauno componente della claque)

Applauso cordiale: L. 10

Applauso insistente e caloroso: L. 15

Bis quasi spontanea: L. 25

Bis a qualunque costo: L. 50

Chiamate alla ribalta (cadauna): L. 5

Chiamate con nome: L. 1,50

Fanatismo: prezzi da convenirsi.

Ai concerti accade a volte che il pubblico batta le mani durante l'esecuzione sottolineando la pulsazione. Sulla marcia *Radetzky-Marsch* nessuno ha problemi. Ma ai concerti jazz metà pubblico batte sul battere e l'altra metà sul levare.

Compito per casa: scoprire chi ha ragione.

L'educazione estetica nell'esperienza scolastica

ALESSANDRA ANCeschi

Non è impossibile avvicinare i ragazzi di oggi a forme di scoperta estetica legate anche a generi musicali a loro distanti. Un'esperienza realizzata in una scuola media, sottolinea l'importanza che il contatto e la familiarizzazione con materiali musicali inconsueti possono avere nei confronti dell'esperienza estetica dei ragazzi.

L'autrice completa il suo testo con una riflessione articolata sulla necessità di curare con attenzione la dimensione estetica del lavoro didattico, come elemento essenziale della formazione musicale di base.

Esami di licenza media. Viene richiesto al candidato di esporre la lettura di un'opera pittorica scelta tra la *Vocazione di San Matteo* di Caravaggio, la *Veduta di Anversa* di Van Gogh e *In vedetta* di Fattori. Suggerimento di un commissario: «Parlaci di questo (Caravaggio), è più bello ed è anche più famoso.»

In una diversa commissione e a un altro candidato si richiede una valutazione personale del lavoro interdisciplinare svolto durante l'anno scolastico, che ha avuto come perno *Il Barbiere di Siviglia*. Questo il commento dell'allievo: «Non sapevo neanche che esisteva *Il Barbiere di Siviglia*. Io suono in un gruppo rock e non credevo che mi potesse piacere la musica classica. A forza di sentirla c'erano giorni che cantavo solo le arie dell'opera.»

Queste due valutazioni estetiche di un prodotto artistico ci mostrano una differente consapevolezza della categoria del bello.

La valutazione dell'adulto rivela un'opinione basata sul giudizio consolidato dalla tradizione, sulla fondatezza del valore storico sedimentato nel tempo. La popolarità decreta la bellezza («è più famoso, quindi è più bello»¹) e fa divenire l'opera un oggetto convergente su cui tutti hanno dato un giudizio di valore positivo. La conferma storica non lascia adito a dubbi: è bello e basta. Se ne ricava una valutazione personale un po' rigida che certo non abbiamo la volontà di contraddire, ma nella quale non traspare una vera consapevolezza. Non si intravede in questa esperienza estetica l'elemento centrale, una dichiarazione di stupore. Il rapporto del fruitore rispetto al prodotto è un rapporto di inferiorità. Chi percepisce ne su-

bisce il valore perché altri prima di lui hanno già detto tutto, non c'è nessuna necessità di aggiungere nulla. È un bello obbligatorio.

La valutazione dell'allievo pone invece le sue radici su di un terreno libero da attribuzioni di senso preconstituito («non sapevo neanche che esisteva»). Nessuna informazione di carattere estetico ha preceduto la presentazione dell'opera. La categoria del bello viene attribuita sulla base di un confronto-incontro di valori (musica classica-musica rock) e di una frequentazione reiterata («A forza di sentirla ...»). L'opera diviene qui un oggetto divergente rispetto ai terreni conosciuti e colpisce l'attenzione, altera l'equilibrio emotivo, provoca curiosità. Il rapporto del fruitore rispetto al prodotto non è un rapporto di inferiorità, né di esclusione. È un rapporto rinnovato dove si individua una direzione di senso che non è stata suggerita, ma della cui esistenza ci si rende conto attraverso l'esperienza e non attraverso lo studio. È un bello consapevole.²

Il commento a questo episodio ci pone di fronte a una dimensione che in ambito scolastico è spesso trascurata anche dall'educazione musicale: l'esperienza estetica nel percorso didattico, ovvero il modo con cui si conduce l'educazione al gusto, al bello, al valore artistico.

Questa importante questione è stata tra gli obiettivi di un'esperienza interdisciplinare condotta in una terza media.³ Al centro l'opera buffa di Rossini *Il Barbiere di Siviglia*; attorno all'oggetto di indagine quattro discipline hanno costruito i loro percorsi convergenti: Educazione Musicale, Educazione Artistica, Francese, Italiano. Il lavoro è durato tutto l'anno scolastico e ha portato alla co-

struzione di una rappresentazione teatrale, realizzata in proprio in tutte le sue fasi.

Non intendo illustrare le fasi di conduzione del lavoro, né esporre il rendiconto dell'esperienza, quanto piuttosto tentare un approfondimento di alcune questioni teoriche che l'esperienza stessa ha portato alla luce. Cercare cioè di cogliere gli elementi specifici del percorso di lavoro che possano ricondursi a principi estetici di ordine generale.

Il tentativo è in sostanza quello di riordinare linee di pensiero che hanno condotto dall'esperienza alla teoria.⁴

Sarebbe possibile articolare molte riflessioni attorno all'incidenza che il lavoro ha avuto rispetto a questo ambito d'indagine. È emerso però, a mio parere, un aspetto che più di altri ha avuto un diffuso rilievo: la frequente affermazione da parte degli allievi dell'espressione "bello", esplicitazione di una sentita azione dell'esperire estetico e di una precisa attribuzione di valori.

Pur essendo consapevole di avventurarmi in terreni di instabile collocazione, rappresentati dai labili e mutevoli criteri che definiscono i giudizi attorno al "bello" e, per contrasto, al "brutto", campi con cui ho avuto peraltro frequentazioni solo marginali, sono spinto da questa esperienza a tentare ugualmente di individuare quale significato estetico sia emerso in questo percorso.

Il significato dell'esperienza estetica

Iniziamo con un interrogativo: quale deve essere il significato di un'educazione estetica nella scuola? Di riflesso e più a monte sta un altro quesito: quali sono i criteri con cui operare discriminazioni di valore attorno agli oggetti che diverranno il materiale per l'educazione al gusto?

Le questioni sono di non poco conto e forse sarà possibile intravedere orientamenti di pensiero partendo da alcuni principi fondamentali sostanzialmente acquisiti.

L'esperienza estetica è da più parti indicata come esperienza che destabilizza gli equilibri emotivi, una sorta di reazione a un piccolo trauma. I termini che circostanziano questo vissuto sono la curiosità, la meraviglia, lo stupore, l'entusiasmo. La ricorrenza di queste parole nella trattatistica estetica a tutto campo ci fa ritenere imprescindibile il carattere emotivo sia dell'esperienza estetica che di quella conoscitiva.

A questo proposito mi pare utile citare alcune significative testimonianze: Marco Dallari (1996) afferma, ad esempio, che per trasformare in oggetto di esperienza estetica un avvenimento artistico, bisogna creare meccanismi di seduzione e di stupore che consentano all'oggetto in questione

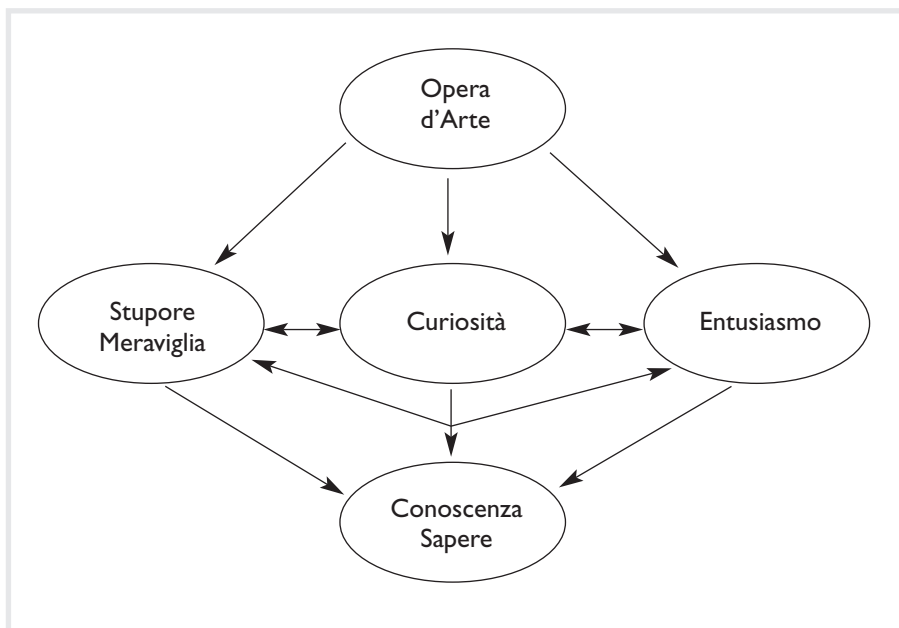
«di poter essere non solo osservato e fruito ma di trasformarsi autenticamente in "vissuto"»⁵. Remo Bodei (1995) puntualizza il significato etimologico di *enthousiasmos*: secondo lui il termine è usato per la prima volta da Democrito «primo a sottolineare, in termini filosofici, il carattere emotivo del bello, della gioia che dà la sua contemplazione e del fatto che l'opera d'arte non è perfetta se è "priva di cuore". [...] Più che come un'opera conclusa, il prodotto artistico viene perciò concepito e avvertito spesso quale detonatore di caleidoscopiche e instabili emozioni o di intermittenti intuizioni soggettive»⁶. Ernst Gombrich (1959) afferma che per i greci la meraviglia è l'inizio del sapere e allorché cessiamo di meravigliarci corriamo il rischio di cessare di sapere.⁷ E infine Cesare Segre (1999), seppur a proposito di altri campi di studio, confessa che «tutti quelli che ho conosciuto mi sono stati maestri. È la nostra curiosità che rende gli altri maestri»⁸.

Queste affermazioni suggeriscono che la scoperta estetica avvenga attraverso lo scardinamento di una situazione emotiva stabile. L'elemento di rottura sarebbe cioè costituito da un meccanismo che genera la sorpresa (in un'interrelazione tra stupore, meraviglia, curiosità ed entusiasmo) la quale, a sua volta, pone i presupposti per ancorare al vissuto della persona un nuovo sapere e una nuova conoscenza (vedi lo schema qui sotto).

Vorrei allora domandarmi cosa nel *Barbiere di Siviglia* abbia innescato il suddetto meccanismo.

La scelta di quest'opera da parte degli insegnanti ha avuto motivazioni di vario tipo: da una parte la presenza di caratteristiche che raccolgono gli interessi didattici delle quattro discipline coinvolte, dall'altra la popolarità di cui gode questo capolavoro che ha permesso di disporre di molto materiale sia informativo che didattico, nonché la valutazione dell'opera stessa come portatrice di valori estetici da scoprire e ripercorrere insieme agli allievi.⁹

Alla domanda formulata dalla classe del perché fosse stata scelta quest'opera non sono state fornite valutazioni



del tipo: «È un'opera che bisogna conoscere perché costituisce uno dei capolavori della storia della musica», ma piuttosto: «È un'opera che a noi insegnanti piace molto e che possiede le caratteristiche per farci lavorare insieme». Fa parte di un equivoco ricorrente nella tradizione scolastica ritenere che l'educazione estetica consista nel proporre lo studio di ciò che altri hanno decretato si debba conoscere. In questo senso, ha ragione Marco Dallari quando afferma che per gli allievi Caravaggio, Petrarca, Mozart (e quindi anche Rossini) non sono né belli, né brutti e che lo stupore che alimenta queste occasioni di incontro «viene poi nascosto, censurato e negato dalle spiegazioni, dall'inquadramento fenomenico all'interno dei rapporti causa-effetto, dalla monolatria tardo-illuminista della dea ragione in nome della quale vengono annientate le pericolose ed eversive lusinghe dei sentimenti e delle sensazioni».¹⁰

L'unico sedimento che *Il Barbiere di Siviglia* aveva lasciato nelle esperienze degli allievi era l'incontro con alcuni frammenti dell'opera stessa in contesti diversi da quello originale (l'aria di Figaro e l'ouverture, riconosciute come ambientazioni sonore di cartoni animati o pubblicità).

Sgombrato quindi il terreno da definizioni di senso e da decomposizioni e ricostruzioni aprioristiche, l'oggetto-opera d'arte ha potuto gradualmente depositarsi nell'esperienza di ogni allievo, collocandosi, dapprima con indifferenza poi con sempre maggior adesione emotiva, al fianco dei generi musicali giovanili.

L'introduzione all'opera ha preso allora le sembianze di una mera narrazione dello svolgimento dell'azione, un racconto che ha assunto i connotati della fiaba, dove gli intrighi, i travestimenti, gli equivoci hanno costituito il primo elemento di curiosità.¹¹ E le fiabe che piacciono devono essere ascoltate più volte e godute con lo spirito di chi già conosce, prevede, intuisce e si compiace. Ecco con quale motivazione gli allievi hanno seguito ad esempio la visione dell'opera in video, la rappresentazione a teatro dal vivo, la lettura di numerosi frammenti in lingua originale tratti dalla *pièce* teatrale di Beaumarchais, la lettura del libretto e alcuni accostamenti all'omologa opera di Paisiello.¹²

È opinione di Mario Baroni che per educare alla conoscenza di repertori diversi da quelli già posseduti sia essenziale renderli familiari.¹³ La mia esperienza mi autorizza a condividere questa affermazione nella convinzione che l'ascolto musicale, poiché scorre nel tempo e gli eventi sono continuamente riferiti ai precedenti o ai successivi¹⁴, necessita di un'immediatezza e di un'intuitività di pensiero che può essere conquistata solo grazie all'esposizione lungamente ripetuta a un determinato stile, e grazie all'attivazione di determinate *vie di reazione motoria*¹⁵, cioè di quei canali di risposta preparati in anticipo (sapere cosa guardare, cosa ascoltare) che si costituiscono attraverso continui allenamenti di *ricreazione* di un oggetto percepito. Chi non compie questo lavoro, chi è troppo pigro o prigioniero di convenzioni già elaborate, non vedrà e non udrà.

Il valore estetico nella didattica

Quali sono dunque le caratteristiche che un oggetto-opera d'arte deve possedere per essere esteticamente pregnante?

Marco Dallari puntualizza che i materiali didattici, perché siano *pretesto* di iniziazione estetica, devono attirare l'attenzione, devono cioè contenere caratteristiche capaci di sedurre senza svelarsi interamente. Secondo Dallari¹⁶, tali opere si ritrovano più facilmente nel repertorio contemporaneo che ancora non ha subito un processo di "storicizzazione". Egli afferma, infatti, che l'oggetto artistico, il cui valore è già stato metabolizzato dal tempo, rischia, se proposto in questi termini, solo di essere *spiegato*. La percezione dell'oggetto perde in questo modo quelle caratteristiche di ambiguità e di mistero che sono il motore di un'esperienza estetica. Per questo i repertori contemporanei, poiché linguisticamente nuovi e meno codificati, suggeriscono diversi itinerari di senso, ed è sufficiente individuarne qualche direzione per aprire il campo all'esperienza estetica.¹⁷

Nonostante la convinzione di Dallari, l'esperienza realizzata con *Il Barbiere di Siviglia* ha mostrato che è ancora possibile individuare materiali didattici di iniziazione estetica anche all'interno dei repertori storici. Più che nelle qualità intrinseche ai materiali, è nel procedimento con cui questi stessi materiali vengono trattati che si celano indicazioni di lavoro.

Cerchiamo di scoprire perché.

Se riteniamo ancora attuale la sintesi della definizione di arte come procedimenti del *fare, conoscere ed esprimere*, è allora in queste direzioni che ogni opera d'arte può dichiarare il suo potenziale estetico. Queste diverse concezioni che si sono storicamente avvicinate, contrapponendosi ed escludendosi, ora si combinano variamente e trovano, soprattutto nell'ambito didattico, la concreta possibilità di integrarsi vicendevolmente.

La prima di queste, il *fare*, focalizza l'aspetto esecutivo, manuale e non esclude un procedimento di ri-creazione (il ri-fare) attraverso il quale si ha la possibilità di ripercorrere le emozioni della genesi. La messa in scena del nostro *Barbiere* ha mostrato il ri-appropriarsi dell'atto creativo da parte degli allievi, nel tentativo di ri-vivere un'invenzione non attraverso la mera "ri-copiatura" dei gesti artistici, ma attraverso il ri-pensamento e la ri-sistemazione delle azioni sceniche e di tutto l'allestimento, in un ri-adattamento dei significati calibrato sulla percezione dei ragazzi. In questa fase è apparsa evidente, in un significato un po' discosto da quello estetico ma indicativo ai fini del raggiungimento della conoscenza, la sensazione di *stupore* per essere riusciti ad appropriarsi in modo personale di ciò che a gran parte del gruppo appariva come obiettivo "troppo difficile" (la re-invenzione, appunto, di una rappresentazione teatrale).

C'è poi l'aspetto *conoscitivo* dell'arte e dell'esperienza estetica che può essere, a mio avviso, doppiamente inteso: come modo di conoscere, d'interpretare, di spiegare la

realtà attraverso una lente filosofica e teoretica che vorrebbe proporre una maniera tutta propria di vedere il mondo; oppure, in un significato più restrittivo ma contingente, come modo di identificare i meccanismi costruttivi dell'opera, vale a dire quegli artifici tecnici e strutturali che ne costituiscono la coesione, la coerenza, la "gradevolezza".

Senza addentrarsi in formulazioni e definizioni di così complessa natura (soprattutto per quanto riguarda il primo significato), ciò che qui interessa affermare è che la fase conoscitiva, che sui banchi di scuola si identifica spesso con lo *studio* dell'oggetto preso in esame e della sua collocazione in relazione agli sviluppi storici, culturali, sociali, nel progetto ha rappresentato per gli allievi una naturale esigenza di completezza rispetto al procedimento del *fare*. Essa è risultata cioè "necessariamente utile" al compimento della fase esecutiva (il fare).

Dall'esigenza di caratterizzare i personaggi sulla scena (fase del fare) è sorta ad esempio la necessità di approfondire come Beaumarchais li avesse delineati e quali trasformazioni avessero subito in Rossini, quali fossero le specificità dei caratteri buffi nell'opera e quali le origini dell'opera buffa in contrapposizione con il melodramma serio (fase del conoscere).

In un certo senso, così facendo, si è ripercorso uno dei dualismi principali del significato estetico dell'arte e cioè, da una parte l'idea di arte come puro gioco e diletto, evasione dalla vita, attività paga di sé e insofferente all'assolvimento di altre funzioni (la fase del fare appunto), dall'altra, invece, il rapporto che l'arte ha con l'evolversi della vita dell'uomo, nell'idea che l'espressione artistica accompagni e segni le manifestazioni della vita morale, politica, religiosa ecc. (la fase del conoscere). Nella contrapposizione tra gioco e impegno, evasione e responsabilità, gratuità e funzionalità si è compiuta la connessione del

rapporto tra arte e vita, ripercorrendone alla fine i due significati contrapposti ma inscindibili.

Rimane ora da definire l'aspetto conoscitivo dell'oggetto in sé, relativo alle strutture e ai procedimenti di costruzione. Si tratta dell'aspetto che più di ogni altro è stato preso storicamente in esame per decretare l'adesione dell'opera d'arte ai canoni di bellezza variamente intesi. In questa direzione, nel riscoprire¹⁸ cioè tali strutture all'interno di un contesto scolastico, sarà sufficiente ripercorrere per tratti ciò che la storia ha via via fatto emergere. L'indagine allora, dal generale al particolare, delle strutture e del loro aggregarsi, dei raggruppamenti e delle sezioni, porta a rintracciare l'organizzazione del lavoro, a identificarne un'origine e a individuarne le trasgressioni.¹⁹ La regolarità della serenata del Conte d'Almaviva, la poliedricità della cavatina di Figaro possono rappresentare ad esempio momenti contrapposti per individuare differenti espressioni del bello.

La valutazione di questi criteri organizzativi diviene allora pretesto per riflettere attorno al concetto di valore estetico. Le qualità estetiche infatti non sono qualità naturali, presenti negli oggetti, ma piuttosto qualità storiche, vincolate ai rapporti tra i soggetti e gli oggetti. Richiede dunque l'onestà intellettuale di cercare le stesse, se non altre, qualità anche in epoche lontane da quelle che ne hanno sancito il valore.²⁰

Vi sono inoltre, in questa prospettiva, due indicazioni didattiche che rappresentano risorse pedagogicamente produttive, una prima di carattere storico, l'altra di carattere didattico-operativo:

- i canoni estetici di ordine e simmetria, quali nel *Barbier* sono stati identificati, sono indici di una prospettiva storica, ovvero una delle possibilità di criterio estetico. È solo nella consapevolezza di una evoluzione (e conseguente relativizzazione) dei codici di bellezza che l'esperienza estetica può essere percepita in una dimensione

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

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

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

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

diventa socio

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale
Via Guerrazzi, 20 – 40125 Bologna
telefono e fax: 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.it

QUOTE PER IL 2001:

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



WWW.SIEM-online.it

- di completezza. La valutazione artistica si basa anche sulla storicizzazione dei valori e sulla loro evoluzione;
- la percezione della simmetria e dei criteri di rigore e proporzione individuati divengono pretesto per pratiche di “decostruzione” che portano dall’ordine al disordine (disordine sempre “relativo”, poiché in ogni situazione di carattere compositivo esistono consegne da rispettare) per avvicinarsi a situazioni organizzative che non necessitano di lunghe pratiche addestrative (le regole non sono mai semplici da imparare!), ma che permettono, in una prospettiva di riutilizzo creativo, una strutturazione dei materiali meno condizionata da rigidi vincoli.²¹

Arte come procedimento espressivo

Resta infine l’ultimo aspetto dell’arte definito come procedimento dell’esprimere. La definizione, legittimata nella sua concezione soprattutto dal romanticismo in poi, ci interessa non tanto per il sentimento d’espressione che anima le figure artistiche, come ispirazione e passione contenute nell’opera e vissute dall’artista, quanto piuttosto come canale e veicolo dell’emotività umana. Con questo non si vuole confondere ciò che è un effetto dell’arte con il suo fine, ma non bisogna dimenticare che per il fruitore dell’opera d’arte (a maggior ragione per un allievo), questo canale è spesso l’unico strumento di cui egli disponga e che, se consapevolmente controllata e sollecitata, questa via può divenire in seguito una opportunità d’accesso all’opera stessa. Nell’affermare ciò si ribadisce l’importanza della rottura dell’equilibrio emotivo nell’esperienza estetica e se ne rivendica il ruolo in ambito educativo.

Durante il lavoro sul *Barbiere* diversi sono stati i momenti in cui l’alterazione emotiva degli allievi ha provocato aperture verso una percezione estetica dell’opera. Ne ricordo uno per tutti: mai si sono manifestati cedimenti d’interesse, nonostante l’estenuante ripetizione nelle prove per la rappresentazione. L’interpretazione, naturalmente in playback, del finale del primo atto, in particolare la transizione che definisce il passaggio dal concertato *Freda e immobile* al momento corale *Mi par d’esser con la testa* ha costituito infatti uno dei momenti più felici dell’esperienza. Ogni volta che il finale veniva riproposto, l’emozione si ripresentava con la stessa efficacia cosicché, dal quadro di stupore al fiammeggiante delirio conclusivo, era visibile nello sguardo e nella gestualità di ogni allievo una particolarissima tensione che pareva suggerire a un ignaro e immaginario ascoltatore: «Cogli tutte le sfumature di questo momento, perché poi vedrai cosa succede ...».

Per un’esperienza estetica globale

L’esperienza estetica nella scuola deve necessariamente mediare rispetto ai mondi culturali che nella scuola stessa

vengono a contatto. La distinzione tra la tradizione colta e quella popolare o di massa passa anche attraverso la contrapposizione frontale di queste diverse situazioni, espresse per mezzo del dualismo insegnante/allievo.

I valori di cui sono portatori i musicisti colti condizionano, soprattutto per il peso storico di cui sono espressione, la fruizione estetica che, immutabile nel tempo, viene a definirsi come intrisa di significati “filosofici” da indicare all’umanità, e non importa se a farsene carico sono gruppi elitari sempre meno riconosciuti dal punto di vista sociale.

Anche l’espressione musicale popolare vanta tradizioni remote. Queste tradizioni ancora oggi alimentano una godibilità estetica espressa attraverso il divertimento e il piacere dell’ascolto.

La distinzione operata tra queste due tradizioni, tra il pubblico che le frequenta e tra i contrapposti intenti del comporre, influenza in modo abbastanza profondo la modalità di fruizione estetica dei prodotti musicali.

Queste brevi riflessioni, riferite all’ambito scolastico, mi inducono a pensare che un ascolto “storicizzato”, potrebbe non essere sempre e solo portatore di messaggi epocali e, viceversa, un ascolto “attualizzato” potrebbe divenire altro dal puro e semplice divertimento. La linea di demarcazione tra queste diverse prassi d’ascolto dovrà assottigliarsi se vogliamo che anche l’esperienza estetica possa essere concretamente significativa in ambito didattico. Può aiutare in questa prospettiva il recupero di una dimensione globale dell’esperienza artistica, non limitata, nel nostro caso, al solo aspetto sonoro.

Per stabilire punti di contatto tra le impressioni susci-

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

tate dall'ascolto di un'opera musicale e l'esperienza quotidiana che circonda noi e i nostri ragazzi, può essere utile trovare legami di qualche rilievo tra i valori che l'opera ha fatto emergere e quelli presenti nel contesto sociale. Ecco perché il recupero di un modo più globale di esperire le espressioni artistiche può costituire il punto nevralgico della dimensione didattico-estetica: l'interazione tra i linguaggi (non solo sonoro, ma motorio, grafico-pittorico e anche verbale) e le diverse funzioni sociali (non ultima quella del puro divertimento²²) ristabilisce momenti di vicinanza tra le differenti modalità di espressione della tradizione colta e di quella popolare.²³

Poiché lo spirito sotteso a questo progetto scolastico indicava nell'integrazione dei linguaggi un perno centrale, un'opera come *Il Barbiere di Siviglia* ha risvegliato valori di significato estetico perché l'esperienza costruita e vissuta è riuscita ad accostare la dimensione ludica e socializzante a quella di interpretazione e di analisi²⁴; la musica, la gestualità, l'espressione grafica hanno trovato posto accanto alla contestualizzazione storica, all'analisi testuale, alla comparazione delle tecniche.

Vecchi e nuovi significati si sono combinati in tal modo attraverso diversi piani di lavoro e la loro integrazione reciproca e costante ha reso possibile, mi pare, il proposito di un progetto concreto di educazione estetica.

Note

¹ La voce *Bello* dell'*Enciclopedia* di Diderot recita testualmente: «per una sorta di fatalità le cose di cui più si parla, tra gli uomini, sono molto spesso quelle che si conoscono meno» (Diderot d'Alembert *L'estetica dell'encyclopédie*, M. Modica (a cura di), Roma, Editori Riuniti, 1988, pag. 100).

² In un contributo di L. B. Meyer di qualche tempo fa (*Significato in musica e teoria dell'informazione* in Jakobson, Arnheim, Moles, Bense e altri, *Estetica e teoria dell'informazione*, Milano, Bompiani, 1972,) si afferma che «il significato si trova quando un individuo diventa consapevole affettivamente o intellettualmente, delle implicazioni di uno stimolo in un dato contesto. [...] Tali stimoli diventano significativi solamente quando le nostre abitudini sono disturbate [...] Dunque, il significato musicale si trova quando le risposte delle nostre aspettative abituali sono differite o bloccate.» (pagg. 159-160). Per Meyer, infatti, la definizione generale di significato può trovare due ambiti d'azione: «uno stimolo può essere significativo perché indica o rinvia a qualche cosa che è di un genere diverso dal proprio (intendendo con questo sia associazioni e connotazioni al di fuori della musica relative al mondo delle idee, dei sentimenti, degli oggetti fisici) » oppure «perché rinvia a qualche cosa che è di genere uguale al proprio (ad esempio in un tipo di ascolto dove l'esperto è indotto ad aspettare eventi musicali specifici in un dato contesto stilistico)» (pagg. 156-157). L'indagine che qui viene presentata seguirà orientamenti pertinenti alla prima definizione.

³ La classe coinvolta è la III B a tempo prolungato della scuola media di Casina (Reggio Emilia).

⁴ *Musica: dall'esperienza alla teoria* è anche il titolo di una pubblicazione di Gino Stefani edita da Ricordi nella collana *Metodi e strumenti didattici*, Milano, 1988. Vedi anche l'articolo, sempre di G. Stefani "La ricerca comune: dall'esperienza alla teoria", in *Musica Domani*, n. 105, 1997.

⁵ M. Dallari, *Le arti e l'educazione estetica*, Quaderni della Siem, 10/1996 a cura di J. Tafuri, pag. 15.

⁶ R. Bodei, *Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino, 1995, pag. 90, n. 2; p. 80.

⁷ E. H. Gombrich *Arte e illusione*, Torino, Einaudi, 1965, pag. 9.

⁸ C. Segre, *Per curiosità*, Torino, Einaudi, 1999, pagg. 30-31.

⁹ Per qualche insegnante il significato di questa proposta si situava anche in terreni affettivo-emozionali, poiché quest'opera aveva costituito uno dei primi avvicinamenti al repertorio lirico, nonché rappresentava il ricordo di alcune arie conosciute nell'infanzia perché cantate dai genitori. La natura del "bello", anche se in un'accezione molto riduttiva, si lega anche alla dimensione di ciò che si prova in sua presenza.

¹⁰ Op. cit. pag. 15

¹¹ Nonostante l'età pre-adolescenziale degli allievi, la narrazione in forma di fiaba dello svolgimento dell'azione ha sorprendentemente conquistato l'attenzione della classe. Questo la dice lunga soprattutto sul fascino che ancora riesce a esercitare una narrazione, antica prerogativa delle nonne, anche se la maggior parte di questi ragazzi ha solo sporadicamente vissuto questa esperienza.

¹² Un ulteriore aspetto del significato estetico di questo percorso didattico si ritrova nelle parole di Valeriano Bozal che sintetizza il valore del compiacimento della ripetizione cui appena ora si è fatto riferimento: «il (ri)conoscimento e il piacere sono i due tratti tradizionali di ciò che è estetico. Sono intimamente uniti e rappresentano l'utilità estetica, l'effetto estetico» (V. Bozal, *Il gusto*, Bologna, Il Mulino, 1966, pag. 57).

¹³ M. Baroni, *Linguaggio musicale e valori sociali*, Quaderni della Siem, 4/1993, pag. 69.

¹⁴ La complessità della dimensione temporale in cui si colloca un'esperienza sta tutta in questa affermazione di John Dewey: «Il tempo cessa di essere lo scorrere uniforme e senza fine o la successione di punti istantanei che qualche filosofo ha detto. Inoltre esso è il medium organizzante e organizzante del ritmico flusso e riflusso dell'impulso alla ricerca, del movimento in avanti e indietro, della resistenza e della sospensione, con il soddisfacimento e il completamento. [...] Il tempo in quanto organizzazione del mutamento è crescita, e crescita significa che una serie variata di mutamenti subentra a intervalli di pausa e riposo, di completamenti che diventano i punti iniziali di nuovi processi di sviluppo.» J. Dewey, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, op. cit. pag. 29.

¹⁵ J. Dewey, op. cit. pag. 114.

¹⁶ Op. cit. pp. 18-19.

¹⁷ La parola "senso", come afferma di nuovo Dewey, implica numerosi contenuti: «il sensorio, il sensazionale, il sensitivo, il sensibile, il sentimentale, e anche il sensuoso» (J. Dewey op. cit. pag. 27). È nella combinazione delle diverse espressioni di senso che l'esperienza estetica acquista maggior significato.

¹⁸ L'utilizzo del verbo *riscoprire* è in questo caso determinante perché sottolinea il procedimento di appropriazione di significati operato nella direzione che indica Dallari, cioè la rinascita di un percorso che non viene spiegato ma che si svela poco a poco.

¹⁹ All'interno del lavoro in classe, i sezionamenti analitici e tassonomici non sono stati presentati come degli "a priori", ma come naturale conseguenza dei risultati di un'esperienza condotta secondo le regole del laboratorio. Ad esempio, per cantare in playback il concertato finale del primo atto, l'analisi degli intrecci delle parti vocali si è resa indispensabile. Il sezionamento particolareggiato della partitura musicale è stato necessario per spingersi sempre più nell'esperienza musicale e solo come conseguenza a quest'esigenza ci si è fatti carico del suo studio.

²⁰ «Nel linguaggio artistico, al pari di ogni altro linguaggio, non si produce mai un vero capovolgimento di situazioni. Al contrario, per quanto radicali possano apparire le novità, sempre di trasformazioni si tratta.» (S. Sciarrino, *Le figure della musica*, Milano, Ricordi, 1998, pag. 19).

²¹ Secondo queste indicazioni, la regolarità sia formale che melodico-armonica della *Serenata* cantata dal Conte di Almaviva è stata ristrutturata in una composizione ritmicamente più libera, dai connotati musicali fortemente influenzati dal repertorio del rock-melodico.

²² Vedi L. Marconi, "Musica e educazione estetica nella scuola media", in *Musica Domani*, n. 105, 1997.

²³ Il recupero di un'esperienza globale ripropone l'attualità di significato dell'espressione greca *mousiké*.

²⁴ Per impadronirsi delle tecniche relative a ogni passaggio messo in scena – fossero queste la recitazione, il canto o la sistemazione del corredo scenografico – la dimensione analitica dello studio (funzione culturale) è sempre stata avvertita dagli allievi come funzionale alla completezza dell'esperienza corale (funzione sociale).

Musica in bit

CONVERSIONI

AMEDEO GAGGIOLO

Esistono software che consentono di convertire dati musicali, o audio in genere, in formati di vario tipo. Vediamo di seguito alcune fra le esigenze più diffuse:

- importare nel calcolatore, attraverso uno scanner o una telecamera, una partitura originariamente su carta;
- da un formato wave ottenere un file midi;
- trasformare un file midi in un formato sonoro (ad esempio in un file wave);
- ottenere automaticamente da una partitura digitalizzata la traduzione in intavolatura per chitarra;
- produrre la versione parlata di un testo digitale scritto.

Digitalizzare partiture

Tra i più noti programmi che consentono di convertire partiture di tipo cartaceo in formato digitale, abbiamo *Midiscan* della Musitek (distributore italiano Midimusic, www.midimusic.it).

Il software si basa su due tecnologie: Digital Imaging/OCR (*optical character recognition*), un sistema software capace di riconoscere la scrittura musicale e il protocollo midi. La tecnica è simile a quella impiegata dal software per il riconoscimento della scrittura: utilizzando uno scanner (oppure una macchina fotografica digitale o una telecamera) si acquisisce la partitura, che attraverso il software viene convertita in file midi.

L'utente a questo punto ha di fronte una partitura digitale che può essere modificata, trasformata ed eseguita dal sintetizzatore interno del calcolatore o da sintetizzatori esterni collegati al calcolatore.

Il programma è in grado di riconoscere non solo le durate e le altezze del brano analizzato, ma anche l'organizzazione dei pentagrammi, le chiavi, gli accidenti musicali, il tempo etc. Gli errori di acquisizione possono essere corretti manualmente dall'utente.

Dal suono alla partitura

Il riconoscimento di suoni naturali da parte del calcolatore, è uno dei temi che più ha affascinato gli studi sull'intelligenza artificiale di questi ultimi vent'anni e oggi i risultati sono decisamente buoni. Ad esempio è possibile, attraverso appositi algoritmi, far riconoscere al calcolatore le altezze e le durate di una melodia vocale, precedentemente registrata sul computer, e infine ottenere una partitura digitale rieseguibile sinteticamente.

Il programma *Wave to Midi* della AKoff Music (www.akoff.com) consente di convertire file audio (formato wave) in documenti midi, con risultati più che accettabili.

Dal punto di vista didattico può essere decisamente divertente sottoporre al programma suoni wave inusuali, ad esempio registrare su computer l'abbaiare di un cane, oppure lo sferragliare di un treno per riascoltarne la conver-

sione midi. Si ottengono materiali compositivi curiosi che successivamente potranno essere assemblati e rielaborati attraverso un comune sequencer (*Cubase*, *Cakewalk* ecc.), per ottenere strutture musicali originali.

L'aspetto più divertente è quello di scoprire come il programma interpreterà "musicalmente" i vari suoni che vengono inseriti.

Dal midi al suono

Utilizzando appositi software è possibile ottenere la conversione di un file midi in formato wave; esistono parecchi programmi che eseguono questa operazione, in particolare *WinGroove* della Nakayama (www.cc.rim.or.jp/~hiroki), un programma che produce rapidamente la versione wave dei file midi, prendendo come riferimento il sintetizzatore interno della scheda audio.

Il risultato è ottimo; il programma permette di adattare la tonalità, di predisporre i vari parametri per ottenere un risultato non solo buono dal punto di vista sonoro, ma anche adeguato alle esigenze dell'utente. Ad esempio, se si tratta di una base su cui cantare, è possibile alzarla e abbassarla di tono, oppure velocizzarne o rallentarne l'esecuzione.

Scolasticamente il programma si rivela comodo in quanto i file midi, convertiti in formato wave, possono essere trasferiti su un cd audio e riprodotti, anche senza l'ausilio del calcolatore, in un comune impianto stereo.

Dalla partitura all'intavolatura

Esistono parecchi programmi che effettuano la traduzione di una partitura digitalizzata in intavolatura per chitarra; tra i più prestigiosi abbiamo *Finale*, il composer della Coda Music (distribuito in Italia dalla Midisoft); senza ricorrere a *Finale*, ottimo programma ma decisamente costoso, è possibile utilizzare programmi di tipo shareware che effettuano questo tipo di conversione e sono facilmente reperibili in Internet, ad esempio al sito www.hitsquad.com.

Dalla scrittura al parlato

Esistono programmi che leggono un testo, convertendo un documento scritto nella sua versione sonora. L'esecuzione avviene attraverso una voce sintetica generata dal calcolatore.

Tra i software che consentono questa operazione troviamo *TextAloud MP3* della NextUp Technologies (www.nextuptech.com), che riproduce in modo eccellente testi in lingua inglese; un'ampia libreria di allofoni consente però di modificare la pronuncia di ogni parola, per ottenere un risultato accettabile anche con i testi italiani. L'esecuzione vocale può essere salvata in formato Mp3.

La solmisazione in Italia: una nuova proposta

PIETRO GIZZI

La pratica della solmisazione ha una storia antica, che prende avvio proprio nel nostro Paese. Ma, nel corso dei secoli, essa si è radicata solo nelle nazioni anglosassoni e dell'est europeo, particolarmente in Ungheria, dove è stata grandemente promossa dal compositore e didatta Zoltán Kodály.

Alcune scuole di pensiero considerano l'impiego della solmisazione una strada in grado di apportare notevoli vantaggi nel processo di apprendimento e nella conseguente diffusione dell'alfabetizzazione musicale. Altre, di contro, non trovano così significativi i vantaggi del suo utilizzo e piuttosto macchinosa la sua applicazione all'interno, quantomeno, della nostra tradizione scolastica.

Proviamo a confrontarci con un progetto concreto.

Con il termine solmisazione si definisce una pratica didattica, centrata sulla vocalità, che consiste nell'identificazione e denominazione dei suoni di una melodia a partire dalla loro funzione e non dalla loro altezza assoluta. Come è noto, questa pratica, che oggi evoca paesaggi anglosassoni o dell'est europeo, affonda le sue radici nell'Italia medievale. Nei primi dell'anno Mille, infatti, il suo iniziatore, Guido d'Arezzo, rivoluzionò la conduzione della didattica musicale, individuandone l'obiettivo formativo primario nella promozione di capacità di autonomia nell'apprendimento e nella gestione dei canti. Mezzo fondamentale per acquisire questa capacità era per lui il «fissare nel profondo della memoria le differenze e le proprietà distintive di ciascun suono e di ogni discesa ed elevazione della voce».¹

Il nome della funzione

Il curriculum scolastico formulato da Guido è oggi ampiamente noto e riportato da tutti i manuali di storia della musica. Risulterà utile ricordare, però, che le sillabe *ut, re, mi, fa, sol, la*, descritte nella *Epistola Michaeli monacho* e centrali all'attività di Guido, non designava-

no altezze assolute, ma altezze relative, ovvero i gradi dell'esacordo. Le altezze assolute continuavano a essere indicate da Guido, secondo la terminologia medioevale, con le lettere C, D, E, F, G, A, B.

Nella evoluzione storica successiva a Guido è avvenuto che in Italia e in pochi altri paesi europei, come la Francia e la Spagna, si è passati a indicare con le sillabe *ut, re, mi, fa, sol, la* non più i gradi o le funzioni all'interno dell'esacordo, ma le altezze assolute dei suoni, corrispondenti ai tasti bianchi di uno strumento a tastiera. Nei paesi anglosassoni e dell'est europeo, invece, le altezze assolute continuarono a essere indicate con le lettere dell'alfabeto C, D, E, F, G, A, B, mentre le sillabe di solmisazione *do, re, mi, fa, sol, la, si* rimasero a indicare la posizione funzionale dei suoni, non più però all'interno dell'esacordo, ma all'interno della tonalità: *do* = tonica, *re* = sopratonica, *mi* = medianta, *fa* = sottodominante, *sol* = dominante, *la* = sopradominante *si* = sensibile.

In tali paesi quindi, dire che una melodia è formata dai suoni *do, re, mi* non significa dire che essa va cantata sulle note corrispondenti ai nostri tasti *do, re, mi* del pianoforte (che sarebbero invece indicati dalle lettere C, D, E), ma che essa può essere cantata sulle note della tonica sopratonica e medianta di una qualsiasi tonalità, quella che meglio si adatta al registro vocale di esecuzione.

L'impiego della solmisazione

Fra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento si è avuto, nei paesi che hanno continuato a usare la terminologia alfabetica medievale per indicare il nome delle note, un generale processo di recupero della solmisazione guidoniana, che è ridiventata lo strumento base dell'educazione musicale. Nelle nazioni di lingua inglese, tedesca, dell'est europeo – particolarmente in Ungheria, dove questa pratica si è incrociata con le idee metodologiche di Kodály –, l'impiego della solmisazione guidoniana ha apportato notevoli vantaggi nel processo di apprendimento musicale e una conseguente capillare diffusione della cultura e della alfabetizzazione musicale di base.

A questo generale movimento pedagogico è rimasta estranea l'Italia. L'unico sostanziale tentativo nostrano si deve alla meritoria attività di Roberto Goitre. Il suo *Cantar leggendo*² però, così come la traduzione italiana delle opere di Kodály, ha avuto una diffusione didattica molto limitata. Probabilmente perché in entrambi i repertori si è impiegata la solmisazione senza alcun adattamento alla situazione italiana. In Italia, infatti, il suo impiego con i monosillabi della tradizione guidoniana – *do, re, mi, fa, sol, la, si* – è infirmato dal fatto che essi da noi indicano le altezze assolute dei suoni, e non le loro posizioni funzionali. Per cui il loro uso come sillabe di solmisazione genera confusione ed equivoci. Infatti, una stessa nota acquista contemporaneamente nomi diversi, ma appartenenti sempre alla medesima serie terminologica. Per esempio, la nota corrispondente al tasto *do* del pianoforte verrebbe a essere chiamata, nella tonalità di *sol* maggiore, *do* come altezza assoluta e *fa* in quanto sottodominante. In questo caso quel suono sarebbe collocato in categorie diverse, alle quali si applicherebbe però, la stessa serie di nomi. L'impraticabilità della terminologia guidoniana della solmisazione, e la mancanza di soluzioni alternative, ci ha però privati dei vantaggi offerti dalla stessa solmisazione.

Si rende quindi utile in Italia, per una possibile reintegrazione della solmisazione, differenziare con chiarezza la terminologia delle funzioni tonali da quella delle altezze assolute dei suoni. Un'esigenza riconosciuta pure dai didatti ungheresi seguaci di Kodály: «Là dove vengono usate le sillabe della solmisazione per indicare l'altezza assoluta, bisogna decidere se: si useranno purtroppo i nomi alfabetici conservando la solmisazione per i suoni relativi; oppure se si introdurranno le sillabe nuove per il solfeggio relativo».³

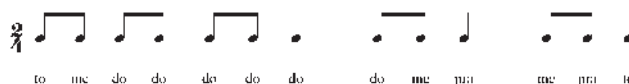
Considerata la larga diffusione che le sillabe *do, re, mi* ecc. hanno in Italia per indicare l'altezza assoluta dei suoni, conviene risolvere il problema indicando le funzioni tonali con sillabe alternative.

Tentare nuove strade

Da diversi anni mi è tornato utile chiamare sinteti-

camente le funzioni tonali con i monosillabi iniziali dei termini con cui tradizionalmente le indichiamo in Italia, provvedendo a eliminare le coincidenze di sigla:

tonica	= <i>to</i>
sopratonica	= <i>pra</i> ⁴
mediante	= <i>me</i>
sottodominante	= <i>qua</i> (da quarto grado)
dominante	= <i>do</i>
sopradominante	= <i>na</i>
sensibile	= <i>se</i>



Risulterebbe quindi chiaro che una melodia⁵ così composta andrebbe eseguita sulle note della tonica, medianta, dominante e sopratonica di qualsiasi tonalità, scegliendo quella che meglio si adatta alle esigenze esecutive del momento.

In questa maniera i vantaggi della solmisazione possono essere agevolmente reintrodotti.

La tastiera interiore

Ma, ci si domanderà, quali sono in concreto questi vantaggi? Essi sono significativi a tal punto da spingere i formatori musicali ad apprendere una pratica estranea alla nostra tradizione?

Solitamente la solmisazione viene intesa come un metodo per apprendere la notazione musicale. Sotto questo profilo essa non mirerebbe a sviluppare competenze musicali di base – per esempio lo sviluppo dell'orecchio musicale –, ma a offrire strategie per conseguire un fine – quello della lettura della musica, appunto –, che può apparire periferico a tali competenze, anche se comodo e importante nei risultati. Infatti, si può cantare e suonare bene senza saper leggere la musica, anche se saper leggere permette di allargare gli orizzonti culturali (entrando in contatto con musiche non conosciute), di perfezionare l'esecuzione, di essere autonomo in fase di apprendimento.

Appare utile ricordare, a questo proposito, che la scrittura è la rappresentazione grafica di elementi sonori, i quali devono essere posseduti prima e indipendentemente dalla scrittura stessa.⁶ Nel linguaggio parlato, infatti, il bambino impara prima a parlare e poi, quando il linguaggio è consolidato, impara a scrivere e a leggere. Ma fra l'impiego del linguaggio e la sua scrittura si pone una fase intermedia che è la coscientizzazione dei suoni che compongono le parole.⁷ Senza di essa è impossibile imparare a leggere e a scrivere. Anche in ambito musicale queste tappe non possono essere eluse. Il bambino, quindi, per padroneggiare la scrittura musica-

le deve: 1. impiegare i suoni cantando; 2. averne coscienza; 3. imparare a scriverli e a leggerli dal pentagramma.

La solmisazione forma la seconda di queste fasi e pre-dispone alla terza. Già leggendo la *Epistola Michaeli monacho* di Guido d'Arezzo, ci accorgiamo che essa non individua nell'acquisizione di un apprendimento veloce della lettura musicale il fine più importante della pratica della solmisazione. Esso ne è piuttosto una conseguenza. L'obiettivo principale, come si è citato all'inizio dello scritto, è il «fissare nel profondo della memoria le differenze e le proprietà distintive di ciascun suono e di ogni discesa ed elevazione della voce», che permette, «per imparare una melodia sconosciuta», di non dover «ricorrere sempre alla voce di un uomo o al suono di uno strumento, così da sembrare incapaci di avanzare senza una guida come i ciechi».⁸

Il metodo di Guido andava quindi oltre la messa a punto di una strategia per la lettura a prima vista. Si potrebbe dire che mirava a creare nella mente del cantore una sorta di tastiera interiore, nella quale imprimere suoni e intervalli, intonabili con la stessa disinvoltura con la quale si producono suoni agendo sulla tastiera o sulla meccanica di uno strumento. La costituzione di questa tastiera interiore, la quale precede logicamente l'apprendimento della scrittura e lettura musicale, è una conquista importante nella crescita musicale e nella formazione generale dell'individuo, indipendentemente dal passaggio alla successiva fase di acquisizione delle capacità di scrittura e lettura.⁹

Tale tastiera interiore è pratica e di facile impiego, perché costituita da poche combinazioni entro una sola ottava o poco più, ma trasponibili in una serie infinita di possibilità. Essa fissa infatti mnemonicamente l'uguaglianza melodica delle relazioni tonali entro la rete delle possibili tonalità, riducendo il campo delle possibilità combinatorie. In altri termini, essa permette di memorizzare il peculiare suono di ciascuna funzione tonale e di ciascun rapporto fra funzioni diverse, e di riprodurlo nei differenti ambiti tonali (in *do*, in *re* ecc.).

La condizione che permette alla solmisazione di predisporre questa tastiera interna è una modificazione del rapporto soggettivo con il suono, che comprende due aspetti: il primo è in ordine alla percezione della sostanza del suono, che assume una dimensione, per così dire, cosale; il secondo è in ordine al trattamento dei suoni, rispetto ai quali diviene possibile applicare le ordinarie categorie logiche.

Spieghiamo subito con un esempio il primo punto, mentre del secondo si parlerà nell'ultimo paragrafo dello scritto. Un bambino che impara a suonare uno strumento, per esempio il pianoforte, avverte in primo luogo l'apprendimento come un problema di posizione sulla tastiera. Produrre il suono è per lui premere il tasto che dà origine a quel suono, ed eseguire un brano è eseguire una serie di posizioni. C'è nel suono, quindi, qualcosa di cosale, che coincide con la successione delle operazioni atte a

produrlo. Spesso, musicisti adulti, intonano melodie scritte sul pentagramma pensando alle posizioni sui loro strumenti.

Prendiamo adesso il caso di un bambino che non studia uno strumento, ma che, frequentando la scuola di base (scuola elementare?), dove lo studio di uno strumento risulta meno praticabile, parte dalla vocalità. Se lo si abitua a cantare con l'impiego delle sillabe di solmisazione, tali sillabe divengono per lui i tasti del suo strumento mentale, e la pronuncia del loro nome richiamerà, con un meccanismo di automatismo, il suono. Meglio ancora se la pratica della solmisazione si servirà della fonomimica.¹⁰ Posizione della mano, suono, nome della funzione diventeranno un tutt'uno, con grandi vantaggi per lo sviluppo della memoria.

Dall'utilizzazione della solmisazione vengono fuori modalità di gestione delle esperienze didattiche utili tanto per l'insegnante, che può strutturare la propria programmazione secondo criteri di progressività in ordine agli obiettivi da raggiungere e al materiale di attività da presentare quanto per l'allievo che può riconoscere e padroneggiare via via il materiale di apprendimento.

L'allargamento progressivo della coscienza diastematica

Grazie all'impiego della solmisazione, l'insegnante può allargare il campo di suoni con cui mettere in contatto gli studenti progressivamente, in modo da costruire con equilibrio e stabilità la tastiera interna di cui si parlava sopra. Kodály ci ha lasciato nei *50 canti per bambini*¹¹ e nei *333 esercizi di lettura*¹² un esempio di progressività. Essi partono dall'impiego di due sole note, tonica e sopratonica, allargano successivamente il campo scendendo di una terza minore e salendo di una terza maggiore rispetto alla tonica, quindi aggiungono la dominante inferiore e la dominante superiore.

Si può discutere sull'utilizzazione in Italia dei brani di Kodály e sulla scansione di progressività che egli individua, ma rimane salvo il fatto che l'allargamento progressivo dei suoni è un criterio dal quale la didattica non può prescindere.¹³ Grazie alla solmisazione inoltre, l'insegnante può predisporre piani operativi chiari e precisi per raggiungere gli obiettivi.

Se per esempio ci si pone l'obiettivo di costruire nell'allievo il segmento di tastiera interna fra la tonica e la medianta, ci si accorgerà che, formulando tale obiettivo in termini operazionali¹⁴, verranno fuori almeno tre capacità diverse. Infatti l'obiettivo potrebbe essere così reso: l'allievo, al termine delle attività, dovrà essere in grado di *cantare* con buona intonazione brani costruiti su tonica-sopratonica-medianta; *improvvisare* segmenti melodici su queste funzioni; *riconoscere* all'ascolto la composizione di segmenti melodici costruiti su queste note.

Il percorso didattico conseguente sarà strutturato in

una serie di attività, articolate in modo sequenziale:

1. presentazione di canti costruiti sulle funzioni *to*, *pre*, *me*;
2. coscientizzazione di tali funzioni con l'intonazione non delle parole dei canti, bensì con le sillabe di solmizzazione;
3. stimolazione di dialoghi estemporanei all'interno della classe, cantati sempre su tali suoni;
4. attività di riconoscimento dei suoni di melodie.

Scendendo ulteriormente nella concretizzazione delle scelte, ci si accorgerà che la serie di note tonica-soprtonica-mediante implica un numero di combinazioni relativamente numerose, che è opportuno esaminare nel dettaglio per poter costruire la famosa tastiera interiore. È infatti possibile avere

- una successione ascendente: *to pre me* (1)
- una successione discendente: *me pre to* (2)
- salti fra le note estreme: *to me ...* (3)
- me to ...* (4)
- un attacco dalla soprtonica: *pre to ...* (5)
- pre me ...* (6)

Quindi, in relazione alla coscientizzazione delle funzioni, occorrerà prevedere tutte le combinazioni possibili, alcune delle quali – (1) (2) (3) – risulteranno di immediata acquisizione, mentre le altre – (4) (5) (6) – esigeranno più tempo. Se vogliamo rendere l'apprendimento il più piacevole possibile, e non ricorrere a noiosi esercizi, sarà opportuno avere a disposizione brani da cantare che contengano all'inizio¹⁵ le varie combinazioni. Purtroppo nella letteratura italiana a disposizione non è facile trovare brani siffatti, e spesso l'insegnante deve scriverne di adeguati.

Va da sé che non occorre fare tutto insieme. Le tre componenti operazionali dell'obiettivo – *cantare*, *improvvisare*, *riconoscere* – possono essere oggetto di attività svolte in tempi diversi, mediante un ritorno ciclico dei contenuti. Si può così allargare il campo dei suoni da cantare sino a raggiungere la dominante superiore e inferiore rispetto alla tonica, e ritornare poi all'improvvisazione su *to*, *pre*, *me*.

Il vissuto dell'allievo e lo sviluppo delle capacità

Partire dal vissuto degli allievi è un principio che tutti i pedagogisti riconoscono come auspicabile nell'azione educativa. Ciò significa, per un verso partire dalle esperienze sonore che i ragazzi posseggono, ma per altro verso partire dai loro modi di organizzare l'esperienza, dentro e fuori lo specifico ambito musicale. Sotto questo profilo la solmizzazione è un'interfaccia che media i suoni con le categorie logiche e linguistiche, permettendo una loro organizzazione in classi, con la conseguente applicazione dei criteri di identità, differenza, seriazione ecc. Essa quindi permette di recuperare le quotidiane categorie di organizzazione della realtà anche nello spe-

cifico musicale, facilitando la strutturazione del materiale sonoro in relazione a quelle categorie. Categorie che possono essere di diverso tipo. Per esempio categorie prosodiche, come senso di apertura o chiusura nell'intonazione di una frase, o categorie logico-insiemistiche, che fanno capo a principi di identità e differenza. Questo aspetto della solmizzazione favorirà il raggiungimento delle capacità in merito ai tre aspetti dell'obiettivo che si era individuato più sopra: cantare - improvvisare - riconoscere.

Cantare. Riguardo a questa prima capacità la solmizzazione consente di avere un sistema interno per controllare l'intonazione grazie all'impiego di categorie prosodiche¹⁶ e linguistiche. Esaminiamo concretamente la questione, partendo dalla seguente melodia:

Dopo averla insegnata per imitazione la faremo cantare sulle sillabe di solmizzazione, aiutandoci con la fonomimica. Si farà notare, quindi, come su *pre* la frase musicale rimanga sospesa, in attesa di una conclusione, che arriverà discendendo verso *to*. Risulterà funzionale allo scopo fermare i ragazzi, con una corona, sull'ultima nota *pre* della settima battuta, enfatizzando la cadenza su *to*. Dopo un poco i ragazzi saranno in grado di pensare contemporaneamente la nota *pre* e la nota *to*, pervenendo, in generale, a una migliore intonazione. Essi matureranno quindi le seguenti conclusioni logico-procedurali¹⁷: intono bene *pre* se penso contemporaneamente anche *to*; ogni volta che *pre* va a *to* ho il medesimo modulo intonativo.

Si realizza quindi un processo di astrazione e la formazione di uno schema di recupero della memoria di cui potersi servire in tutti i futuri casi analoghi.

Un ulteriore miglioramento dell'intonazione, si avrà seguendo la consegna di porre attenzione, cantando, a che le note con lo stesso nome siano intonate alla medesima altezza. Si recupererà così un'altra forma consueta dell'attività logica, che è quella della ricerca dell'uguaglianza entro una serie di elementi diversi, potenziando contemporaneamente le capacità di memoria.

Improvvisare. La solmisazione facilita i processi improvvisativi e permette di concepire la costituzione della frase musicale articolata in momenti discreti, favorendo lo sviluppo della creatività. Rimanendo al semplice stadio delle tre funzioni *to, pre, me*, diviene possibile produrre estemporaneamente frasi musicali che siano costituite, per esempio, in due segmenti, uno di apertura, concluso quindi su *pre*, e uno di chiusura, concluso su *to*. Tale produzione estemporanea potrà avvenire come dialogo fra insegnante che propone e ragazzo che risponde, o, meglio, in un rapporto studente-studente, in cui il primo propone e il secondo risponde. Per esempio, l'insegnante potrà proporre una frase, in ritmo libero (del tipo *to, me, pre, me, pre*) e l'allievo rispondere riproducendo l'intero segmento melodico con la sola differenza della conclusione (*to, me, pre, me, to*).

Dopo non molto tempo, con il formarsi della tastiera interna e con le adeguate consegne da parte dell'insegnante, i ragazzi matureranno sia la capacità di rendere sempre più varia la risposta, che di intrattenere un dialogo fra di loro.

Riconoscere. Con la formazione della tastiera interiore, la solmisazione costruisce una griglia percettiva che permette il riconoscimento automatico dei suoni provenienti da altra fonte.

Si comprenderà questo punto ricollegandoci alla similitudine fra le capacità linguistiche e le capacità vocali, visto che entrambe fanno uso degli stessi organi di produzione del suono (l'intero complesso di organi che compone l'apparato fonatorio) e di ricezione (l'orecchio). L'apprendimento della lingua comporta il riconoscimento e la produzione di differenze fonematiche minime, al cui cospetto quelle musicali possono apparire più grossolane. Prendiamo in considerazione le parole tedio e medio. Esse si differenziano solo per il fonema iniziale /t/ e /m/. È difficile che nell'ambito di un contesto linguistico le due parole si confondano dal punto di vista della ricezione. È opportuno però che, in casi del genere, i termini linguistici ascoltati siano ben noti e sedimentati, che siano familiari tanto nel loro aspetto sonoro, quanto nel loro significato, quanto nella loro posizione logica e sintattica. In caso contrario ogni certezza vacilla. Ce ne accorgiamo quando ci troviamo di fronte a parole che non conosciamo, per esempio di fronte a cognomi nuovi. Per comprenderli bene in alcuni casi dobbiamo richiedere lo spelling. La percezione dei suoni all'interno di una melodia, la loro identificazione e riconoscimento, saranno tanto più chiari e distinti quanto più i suoni e le loro relazioni sono presenti nella mente; quanto più saldamente e completamente, detto in altri termini, si sarà formata la tastiera interiore.

L'apprendimento procede gradualmente. Man mano che il ragazzo allargherà il campo delle funzioni utilizzate, sarà in grado di riconoscere, con naturalezza, immediatezza e per un processo di automatismo, un ambito sempre più vasto i suoni.

Note

¹ Guido d'Arezzo, *Epistola Michaeli monacho*, in Cattin (1991), p. 229.

² Goitre (1972).

³ Szönyi (s.d., ma dopo il 1974), p. 77.

⁴ Per la sopratonica, la sottodominante e la sopradominante non si può utilizzare la sillaba iniziale della parola (*so*), perché in tutti e tre i casi coincide; si è scelta un'altra sillaba delle rispettive parole o, nel caso della sottodominante, la sillaba *qua* da quarto grado.

⁵ melodia tratta da Kodály (1976), p. 38, dove si trova senza testo; in Kodály (1981), p. 18 si trova con il testo.

⁶ Tafuri (1995), p. 146, parlando del metodo Kodály (che, come si è detto, non è l'unico a impiegare la solmisazione), pur avanzando molte riserve nei suoi confronti, ammette che esso «mette in atto un principio basilare nell'alfabetizzazione [...]: la scrittura e la lettura sono la trasformazione grafica di relazioni sonore e concettuali già possedute».

⁷ Cfr. Altieri Biagi (1987).

⁸ Guido d'Arezzo in Cattin (1991), p. 229.

⁹ Deriu (2000), p. 7, in riferimento alla nozione di competenza musicale, scrive che «è musicale chi possiede un "buon orecchio", ovvero ha sviluppato buone abilità percettive ed è in grado di comprendere sensi e contesti di un messaggio musicale; è capace di suonare e/o cantare correttamente [...] e sapendo dotare di senso la propria esecuzione [...]; è capace di usare il linguaggio musicale per esprimere il proprio mondo interiore»; questi aspetti della competenza musicale non sono raggiungibili senza l'ausilio della coscientizzazione dei suoni e della formazione di una tastiera interna.

¹⁰ Per un primo incontro con la pratica della fonomimica cfr. Delfrati (1989), pp. 165-167.

¹¹ Kodály (1981).

¹² Kodály (1976).

¹³ Cfr. Della Casa (1985), in particolare il paragrafo "Apprendimento e ridondanza", pp. 98-102.

¹⁴ Per la nozione di operazionalizzazione degli obiettivi rimando a Pellerey (1994), pp. 63-66.

¹⁵ Sull'importanza dell'intervallo iniziale di un brano per la memorizzazione dell'intervallo stesso, cosa già messa in luce da Guido d'Arezzo, cfr. pure Willems (1989), pp. 136-149.

¹⁶ Sull'impiego di categorie prosodiche nella didattica musicale cfr. Delfrati (1989), pp. 9-12.

¹⁷ Per il concetto di procedura in ambito musicale cfr. Sloboda (1988), pp. 331-357.

Bibliografia

- Altieri Biagi M. L. (1987) *Dal suono al fonema*, in G. Belgrano (a cura di), *Il bambino dal suono alla musica*, Teramo, Lisciani & Giunti, pp. 54-58.
- Cattin G. (1991) *La monodia nel Medioevo*, «Storia della musica» a cura della Società Italiana di Musicologia, vol. I, parte II, Torino, EDT, 2 ed.
- Delfrati C. (1989) *Orientamenti di pedagogia musicale. Scritti 1966-1986*, Milano, Ricordi.
- Della Casa M. (1985) *La comunicazione musicale e l'educazione*, Brescia, La Scuola, 3 ed.
- Deriu R. (2000) *Intorno al concetto di competenza musicale*, «Musica Domani», XXX/116, pp. 3-11.
- Goitre R. (1972) *Cantar leggendo*, Milano, Suvini Zerboni.
- Kodály Z. (1976) *333 esercizi di lettura*, Milano, Carisch; ed. orig. 1941.
- Kodály Z. (1981) *50 canti per bambini*, Milano, Carisch; ed. orig. 1962.
- Pellerey M. (1994) *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, Sei, 2 ed.
- Sloboda J. A. (1988) *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, Bologna, Il Mulino; ed. orig. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Szönyi E. (s.d., ma dopo il 1974) *Alcuni aspetti del metodo di Zoltán Kodály*, Budapest, Edizioni Corvina.
- Tafuri J. (1995) *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT.
- Willems E. (1989) *L'orecchio musicale*, vol. II *L'educazione all'ascolto. Gli intervalli e gli accordi*, Padova, Zanibon, 3 ed.; tit. orig. *L'oreille musicale*, Tome II. *La culture auditive*, Bienne, Pro Musica, 1972, 3 ed.

NELLA GIUNGLA
DEI REPERTORI

IDA MARIA TOSTO

Per tutti coloro che hanno la responsabilità di un gruppo corale, la scelta dei brani da studiare è sempre problematica, poiché i parametri da tenere presenti sono veramente tanti. Nel caso di un gruppo di voci bianche la questione è ancora più delicata e complessa, dato il peso che la finalità educativa necessariamente assume. Le possibili situazioni vocali collettive – classi di educazione musicale (dalla materna alle medie), cori scolastici, corsi di formazione o cori delle scuole di musica, corali amatoriali – sono molto diverse tra loro, e tutta una serie di varianti, tra cui il livello di maturità musicale, vocale, uditiva, di alfabetizzazione, fa sì che ogni singolo gruppo costituisca una realtà assolutamente unica e particolare nelle sue caratteristiche. Per questo è molto difficile dare consigli sui repertori, opinioni sulla difficoltà dei brani, come spesso viene richiesto, poiché si rischia di fare classificazioni astratte che servono a poco. Cosa far cantare? In teoria tutto...o quasi, basta avere chiaro il perché e il come. L'importante è fare buona musica (ce n'è all'interno di ogni genere musicale), farla esprimendo al meglio la musicalità del gruppo, rispettare le caratteristiche e i limiti vocali dei ragazzi, e soprattutto creare le condizioni affinché il cantare abbia un senso (corporeo, sociale, culturale...).

Purtroppo nel nostro paese non esiste una tradizione compositiva per l'infanzia. Ci mancano i vari Bartok, Kodaly, Britten, Hindemith, compositori, cioè, che abbiano compreso quanto importante sia che i bambini possano eseguire musica ben fatta, per quanto semplice. Si pensi a un'opera come *Friday Afternoons* di Britten in cui il canto all'unisono del coro è stimolato e arricchito dalla interessante armonia del pianoforte, sempre diversa a ogni strofa. Avvicinare gli autori stranieri significa per noi affrontare il problema della lingua, che non è insormontabile ma sicuramente non incoraggia. In Italia, a partire dagli anni '50, i compositori hanno cominciato a prestare un po' di attenzione alle voci bianche (ricordo ad esempio Ghedini, Soresina, Bettinelli, Bucchi), stimolati, soprattutto di recente, dai vari concorsi corali (si veda al proposito la collana "Musica corale moderna" del Pro Musica Studium di Roma), ma si tratta quasi sempre di musica piuttosto complessa, che richiede un buon livello di preparazione vocale e musicale.

C'è poi il problema dei contenuti testuali, che risultano spesso banali, troppo infantili o troppo lontani dalla sensibilità dei ragazzi, e non è un problema da poco se si vuol fare un lavoro significativo sulla parola cantata. Insomma è davvero difficile trovare un brano che risponda in tutto alle caratteristiche vocali, musicali, psicologiche di un gruppo. D'altro canto non possiamo certo dire che scarseggi il materiale a cui attingere: canti tradizionali di

varie etnie, cori parlati, canoni, monodie antiche, brani a voci pari di tutte le epoche, dal medioevo al '900, tonali e non tonali, canzoni moderne e – perché no? – melodie "rubate" ad altri repertori (parti superiori di cori misti, melodie tratte da opere, oratori e altro ancora): tanta bella musica che chiede solo di essere conosciuta.

In questa giungla di repertori, il fattore guida per l'insegnante/direttore non può che essere il progetto che egli elabora per il proprio gruppo, che lo porterà a privilegiare alcuni obiettivi piuttosto che altri, e quindi a realizzare, ad esempio, un percorso corale che affianchi un lavoro di alfabetizzazione, o che invece si inserisca in un più generale progetto scolastico a carattere tematico, oppure che punti a mete conoscitive (ad esempio un genere) o semplicemente favorisca un'esperienza giocosa con la voce, che si presti all'associazione con altri linguaggi (corporeo, visivo, verbale) o sia finalizzato al lavoro con altri strumenti musicali. Da una parte dunque c'è il progetto, dall'altra la musica. Se l'incontro tra questi due fattori avviene senza pregiudizi non potrà che essere creativo. Il problema è dunque non tanto cosa far cantare, ma piuttosto come utilizzare in modo ottimale ciò che ogni repertorio offre. Per questo all'insegnante/direttore serve sì la conoscenza di molta musica, ma soprattutto gli necessitano fantasia, strategie didattiche e tecniche per rendere ogni brano realmente fruibile dal gruppo.

In ambito didattico qualunque operazione di adattamento è legittima purché fatta con gusto, con rispetto per l'opera e in modo tale da favorire l'avvicinamento dei ragazzi alla fonte originaria. Del resto cantare canti popolari, come per decenni ci è stato proposto dai libri di testo, privandoli della loro lingua e vocalità originaria, è un'operazione non meno "snaturante" di quanto sia, ad esempio, intervenire sul testo di un brano d'autore o modificare una melodia troppo ardua o ancora estrapolare una voce sola da un brano a più voci, purché l'operazione ovviamente non sia banalizzante e soprattutto sia motivata da un progetto.

La necessità di riflettere su questo aspetto della didattica vocale nasce dalla constatazione di quanto le mode abbiano il potere di appiattire tutto: il gusto, l'orecchio...il cervello! Ora è il momento di *gospels* e *spirituals*, e con tutto il rispetto per questi meravigliosi generi, mi preoccupa il fatto che essi arrivino a occupare anche l'80% dei programmi di molti saggi corali, anche infantili, in alcuni casi con l'ingenua speranza che il pianoforte e il battito di mani bastino a coprire voci ineducate e stonate. La "cultura dell'apparire" (ovvero l'incultura) incombe anche sulla nostra scuola.

Pensiamoci!

Ragazzi all'opera con consapevolezza

CARLO DELFRATI

Come si fa a catturare l'interesse di un bambino per l'opera lirica? L'As.Li.Co. ogni anno allestisce uno spettacolo operistico appositamente destinato a bambini e ragazzi con l'obiettivo di mettere in moto l'interesse, o almeno la curiosità, dei bambini e dei ragazzi, ma anche mettere in moto l'azione didattica dei loro insegnanti. Lo spettacolo infatti, fulcro del progetto Opera Domani è preceduto da un lavoro che il gruppo dei conduttori dell'As.Li.Co. propone agli insegnanti, i quali a loro volta lo propongono ai loro scolari. Attraverso questo lavoro di preparazione, i bambini coinvolti in Opera Domani si trasformano da semplici spettatori in coro dell'opera, cantando alcuni brani insieme ai personaggi sulla scena, guidati dal direttore di orchestra che, in determinati momenti dello spettacolo, si gira verso il pubblico che canta. Il motore didattico che alimenta l'interesse dei bambini e, nello stesso tempo, offre strumenti concreti per comprendere e interagire alla rappresentazione scenica, è un lavoro di analisi e di rielaborazione del materiale musicale e vocale che ogni opera lirica offre. Per questo ci sembra utile proporre ai lettori alcuni tra i percorsi elaborati da Carlo Delfrati, che del progetto didattico di Opera Domani è il curatore, per l'opera Il Falstaff di Verdi.

Prima di condurre bambini e ragazzi allo spettacolo, quest'anno *Sir John Falstaff Cavaliere*, è utile allestire una serie di attività preparatorie: l'accostamento all'opera sarà infatti tanto più produttivo, quanto meglio i ragazzi avranno maturato alcuni fondamentali prerequisiti:

1. la consapevolezza (consapevolezza, non semplice informazione) che la musica è un linguaggio, un mezzo che gli esseri umani adoperano per esprimere il proprio mondo interiore, e renderlo noto agli altri;

2. la consapevolezza che il canto è un linguaggio a due dimensioni, una sintesi di linguaggio verbale e musicale.

Un modo per affrontare le difficoltà che l'opera pone al pubblico inesperto è partire dalla presenza della musica in generi più famigliari, in particolare il cinema. Un percorso didattico sulla colonna sonora del film può essere una buona preparazione all'opera: i ragazzi ritro-

veranno nel teatro musicale le medesime funzioni che hanno scoperto nelle musiche del cinema.

Dove invece l'opera si stacca dal film è nella parola: parlata nel film, cantata nell'opera. Una possibile transizione è offerta dai film musicali, o anche dai cartoni animati: da *Biancaneve* e *Re Leone* in poi i bambini sanno che i personaggi possono non solo parlare, ma anche cantare.

Ma prima di affrontare l'esperienza del canto, vale la pena considerare una seconda serie di attività propedeutiche sulla *voce parlante* per permettere ai ragazzi: di scoprire le caratteristiche musicali della voce parlante (intonazione, timbro, ritmo, dinamica); di capire come ognuna di queste caratteristiche agisce sul significato del messaggio parlato; di trasferire questa conoscenza dal messaggio parlato alla musica cantata.

Un'ottima introduzione a questo tema è offerta da una lezione del grande regista teatrale Konstantin Stani-

slavski ai propri attori: «La parola è musica. Il testo (della parte o della commedia) è la melodia (opera o sinfonia)... L'attore padrone dei suoi movimenti, che se ne serve per sottolineare ciò che dicono voce e parole, mi fa pensare all'accompagnamento musicale di un bel canto. Una bella voce maschile che entra in scena con la sua battuta, al momento giusto, mi fa pensare a un violoncello o a un oboe. La risposta limpida e acuta di una voce femminile mi ricorda il violino o il flauto. Il suono basso, di petto, dell'attore drammatico, ricorda l'entrata della viola d'amore. Il basso profondo del padre nobile canta come un fagotto, e quello del "cattivo" sembra un trombone, con dei residui di saliva accumulati nel bocchino. La voce umana comprende un'intera orchestra; mi domando come non lo capiscano tutti gli altri».

L'intuizione di Stanislavski è che esiste una forma di musica «dentro la parola» parlata: ogni espressione parlata usa un certo *ritmo*, una certa *melodia* (intonazione), una certa *dinamica* (intensità), un certo *timbro*, proprio come qualunque musica propriamente detta. Si parla solitamente di *tono di voce*. Il termine più proprio, per indicare la «musica del parlare» è *prosodia*. L'educazione prosodica, l'educazione all'uso espressivo della voce parlante, non è che un aspetto - un aspetto fondamentale - dell'educazione musicale.

Come esercizio, Stanislavski chiedeva ai suoi attori di recitare in cinquanta modi diversi un'espressione qualsiasi, come «Questa sera...», modificando ogni volta i tratti prosodici. L'esercizio può essere praticato da chiunque, anche a scuola. Scegliamo una frase dal libretto di Boito: «Vatti con Dio»; «Tù ieri mi hai fatto bere»; «Qui c'erano due scellini»; «Questo è il mio regno».

Per rendere più interessante l'esercizio, chiediamo ai ragazzi di costruire intorno a ogni espressione una situazione, una scenetta: dove ci troviamo, cosa sta succedendo se le parole sono dette in tono spaventato? divertito? sorpreso? malizioso...?

Giochi di voce

Una volta preso atto che a ogni pronuncia cambia il significato di quelle parole, resta da scoprire cosa è cambiato *nella* pronuncia, quali fattori della prosodia sono stati modificati.

Il modo più efficace è isolare ciascun fattore, e sentire cosa succede se lo modifichiamo.

Sono attività che hanno un valore in sé e per sé, e che si riveleranno preziose quando le trasferiremo dal parlato al canto, dal lavoro sulla prosodia a quello sulla lirica. Per questo è utile usare anche qui, fin dove possibile, frasi tolte dalle arie che poi andremo a conoscere.

1) Cominciamo dal più immediato, *l'intensità*.

Giochi possibili:

- pronunciare «Al diavolo te con Alice bella»: prima sussurrando, poi a piena voce. Come cambia la situazione?

- uno pronuncia la frase precedente forte, un altro replica piano; poi viceversa: è l'effetto-eco. Facciamolo anche a gruppi;
- leggere un testo tutto in crescendo; tutto in diminuendo;
- scegliere un brano del libretto, e decidere con quale intensità pronunciare i diversi passi.
- Approfittiamone per chiarire i termini corretti: *piano*, *forte*, *crescendo*, *diminuendo*; e i segni corrispondenti: *p*, *f*, *<*, *>*

2) Attività simili sulla *velocità*:

- leggere molto lentamente, poi molto rapidamente, il lamento di Ford: «Io l'amo e lei non m'ama; le scrivo, non risponde; la guardo, non mi guarda; la cerco, e si nasconde». Come cambia la situazione?
- giochi d'eco agogica: pronunciare una frase lentamente e replicarla rapidamente; poi viceversa;
- leggere un testo accelerando; poi rallentando;
- decidere la velocità a cui recitare i versi di un altro brano del libretto. E acquisire i termini corrispondenti: *adagio*, *moderato*, *allegro* ...

3) Il momento più delicato dell'educazione prosodica riguarda l'aspetto melodico, *l'intonazione*.

Attività preliminari necessarie sono quelle che fanno maturare una chiara consapevolezza della *direzione melodica* dei suoni: in altre parole la capacità di riconoscere, di due suoni, qual è il più alto. Sono esercizi di educazione audioperceptiva, o «educazione dell'orecchio», ben noti alla scuola, su cui qui non ci fermiamo.

Anche la voce parlante si muove a diverse altezze. L'intonazione può essere ascendente, o discendente, o orizzontale (quando la voce insiste su un suono solo). Praticare questo aspetto dell'educazione prosodica è fondamentale per arrivare a capire il valore espressivo della direzione melodica nel canto.

Ad esempio:

- pronunciare «Signore, v'assisti il cielo» dal basso all'alto; dall'alto al basso; stando su un suono solo. E intanto accompagnare la propria dizione col corrispondente gesto della mano (ascendente, discendente, orizzontale);
- uno pronuncia la frase precedente con intonazione a piacere; chi ascolta segue la dizione muovendo la mano nello spazio coerentemente con la direzione della voce;
- variante del gioco precedente: ora chi ascolta trascrive l'intonazione con una *linea melodica*. Per esempio una linea dal basso in alto indica una direzione melodica ascendente.
- decidere la linea melodica per ciascun verso di una poesia.
- decidere l'intonazione della frase «Va' vecchio John, va, va, per la tua via», e trascriverla con un disegno. Adoperiamo la linea scelta da Verdi, ma anche altre, a piacere. Il testo andrà recitato seguendo ogni volta la linea melodica.

Attività sul libretto e sull'allestimento scenico

Lavoriamo ora direttamente sul libretto di Boito. Lo scrittore/musicista italiano ha costruito una sintesi brillante della vicenda allestita da Shakespeare, cercando di conservare la ricercatezza lessicale di Shakespeare che ci obbliga a ... sfogliare il vocabolario.

Le attività sul libretto si possono proporre prima di far conoscere la musica, e senza necessariamente riferirsi a essa.

La strategia che fa leva sulla creatività, è quella più impegnativa ma anche la più feconda. Nel nostro progetto far ideare materiali ai bambini (testi, azioni, immagini ecc.) è il primo passo per poi confrontare le proprie creazioni con quelle che si possono leggere sul libretto, o conoscere nel corso dello spettacolo.

1. Leggiamo insieme anche solo la trama. Una prima, semplice proposta: sollecitiamo gli alunni a immaginarsi i personaggi. Possono disegnarli, e disegnare i luoghi in cui si muovono. «Immaginate di essere lo scenografo della storia: quali ambienti create? Quali oggetti inserite?»

2. Recitiamo il testo originale. La recitazione può essere affidata a gruppi diversi, che operano parallelamente. In ogni gruppo un alunno assume una o anche più parti.

Si può anche recitare una sola scena, ampia.

Si può decidere che ogni gruppo reciti una parte del libretto: in questo caso il risultato sarà un collage di episodi recitati da alunni diversi (avremo diversi Falstaff, diverse Alici ecc.).

3. Mettiamo a frutto le competenze maturate nel percorso di educazione prosodica, se l'abbiamo seguito. Discutiamo sul carattere dei personaggi, sullo stato d'animo con cui pronunciano determinate battute. Per esempio, come si sentirà Sir John, dopo che Mrs. Quickly l'ha convinto che Alice è innamorata di lui? «Alice è mia!»...

4. Coltiviamo la capacità di usare espressivamente i gesti e i movimenti, applicandoli alla recitazione; per esempio, chiedendosi come differenziare gesti e movimenti dei diversi personaggi dell'opera, nelle diverse situazioni della vicenda.

5. Inventare i costumi dei personaggi; una messinscena; disegnare una scenografia: ambienti, oggetti....

6. Un'alternativa, per l'insegnante che abbia in cantiere attività di espressione motoria: l'allestimento di una pantomima, sulla storia inventata; fino ad azioni danzate...

7. Disegnare la storia, a mo' di fumetto; anche solo qualche episodio: per esempio la scena finale, con il bosco, le fate e gli spiritelli, Falstaff con tanto di cornatura in testa...

I frammenti su cui svolgere tutte queste attività possono essere presi da una qualunque scena dell'opera, ma possono limitarsi ai brani che i ragazzi canteranno durante lo spettacolo.

8. Possiamo raccontare la vicenda fino a un certo

punto, per esempio fino al punto in cui Falstaff accetta il secondo invito di Mrs. Quickly, e si reca alla Quercia di Herne. Facciamo inventare agli alunni il possibile seguito: cosa succederà questa volta al Cavaliere?

Attività creative sulla musica

Opera Domani mira a sensibilizzare bambini e ragazzi soprattutto alla componente musicale dello spettacolo operistico. La loro creatività merita di essere sollecitata anche sul terreno musicale:

1. Sonorizzare la storia: aggiungere un commento musicale al testo che hanno recitato basandosi sul libretto (oppure alla storia che hanno inventato). Anche solo un episodio. Se l'insegnante ha già in cantiere attività creative con gli strumenti e altri mezzi sonori, può far inventare il commento sonoro agli alunni: suoni e rumori d'ogni genere, fino a motivetti per lo strumento scolastico...

Sonorizzare non richiede solo delle tecniche particolari. Richiede anche una consapevolezza delle possibilità espressive della musica, dei suoni. È qui che diventa importante il lavoro a monte, suggerito nel corso del primo incontro, l'aver portato gli alunni a prendere coscienza delle funzioni «narrative» della musica nello spettacolo.

2. Un altro modo di sonorizzare è quello di impiegare musiche già esistenti, prese da disco: musiche di vario genere e carattere, funzionali alla narrazione. La cassetta allestita dall'As.Li.Co. contiene frammenti eterogenei, che possono essere liberamente impiegati. L'importante naturalmente è che siano gli alunni stessi a scegliere i brani per le diverse situazioni della loro storia.

3. Un'alternativa alle attività precedenti consiste nel sonorizzare frasi del libretto, senza necessariamente dichiarare che appartengono al nostro *Falstaff*. Scelte le frasi, si fanno ascoltare alcuni frammenti musicali, chiedendo di abbinare ogni frase a un frammento.

Sarà interessante confrontare le diverse scelte dei ragazzi: che corrisponderanno ad altrettante interpretazioni delle frasi.

Fraasi possibili:

Se non ridessi ti sconquasserei!

Erriamo sotto la luna scegliendo fior da fiore.

Pizzica, pizzica, pizzica, stuzzica.

Un poco di pausa, sono stanco.

Io t'amo, t'amo.

Perdonateci padre!

4. Se l'insegnante ha a disposizione il disco del *Falstaff* di Verdi può darsi due obiettivi insieme: un compito creativo, e una premessa all'ascolto di Verdi. Si fanno ascoltare agli alunni alcuni frammenti, senza ancora dire loro a quali scene si riferiscono: in particolare i momenti solo strumentali (meglio registrarli preventivamente su una cassetta). Gli alunni sono liberi di scegliere l'uno o l'altro frammento per l'uno o l'altro episodio

della loro recitazione.

Quando si passerà a un ascolto consapevole di *Sir John Falstaff Cavaliere*, sarà stimolante confrontare l'uso che gli alunni hanno fatto di un dato brano, con l'uso originale di Verdi.

5. In tutte le attività di recitazione abbiamo già a disposizione i brani corali che gli alunni stanno imparando. Decidiamo insieme a loro che uso farne, dove collocarli, nel loro spettacolo.

Il canto, linguaggio a due dimensioni

L'educazione della voce parlante, l'educazione prosodica, ha un valore in sé e per sé, a cui la scuola dovrebbe riservare uno spazio adeguato, inserendola tra le sue finalità irrinunciabili. Nel nostro progetto diventa propedeutica alla comprensione del linguaggio cantato.

Qual è il significato del cantare? È la musica che *entra* dentro la parola stessa, aggiungendo una dimensione espressiva, trasformando la parola in un messaggio composito, multimediale. Il grande obiettivo è portare i bambini a capire che il canto è un messaggio a due dimensioni: l'autore fa capire certe cose con le parole; altre cose con la musica che le riempie. La musica ha la capacità di ampliare, di far balzare in evidenza il significato *profondo* del messaggio. Con le parole si possono mascherare le proprie intenzioni; non con la musica: la musica apre all'ascoltatore l'animo di chi parla.

Nelle mani di un compositore, la musica è un modo di mostrare il proprio *punto d'ascolto* sulle cose: nel caso particolare «sulle parole», sulla vicenda, sulla situazione, sui personaggi, il loro stato d'animo e così via. L'ascolto di ogni musica cantata può allora essere condotto in classe con una domanda di fondo: «quale significato ricevono le parole dal fatto di essere cantate *così*?»

Una stessa frase può essere cantata in un'infinità di modi. E a seconda del modo cambia il significato del messaggio. La spaccanata di Sir John «E il viso tuo su me risplenderà...» è resa da Verdi con una melodia appassionata: una grandiosa esagerazione del (finto) amore di Sir John, così come lo caricano comicamente le allegre comari. Ma non c'è parola dell'intero libretto che non chieda di essere compresa non per quello che vale linguisticamente, ma per come appare modulata sul pentagramma. Cambia la musica e cambia il significato del testo.

L'ascolto può approfondirsi. Il valore espressivo di una parola cantata dipende dal *come* è cantata, dal modo in cui sono disposti i suoni. La ricerca sui significati passa a consolidarsi e a giustificarsi sull'analisi, sia pure elementare, dei mezzi usati dal compositore. Che sono gli stessi della musica strumentale: melodia, ritmo, timbro, accompagnamento, intensità, forma complessiva... Modificando ognuno di questi elementi, in un modo o nell'altro, si modifica il senso delle parole, della scena.

Le attività di ascolto e analisi dell'opera possono così intrecciarsi con le altre attività musicali programmate a scuola, a partire dalla conoscenza degli elementi grammaticali. Ognuno di questi elementi grammaticali viene interiorizzato dai ragazzi tanto meglio quanto meglio ne facciamo sentire loro il valore espressivo. L'agogica (ossia le scelte e i cambiamenti di velocità), la dinamica (le scelte e i cambiamenti di intensità), il profilo ritmico, il profilo melodico, e più avanti il contrappunto (la sovrapposizione di voci di canto diverse), la forma, l'armonia, non sono solo nozioni teoriche, sono strumenti fondamentali di cui il compositore si serve per confezionare la sua opera. Ognuno può diventare il filo conduttore di uno specifico percorso didattico.

Dal parlato al canto, dal canto al parlato

Abbiamo fatto scoprire ai ragazzi che già quando si parla facciamo musica: come si comporta allora un musicista quando deve mettere in musica un testo verbale? Fino a che punto si fa guidare dalle caratteristiche musicali del parlato? La storia della musica offre testimonianze a non finire di compositori, come Vincenzo Bellini, che si ispirano direttamente all'esperienza della voce parlante. Il filosofo francese Denis Diderot è molto esplicito: «Il canto è un'imitazione - mediante i suoni di una scala inventata ad arte - degli accenti della passione. Il suo modello è la declamazione. Occorre considerare la declamazione [ossia il parlato] come una linea, e il canto come un'altra linea che serpeggi sulla prima»: insomma nel canto la prosodia viene potenziata in tutti i suoi quattro aspetti, melodia, ritmo, dinamica, timbro.

Un esercizio utile per approfondire la conoscenza del valore espressivo del canto, è quello di trasformare una frase parlata in una frase cantata: che le assomigli, melodicamente, ritmicamente, dinamicamente, ma che sia chiaramente cantata, non più parlata.

Si può partire semplicemente dal saluto di Falstaff a Mrs. Quickly «Buon giorno buona donna». Si ripete tante volte finché l'iniziale forma parlata è ormai inequivocabilmente trasformata in canto.

Le prime volte che i ragazzi ci proveranno tenderanno a eludere gli ostacoli con un paio di scorciatoie: a) passare bruscamente dalla frase parlata a quella cantata; b) far seguire alla frase parlata una frase cantata che non ha più niente a che vedere con la precedente (per esempio quella scendeva, questa sale).

Nel gioco della trasformazione, queste due scorciatoie sono vietate. Vediamo come.

Per prima cosa è utile lavorare con un registratore. La frase recitata viene registrata: questo serve per poterla avere sempre sotto le orecchie. La si riascolta più volte e si trascrive la sua intonazione con la linea melodica corrispondente. Si ripete più volte la frase trasformando a poco a poco l'intonazione parlata in melodia cantata.

L'operazione inversa alla precedente è quella di trasformare una melodia cantata in una frase parlata: che abbia le stesse caratteristiche intonative e ritmiche. Anche stavolta un aiuto prezioso per questo compito consiste nel trascrivere con una linea melodica l'inciso da trasformare. «Quando ero paggio del duca di Norfolk» segue una semplice linea discendente.

Se continuiamo («Ero sottile, sottile, sottile»), abbiamo una linea tutta ascendente. Un'altra linea ascendente, salvo il salto d'inizio e la chiusa, è quella della frase successiva: «Ero un miraggio vago, leggero, gentile, gentile, gentile». A questo punto, la linea scritta serve come modello che la voce parlante deve cercare di seguire.

L'esperienza può essere continuata con altri frammenti verdiani.

La linea melodica

Stiamo scoprendo cos'è il canto, cosa aggiunge il canto al significato delle parole: il canto è dilatazione, è potenziamento e valorizzazione espressiva della prosodia, della musica dei parlare.

Se dalla linea melodica con cui dico «Buona notte» si capisce il mio stato d'animo, le mie intenzioni, insomma il mio mondo interiore, a maggior ragione tutto ciò si capirà se quella parola è cantata. Ecco una chiave fondamentale per condurre l'analisi della musica vocale e in particolare del melodramma. Il melodramma è teatro in cui i personaggi non parlano ma cantano. I personaggi non sono caratterizzati soltanto dalle cose che dicono, ma soprattutto dal «tono di voce» con cui le dicono: un «tono di voce» messo in speciale risalto dal compositore, potenziato: elevato appunto a canto e sostenuto dagli strumenti.

Se i ragazzi hanno colto l'affinità profonda tra musica e prosodia, riprendiamo qualche passo del libretto, facciamolo recitare in tanti possibili modi, con tante diverse «prosodie». E ora portiamoli ad ascoltare come lo fa «recitare» Verdi.

Un'alternativa, più semplice: chiediamo ai ragazzi di formulare ipotesi su come potrà essere cantato il testo; e passiamo poi alla verifica ascoltando la soluzione verdiana.

«Ho fatto ciò che hai detto... L'ho fatto apposta», dice Falstaff nella prima scena. Come lo dirà? Con aria sarcastica? intimorita? prepotente? Ogni ragazzo può provare una sua versione. E la versione di Verdi? Ce lo deve suggerire la musica, la linea del canto in primo luogo. Sentiremo una semplice melodia ad arco: la voce prima sale, in quell'inflessione melodica che nel parlato è tipica del discorso sospeso. Ford capisce che Falstaff non ha finito il discorso: «Ebbene?». La linea discendente con cui Falstaff continua è il segno inequivocabile che il discorso è ormai categoricamente chiuso: «L'ho fatto apposta!». E il povero Dottor Cajus non può che sentirsi doppiamente preso in giro!

Il dialogo dell'atto secondo tra Falstaff e Mrs.

Quickly può essere proposto a coppie di ragazzi. Anche qui prima ascolteremo le realizzazioni dei ragazzi, poi la soluzione di Verdi: alla ricerca del senso che Verdi imprime alle battute dei personaggi.

Due regole

Verifichiamo un principio elementare, che è alla base della musica vocale: quanto più le emozioni delle persone sono intense, animate, accese, tanto più varia è la linea melodica, tanto più ampi gli intervalli che la formano. Questo scopriamo quando la persona parla, questo ritroviamo nel canto del personaggio teatrale dell'opera.

Quando Mastro Ford grida «Vendicherò l'affronto», la sua voce si slancia in un salto ascendente d'ottava. Il caso opposto, di massimo appiattimento, è dato dal canto monocorde: gli esempi nel *Falstaff* sono rari. Oltre al frammento della lettura della lettera, ricordiamo la conta delle ore, nella foresta di Herne; o l'inizio del coro «La selva dorme».

All'impertinza di Falstaff, sulle parole «Ho fatto ciò che hai detto. L'ho fatto apposta», l'orchestra percorre l'intero spazio melodico, dai suoni più gravi ai più acuti: «l'enorme estensione di tre ottave suggerisce l'immenità di chi sta parlando».

In una prima analisi dell'opera possiamo proprio mettere a frutto questa regola elementare: scoprire quanto intensa è l'emozione, deducendola dalla presenza di ampi intervalli, oltre che dall'*estensione* complessiva coperta dal canto.

Una seconda «regola», che si può usare in un'analisi elementare del canto riguarda la *direzione* dei suoni. Le due direzioni basilari sono quella ascendente e quella discendente (oltre a quella orizzontale del canto *monocorde*).

«Povera donna!» esclama Mrs. Quickly riferendosi ad Alice, poi a Meg. L'espressione è di sconforto. Da cosa lo deduciamo? Dalla linea melodica discendente. Che sia uno sconforto e non una disperazione lo sentiamo dal fatto che la linea procede non per salti ma per gradi congiunti.

Un esempio opposto è l'esclamazione di Ford «Lodatta sempre sia dal fondo del mio cor...»: qui la direzione è tutta ascendente: è un caricarsi progressivo della rabbia fino all'esplosione su «cor». La frase discendente che segue ci fa capire che Ford è giunto alla sua ferma conclusione: l'intervallo finale dominante/tonica, su «sia», è l'intervallo della certezza salda, della determinazione del personaggio.

Madrigalismi e altro

Quale che sia l'analisi che i nostri alunni possono compiere, sarà un lavoro prezioso perché concentrino la propria attenzione sullo specifico musicale, e acquistino consapevolezza dei suoi «meccanismi di funzionamento». Un

aspetto su cui anche i bambini possono soffermarsi è quello che tecnicamente viene chiamato *madrigalismo*: l'evocazione sonora delle immagini richiamate dalle parole. Nel *Falstaff* ne troviamo parecchi, alcuni immediati, come sulla «girandola» di botte che Falstaff promette ad Alice di rifilare a Ford (parte terza): anche la voce gira vorticosamente. Sulle parole «l'aria che vola», nel monologo dell'onore (parte prima), intervengono flauti e ottavino, con violoncello solo che raddoppia la voce e, come fa il vento quando solleva in una nuvola i pappi del cardo, gonfia il suono, per essere poi brutalmente deriso dall'orchestra al 'Bel costruito!'. L'acqua che scende a gonfiare il povero Cavaliere è evocata con rapide scivolate dei corni. Poco ol-

tre «sentiamo» nell'orchestra il gesto del vino che viene versato. Ma il madrigalismo più evidente e clamoroso è il gigantesco trillo «che invade il mondo», alla fine della scena. Altri madrigalismi sono più sottili, come l'immagine degli «stratagemmi ed equivoci», ancora nel monologo dell'onore, evocata dal serpeggiare della linea melodica.

Il campo dell'analisi musicale più fertile e più dissodato dagli studiosi è quello che abbraccia gli aspetti formali, tematici e armonici. L'insegnante che voglia farsene un primo approfondito quadro può consultare il dovizioso lavoro di Julian Budden, da cui sono tratte le citazioni seguenti¹.

Tutta la prima scena è costruita sul trattamento tematico della prima battuta, col suo disegno discendente di

RUBRICHE

Ascolti
da scoprire

ANGELA CATTELAN

Festa di fine anno in una scuola media. Le ragazze e i ragazzi autogestiscono alcuni spazi dello spettacolo al quale assistono compagni, genitori e insegnanti. Impazzano le coreografie tipo Lollipop; una band di ragazzi di terza media si esibisce nell'esecuzione di due canzoni dei Nirvana; un gruppo di giovanissimi alle prime armi si cimenta in *All the small things* dei Blink.

Delle esecuzioni musicali mi colpiscono l'energia, l'aggressività e la determinazione, che si concretizzano in ritmi scarni e serrati, sound saturo e distorto, crescendo e colpi improvvisi della batteria, con un uso piuttosto libero ed enfaticizzato del piatto, vocalità che non si limita all'esecuzione del testo ma gioca con mugolii, glissandi, grida.

Mi chiedo se tutto ciò sia solo il frutto di una certa *primitività* musicale, tecnica e di mezzi, o se i ragazzi posseggano già, appreso dai loro ascolti, un vocabolario musicale adatto a esprimere provocazione e irruenza.

Probabilmente, come naturale, le due componenti coesistono e, ben amalgamate, rispondono all'evidente voglia dei ragazzi di dimostrare le loro abilità ed esprimere i propri gusti musicali in un ambito in cui, solitamente, contenuti e abilità sono esclusivamente dirette e controllate dagli adulti.

L'osservazione dei comportamenti musicali dei ragazzi apre ancora una volta nuovi orizzonti e opportunità di lavoro: come è possibile realizzare musica graffiante e intensa?

Un esempio fra i tanti possibili è offerto dall'ascolto di *Mack the knife* e di *Ballad of the soldier's wife* di Kurt Weill, nelle versioni rispettivamente di Nick Cave e P. J. Harvey, contenute nel cd *September songs*, colonna sonora dell'omonimo film-biografia di L. Weinstein, dedicato alla memoria del celebre compositore tedesco. Tra le splendide canzoni eseguite da una schiera di notevoli interpreti ho scelto quelle che, reinterpretando il linguaggio corrosivo di Weill attraverso uno

stile rock di avanguardia, sono più vicine al mondo musicale dei nostri allievi. Ecco alcune semplici, inusuali ed efficaci «provocazioni musicali» ricavate da questi ascolti da sperimentare in classe: ogni strumento, a turno, suona la melodia principale introducendo a ogni ripetizione effetti rumoristici, distorsioni, stonature, brevissimi tagli di note; passare improvvisamente la melodia da un tipo di strumento a un'altro; accompagnare alcune sezioni o frammenti della canzone con semplici strumenti a percussione senza creare sezioni ritmiche troppo fisse e costanti, sperimentando sia interventi appena accennati sia esageratamente enfaticizzati; utilizzare vocalità estreme, dal sussurro quasi parlato di P. J. Harvey alla scomposta voce di gola di Cave; passare da momenti di massima densità strumentale alla sola voce accompagnata all'unisono da uno strumento melodico; introdurre qualche raro effetto elettronico estraniante.

Oltre a questi, l'eclettismo e la lucida espressività insita nella musica di Kurt Weill potranno suggerire agli ascoltatori molti altri spunti di lavoro.

K. Weill, *September songs*, Sony classical, 1997, SK 63046

semicrome, e nello scontro tra le tonalità di *do* maggiore e *mi* maggiore: tonalità dell'accusa la prima, della difesa la seconda, come osserva il Budden. Un bell'esempio di sviluppo tematico è offerto dal motivo orchestrale che inizia sulle parole di Falstaff «L'onore non è chirurgo»: altro non è che il disegno su cui Falstaff ha appena cantato «Può l'onore riempirvi la pancia?».

Nella scena quarta ecco piombare Mrs. Quickly: «Sì, signora, c'è Mrs. Meg che vuol parlarvi»: il precipitoso motivo a note staccate tornerà a introdurre il terzo atto. Sulla scena vediamo il povero Falstaff uscito malconcio e fradicio dal primo appuntamento con Alice. L'orchestra è crudele, col suo richiamare proprio quell'episodio catastrofico: è un caso in cui la musica sembra rendere esplicito il pensiero che tormenta il protagonista: il ricordo di quella giornata frenetica. Il significato comico della scena sfugge, se non ci si ricorda che il tema musicale è lo stesso.

Ai ragazzi più grandi possiamo far presenti alcune scelte armoniche di Verdi. La più immediata è quella che sorregge il canto stesso dei ragazzi *Una, due...* La voce ripete la stessa nota, il *fa*, ma per dodici volte l'orchestra accompagna con un accordo diverso: crea cioè intorno alla parola un alone continuamente cangiante.

Una situazione armonicamente interessante e semplice è l'innalzamento di semitono dopo ciascuno degli impropri con cui Falstaff è messo a posto dai suoi aguzzini nella scena finale (un pendant comico al lugubre «Radames discolpati» di *Aida*).

Il gioco modale, tra modo maggiore e minore, può essere illustrato ai ragazzi dal ritorno dello spunto di «Và, vecchio John» all'inizio dell'atto terzo ora in minore, a sottolineare che il nostro eroe si sta leccando le ferite.

Un ultimo, più complesso ma emblematico esempio di soluzione armonica: l'apparizione di Falstaff presso la Quercia di Herne, nell'ultimo atto. «Qui si può cogliere nella sua forma più impressionante la concisione armonica di Verdi; il tema stesso, infatti, nasce dalla ripetizione di una singola idea per otto volte, formando allo stesso tempo una frase musicale di senso compiuto. Esso è incitato al movimento in primo luogo alla quarta battuta da una variazione del basso. Alla sesta battuta è sbalzato in una nuova tonalità, con una trasposizione di tutte le note eccetto la più acuta; e proprio questa persistenza del *re* bemolle riporta la melodia al suo originale punto di partenza, ma con un cambio di modo e una cadenza soffocata da tromboni in sordina. Un esempio notevole questo, di come muovere da un luogo all'altro facendo apparentemente un passo di lato per poi tornare indietro».

Il musicista e l'attore

Un'avvertenza metodologica. Vien da dire che nei casi riusciti il musicista, la musica, «si adegua» perfettamente al *senso* delle parole. Già, ma qual è questo senso? In fondo un attore potrebbe anche pronunciare le stesse parole di Ford con voce trattenuta, piena d'odio e livore. E

così avrebbe potuto fare il compositore, «imitandolo».

In verità, dire di una musica che «è adeguata» o meno alle parole, come spesso capita di leggere, ci toglie la possibilità di capire un concetto elementare quanto fondamentale: il significato profondo di cui la prosodia (nel caso del parlato) e la musica (nel caso del canto) investe le parole, non è semplicemente la ripetizione del significato che possiamo ricavare dalle parole stesse. È una dimensione in più, del tutto autonoma, che può anche entrare in conflitto con il significato che il lettore vorrebbe attribuire alle parole.

Questa riflessione ne fa scaturire un'altra sulla prosodia, sulla «musica del parlare». Quando un commediografo, o un poeta o un narratore, scrive il testo, solo eccezionalmente si preoccupa del modo in cui andrà declamato, e anche quando aggiunge qualche indicazione in proposito, lo fa in termini assolutamente generici, orientativi; di fatto lascia del tutto all'attore la scelta prosodica. E l'attore si comporta ricorrendo alla pratica ben nota ai musicisti: l'improvvisazione. In altre parole, è l'attore che crea il contesto musicale, adoperando il mezzo che conosce bene, la prosodia. Quando invece troviamo indicata con grande cura la prosodia, possiamo star tranquilli che a farlo non è lo scrittore ma il musicista: è quello che avviene per esempio nell'*Ode a Napoleone* dove il compositore Arnold Schoenberg ha fissato con rigore le durate dei suoni parlati e la loro intonazione.

Nell'opera lirica il musicista prende in carico quello che il teatro di prosa lasciava all'improvvisazione dell'attore: stabilisce in che modo le parole vanno intonate. Se solo nelle forme del Novecento da Schoenberg in poi il compositore fissa la prosodia, nell'opera tradizionale il compositore riveste le parole secondo i canoni della musica tradizionalmente intesa: le altezze, le durate, le armonie, e a grandi linee le intensità.

Come nella prosa è l'attore, così nell'opera è il compositore a decidere il «tono di voce» (e in una certa misura, naturalmente, lo farà anche il cantante: ogni interpretazione di un medesimo brano varia da esecutore a esecutore). Quello che ora serve a noi, ascoltando musica vocale, è di scoprire nella musica e grazie alla musica il senso che il compositore ha inteso dare al testo.

Se non facciamo capire ai ragazzi questo, tutte le volte che incontreremo melodie che a noi sembrano «inadatte» al significato delle parole, togliamo la possibilità di cogliere proprio il senso di quelle melodie.

Note

¹ J. Budden, *Le opere di Verdi*, Torino, EDT, 1988, Vol. III, pp. 558-561).

Nuovi programmi di musica: una riforma dall'incerto futuro

a cura di MAURIZIO DELLA CASA

La tormentata vicenda della riforma dei cicli pare arrivata, nel momento in cui si stendono queste note, a due conclusioni: 1. dopo innumerevoli rielaborazioni, i programmi della futura scuola di base, e quindi i programmi di musica che qui ci interessano, sono giunti, a quanto sembra, a un provvisorio capolinea. Disponiamo dunque di un testo che rappresenta l'esito finale di una lunga e convulsa gestazione, ma che probabilmente è destinato a rimanere un puro documento d'archivio, stante le posizioni assunte dal nuovo governo di centro-destra, di cui al punto successivo. 2. la riforma dei cicli, frattanto, è stata congelata a tempo indeterminato. Il neo-ministro della Pubblica Istruzione Letizia Moratti, difatti, ha provveduto, come previsto, a ritirare i decreti attuativi della riforma, considerata fonderia di svilimento culturale, banalizzazione pedagogica e liquidazione delle buone tradizioni. Per ora, di conseguenza, tutto rimane come prima (cinque anni di elementari, tre di medie) in attesa degli esiti di una meditata riflessione che verrà avviata nei prossimi mesi. Stando così le cose, si profilano tre possibili scenari. Primo, che si confermi semplicemente l'esistente, tornando agli ordinamenti e ai programmi in uso. Secondo, che si metta mano al pacchetto Berlinguer, rielaborandolo in modo sostanziale e trasformandolo in un progetto riveduto e corretto che risulti digeribile all'intelligenza di centro-destra. Terzo, che si butti in discarica tutto quanto sin qui prodotto, mettendo in cantiere una riforma alternativa e ricominciando così dal punto di partenza. Al momento in cui scorrerà queste righe, il lettore saprà quale delle tre strade è stata prescelta. Ci si chiederà dunque che senso possa avere, in questo frangente, mettersi a discutere su un documento la cui sorte più probabile è quella di essere cestinato o, in subordine, di subire una riscrittura radicale. Penso che si possa rispondere che, nonostante tutto, vale la pena di farlo. Perché questo testo (che si riporta a pag. 36-37) costituisce pur sempre il frutto di una riflessione seria (anche se spesso difficile e contrastata) sui contenuti e sugli obiettivi, ahinoi così problematici, dell'insegnamento musicale nella scuola di base, e con questa riflessione vale la pena di confrontarsi sia per chiarire le idee, sia per attrezzarsi in vista delle prossime puntate (se ci saranno) del serial riformista. Qualunque sia il destino della riforma, insomma, è buona cosa approfittare della esistenza di questo documento per fare avanzare una riflessione interna alla Siem che forse non è stata sin qui particolarmente estesa e incisiva.

Sono stati interpellati, per il nostro dibattito, Annibale Rebaudengo, presidente della Siem e membro della commissione ministeriale per il riordino dei cicli; Franca Ferrari, docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Frosinone; Roberto Albarea, docente di Pedagogia all'università di Udine.

Queste le domande su cui li abbiamo invitati a riflettere:

1. *Come valuta la scelta di articolare il curriculum in termini di competenze da conseguire al termine del percorso formativo? Ritiene adeguate le competenze proposte per il primo biennio e per il termine del ciclo?*
2. *Ritiene che le indicazioni relative ai contenuti (repertori da suonare e ascoltare, conoscenze da acquisire) siano condivisibili? Pensa che la proposta sarebbe risultata più organica se fosse stata accompagnata da adeguate indicazioni metodologiche, assenti nel testo?*
3. *Come valuta il peso attribuito alla pratica strumentale e l'invito ad avvalersi di "esperti" in possesso di "certificate" competenze musicali e didattiche?*
4. *Le sembra che le finalità indicate nel documento esprimano, in modo significativo, le potenzialità formative della musica?*

Debbo confessare che provo un certo disagio nello scrivere questa sorta di “vetrietta” che dovrebbe introdurre agli interventi dei partecipanti al nostro forum. Mi chiedo, difatti, quali siano gli scopi di una simile premessa, che si aggiunge alla premessa della pagina precedente.

Un primo e possibile scopo potrebbe essere quello di riprendere riassuntivamente le idee e le argomentazioni principali che sono proposte negli scritti che seguono. Ma questo mi sembra sconveniente per almeno due motivi. Primo, che potrebbe far pensare che i contributi qui raccolti non sono, di per sé, sufficientemente chiari e perspicui, così da richiedere una introduzione esplicativa (come si fa per i testi riprodotti nelle antologie scolastiche). Secondo, che potrebbe indurre il lettore ad accontentarsi del mio sommario, evitando di affrontare il più impegnativo confronto con gli originali.

Un secondo scopo potrebbe essere quello di portare l'attenzione sulle indicazioni più rilevanti che emergono dalla discussione. Ma sarebbe assai difficile, se non impossibile, evitare di prendere partito, condividendo o criticando quanto esposto e manifestando, di conseguenza, le mie posizioni personali. Cosa che non credo debba fare chi ha il compito di stimolare e moderare, per così dire, un dibattito, anche se costruito a distanza.

A maggior ragione penso che sia fuori luogo prendere di petto le quattro domande che sono alla base del dibattito, e provarmi a mia volta a darvi una risposta. Cosa che qualcuno, a dire il vero, ha fatto in precedenti numeri della rivista, col risultato di aggiungere surrettiziamente un intervento che fa il pari con quelli che dovrebbe introdurre, dalla posizione di forza, però, di chi ha potuto prima studiarsi, e senza possibilità di contraddittorio, i contributi altrui.

Non commenterò, perciò, gli scritti qui raccolti, né mi proverò a delinearne un abstract. Non cer-

cherò, neppure, di elaborare e formalizzare soluzioni personali ai quesiti in discussione. Il lettore, sulla cui intelligenza confido, troverà nelle pagine che seguono tutto quanto gli serve per rendersi conto delle diverse posizioni e per avviare, a sua volta, una riflessione su questioni che rimangono, in ogni caso, aperte.

Mi limiterò, invece, a porre, e a pormi, qualche ulteriore domanda che scaturisce dalla lettura dei programmi (ultima versione?) di educazione musicale (sic) qui in discussione. Un primo quesito, per il vero abbastanza banale, è se siamo poi così certi che la validità di un programma nuovo si misura dall'ampiezza dello scostamento rispetto a quello precedente. Bisogna vedere punto per punto, e interrogarsi senza pregiudizi sugli effettivi vantaggi dei cambiamenti introdotti. Ci si può chiedere legittimamente, ad esempio, quale passo in avanti rappresenti la sostituzione di educazione musicale con la neutra e anodina dizione di musica. Valutiamo il programma, dunque, per le sue portenzialità educative (se ci sono), e non per il tasso di novità.

Una seconda questione riguarda il tormentone infinito del concetto di competenza. Non voglio qui riprendere una discussione che ha fatto consumare, spesso inutilmente, fiumi di inchiostro. Ma una domanda sorge spontanea, scorrendo i cosiddetti obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni: dove stanno le competenze? Se gli obiettivi sono specifici, dunque costituiscono le componenti analitiche di qualcosa che è loro sovraordinato, e se questo qualcosa sono le competenze cui fanno capo, ci si attenderebbe che queste ultime trovassero, prima o dopo, una esplicitazione. A me risulta difficile trovarle. Per cui mi chiedo: quali sono alla fine le competenze (ciò che gli alunni all'uscita del ciclo debbono saper fare, sulla base di certe conoscenze ecc.), in quali sotto-competenze sono articolate e come ne è possibile la veri-

fica? Debbo qui segnalare le giudiziose riflessioni in merito di Franca Ferrari.

Un terzo problema è quello che nasce dall'impacchettamento dei concetti all'interno di obiettivi d'abilità. Per esempio: individuare in un brano ascoltato i fondamentali procedimenti costruttivi (ripetizione, contrasto, variazione) e i principali aspetti formali e stilistici (organico, articolazione in sezioni, nuclei tematici, imitazioni, sistema delle altezze ecc.). Ora, poiché si individua solo ciò che siamo preparati a riconoscere, in quanto ne possediamo lo schema concettuale, si danno qui per presupposte conoscenze (i concetti di nucleo tematico, di imitazione ecc.) che forse vanno acquisite attraverso interventi ad hoc, e dovrebbero essere focalizzate in obiettivi “specifici” distinti. Insomma, la costruzione dei concetti musicali non meritava maggiore attenzione?

Un altro (e per ora ultimo) interrogativo riguarda la formulazione degli obiettivi. Certo, scrivere un obiettivo è difficile, e raramente si ottiene quella limpidezza, quella perspicuità, quella pregnanza che lo rendono davvero spendibile. Proprio per questo, ogni parola va calibrata, a evitare ambiguità o vaghezze come quelle che riscontro in questo esempio: «Conoscere le principali funzioni individuali e sociali della musica (spettacolo, religione, danza, intrattenimento ecc.) in diverse culture, epoche e contesti e descriverne le caratteristiche precipue».

Ora, se la funzione è ciò che si fa con la musica, da soli o con altri, che cosa significa descrivere le caratteristiche di una funzione, su cui vi è ben poco da dire? Non sono altre le caratteristiche da considerare, come quelle del contesto in cui la funzione si esercita, dei partecipanti, della musica utilizzata che, proprio perché presenta determinate proprietà, si presta a essere piegata a un certo uso pragmatico?

(M.D.C.)

Che cosa si è fatto, che cosa si poteva fare

ANNIBALE REBAUDENGO

Ho fatto parte della commissione ministeriale per il riordino dei cicli; nella fase finale, quella più convulsa (il tempo era stretto, la fine della legislatura incombeva e bisognava formalizzare i curricoli) sono stato coordinatore degli esperti di Musica. Non più Educazione e aggettivo: linguistica, musicale, stradale, sessuale ecc. – ci dissero – ma solo sostantivi: lingua, musica, sesso (?), strada (?) ecc. La mia funzione mi permette di rispondere con la conoscenza di chi ha combattuto sul fronte della riforma con spirito d'appartenenza e di condivisione del progetto generale, senza però quel necessario distacco e senso critico. Come dire: dichiarate risposte di parte.

1. Già nelle prime riunioni era evidente che si doveva articolare così il curricolo, tant'è che le prime discussioni furono incentrate proprio sulla definizione del significato di "competenza", così sintetizzabile: saper fare in base a un sapere in un contesto, ad esempio: so cantare, conosco alcune norme fisiologiche, grammaticali e stilistiche che fondano e assicurano il risultato, canto determinati repertori. La competenza doveva essere osservabile (noi diremmo udibile), verificabile e certificabile. È caduto, dopo le prime riunioni, il riferimento allo "standard minimo": sembrava infatti un invito ad abbassare il livello della scuola. I livelli di competenza si sarebbero dovuti evincere dallo scorrere degli obiettivi nel primo biennio, nel successivo triennio e nel biennio finale. Ragioni di omologazione di un formato (adesso si dice format) uguale per tutte le discipline hanno poi fatto decidere i responsabili ministeriali nell'articolare la scansione dei 7 anni

in 2+5. Alcuni commissari segnalavano che la suddivisione della scuola di base in 2+3+2 avrebbe riconfermato l'attuale assetto di scuola elementare e scuola media, mentre il 2+5 lasciava maggiore libertà all'autonomia di ogni scuola di decidere eventuali altre articolazioni all'interno del quinquennio denominato "Dagli ambiti alle discipline".

Accanto al sapere e al saper fare avremmo potuto aggiungere anche il saper essere? Credo proprio di sì. Ma la preoccupazione che non fosse verificabile ha fatto sì che questa dizione non fosse menzionata nel documento ministeriale. Sembrava troppo poco disciplinarista: come se saper collaborare, saper lavorare in gruppo, saper aiutare gli altri, sapersi controllare emotivamente non fosse una specificità disciplinare. Forse per matematica, ma per chi canta in coro o suona in gruppo, tanto più in ambito di performance, è proprio un comportamento disciplinare udibile, verificabile e certificabile. L'ossessione di dare a tutte le discipline una griglia unica su cui formalizzare i curricoli non ci ha favorito. Se può consolarmi/ci, gli obiettivi specifici del saper essere li abbiamo inseriti nel curriculum strumentale del futuro Liceo a indirizzo musicale (tempi e modalità di attuazione in alto mare).

Per quanto riguarda l'adeguatezza delle competenze proposte, con il senno di poi avremmo potuto, sul modello del curriculum inglese, inserire l'autovalutazione. Ma la cultura didattica della valutazione in genere è ancora un tabù per tutta la comunità scolastica. Il generico invito all'autovalutazione, che pur avevamo proposto nelle indicazioni metodologiche, poi espunte dal redattore ministeriale, era comunque debole. Sarà necessario approfondire come

l'autovalutazione sia una specificità musicale. Essa passa attraverso la percezione della propria esecuzione, ha nell'educazione dell'orecchio il proprio campo privilegiato per perseguirla ed è indispensabile alla formazione musicale. Avere un continuo feedback con la propria esecuzione di canti e suoni comporta un'autovalutazione sul proprio processo d'apprendimento. Esempio: sto cantando/suonando, ho cantato/suonato intonato? L'affidarsi solo alla valutazione dell'insegnante esclude l'autonomia dell'allievo e la sua crescita musicale.

Queste riflessioni che vado facendo mi fanno dire che la didattica musicale è ancora una disciplina giovane che necessita, almeno in parte, di tradurre nel suo specifico disciplinare alcuni assunti pedagogici che sono sì enunciati, ma rimangono astratti se non sono sciolti nella pratica didattica.

2. Siamo stati volutamente generici. La dizione canti e musiche di generi, epoche e culture diverse, che appare più volte nel documento ministeriale, invita i docenti a muoversi con libertà secondo i diversi contesti scolastici, le aspettative degli allievi e l'approccio alla conoscenza delle molteplici culture musicali. Questa indeterminatezza non definisce i livelli di competenza, lo so. «Un conto è cantare *Fra' Martino*, un conto è cantare un Lied di Mahler» ha scritto a questo proposito Johannella Tafuri. Stessa osservazione si potrebbe fare per chi suona. Presumo che la nostra indicazione sia avvertita anche come il riconoscimento della pari dignità dei variegati stili musicali. Pressioni esterne per indicare in maniera più esplicita la grande Tradizione fin dal primo biennio sono state respinte. La conoscenza del patrimonio storico è comunque messa in evidenza nelle Finalità disciplinari.

Ritengo, sì, che la proposta sarebbe risultata più organica se fosse stata accompagnata da adeguate indicazioni metodologiche. A dire il vero, avevamo predisposto un capitoletto su questo aspetto e così avevano fat-

to altre discipline, ma nella volontà ministeriale ha prevalso l'idea di un documento "leggero". Ci hanno promesso che in seguito le scuole avrebbero avuto vari allegati con indicazioni metodologiche, esempi di Unità didattiche ecc. Certo è che un conto è dire saper suonare, un conto è dire come arrivare a far sì che gli studenti suonino passando dall'idea del suono al gesto e non dalla vista del segno scritto al gesto, come quasi sempre avviene escludendo l'orecchio dal progetto e dalla verifica.

3. La didattica strumentale presenta punti di forza e di debolezza.

Punti di forza. Va incontro alle aspettative degli studenti. Dalle domande insoddisfatte di accrescere le scuole medie a indirizzo musicale, alle inevase richieste di finanziare un maggior numero di laboratori musicali, agli spazi dell'autonomia che non poche scuole hanno dedicato al far musica, la mia percezione è che le aspettative in questa direzione siano forti. Oltre a ciò, la pratica strumentale fonda l'esperienza musicale senso-motoria legando il movimento del corpo alla produzione del suono e all'ascolto (Delalande insegna). È un'esperienza formativa completa perché inanella gli accessi sensoriali: vista, ascolto interiore, gesto, ascolto esterno. Non a caso, nei curricula personali di chi fa della musica una professione, il primo approccio all'esperienza del fare musica è legato allo strumento. Al di là dei livelli strumentali raggiunti, i direttori, i compositori, gli insegnanti di Educazione musicale, gli animatori musicali e financo i raffinati musicologi e i brillanti pedagogisti della musica hanno quasi tutti avuto nella pratica strumentale la loro prima esperienza musicale significativa.

Punti di debolezza. È irrealizzabile per tutti, a meno che non si voglia alludere al tanto bistrattato flauto dolce. Non ci sono né i finanziamenti per dare a tutti uno strumento gratuitamente, né si può supporre che tutte le famiglie possano permettersene l'acquisto. Irrealistico ipotizzare che tutte le scuole di base abbiano

insegnanti di diversi strumenti musicali. E forse non tutti gli allievi desiderano suonare uno strumento. Non si vorrà di certo obbligarli, ché poi, nottetempo, si debbono dedicare ai prediletti studi di economia. La "pratica strumentale" è solo "pratica" e quindi non può configurarsi come una vera disciplina scolastica (non è vero, lo spiego dopo).

In conclusione, mi sembra che si profilino queste prospettive:

1. Lo sviluppo e la proliferazione delle scuole medie a indirizzo musicale e dei laboratori. La pratica strumentale affiancherebbe l'Educazione musicale, avrebbe i suoi spazi orari e disciplinari aggiuntivi e potrebbe gradualmente espandersi assecondando richieste, risorse economiche e professionali.

2. La pratica strumentale, dato il gran successo, surroga in men che non si dica l'Educazione musicale. Allora la prima dovrà farsi carico dell'ascolto, dell'educazione della voce, della comprensione, della contestualizzazione storico-culturale, dell'analisi, della creatività. Possibile, basta avere docenti con "certificata competenza". Se in prospettiva così fosse, il corso di Didattica della musica nei Conservatori riformati avrebbe un'entusiasmante sfida da accettare. Peraltro, chi legge le pubblicazioni Siem, partecipa alle nostre commissioni di studio, frequenta i nostri convegni, sa che "la pratica strumentale" è (dovrebbe essere) non solo "pratica". La consapevolezza di tutti gli aspetti summenzionati (comprensione ecc.), che implicano la completa formazione musicale, è presente nella didattica strumentale non solo a livello di proposta, visto che si sta diffondendo nella quotidianità. Sono testimone che questa complessa prassi didattica è avvertita dai giovani insegnanti di strumento in formazione come necessaria, sia per le scuole di musica che per la scuola di tutti e tutto.

Quanto all'invito ad avvalersi di "esperti" in possesso di "certificate" competenze musicali e didattiche, debbo dire lo ritengo necessario per il contesto italiano. Credo che i let-

tori di *Musica Domani* conoscano i pericoli di un musicista non competente in didattica nella scuola. Per la cronaca è andata così: pressione di ambienti musicali esterni alla commissione per dar maggior peso allo strumento musicale e per inserire la figura dell'"esperto"; nostro/mio inserto della dizione in possesso di certificate competenze didattiche; successivo inserto di musicali su indicazione dei succitati ambienti. È certo che un esperto di strumento con competenze musicali è un pleonismo, ma i documenti, non solo ministeriali, nascono anche con qualche ridondanza. Del termine certificate sono convinto. Visto che agli allievi si chiede che le loro competenze siano valutabili e certificabili, mi sembra legittimo chiedere altrettanto ai docenti.

4. La parte relativa alle finalità ha avuto un processo molto travagliato. Pensino i lettori che un ben articolato elenco di finalità preparato da Carlo Delfrati era destinato più ai commissari ministeriali – sordi alla musica nella scuola – che non al curriculum dove, per altro ci sarebbe stato benissimo. La redazione ministeriale ne ha poi fatto una farraginosa sintesi. Ma sulle finalità della musica ho continue perplessità. Come sicuramente le hanno i canarini sulle considerazioni degli ornitologi e le pape-re su Lorenz. In specie ho dubbi sulle finalità salvifiche, morali e di buon comportamento extra-musicale. È evidente che gli estensori delle finalità formative della musica fanno sempre finta di non aver mai partecipato a un collegio dei docenti del conservatorio dove, in quanto tutti musicisti, dovrebbero regnare lo sviluppo e l'affinamento della dimensione affettiva, la maturazione di un atteggiamento di rispetto e di interesse per le altre culture ecc. Non a caso John Gay, nel seguito all'*Opera del mendicante* (Polly, London, 1729), scrive: «La musica potrebbe addomesticare e civilizzare animali selvatici, ma è evidente che non riuscirebbe mai ad addomesticare e civilizzare i musicisti».

Le competenze e lo sviluppo del pensiero musicale

FRANCA FERRARI

Voglio precisare che accolgo l'invito a discutere e criticare il curriculum di musica non perché non apprezzi lo sforzo di elaborazione e di sintesi realizzato a ritmi serrati, per arrivare alla sua redazione, da pochi eroi sugli spalti e da qualche crocerossina nelle retrovie. Al contrario, spero in questo modo di poter compensare una precedente omissione: tutti i soci della Siem, credo, avrebbero voluto poter dare il loro contributo per questo curriculum, ma, per un motivo o per l'altro, non siamo stati in grado di farlo.

1. La scelta di articolare il curriculum in termini di competenze era obbligata: la commissione che ha lavorato ha giustamente ritenuto opportuno adeguarsi alle parole d'ordine che hanno guidato la riforma. Mi chiedo piuttosto se il riferimento al concetto di competenza abbia introdotto dei cambiamenti significativi e trovo, francamente, che così non sia stato. Per i primi due anni sono indicati due ambiti: *ascoltare* e *produrre*. Non ci sono novità rispetto alla articolazione proposta, per tutto il quinquennio, nel programma dell'85 per la scuola elementare, in cui risultavano due grandi paragrafi relativi, rispettivamente, al *percepire/recapire* e al *produrre*. Nella parte di documento dedicata alla fase scolare successiva si intuisce invece un maggiore sforzo di riflessione su quanto è caratteristico della disciplina e il ventaglio delle competenze si amplia: si tratta di imparare ad *ascoltare, riprodurre, inventare, interpretare, analizzare*. Mi sembra però che l'organizzazione complessiva del curriculum, con l'individuazione di quanto è ritenuto perti-

nente a ognuno dei due periodi, sia retta non tanto da questi indicatori, di per sé generali e trasversali, validi per qualsiasi ordine di scolarità, musicale e non, quanto dagli obiettivi relativi a ciascuna di queste competenze. Diventa per esempio significativo il fatto che, dal terzo anno in poi, la competenza *ascoltare* non comporti più l'obiettivo «cogliere e tradurre (con altri linguaggi) i valori espressivi delle musiche ascoltate» (probabilmente questo finisce nella casella della competenza *interpretare*, ma qual è il significato di questa aggiunta e di questo trasferimento?), bensì il nuovo «leggere la notazione musicale sia interpretandone le prescrizioni per l'esecuzione di semplici brani, sia decifrandone i basilari aspetti descrittivi». In questo senso, è più che possibile che qualcuno, tranquillamente ignaro dell'acceso dibattito che ha accompagnato la riforma sui concetti di competenza, nuclei fondanti ecc., legga questo curriculum riconoscendovi solo la "tradizionale" scansione per obiettivi.

Mi chiedo cosa sarebbe successo se avessimo deciso di dare al termine *competenza* una accezione più forte e densa di conseguenze sul piano dell'organizzazione stessa del curriculum. C'era la possibilità di collegare strettamente il concetto a quello di *standard formativo*: in questo caso, il curriculum avrebbe dovuto cercare di indicare con chiarezza quali traguardi di competenza (*conoscenze che si sanno utilizzare*) lo studente deve aver raggiunto dopo due anni e dopo sette anni di scuola di base. È chiaro che non si può dire, in assoluto, che "ha imparato ad ascoltare", o "ha imparato a produrre musica". Stando a quella accezione, quelli

forniti attualmente non sono degli indicatori di competenza disciplinare quanto, caso mai, le azioni caratteristiche e irrinunciabili dell'esperienza musicale, nonché quelle che ne suggeriscono subito la trasversalità disciplinare. C'era un'altra possibilità, che mi piace anche di più: quella di accogliere il concetto di competenza riconoscendovi le tre facce del *sapere, saper fare e saper far fare*. In questo caso, avremmo forse potuto tentare di combinare subito competenze e nuclei fondanti, indicando alcuni di questi nuclei come terreno di lavoro più appropriato per il primo biennio (pulsazione, metro, timbro vocale, suono ambientale, intonazione vocale, frase, melodia elementare – nel senso di Orff, non in quello di Sherlock Holmes – e altri per il periodo successivo (ritmo, melodia, paesaggio sonoro, forma, accompagnamento, armonia, ...)).

Provo a costruire un esempio per chiarirmi le idee. Scrivere che un ragazzino, alla fine del primo biennio, ha una competenza relativa alla pulsazione musicale dovrebbe significare che a) *sa dire* (con una definizione verbale o indicale) di cosa si tratta, b) *sa eseguire* e mantenere una scansione isocrona accompagnando con la voce, il corpo o uno strumento un ritmo verbale, motorio o musicale, c) è in grado di eseguire una scansione isocrona in modo sufficientemente chiaro e sicuro da riuscire a guidare e sostenere (*saper far fare/saper comunicare*) l'azione vocale, motoria o strumentale di uno o più compagni. Devo ricordarmi di suggerire ai miei studenti di costruire un po' di questi esempi per esercitarsi a passare dalla lettura "teorica" degli obiettivi indicati nel curriculum alla stesura "concreta" dei piani di lavoro.

Voglio aggiungere in questa risposta solo una postilla al già citato obiettivo del biennio, relativo alla voce *ascoltare*, «cogliere e tradurre utilizzando il linguaggio grafico, verbale e motorio valori espressivi di musiche ascoltate ...». Propongo la correzione: «cogliere e tradurre

utilizzando *altri suoni e musiche*, il linguaggio grafico, verbale ecc.». In tutto il gran parlare che facciamo sulle relazioni tra la musica e gli altri linguaggi, mi sembra che a volte dimentichiamo che il nostro fine più caratteristico, quello che ci distingue da tutti gli altri apporti disciplinari, è *l'intelligenza musicale*, cioè la capacità di pensare, immaginare, ricordare, comporre suoni e musiche.

In questa luce, il primo interprete di un suono o una musica ascoltati sono altri suoni e altre musiche, che si associano nella nostra mente, per un qualche motivo, a quelli di partenza. È la tecnica del *confronto interoggettivo* illustrata in modo così efficace da Philip Tagg, nel suo libro *Da Kojak al Rave. Analizzare la popular music*, come prima tappa di ogni percorso analitico. A quali altre musiche ci fa pensare una data musica? Sicuramente avranno qualche elemento, relativo alla struttura o alle modalità esecutive, in comune.

2. È difficile non concordare con le indicazioni di contenuto fornite, ampie e generali come – giustamente – sono. Proprio per questo è però forse utile inserire un principio di metodo che mi sembra di aver imparato dall'esperienza. Più ancora di quante e quali attività musicali realizzare, è importante che ci preoccupiamo di fare in modo che queste attività costituiscano delle esperienze musicali significative per chi le vive, tanto che i bambini/ragazzi possano in esse *conoscersi/riconoscersi musicisti* (cantanti, coristi, fini dicitori, direttori di coro, percussionisti, strumentisti, danzatori, coreografi,...), prendendo atto delle loro effettive capacità musicali. Questo è indispensabile perché la scuola di base realizzi il suo compito di *orientamento*: ciò che porta verso la musica è lo scoprirsi musicali, non certo l'aver imparato delle cose *intorno* alla musica. Il bambino/ragazzo valorizza dei modelli di identità solo in quanto è in grado di assumerli

per se stesso: prova a “vestirli” e sperimenta di trovarvisi a proprio agio. In questa prospettiva, mi piacerebbe moltissimo un curriculum che stabilisca che, nel corso del biennio, il bambino deve potersi sperimentare *almeno una volta in modo significativo* (con la possibilità di riscontri e verifiche pubbliche, perché l'avvenuto apprendimento trovi delle conferme anche al di fuori della relazione educativa insegnante/alunno) come danzatore, *vocalist*, esploratore di suoni, costruttore di strumenti e, nel periodo successivo, anche come solista (della voce o dello strumento), sostegno strumentale del gruppo, coreografo, maestro concertatore ecc. Più ci si avvicina alla preadolescenza e più è importante individuare ruoli musicali diversi in cui consentire agli alunni di alternarsi e cimentarsi, visto che sempre più cresce la necessità di misurare il proprio peso e la propria funzione confrontandosi con i coetanei nel gruppo e, con essa, cresce anche il rischio di irrigidirsi in “copioni”, psicologici e musicali, fissi e immutabili (quello che sa suonare il flauto, quello che disturba, quello che non ha iniziative ecc.).

3. Trovo molto opportuni sia l'invito al canto e alla pratica strumentale che il suggerimento di ricorrere a esperti. Dopo aver partecipato ad almeno due iniziative ministeriali importanti per la formazione musicale degli insegnanti elementari in servizio, mirate dunque a rabberciare quella che è in realtà una vistosa lacuna formativa, mi sento di affermare che una maestra elementare che abbia delle esperienze musicali e sia un po' preparata alla didattica della musica, può certamente svolgere presso i suoi alunni un'importante funzione di sensibilizzazione e stimolo. Anche se non ha mai studiato seriamente la musica, se sa far lavorare i bambini rendendoli protagonisti di attività di ascolto, canto, danza ecc. riuscirà ad appassionarli e a mettere loro il desiderio di continuare e

approfondire. Però lo sviluppo dell'immaginazione uditiva, cioè della capacità di generare pensieri sonoro - musicali per esprimere i contenuti del proprio mondo fantastico e il proprio modo di ascoltare la realtà, richiede il contatto con persone che già abbiano, a loro volta, sviluppato una immaginazione uditiva ricca e fantasiosa, dunque con dei musicisti, bravi e didatticamente esperti. La differenza tra un esperto e un profano di musica, ai fini dello sviluppo del pensiero simbolico e della sua organizzazione in forme consapevoli di espressione e comunicazione, non sta nel fatto di sapere o non sapere leggere le note, di sapere o non saper suonare uno strumento: la differenza fondamentale sta nella capacità di *generare e far generare idee musicali*, di immaginare e far immaginare suoni e musiche.

Non mi resta che auspicare che questa sia finalmente l'occasione buona per valorizzare i diplomati delle scuole di didattica dei conservatori, che sono, per l'appunto, «esperti con certificate competenze musicali e didattiche».

4. Devo dire che l'enunciazione delle finalità mi è sembrata fin dal primo momento un po' debole.

Mi piacerebbe proporre una correzione delle prime due proposizioni in questi termini: «L'insegnamento “Musica” si propone di far emergere e sviluppare quell'aspetto particolare dell'identità che è l'intelligenza sonoro-musicale, intesa come capacità di pensare ed esprimere il mondo attraverso i suoni e la musica. Questo si traduce nello sviluppo della capacità di bambini e ragazzi di partecipare all'esperienza musicale ecc.».

Per ribadire la presenza già nella prima infanzia di un pensiero musicale, cioè di una capacità di rappresentazione mentale dei suoni, che è nostro compito coltivare e potenziare, completerei la frase successiva in questo modo: «Bambine e bambini sono sensibili al mondo dei suoni e delle voci sin

dalla primissima infanzia: essi ascoltano, si muovono, sentono il ritmo, cantano, esplorano l'universo musicale, *custodiscono nella memoria voci, paesaggi sonori, ritmi, melodie*. Poco oltre, completerei il breve elenco di attività musicali educative che attualmente si conclude con «realizzano ritmi e melo-

die mediante la percussione di oggetti e strumenti anche costruiti con materiale di recupero» in questo modo: «Trovano in suoni, ritmi e canti degli oggetti simbolici adeguati per riuscire a rappresentarsi mentalmente realtà storiche e geografiche anche molto lontane nel tempo e nello spazio.

In questo senso, la pratica della fruizione e della costruzione musicale contribuisce in modo significativo al passaggio dall'intelligenza del pensiero concreto, con la sua esigenza di documenti/testimonianze da esplorare e manipolare direttamente, a quella astratta del pensiero logico formale.»

Gli indirizzi curriculari nell'Educazione musicale

ROBERTO ALBAREA

1 L'educazione è un campo di influenze reciproche e complesse che si può articolare a due livelli: a livello "macro" delle decisioni politiche, e a livello "micro" dell'insegnamento pratico. Fra i due livelli esiste, comunque, tutta una serie di posizioni intermedie. In questa sezione intermedia si colloca il sapere agito, zona importante perché getta luce sia da un lato che dall'altro dei due versanti: macro e micro. I problemi legati alla definizione di un curriculum si situano su ambedue i versanti, nel senso che la proposta di un curriculum implica, da un lato, uno scenario di politica scolastica sufficientemente chiaro, entro il quale si assumono decisioni e si accettano conseguenze; dall'altro, deve fornire quadri teorici e strumenti operativi a livello della prassi d'insegnamento. La questione è, inoltre, complicata dal fatto importante che, come afferma Torsten Husén, la base di conoscenza necessaria, riferita ai due casi, è di differente natura.

L'idea centrale, comunque, che informa il concetto di curriculum è il presupposto che esso sia rappresenta-

to dall'«insieme di tutte le opportunità di apprendimento» rese disponibili e messe in atto dall'istituzione scolastica (Scurati, 1989), sia a livello nazionale che riferito alla singola struttura scolastica.

Esso inoltre può configurarsi, tra le sue tante definizioni, come quella ampia gamma di possibili modalità di pensare e operare sull'esperienza dell'uomo, esprimendosi non in conclusioni statiche ma in modelli dai quali desumere alcuni criteri di riferimento che siano convalidati e sostanziati in contesti e attività differenti (Connelly, Lantz, 1985). A livello europeo, anche nei programmi scolastici più tradizionali si è smesso di pensare al curriculum come a un percorso fisso e canalizzato ma si è cominciato a pensarlo piuttosto come a uno strumento, una tecnologia, una opportunità che stimola e dirige le capacità attive dell'apprendere, responsabili dei processi e delle acquisizioni cui si perviene.

Le principali caratteristiche di un curriculum di questo tipo sboccano quindi in una esperienza sociale che determina conoscenze, abilità, atti-

tudini creative, valori e atteggiamenti emozionali (motivazioni), nonché complesse relazioni fra queste cinque componenti dello sviluppo e dell'apprendimento (Dmitriyev, Lerner, 1990). Ciascuna di esse è interdipendente dall'altra: è il problema del transfer e dei passaggi da un livello all'altro. Non ci sono abilità senza conoscenze, non c'è creatività senza conoscenze e abilità, non ci sono emozioni e atteggiamenti motivazionali positivi senza oggetti di indagine ed esperienza pregressa; la creatività implica la conoscenza, i sentimenti positivi aiutano l'apprendimento e incoraggiano le operazioni concettuali, le operazioni intellettuali permettono a loro volta una maggiore pienezza di sé e rafforzano l'autostima.

Il concetto di competenza si richiama ai concetti di trasversalità formativa e trasversalità disciplinare.

Trasversalità formativa significa porsi obiettivi relativi:

- alle esigenze della vita sociale e comunitaria;
- alla consapevolezza della pari dignità sociale degli individui e dei gruppi;
- agli atteggiamenti mentali e all'esercizio della autonomia di giudizio e della responsabilità;
- alla competenza pratica nel campo della solidarietà e del rispetto della diversità;
- al confronto costruttivo;
- alla sensibilità verso il bene co-

mune, ivi compresi i beni dell'ambiente naturale, le virtù civiche e i beni intesi come espressione della varietà delle culture.

Trasversalità disciplinare significa lavorare:

- sulle connessioni e relazioni tra i saperi, sul rapporto tra testo (o focus) e contesto;
- sulla ricorsività degli apprendimenti (le dimensioni e gli apprendimenti personali più radicati sono il risultato di confronti, accordi, discordanze, variabilità, ricerca di significati comuni, condivisi e condivisibili);
- sulla propedeuticità delle conoscenze (Izzo, 1999): ci sono conoscenze che hanno valore preparatorio per lo studio di una certa disciplina;
- sulle competenze di supporto e quelle di sfondo (in interazione e in equilibrio tra concetti e intuizioni, tra conoscenze scientifiche e doti relazionali, tra arte e scienza);
- sulla capacità di trasferire intuizioni, prospettive, concetti da un settore all'altro della conoscenza, sulla capacità di deduzione per arrivare ad accostamenti audaci, proposte di interpretazione, ipotesi esplicative ricorrendo anche ai procedimenti dell'analogia e della metafora;
- su una sorta di dialettica tra essenzialità e progressività, tra intensività ed estensività nello studio, tra contestualità e astrazione, tra ambiti più vasti di conoscenza (pluridisciplinari) e specificità disciplinare (riguardante oggetto, lessico appropriato, approccio di ricerca e di studio, norme autoregolative, eventuali metodologie, elementi di valutazione).

Solo così si arriva all'acquisizione di competenze durature e trasferibili, prodromo di ulteriori approfondimenti, gratificazioni personali, prosecuzione negli apprendimenti lungo la prospettiva dell'educazione continua (Morin, 2000). La trasversalità disciplinare si integra con la formazione personale; dice Gadamer: «Nell'autentica cultura [...] ciò in cui e mediante cui ci si forma viene, come tale, fatto interamente proprio. In questo senso, ciò che entra nella cultura scompare in essa risol-

vendosi, ma non come semplice mezzo che ha perduto la sua funzione. Anzi, nell'acquisizione di una cultura nulla scompare, ma tutto viene conservato» (Gadamer, 1990, p. 34). Mi sembra perciò che la proposta di cui si discute possa permettere questo modo di operare e sia sufficientemente appropriata a tali giustificazioni.

2. Per quanto riguarda le indicazioni relative ai contenuti, nel panorama europeo sono emerse due tendenze. La prima che focalizza il congegno interno al curriculum (come nel National Curriculum inglese), distribuito tra finalità, obiettivi generali, intermedi e specifici, e opportunità di lavoro, con poche indicazioni contenutistiche, di modo che esso risulta più uno strumento di azione per gli insegnanti, che permette di spostarsi sia verso una maggiore o minore inclusione (a cerchi concentrici) fra le varie piste di lavoro, sia verso una direzione temporale, di progressione e di ritorno sugli elementi da sviluppare per gradi. La seconda tendenza si presenta come un elenco di argomenti da affrontare (più statica, se si vuole) con poche indicazioni metodologiche intermedie tra le ampie finalità generali e le disposizioni schematiche in ordine ai contenuti. Mi sembra che la proposta stia in equilibrio tra queste due tendenze lasciando agli insegnanti la scelta delle metodologie più appropriate (anche se, forse, poteva essere opportuno offrire alcune linee generali di suggerimento), rispettando le esperienze attuate sin d'ora nelle scuole e stimolando da un lato l'impulso a cercare e ad aggiornarsi, dall'altro correndo il pericolo di un appiattimento e di un tecnicismo fine a se stesso.

3. L'invito ad avvalersi di "esperti" mi sembra congruo per due motivi: ci stiamo avviando verso forme di interrelazione tra i saperi e di integrazione delle competenze (esempi di questo tipo ci sono anche in Europa), non a caso si sta imponendo il concetto di *partnership* per

far incontrare, scontrare e cooperare le diverse prospettive finalizzate alla ricerca e alla problematizzazione scientifica e culturale. In secondo luogo in futuro sarà sempre più emergente l'attenzione verso quello spartiacque (zona grigia e dinamica) tra formazione musicale di base e percorsi più specifici, indirizzati all'approfondimento e alle scelte vocali, cui non è estraneo l'orientamento formativo. Sarà compito delle scuole far sì che le collaborazioni con gli esperti siano fruttuose: ma questa è anche una opportunità per crescere insieme.

4. Le potenzialità musicali ancora una volta si situano tra gli apprendimenti di base, gli orizzonti culturali, il sapere agito, la dimensione interiore e biografica della costruzione personale, ma anche nel rapporto fra tradizione e innovazione. Come ho avuto modo di esprimere dalle pagine della rivista non ci può essere innovazione senza il legame con il passato e un'attenta ricognizione delle acquisizioni disciplinari: ci si apre all'innovazione, si usa la forza della deduzione e la cosiddetta trasgressione per distruggere la rigidità di un sistema non il rigore della ricerca e dell'ispirazione: pertanto sembra che occorranza rigore e disciplina nei fondamenti, creatività e un po' d'anarchia nelle esplorazioni.

Riferimenti bibliografici

- Connelly F.M., Lantz O. (1985), *Curriculum, Definitions of*, in Husén T., Postlethwaite T.N. (eds. in chief), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Pergamon, Oxford, vol. II, pp. 1160-1163.
- Dmitriyev G.D., Lerner I.Y. (1990), "The Composition of and Formative Influences on the Curriculum", *International Review of Education*, vol. 36, n. 2, pp. 233-241.
- Gadamer H.G. (1990), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano (Tübingen, 1960).
- Izzo D. (1999), *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, Ed. ETS, Pisa.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano (Paris 1999).
- Scurati C. (1989), *Curricolo*, in Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, vol. II, pp. 3433-3443.

Musica

Dal Documento Ministeriale, contenente le Indicazioni curricolari per la scuola di base, approvato nella scorsa legislatura, riportiamo la parte relativa alla disciplina Musica.

Le finalità

La musica si propone di sviluppare la capacità di bambini e ragazzi di partecipare all'esperienza musicale, sia nella dimensione del fare musica, sia in quella dell'ascoltare e dell'interpretare. Bambine e bambini sono sensibili al mondo di suoni e voci sin dalla primissima infanzia: essi ascoltano, si muovono, sentono il ritmo, cantano, esplorano l'universo musicale. Il far musica con la voce, con gli strumenti, con i mezzi a disposizione permette loro di ritrovare nella musica le proprie emozioni, di appropriarsi di un fondamentale mezzo di espressione e comunicazione, di avviarsi a conoscere la grande tradizione dei secoli passati e di meglio interpretare la complessa realtà odierna della musica, anche nei suoi aspetti multiculturali.

Bambine e bambini sviluppano capacità di attenzione agli eventi sonori del proprio ambiente, a partire dal riconoscimento della funzione dei suoni e delle musiche nella vita quotidiana: per esempio esplorano le possibilità sonore della voce, del corpo e degli oggetti che usano; imparano ad associare il ritmo al movimento; traducono in suono e ritmi i vissuti personali, le fiabe, i racconti; cantano filastrocche, canzoni di vario genere; realizzano ritmi e melodie mediante la percussione di oggetti e strumenti anche costruiti con materiali di recupero.

A partire da questo "fare e sentire", che si costruisce e si consolida nel percorso della scuola di base, bambine e bambini si avviano a esplorare la realtà uditiva, sviluppano le capacità di individuare suoni ed eventi sonori, descriverli, decifrarne la notazione. Parallelamente gli alunni compiono le prime esperienze del fare musica insieme e individualmente, con la voce, strumenti, tecnologie multimediali, sia riproducendo un testo dato, sia inventando, sia improvvisando.

Per l'ottimale svolgimento di tali attività - che potranno essere utilmente approfondite nelle ore a disposizione

delle scuole - l'insegnante si avvarrà per quanto possibile di un esperto in possesso di certificate competenze musicali e didattiche.

Gli allievi maturano progressivamente abilità e conoscenze raggruppabili in due grandi ambiti: le competenze relative alla fruizione e quelle relative alla produzione di musica. Le competenze relative alla fruizione rappresentano l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie per ascoltare, analizzare e interpretare gli eventi musicali. L'analisi è la ricognizione degli aspetti morfologici del linguaggio musicale (ritmici, melodici, dinamici, timbrico-sonoriali, armonici, formali-architettonici) funzionali alle attività di interpretazione. L'interpretazione è l'insieme delle operazioni che permettono di collegare un evento sonoro a significati, vissuti personali, immagini, gesti, situazioni emotive e, progressivamente, a motivare l'apprezzamento di un brano, a collocarlo all'interno di un contesto storico, sociale e culturale. Le competenze relative alla produzione possono essere definite come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a produrre eventi musicali, ovvero a eseguire musiche composte da altri o a inventarne di proprie. Con il termine "inventare" si indicano tutte le attività creative possibili in musica, come improvvisare, comporre, arrangiare, sonorizzare, compiere scelte personali nell'esecuzione dei repertori.

L'improvvisazione è un gesto che sintetizza in un unico istante creativo le fasi che caratterizzano i processi del comporre: conoscenza, pensiero, decisione. Una articolata abilità di percepire, individuare, classificare e memorizzare il fatto sonoro in sé, nelle sue molteplici caratteristiche foniche e grammaticali è il fondamento sia della produzione sia della fruizione.

Fra i presupposti fondamentali per vivere, intendere, amare la musica, c'è la conoscenza di quell'inestimabile patrimonio di cultura, di bellezza, di emozioni costituito dall'immenso repertorio affidato ai testi musicali dei

secoli passati. Favorire la conoscenza e la pratica strumentale e vocale di questa grande eredità, è un compito irrinunciabile della scuola onde consentire all'allievo di cogliere e apprezzare i valori e le funzioni della musica nella vita degli uomini.

Lungo l'intero arco della scuola di base le attività di ascolto, di analisi e di interpretazione, senza obblighi cronologici o sistematici, ma privilegiando confronti e percorsi più liberi e mirati, mettono a fuoco funzioni, contesti, caratteri testuali sia delle musiche storiche, sia delle musiche attuali, in un movimento continuo di andata e ritorno fra presente e passato, rivolto a favorire le esperienze concrete di comprensione e appropriazione dell'opera musicale.

La musica, infine, è terreno privilegiato per vivere la dimensione della multiculturalità. Il bambino che, anche in carenza di interazione verbale, dialoga a scuola con bambine e bambini di altri paesi attraverso le diverse espressioni musicali, diventerà più facilmente un adulto capace di comprendere altre culture e confrontarsi costruttivamente con esse.

I primi due anni: dai campi di esperienza agli ambiti

Ascoltare

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. individuare suoni e rumori negli ambienti naturali e artificiali;
2. riconoscere tratti percettivi dei fenomeni acustici (suoni e rumori) quali timbro, altezza, intensità, spazialità ecc.;
3. individuare e descrivere aspetti morfologici elementari di un brano ascoltato (andamenti melodici, ritmici, dinamici ecc.) utilizzando anche formulazioni grafiche intuitive;
4. cogliere e tradurre utilizzando il linguaggio grafico, verbale e motorio valori espressivi di musiche ascoltate

relative a diversi contesti, funzioni, tecnologie, culture, epoche ecc.

Contenuti e/o attività

- a) paesaggi sonori;
- b) canti e musiche appartenenti ai vissuti dei bambini;
- c) musiche applicate ai diversi media (cinema, tv, giochi, ecc.);
- d) canti e musiche di generi, epoche e culture diverse.

Produrre

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. individuare e utilizzare le risorse espressive della voce parlata e cantata;
2. cantare individualmente e in coro con proprietà di ritmo e intonazione;
3. collegare canti e musiche alla gestualità e ai movimenti ritmici del corpo;
4. produrre suoni e ritmi individualmente e in gruppo con la voce, strumenti o altri mezzi, seguendo semplici consegne orali o grafiche;
5. ideare o improvvisare eventi musicali a partire da stimoli di diversa natura (musicali, motori, grafici, verbali ecc.) con la voce, strumenti o altri mezzi;
6. porre in relazione suoni e musiche (anche di propria invenzione) a vissuti, emozioni, narrazioni, anche integrandole in giochi o situazioni performative.

Contenuti e/o attività

- a) giochi musicali e azioni cantate;
- b) canti appartenenti ai vissuti dei bambini;
- c) canti, ritmi, melodie strumentali di generi, epoche e culture diverse;
- d) improvvisazioni e invenzioni vocali e strumentali;
- e) sonorizzazioni di storie, testi poetici, immagini, attività motorie, azioni mimiche ecc.

Dal terzo al settimo anno: dagli ambiti alle discipline

Ascoltare

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. individuare, confrontare, memorizzare, facendo uso adeguato della relativa terminologia e di eventuali notazioni descrittive:
 - tratti percettivi dei fenomeni acustici in genere;
 - principali caratteri dinamici, agogici, timbrico-sonoriali di un brano musicale;

- caratteri ritmici e impianti metrici di base;
 - fondamentali tratti melodici e armonici (altezze, direzioni, intervalli, modi, funzioni ecc.) nel sistema tonale e in altri sistemi;
 - sonorità e timbri degli strumenti dell'orchestra, delle tradizioni orali e dei mezzi elettroacustici;
2. leggere la notazione musicale sia interpretandone le prescrizioni per l'esecuzione di semplici brani, sia decifrandone i basilari aspetti descrittivi.

Contenuti e/o attività

- a) sonorità ambientali, strumentali ed elettroacustiche;
- b) canti e musiche (anche applicati ai diversi media) appartenenti al vissuto musicale degli allievi;
- c) canti e musiche di generi, epoche e culture diverse.

Riprodurre

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. utilizzare la voce cantata e/o parlata controllandone l'intensità, l'intonazione, l'espressione, e curando la prosodia, il ritmo, l'amalgama con altre voci;
2. cantare individualmente e/o in coro brani a una o più voci, sia a memoria, sia decifrando una notazione (pentagramma o altro);
3. eseguire su uno strumento semplici brani musicali, sia a orecchio sia leggendo;
4. conoscere ed eseguire semplici brani di musica d'insieme di generi, epoche e culture diverse.

Contenuti e/o attività

- a) composizioni strumentali e vocali (inclusi cori parlati) di epoche, generi e culture diverse, anche legate ai vissuti degli allievi;
- b) musiche associabili a giochi, contesti multimediali, attività performative (gesto, teatro, danza ecc.).

Inventare

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. improvvisare, ideare:
 - brevi composizioni utilizzando motivatamente fonti sonore di vario genere (strumenti tradizionali, voce, oggetti, tecnologie elettroacustiche);
 - commenti musicali a testi verbali, figurativi, ad azioni sceniche ecc.;
2. rielaborare musiche preesistenti modificandone motivatamente ca-

ratteri sonori ed espressivi

Contenuti e/o attività

- a) invenzioni e improvvisazioni musicali libere o su consegna data, avvalendosi dei diversi mezzi a disposizione (strumenti, voci, tecnologie elettroniche e multimediali ecc.).

Interpretare

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. conoscere le principali funzioni individuali e sociali della musica (spettacolo, religione, danza, intrattenimento ecc.) in diverse culture, epoche e contesti e descriverne le caratteristiche precipue;
2. individuare relazioni semantiche o d'altro tipo fra musica e altri linguaggi verbali e non, sia in brani vocali, sia nella comunicazione multimediale;
3. cogliere relazioni fra dimensione espressiva e strutture sonore di un brano oggetto di ascolto;
4. distinguere in un repertorio di brani esemplari i caratteri che ne consentono l'attribuzione a un genere, stile o contesto storico.

Contenuti e/o attività

- a) musiche di civiltà, epoche, generi, stili diversi;
- b) musiche del nostro tempo di generi e culture diverse, anche in applicazioni multimediali.

Analizzare

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1. individuare in un brano ascoltato i fondamentali procedimenti costruttivi (ripetizione, contrasto, variazione) e i principali aspetti formali e stilistici (organico, articolazione in sezioni, nuclei tematici, imitazioni, sistema delle altezze ecc.);
2. individuare tratti salienti delle musiche del nostro tempo in relazione ai diversi generi, destinazioni, pratiche sociali, tecnologie utilizzate;
3. conoscere e descrivere alcune opere musicali del passato opportunamente scelte come paradigmatiche di generi, forme, stili storicamente rilevanti.

Contenuti e/o attività

- a) musiche di civiltà, epoche, generi, stili diversi;
- b) musiche del nostro tempo di generi e culture diversi, anche in applicazioni multimediali.

Questioni di metodo

«È impossibile considerare i suoni come oggetti definiti e interscambiabili tra loro. Essi appaiono piuttosto come campi di forze orientate nel tempo. Queste forze [...] infinitamente mobili e fluttuanti, vivono come delle cellule, con una nascita, una vita e una morte, e soprattutto tendono a una trasformazione continua della propria energia. Il suono immobile, il suono fisso non esiste...».

Le parole di Gérard Grisey, tratte da *Tempus ex Machina*, illustrano con chiarezza esemplare una nuova concezione del suono elaborata dalla corrente dei compositori spettralisti. Intorno alla metà degli anni 70 l'ingresso nel panorama musicale europeo di questa rinnovata idea di suono offrì una prospettiva così radicalmente trasformata da sovvertire anche le posizioni più avanzate della nuova musica. Ancora oggi, a tre anni dalla precoce scomparsa di Grisey, le teorie spettraliste rappresentano un momento di riflessione obbligato per chiunque si accinga a osservare il complesso scenario della produzione musicale contemporanea.

La nuova concezione del suono proposta dagli spettralisti, infatti, vanta il merito di integrare in una visione coerente le più recenti osservazioni sulle modalità di funzionamento della percezione sonora, gli studi di acustica (in particolare Grisey attinge al lavoro di Émile Leipp), le nuove teorie dell'informazione (Abraham Moles rappresenta un riferimento costante) insieme ai risultati offerti dalle indagini e le analisi sul suono compiute attraverso i mezzi elettronici.

Tutto questo compone un terreno ricco di interazioni, complesso, in cui è annullata ogni linearità così come ogni punto di riferimento elementare. I parametri, che tradizionalmente hanno esercitato un ruolo fondamentale nel riferimento percettivo, perdono i loro confini in una rete di inestricabili relazioni.

L'ascolto, la rappresentazione e l'uso stesso del suono

DONATELLA BARTOLINI

vengono modificati. L'osservazione della "vita del suono", delle perturbazioni che ne caratterizzano la nascita, l'evoluzione del suo prolungamento nel tempo fino alla sua estinzione, inducono il compositore, ma anche l'ascoltatore e l'esecutore, a un'attenzione particolare. Permettono di scoprire, riconoscere, dare un nome a fenomeni che prima – proprio per la mancanza di adeguate forme concettuali – finivano per essere ignorati.

In tutti gli anni che ci separano ormai dalla sua nascita, la musica degli spettralisti ha avuto però assai pochi contatti con il mondo della didattica (poche "ricadute" si potrebbe dire con un termine orribilmente di moda).

Eppure Grisey stesso non ignorò del tutto il problema. Intorno al 1977, infatti, scrisse tre piccoli pezzi per orchestra di debuttanti: le *Manifestations pour petit orchestre de débutants*, dedicate a Jean Leber e all'orchestra del Conservatorio di Genèvevilliers.

L'organico è ampio ma non impossibile sia per una grossa scuola di musica sia per un conservatorio. Comprende, con poche differenze tra un pezzo e l'altro, 2 flauti, 2 clarinetti, 8 violini, 4 violoncelli, un pianoforte, 2 chitarre, uno strumento grave *ad libitum* (da scegliere tra corno, trombone, fagotto, fisarmonica, organo elettrico, armonium etc.) e uno strumento acuto *ad libitum* (violino, fisarmonica, organo elettrico, armonium etc.), contrabbasso *ad libitum*, 2 percussionisti e inoltre l'intervento di alcuni esecutori con strumenti poveri.

Incantation pour trouver le silence, prima delle tre *Manifestations*, è costruita secondo una tipica tecnica spettrale. Attraverso una dilatazione del tempo, il suono singolo si trasforma da elemento minimo per la costruzione musicale in universo sonoro.

All'inizio l'orchestra, suddivisa in due gruppi, suona uno spettro armonico di *do*. I primi sedici armonici dello spettro vengono suddivisi tra gli strumenti: il primo armonico (*do*) è affidato al terzo violoncello (orchestra I), il secon-

Fig. 1

Fig. 2



do) a uno strumento grave (orchestra 2), il terzo (sol) al primo violoncello (orchestra 1), il quarto (do) al secondo violoncello (orchestra 2), il quinto (mi) al clarinetto (orchestra 1) e così via (Fig. 1).

La disposizione iniziale si mantiene stabile, in una pulsazione regolare scandita da una successione di minime. Ogni minima ha una propria dinamica interna che dal pianissimo si apre fino al mezzo forte e poi torna al pianissimo iniziale. La seconda orchestra parte dopo una semiminima, in modo che la dinamica delle due orchestre sia sempre in opposizione di fase mentre una è in crescendo l'altra diminuisce e viceversa.

Questa cadenza quasi respiratoria si protrae fino alla fine del pezzo.

Lentamente però, lo spettro iniziale comincia a deformarsi. Uno dopo l'altro tutti i suoni vengono sostituiti proiettando l'orchestra verso uno spazio dilatato. A battuta 9 il *re#* viene cambiato con un *si* e il *do* con un *fa*. A battuta 16 un *sol trisis* prende il posto di un *la monesis* e un *sib* quello di un *do*. Le sostituzioni si susseguono sempre più frequenti finché a battuta 41, con lo spostamento del fondamentale, lo spettro iniziale risulta interamente modificato.

Il processo di trasformazione però non si arresta, ma inverte la propria direzione. I suoni si richiudono progressivamente in uno spazio più ristretto, per tornare di nuovo allo spettro iniziale (anche se con una distribuzione strumentale diversa rispetto all'inizio).

Su questa scansione isocrona, continua e alternata delle due orchestre si inserisce il movimento dei due flauti che, partendo dal *do* iniziale, si distendono in un movimento sempre più ampio. I flauti articolano anch'essi (almeno all'inizio) le note dello spettro di *do* riproducendo un andamento che ricorda un altro pezzo di Grisey scritto appena un anno prima: *Prologue* per viola sola. Il movimento si infittisce progressivamente fino a trovare il proprio cul-

mine proprio a battuta 41, vero centro nodale della composizione. Da questo punto in poi il tessuto disegnato dai flauti si distende di nuovo fino a giungere alla fine, in un cammino quasi speculare.

Anche *...pour échapper à la télévision* si articola intorno a un suono unico. Un suono-evento (quello dello scoppio di un palloncino gonfiabile), dilatato nel tempo, determina la struttura dell'intera composizione.

L'inizio del pezzo vede impegnati sei "soffegistes" cioè sei debuttanti senza una qualifica strumentale precisa. Il primo sfrega dolcemente in pianissimo del polistirolo, il secondo invece della carta vetrata sempre in pianissimo (*frotter à peine*) mentre gli altri quattro gonfiano molto lentamente dei palloncini. I sei iniziano a suonare uno dopo l'altro in modo da stratificare i loro interventi.

Attraverso il controllo della respirazione gli esecutori devono ricercare la continuità del suono, sia alternando le ispirazioni, sia evitando ogni tipo di periodicità.

Alla fine di questa sezione l'orchestra esplode in un fortissimo improvviso ("*tutti sffz subito*"). Uno dopo l'altro i palloncini scoppiano (Fig. 2). Gli interventi dell'orchestra sono rapidi, nervosi. Il tessuto sonoro rimane a brandelli. Frammenti carichi di energia si susseguono. Pian piano però perdono la loro carica fino a esaurirsi nel glissando finale del violoncello che dal *do* (corda vuota) scende scordando progressivamente lo strumento finché l'intervento del pianoforte (un piccolo grappolo di suoni all'estremità grave in pianissimo) segna la fine del pezzo.

Le *Manifestations* offrono ai giovani esecutori un'esperienza completa. Infatti, se da un lato il fascino della musica di Grisey stimola una adesione musicale ed emotiva, dall'altro l'esemplarità e l'estrema chiarezza dei procedimenti messi a punto dall'autore aprono l'ascolto a una comprensione cosciente.

L'analisi (alla portata di tutti) dei meccanismi e delle strutture utilizzate trova con facilità un riscontro percettivo e, una volta tanto, può compiersi, anche con gli allievi più giovani, in stretto contatto con il senso musicale.

Unico problema: i pezzi sono praticamente irripetibili. La casa editrice che li ha pubblicati non solo non si preoccupa di stimolarne la diffusione, ma sembra quasi scoraggiarne il reperimento. La ricerca è faticosa, passa attraverso esperti, compositori, biblioteche... ma in questo caso ne vale proprio la pena.

G. Grisey, *Manifestations pour petit orchestre de débutants: Incantation pour trouver le silence; ...pour échapper à la télévision; ...pour obtenir une aire de jeux...*; Ricordi, 1977

Pensare e creare in musica

SALVATORE COLAZZO

Il volume di Giacometti si presenta come un'utile guida a quanti vogliano avvicinarsi al mondo della composizione, con una preminente preoccupazione didattica. È infatti esplicitamente dedicato agli allievi della Scuola di Didattica della Musica, cioè ai futuri insegnanti di educazione musicale o di strumento nelle medie ad indirizzo musicale, affinché siano in grado di esplicitare competenze compositive atte a creare un repertorio di semplici brani con specifiche finalità didattiche. Ma costituisce pure una stimolante proposta metodologica che può essere assunta, per essere approfondita e opportunamente sviluppata, nell'ambito del percorso formativo del compositore tout-court. Ciò perché pone esplicitamente il problema di come far sì che l'allievo si impossessi degli strumenti tecnici della scrittura musicale senza mortificare la creatività, anzi stimolandolo a trovare nel suo stesso esercizio il combustibile che può alimentare il suo riproporsi in forme e modalità sempre più mature e consapevoli.

Il testo esordisce con una prefazione di Leonardo Taschera che legge il libro di Giacometti riferendolo alla propria passata esperienza formativa, quando i docenti di composizione non si ponevano il problema centrale di ogni insegnamento che ha per oggetto la creatività: come far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti tecnici per manipolare il linguaggio senza che ne risultino compromesse le loro potenzialità espressive?

Taschera elogia di Giacometti – e noi con lui – la consapevolezza della proposta didattica che sa riferirsi alla letteratura storica proponendola come un modello con cui confrontare

le proprie intuizioni creative e non già come un che di soverchiante a cui fare indiscutibile riferimento.

Il primo capitolo del libro è dedicato al sistema pentafonico che viene prospettato all'attenzione degli allievi in ragione della «estrema manipolabilità del materiale», della facilità di intonazione degli intervalli risultanti, della limitata «riserva di suoni» cui fa ricorso. Esso costituisce – in virtù della sua intrinseca semplicità – un ottimo campo di prova per lo sviluppo della creatività musicale.

Il secondo capitolo, che esplora in termini veloci ma efficaci il sistema modale, offre l'occasione per compiere utili riferimenti alla letteratura musicale di Kodaly e Orff, assunti come modelli di sollecitazione didattica vocale e strumentale. Nel capitolo successivo l'armonia tonale viene trattata con una scelta molto precisa: di limitare la trattazione al contrappunto a due voci, rendendola più interessante per una sensibilità ritmica e simbolica che sappia utilizzare in senso funzionale al testo tutti gli espedienti musicali a cui fa ricorso. La composizione strumentale, a cui è dedicato il quarto capitolo, viene orientata a una valorizzazione delle differenze timbriche, in modo da cogliere nelle caratteristiche dei suoni prodotti dai differenti strumenti sollecitazioni per la creazione di brani efficaci rispetto all'ambito comunicativo.

Il successivo capitolo è «una proposta ragionata di lavoro» che, partendo dall'analisi di un frammento del *Mikrokòsmos* di Bartók, invita l'allievo, dopo averne compreso i meccanismi di funzionamento, a riproporne il modello, evitando ogni pedissequa imitazione.

Chiude il libro un ampio capitolo dedicato al minimalismo, «ovvero

la complessità reale nella semplicità apparente», considerato di grande efficacia sotto il profilo didattico per il ricorso alla ripetizione e alla ripetizione con variante e per la ricerca di effetti di accelerazione-rallentamento-stasi, strumenti semplici che consentono risultati di grande efficacia sul piano delle sensazioni e delle emozioni.

Nel passato la creatività era assunta non come problema didatticamente rilevante, ma come dono (il talento) e in quanto tale ricondotto alla natura ed espunto dai percorsi scolastici di apprendimento/insegnamento. Da ciò discendeva un approccio normativo ai problemi del linguaggio: un processo di astrazione fissava in compiti e razionalmente articolati manuali un sistema di regole che, applicate, producevano una letteratura musicale a stretto ed esclusivo uso accademico. Se nonostante questa astratta pratica plurienale la vena creativa fosse sopravvissuta, il duro esercizio avrebbe trovato un suo invero. In caso contrario – e cioè se la disciplina l'avesse avuta vinta sulla creatività – sarebbe rimasto il mestiere che avrebbe consentito comunque la compilazione di brani capaci di funzionare nelle situazioni per le quali sarebbero stati richiesti.

La rottura dell'unità linguistica avvenuta nel secolo passato, ha creato notevole disorientamento in campo didattico: la musica si è trovata infatti di fronte a infinite possibilità compositive e la sua produzione, per avere un senso, ha dovuto fare riferimento all'esigenza creativa, sostenuta volta a volta da un insaziabile spirito ludico, ovvero dal vigore dell'istanza etica e dallo splendore della riflessione filosofica.

Si è tentato di porre rimedio riproponendo il vecchio astratto schema attraverso forme di neo-accademismo riabilitanti il valore di questa o quella tecnica di manipolazione dei materiali sonori.

Con un'evidente accentuazione dell'arbitrarietà della precettistica compositiva e l'avvertimento di un inevitabile senso di frustrazione deri-



vante da una più forte mortificazione della creatività.

Il comporre in generale diventava esercizio scolastico poco o per nulla propenso a valutare gli aspetti extramusicali della scrittura, a considerare le aspettative, le esigenze e i bisogni dell'ascoltatore, a concepire il mestiere del compositore come mediazione fra le istanze di diversi soggetti: l'ascoltatore, il committente, l'interprete. E a scuola impazzivano ovviamente i manierismi, utili a differenziare un ambito di docenza da un altro, questa "famiglia" stilistica da quella, in una spirale crescente di autoreferenzialità, a riconfermare l'insuperata ghetizzazione culturale della musica.

Lavorare quindi per un rinnovamento della didattica del comporre significa orientare la scrittura che si fa a scuola verso realistiche dimensioni performative.

Recuperare la musica alla concretezza della vita significa riabilitare quel pensiero musicale che non ha timore di aprirsi al complesso scambio con altri linguaggi (quello verbale e poetico innanzitutto, ma poi anche quello visuale) e che recupera la dimensione sensibile (meglio sarebbe dire: sensoria) senza cui la musica perde la sua stessa ragione d'essere intersecandola col complesso dei codici ideologici e di costume che fanno propriamente "linguaggio" la musica.

Il libro di Giacometti mi sembra tenga in adeguata considerazione questi aspetti, così come pure ha presente che comporre musica significa attivare una ludicità dell'essere (ludicità che è metter in gioco – per il gusto che ne deriva – le facoltà e le abilità umane) con la quale può negativamente interferire un eccesso di riflessione, capace di bloccare il meccanismo creativo.

Il che non significa svalutare l'analisi, significa agirla, perché costituisca possibilità di crescita della creatività stessa.

Disegnare nell'insegnamento compositivo dei percorsi analitici non significa riabilitare la ratio della tradizionale teoria, ma significa piut-

tosto misurarsi con quello che Marco De Natale chiama «il fondale antropologico della musica», imparando a cogliere i meccanismi attraverso cui la musica lavora con e sull'affettività aprendosi anche la via verso dimensioni più astratte (cioè più specificamente musicali).

In tal modo la consapevolezza riflessiva e grammaticale si mantiene incardinata nella pratica, attinge da essa e vi ritorna come arricchimento e ampliamento delle sue potenzialità.

L'analisi non è il puro disvelamento del funzionamento meccani-

co della scrittura musicale sicché comporre è applicare un dato sistema di regole; è invece la progressiva (e mai definitiva) presa di consapevolezza del sistema di relazioni e dei molteplici livelli a cui esse si collocano, che danno senso e ragione al fatto musicale.

Antonio Giacometti, *Linguaggi e forme per inventare. Una propedeutica alla composizione con proposte di applicazione didattica*, Rugginenti, Milano, 1999, pp. 172, s.i.p.

SCHEDE

Se c'è un luogo che si muove con incredibile velocità, quello è il cyberspazio. Scrivere qualcosa su Internet è un'impresa al limite del sensato, ma visto che molti ci provano anche la casa editrice Iper testi Simone ha voluto tentare l'azzardo. In una collana dalle più svariate tematiche ha trovato posto anche il volume *Musica*, con numerosi spunti per ricerche tematiche nella Rete. Dopo una prima parte dedicata ai siti di molti fra i più noti esponenti delle principali correnti musicali (dal rock al pop, dal jazz alla musica classica, passando per svariate sottocategorie), vengono indicati gli indirizzi web utili agli interessati a particolari formati musicali, come midi o mp3, oppure al reperimento di testi di canzoni, metodi musicali, partiture. Un'ultima sezione offre indicazioni per le homepage di case editrici e discografiche, negozi online di dischi e cd e dei principali network radiofonici e televisivi. Al di là dell'ovvia esigenza di scelta, in un universo così sterminato, ci si aspettava almeno un piccolo spazio per la didattica o il software musicale. Non mancano alcune ingenuità e il classico sbilanciamento windows. A corredo, un cd rom con il bookmark dei siti citati, e altri link. (D.Z.)

Fabrizio Bucciarelli, *Musica*, Iper testi Simone, Napoli, 2000, pp. 176, £ 20.000, € 10,33.

La casa editrice Ut Orpheus, nella collana Teoria e didattica della musica, offre il contributo di Silvia Manca per un progetto di animazione teatrale e musicale, liberamente tratto da *La tempesta* di W. Shakespeare. Il progetto – cinque pagine di copione e 17 di partitura – si rivolge agli alunni di scuola media (a indirizzo musicale?) e prevede la presenza oltre che di parti singole anche di ampi momenti corali. L'organico strumentale richiede alcune piccole percussioni, flauto, chitarra e violoncello. In un ambiente perennemente assetato di materiali musicali per la musica d'insieme, come la scuola media, la proposta della Manca è quanto mai benvenuta perché offre spunti importanti e stimolanti non solo per il fare musica, ma anche per integrare questo momento all'interno di un più ampio progetto interdisciplinare, quale può essere l'esperienza teatrale. (D.Z.)

Silvia Manca, *La magia di Prospero*, Ut Orpheus Edizioni, Bologna, 1997, pp. 28, s.i.p.

Niente è più pratico di una buona teoria

ROBERTO CATERINA

I principali temi che hanno caratterizzato la ricerca e l'impegno didattico di Gino Stefani sono presentati in un singolo volume che con molta chiarezza delinea il percorso di avvicinamento al mondo musicale e sonoro proposto dall'autore. Si tratta di un percorso progressivo – dal globale al particolare, dalla teoria all'espressione – che conduce all'essenza stessa del discorso musicale e ai molteplici significati che esso può assumere. Gli aspetti della competenza musicale e la metodologia della "ricerca comune" costituiscono l'impianto teorico grazie al quale possono essere individuati e analizzati alcuni momenti più specifici del discorso e dell'esperienza musicale, come il sound, il ritmo, la melodia e gli intervalli. Molti dei temi che sono affrontati in questo volume sono di sicuro interesse non solo per i musicisti e gli studenti di musica, ma anche per quanti si occupano di psicologia della musica e del rapporto che esiste tra musica ed emozioni.

Il modello della competenza musicale non è certamente una teoria qualsiasi: è un modello che nasce dall'esperienza e che con quest'ultima continuamente si confronta. Per esperienza si intende l'esperienza comune di ascolto, individuale o in gruppo, le emozioni che essa induce e la possibilità di elaborazione dei relativi vissuti emotivi. Nell'esperienza di ascolto aspetti percettivi, emotivi, così come le motivazioni personali e sociali sono a vario titolo presenti. Non si tratta di uno schema teorico imposto dall'alto, ma un "fare teoria" che nasce dall'esigenza di cogliere il senso e il significato dell'esperienza musicale: è una teoria, quindi, che conserva il carattere di esperienza interiore del rapporto uomo-musica e che testimonia in maniera completa

la dimensione artistica in cui va collocata l'esperienza musicale, il punto in cui quest'ultima si trasforma in espressione, e il suo grado di mistero, non altrimenti risolvibile. È una teoria che non si rifugia in nicchie di sapere consolidato, ma è aperta a tutto quanto di nuovo c'è nella musicologia, nonché nel concetto stesso di musica e di suono. Proprio per questo suo aspetto il modello della competenza musicale elaborato da Stefani si rivela molto utile come guida in un percorso di tipo applicativo che mira a cogliere le tappe salienti dell'esperienza musicale vista nella sua dimensione di incontro quotidiano con il mondo musicale a cui si cerca di dare un senso e che si articola in differenti livelli: Codici Generali, Pratiche Sociali, Tecniche Musicali, Stili e Opere.

Secondo Stefani non è corretto separare i primi due livelli (Codici Generali e Pratiche Sociali) dagli altri definendoli come pre-musicali: l'esperienza musicale ha, infatti, un carattere globale. «Per molti, la musica comincerebbe dalle Tecniche Musicali. Per alcuni senz'altro dal livello Opera. Per noi da *qualsunque* livello: dal *corpo*, dai sensi, dalla materia, o anche dalle pratiche sociali, o anche dalla scala...» (p.22. corsivo dell'autore).

La competenza musicale viene legata a una sorta di centraggio preferenziale, su uno o più di uno dei livelli indicati, scaturisce dall'esperienza dei singoli individui o può riferirsi a differenti discipline che si occupano di singole componenti del sapere musicale. Così l'ascoltatore professionista può concentrarsi sulle Tecniche Musicali e di qui considerare lo Stile e l'Opera; l'ascoltatore dilettante si concentra maggiormente sui Codici Generali attingendo al-

le proprie motivazioni personali per poi pervenire alle Tecniche Musicali attraverso un percorso che va dalle Pratiche Sociali ("suonare" in genere) allo Stile (inteso come un dato genere musicale).

Una disciplina come la psicologia della musica può prendere in considerazione il rapporto tra Codici Generali e Tecniche Musicali nella misura in cui si interessa del rapporto tra percezione e organizzazione del materiale sonoro; oppure il rapporto tra Codici Generali e Stili nella misura in cui si interessa della psicologia degli stili; o, ancora, il rapporto tra Codici Generali e Opera laddove, come in alcune applicazioni di musicoterapia ricettiva, è importante cogliere il valore soggettivo che viene immediatamente attribuito a determinate opere o prodotti musicali.

Per quanto riguarda la sociologia della musica il focus si concentra sul livello delle Pratiche Sociali per poi investire altri livelli, a seconda dell'oggetto di studio.

La teoria musicale si concentra sulle Tecniche Musicali, ma il rapporto con gli altri livelli può variare a seconda che lo studio vada nella direzione dell'analisi musicale, oppure della psicologia o della sociologia dei sistemi musicali.

Lo stesso discorso si può fare per la critica musicale che accanto ai livelli privilegiati (Stile e Opera) conosce differenti percorsi seguendo i diversi orientamenti disciplinari (psicologico, sociologico, analitico-formale ecc.). In sostanza il modello di competenza musicale è uno schema duttile che può essere applicato a numerosi contesti e che riesce a dar conto delle molteplici componenti dell'esperienza musicale, pur rispettando dei rapporti preferenziali all'interno dei livelli.

Si può, quindi, dire che in questo modello tutti i livelli siano presenti, ma i percorsi possono essere differenziati e indicare diverse centralità. Un altro elemento comune al sistema di competenza musicale è il suo carattere dinamico che si estrinseca in un passaggio dal piano dell'esperienza a quello dell'espressione (o



manifestazione) a quello, infine, dell'analisi. Così parlando di competenza vediamo che «tra il soggetto umano e l'oggetto musicale, l'esperienza è l'interazione concreta, fattuale; la teoria ne è l'interazione virtuale, l'interfaccia» (p.33). Il passaggio, quindi, non è solo dall'esperienza all'espressione, ma anche dall'esperienza alla teoria che nasce anche essa all'interno di un rapporto interattivo uomo-musica e che orienta la spiegazione stessa di quel rapporto, lo analizza.

Si diceva in precedenza che questo modello di competenza musicale è estremamente funzionale per comprendere il rapporto che esiste tra musica ed emozioni. Infatti anche le emozioni rappresentano un processo cognitivo complesso che si articola in differenti componenti: nelle risposte fisiologiche, nell'espressione motoria, nell'organizzazione di piani e scopi dell'organismo in relazione alle sollecitazioni ambientali (componenti cognitive e motivazionali), nella capacità di tenere dentro di sé un'emozione (componente del vissuto emotivo).

Anche per le emozioni il processo può partire da qualsiasi livello (dal corpo, dalla mente, dalla faccia) e riguardare tutte le componenti. Soprattutto nelle emozioni, come nella musica, il significato è dato dal passaggio dal piano dell'esperienza a quello dell'espressione e, ancora, dall'esperienza alla teoria, come possibilità di elaborazione mentale, come trasformazione delle emozioni in elementi cognitivi, in pensieri che facilitano l'interazione con gli altri, in elementi deputati al ricordo di esperienze passate, nella possibilità di definire attraverso il linguaggio l'esperienza emotiva e di dare a essa un nome.

La "ricerca comune" riguarda anche il mondo emotivo se per "ricerca comune" si intende un'analisi attenta della dimensione quotidiana e che parte dal "basso": ogni giorno si incontrano le emozioni, così come si incontra la musica e il significato va colto, organizzato, proprio in quell'incontro quotidiano.

Il modello di Stefani può orientarci a considerare il rapporto musica-emozioni al di là delle ristrettezze di quello che è sempre stato un luogo privilegiato di incontro: il linguaggio musicale visto come complementare, per certi versi speculari, al linguaggio verbale. Gran parte della psicologia cognitivista della musica sviluppa e consolida l'equazione linguaggio verbale=linguaggio musicale. Questa equazione si fonda, però, su una concezione del linguaggio, sia verbale sia musicale, che privilegia l'aspetto e il livello grammaticale. Il linguaggio, tuttavia, non è solo grammatica e sintassi, così come gli aspetti comunicativi ed espressivi per esempio del sistema tonale si realizzano anche al di qua o al di là della sua struttura sintattica. I livelli del modello di Stefani ci fanno capire tutto quanto si colloca in uno spazio

diverso da quello grammaticale nel linguaggio.

Molte delle più recenti ricerche di psicologia della musica che sono orientate a definire elementi e forme prototipiche (si pensi alla Deliège, a Imberty) nell'espressione musicale sono legate alla struttura musicale, ma si pongono il problema di indagare gli aspetti percettivi e mnestici degli ascoltatori: la struttura prototipica costituisce una sorta di guida, regola d'ascolto che non necessariamente coincide con una regola di tipo grammaticale. Questi studi non coincidono con le prospettive e le modalità del modello di Stefani, ma di certo la distanza risulta meno ampia di quanto appaia se si considera che anche questi lavori, naturalmente molto diversi, hanno come obiettivo quello di indagare e scandagliare l'esperienza musicale e non solo il linguaggio musicale.

DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

Mario Baroni, dopo aver affrontato il confronto tra la grammatica del linguaggio verbale e quella del linguaggio musicale nel volume, scritto insieme a Rossana Dalmonte e Carlo Jacoboni, *Le regole della musica* (Torino, EDT, 1999), in questo saggio più recente si concentra invece sul confronto tra il funzionamento semantico delle parole e quello della musica. Nella prima parte di questo saggio ci si concentra in particolare sulla "natura non-concettuale" dei significati della musica, sottolineando come le loro relazioni con le strutture musicali corrispondenti «non sono lasciate alle preferenze individuali, ma sono effettivamente governate da diffuse convenzioni sociali, anche se esse sono state acquisite semplicemente attraverso l'ascolto e non attraverso apprendimenti formali espliciti». Nella seconda parte vengono considerati i rapporti tra la semantica e la grammatica musicale, evidenziando tre tipi di regole attraverso le quali si manifesta l'espressività musicale: in primo luogo ci sono le regole che forniscono una «espressività diffusa» ai brani che hanno un certo stile in comune; ci sono poi quelle leggi sulla base delle quali si realizza una «espressività definita», propria solo di certi frammenti specifici; infine, esistono delle «meta-regole», che manipolano altre norme stabilendo l'espressività di una singola composizione. L'ultima parte dell'articolo presenta una serie di riflessioni sul modo in cui i significati musicali vengono interpretati, distinguendo da una parte l'ermeneutica musicale, che come strumento di interpretazione usa il linguaggio verbale, e dall'altra l'esecuzione, che interpreta la scrittura musicale attraverso i suoni.

Mario Baroni, "Il significato in musica", *Diastema. Interpretazione e analisi della musica*, anno I (IX), 1999/II (13), pp. 7-17.

Un'esigenza per certi versi non dissimile si avverte nel discorso che Stefani fa a proposito del ritmo e della differenza esistente tra Ritmo musicale dentro e fuori di noi. Stefani assume nel senso del ritmo un doppio versante interpretativo: un significato legato all'esperienza musicale (il ritmo in musica) e un significato che può essere considerato relativo all'espressione, nonché al linguaggio musicale (la ritmicità del musicale). Questo doppio livello è particolarmente importante perché è quello che assicura al ritmo la sua caratteristica fondamentale di «ordine nel movimento» (p.63) e che consente di collegare la componente fisiologica (corporea) delle emozioni al senso musicale.

Sfogliando le altre parti del discorso di Stefani si può vedere come il suo percorso, anche quando diventa più particolareggiato, non perde di vista l'essenza di un modello componenziale, ovvero il rinvio a una qualità globale dell'esperienza musicale, qualità globale che non può essere costretta nei limiti angusti della grammatica e della sintassi operanti nel linguaggio musicale. Così vengono definite le componenti della melodia, partendo dalla voce, dal corpo per arrivare alle emozioni e alla musica; viene distinto il motivo dalla melodia, ma sempre avendo in mente un obiettivo più generale e più complesso: viene indicata, infatti, nella «mossa melodica» (p.93), al di là dei diversi elementi grammaticali che la compongono, una categoria utile per saggiare le intenzioni, le implicazioni del discorso musicale e per valutarne gli elementi inferenziali.

Anche quando lo studio si concentra su unità minime come gli intervalli melodici, il pensiero continua a spaziare all'interno dei livelli proposti nello studio della competenza musicale. «[...] Il senso delle Tecniche Musicali incorpora necessariamente, anche se solo in parte, il senso dei livelli precedenti, ossia Pratiche Sociali e Codici Generali dell'*homo musicus* [corsivo dell'autore]. Come dire che nella musica, anche al cuore della tecnica, si ritrova sempre

l'uomo e la società; e ancora, che lo "specifico" musicale non è mai "autonomo" »(p.128).

Certo una lettura tradizionale degli studi di Stefani porterebbe a ricercare e a evidenziare proprio lo "specifico" musicale, lasciando più in sottofondo gli aspetti globali, tuttavia questa lettura non terrebbe in giusta considerazione il fatto che l'opera di Stefani si muove all'interno di grandi temi – la musica, le emozioni, l'esperienza, la ricerca – e che lo "specifico" va inteso soprattutto come un fenomeno emergente, una "peak experience" che ci permette di risalire dal particolare al generale attraverso la ricerca comune. In questo percorso il concetto e il modello di competenza musicale costituiscono un'importante fonte di idee nuove che, tra l'altro, si stanno facendo strada, pur con obiettivi e finalità molto diverse, in recenti contributi di autori anglosassoni che stabiliscono nuovi parametri per definire il significato e il senso musicale, non sempre con la stessa incisività e la stessa ricchezza interpretativa di Stefani (si veda, ad esempio il libro di Nicholas Cook *Music: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 1998, che ha riscosso un ampio successo internazionale).

Qualche commento a parte meritano le implicazioni metodologiche che le tesi di Stefani possono suscitare in chi, come chi scrive, si occupa di ricerca psicologica. Da molti anni negli scritti dei musicologi si può cogliere una sempre maggiore domanda di psicologia anche in considerazione delle trasformazioni che si sono verificate nell'ambito della musicologia che ha esteso il suo ambito operativo al di là dell'orizzonte formato dalla musica occidentale colta (si veda volume a cura di G. Stefani e F. Ferrari *La psicologia della musica in Europa e in Italia*, Bologna, Clueb, 1985).

Una risposta che la psicologia potrebbe dare in relazione alle sollecitazioni provenienti dal modello di Stefani potrebbe riguardare proprio lo "specifico" musicale: ad esempio in alcuni lavori di J. A. Sloboda "Music structure and emotional response:

some empirical findings", in *Psychology of Music*, 19, 1991, pp. 110-120) sulle emozioni si è cercato di vedere quali elementi musicali fossero legati a determinate emozioni (ad esempio le appoggiature melodiche, il ciclo discendente di quinte, repentini cambiamenti di tonalità ecc.). Si tratta indubbiamente di una prospettiva interessante che, però, risente di una certa incompletezza, difficile da colmare.

Una direzione forse più produttiva della ricerca psicologica dovrebbe intervenire sui livelli dei Codici Generali e delle Pratiche Sociali valorizzando le componenti soggettive che sono presenti nell'esperienza e nell'ascolto musicale. Si tratta di vedere come la competenza musicale nella sua funzione esperenziale e di ascolto si organizza e a quali regole si affida. Infatti solo così è possibile cogliere un valore delle componenti musicali che si collochi in ambito diverso da quello grammaticale e sintattico.

Così come gli studi sul linguaggio hanno evidenziato, nella pragmatica un insieme di regole che assicurano la comunicazione e l'interazione fra gli individui – regole che sono del tutto diverse da quelle che organizzano la struttura grammaticale e sintattica del messaggio – così nella psicologia della musica bisognerebbe riscoprire il significato e il senso del linguaggio musicale proprio laddove esso diventa uno strumento di comunicazione interpersonale e, in maniera specifica, uno strumento di comunicazione e regolazione delle emozioni.

Una strada in tal senso è stata tracciata da Delalande nel suo modello delle condotte musicali e delle condotte di ascolto che ha suscitato l'interesse di Stefani in più punti dei suoi scritti o, ancora, dai lavori di Nattiez sul doppio livello estetico e poetico del messaggio musicale. Un'altra via da percorrere è nell'individuazione di quegli indizi musicali che assumono un valore particolare, emergente, nell'ascolto e che possono essere dei veri e propri prototipi musicali (I. Deliège). Qui, forse, possiamo cogliere l'aspetto più inte-



ressante che la lettura del libro di Stefani ci suggerisce e chiederci se esistono delle corrispondenze tra ciò che emerge come prototipo nella struttura stessa del messaggio musicale e ciò che al livello di esperienza soggettiva viene avvertito come "peak experience".

Questa relazione, certo, può essere non dissimile da quella individuata da J. A. Sloboda a proposito del rapporto tra componenti musicali ed emozioni e di cui prima si è detto, ma, seguendo questa via (dei prototipi musicali), si tende a distinguere in modo netto gli aspetti grammaticali e sintattici da quelli legati ad aspetti percettivi e mnestici e si pongono le

basi per l'individuazione e la costruzione di un sistema di regole concernenti proprio l'esperienza musicale. È necessario, infatti, fornire maggiori prove empiriche relative all'esperienza musicale ed esaminare più in dettaglio il rapporto che esiste tra regole dell'esperienza e regole grammaticali.

Forse questa via risponderebbe a una sollecitazione proposta da Stefani: «"Musicalità" è, alla radice come al vertice della competenza ed esperienza, sensibilità estetica al suono, è vivere il suono con piacere consapevole, ossia con compiacimento.

L'esperienza estetica è la risonanza, inevitabilmente consapevole a un

qualche livello [corsivo dell'autore] di coscienza, tra uno stato emotivo interno e una sollecitazione sensoriale esterna: è Eco e Narciso. *E "musica" è l'autopercezione oggettivata della musicalità in un soggetto umano*» (p.11, corsivo nostro). Qui, nel rapporto tra Codici Generali e Tecniche Musicali verso una definizione della "musicalità", il contributo della ricerca psicologica trova ampie possibilità di intervento e si tratta di un terreno in gran parte, ancora, inesplorato.

Gino Stefani, *Musica: Dall'esperienza alla teoria*, Milano, Ricordi, 1998, pp. 135, £ 21.000 - € 10,86.

Musica contemporanea e educazione: l'alunno al centro dell'esperienza

FRANCESCO VILLA

Se si entra in un'aula di scuola materna o elementare è abbastanza probabile che alle pareti siano appesi dei lavori di educazione all'immagine che rivelano una sperimentazione compositiva ed espressiva riconducibile alle poetiche del novecento: studi sul colore, composizioni modulari, statue mobili alla Calder, collages, azioni gestuali con i colori a dita e via dicendo. Ma se ai bambini di quella stessa scuola si chiede quali esperienze musicali abbiano condotto è altrettanto probabile che essi rispondano attaccando una filastrocca musicale, dove un ippopotamo aveva dato una festa invitando gli altri animali. Una festa in cui certamente ci si diverte e si impara a cantare a tempo, ma dove la creatività e le produzioni musicali dei bambini non sono pariteticamente invitate.

Una festa in cui viene rimandata ancora una volta quell'occasione di incontro "storico" fra la musica contemporanea e le modalità espressivo-musicali dei bambini (Delalande).

È perciò importante che il dibattito su una pedagogia musicale collegata anche alle tematiche della musica contemporanea rimanga vivo e si confronti in modo permanente con i cambiamenti in atto, sia nei linguaggi sia rispetto al quadro sociale in cui tali linguaggi operano.

Ciò permette innanzitutto di mantenere in vita e dare sviluppo a un approccio al suono – e alla sua organizzazione nel tempo – più aderente alle prime esperienze esplorative dei bambini. Un ripercorrere in qualche modo la rivoluzione avvenuta nel secondo Novecento, durante la quale i materiali si sono allarga-

ti all'infinito e alcune variabili "secondarie" del suono, quali il timbro e lo spazio, sono divenute strutturali, permettendo l'esplorazione di una molteplicità di nuovi procedimenti combinatori spesso assai più diretti e intelligibili rispetto a quelli del passato e che hanno determinato al contempo nuovi spazi di fruizione e nuove modalità di ascolto.

Come sottolinea la curatrice del libro Anna Rita Addessi, attorno agli anni '70, vi è stato in Italia una sorta di sposalizio fra la sperimentazione musicale e quella didattica in cui la centrazione veniva spostata «da una didattica dei contenuti [...] a una didattica delle strutture, del loro funzionamento e dei loro significati».

Il libro si pone in continuità rispetto a tale approccio, ristrutturandolo al contempo sulla base delle nuove tematiche sia culturali sia psicopedagogiche. Vi è perciò una duplice finalità: da una parte (ri)aprire la riflessione su come la musica contemporanea possa essere utilizzata nell'educazione musicale nei diversi livelli e ambiti formativi, dall'altra far sì che si sviluppi una familiarità,

una sensibilità, una curiosità e una capacità di lettura rispetto ai linguaggi musicali di oggi.

Si tratta di una pubblicazione dal carattere prevalentemente operativo, le cui proposte o esperienze vanno dalla scuola materna a quella superiore e oltre, comprendendo inoltre tre saggi relativi alla propedeutica e alla didattica strumentale e uno sulle nuove tecnologie utilizzabili a scuola, toccando i diversi ambiti di attività: composizione, esecuzione, ascolto-analisi.

Non manca però la riflessione teorica, a partire dal primo saggio redatto dalla curatrice, riflessione che poi prosegue negli altri sei contributi (Barontini e Bartolini, Busi Roncalini e Pertusini, Rebaudengo, Giacometti, Addessi, Gaggiolo).

Riprendendo il tema delle esperienze degli anni settanta, Giacometti sottolinea la necessità da parte degli educatori di interrogarsi su cosa significhi oggi *musica contemporanea*, etichetta ormai ancora più generica di *musica classica*. «Oggi, prendere atto della complessa pluristratificazione dei mondi musicali in cui siamo immersi significa innanzitutto cercare in ciascuno di essi, e nel rapporto dialettico che lo lega a ciascun altro, la chiave di volta per educare il bambino alla valorizzazione delle diversità, alla conoscenza dei modi in cui si affermano, alla ricerca di sintesi possibili in grado di arricchire la comunicazione simbolica» (p. 70). Un *mare magnum* affatto diverso, più post-moderno e me-

no facente capo a quei sistemi logici compatti (serialismo, aleatorietà e musica concreta) in cui si muovevano i compositori e gli educatori di trent'anni fa.

Forse è perciò possibile inquadrate il rapporto tra musica contemporanea ed educazione musicale in una prospettiva in cui la non linearità dell'apprendimento e la necessità che l'alunno sia esso stesso costruttore della propria conoscenza

all'interno di una società multiculturale viene coniugata con la sperimentazione linguistica e la molteplicità delle poetiche musicali del nostro tempo, comprese quelle in cui la contaminazione costituisce la matrice prima.

Ad esempio il contributo di Barontini e Bartolini approfondisce il tema dell'attività di composizione da parte dei bambini (anche) come efficace strumento di sviluppo co-

RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

La recensione di questo testo presenta tre collegamenti: il primo con i principi della psicologia culturale esposti da J. Bruner ne *La cultura dell'educazione*, il secondo con l'ipotesi della "terza fase" di Raffaele Simone (recensioni precedenti apparse su *Musica domani*), il terzo si inserisce nella prospettiva pedagogica seguita ormai da alcuni numeri in questa rubrica.

Noi viviamo in un'epoca di specializzazione (con i suoi rischi e le sue virtù); per chi, come Morin intende affrontare una riforma del pensiero e dell'insegnamento occorre una qualche ipotesi di ricomposizione dei saperi, attualmente disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline, mentre la realtà e i problemi da risolvere sono sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, globali e planetari. Di fronte alle tre sfide enunciate nel primo capitolo del libro (la sfida della globalità e della complessità, la sfida dell'espansione incontrollata delle informazioni che sfugge al controllo umano, la sfida del saper indirizzare la nostra vita attraverso l'integrazione delle conoscenze e una ecologia dei rapporti umani a livello planetario) occorre passare dal piano delle informazioni parcellizzate a quello delle conoscenze, dal piano dei saperi a quello della cultura/formazione.

A queste tre sfide se ne potrebbe aggiungere una quarta: la sfida della democrazia cognitiva. La frammentazione delle conoscenze e l'adesione al proprio compito specializzato porta un indebolimento del senso di responsabilità generale e della solidarietà; il sapere è diventato esoterico e anonimo (sempre più formalizzato) per cui il tutto si risolve in un deficit di democrazia e partecipazione; il cittadino perde il diritto alla conoscenza (sopraffatto dall'eccesso di informazioni, come sottolineava anche Simone), l'esperto perde la capacità di concepire il globale.

La "testa ben fatta" richiede quindi una riforma del pensiero, che è paradigmatica e non programmatica, e viene individuata nella formazione di una attitudine generale dell'intelligenza, atta a cogliere i principi di relazione tra le conoscenze, a organizzare e contestualizzare i saperi, a dare loro un senso, a favorire l'approccio alla problematizzazione: «al nuovo spirito scientifico si dovrà aggiungere lo spirito rinnovato della cultura umanistica» (p. 28). L'ecologia, le scienze della terra, la cosmologia sono indicate come esempio di scienze "sistemiche".

Vengono inoltre proposti tre "viatici", per formarci a una "testa ben fatta": il primo riguarda lo sforzarsi di pensare secondo una ecologia dell'azione at-

Libri ricevuti

L.M. Lorenzetti - F. Suvini, *Prospettive in Musicoterapia, Studi ricerche transdisciplinarietà*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 152, £ 27.000, € 13,94.

C. Moretti, *Scrivo la musica*, Ricordi, Milano, 2001. *Libro preliminare* pp. 38, *Libro primo* pp. 38, s.i.p.

S. Colazzo (a cura di), *Ricerca musicologica e Didattica*, Conservatorio "N. Piccinni" di Bari, Amaltea Edizioni, Lecce, pp. 75, £ 21.000, € 10,84.



traverso un gioco di interazioni e retroazioni, in cui si tende a contestualizzare e accettare l'imprevedibilità degli avvenimenti; il secondo viatico è l'assunzione della strategia (opposta al programma) che si stabilisce in vista di un obiettivo; essa modifica le azioni in funzione dell'informazione raccolta e dei casi incontrati strada facendo; il terzo viatico è la scommessa, cioè l'integrazione dell'incertezza e dell'imprevedibilità dell'esistenza con la fede e la speranza. La scommessa concerne gli impegni fondamentali che "compromettono" scelte e motivi di vita; è fede incerta, che combatte le false certezze ma si apre all'utopia e alla speranza verso il futuro. La riforma del pensiero, proposta da Morin, è anche una profonda riflessione sulla condizione umana: tale condizione si presenta come duale, naturale e meta-naturale; e porta con sé un doppio radicamento, nel cosmo fisico e nella sfera vivente, per cui si vive una condizione dialettica e paradossale di radicamento e sradicamento. «Ogni individuo, anche il più chiuso nella vita banale, costituisce in se stesso un cosmo. Porta in sé le sue molteplicità interiori, le sue personalità virtuali, un'infinità di personaggi chimerici, una poliesistenza nel reale e nell'immaginario, [...] nell'obbedienza e nella trasgressione, nell'ostentato e nel segreto, [...] ognuno contiene in sé galassie di sogni e di fantasmi, slanci inappagati di desideri e di amori, abissi di infelicità, [...] glaciale indifferenza, smarrimenti stupidi, lampi di lucidità, e dementi burrasche[...]» (p. 42). L'insegnamento può efficacemente tentare di far convergere le scienze naturali, le scienze umane, la cultura umanistica e la filosofia nello studio della condizione umana. «Allora si potrebbe giungere a una presa di coscienza della comunità di destino propria alla nostra condizione planetaria» (p. 44). Quale può essere il ruolo della scuola in questa prospettiva?

Le discipline e i settori di studio multidisciplinari (letteratura, poesia, cinema, storia, scienze, musica etc.) così come le tematiche trasversali devono essere intese quali scuole di vita, indirizzate alla comprensione dell'umano, in molteplici sensi: 1. scuole della lingua (per poter raccogliere la ricchezza dei significati e delle culture e per saperle utilizzare nel rapporto con gli altri); 2. scuole della qualità poetica della vita, che si apre alla emozione estetica e allo stupore della scoperta e dell'esplorazione; 3. scuola della scoperta di sé, in cui il bambino, l'adolescente e il giovane possono riconoscere la propria vita soggettiva nei personaggi, nei luoghi, nelle situazioni della letteratura, della scienza, della storia, in modo da porsi di fronte a esperienze di verità con la scoperta di una verità esterna a noi che si accoppia alla nostra verità, la incorpora e diviene definitivamente la nostra verità; 4. scuole della complessità umana, nel tentativo di guardare gli oggetti di conoscenza e di esperienza da differenti angoli di visuale, da molteplici dimensioni; 5. scuole della comprensione umana: attraverso la letteratura e l'arte si capisce che non si può ridurre un essere a una sua minima parte, né alla parte peggiore del suo passato.

Si tratta quindi dell'accettazione della quotidianità ma anche del tentativo di superarla: spiegare non basta a comprendere, c'è comprensione umana solo quando sentiamo l'altro come soggetto e come totalità.

La riforma dell'insegnamento si snoda attraverso alcuni suggerimenti per la scuola primaria, secondaria e per l'università; tale percorso è segnato dall'enunciazione dei sette principi del pensiero che interconnette, ma alla fine il concetto che a me pare ispiratore di tutto il testo è quello di processo dell'ominizzazione. L'uomo è figlio della povertà (della mancanza) e della risorsa: tutto ciò che è prezioso sulla terra può essere fragile e così anche per le nostre coscienze. Nell'equilibrio tra queste due polarità (povertà e risorsa) si giocherà probabilmente la sfida del futuro.

Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000 (ed. or. Seuil, Paris 1999), pp. 138, £ 22.000, € 11,36.

gnitivo, a partire dal riferimento alle più recenti riflessioni in ambito psicologico sulla non linearità dell'apprendimento. È perciò possibile delineare un percorso all'incirca dai tre ai dieci anni in cui i bambini passano gradualmente da un qui e ora, ossia dalla giustapposizione arbitraria di eventi musicali, alla conquista di una strutturazione del tempo musicale e conseguentemente di una capacità formale direttamente connessa allo sviluppo dei processi di categorizzazione e concettualizzazione, a partire dalla spinta motivazionale determinata da un'intenzionalità espressiva. Già nelle prime esperienze vi è la potenzialità di queste tappe, poiché «anche se la stesura della composizione avviene seguendo prevalentemente una successione lineare, i procedimenti messi in atto dai bambini non si limitano affatto a operare su frammenti isolati. L'intento comunicativo agisce da meccanismo unificatore» (p. 16).

Al contempo, l'idea di contaminazione musicale, non più in chiave esotica «ma come traduzione simbolica ed estetica di radici antropologiche profonde» (Giacometti, p.70), costituisce un potente strumento di conoscenza dell'altro in un contesto di trasformazione della nostra società: «L'idea di cultura che soggiace a questo intento è quella che evidenzia i legami tra le cose, il rapporto che intercorre tra un oggetto e gli altri, la molteplicità come relatività. In un'ottica pedagogica ciò significa credere che l'identità derivi anche dalle interferenze cooperative o conflittuali e dai contatti che la storia ha creato con l'altro» (Busi Roncalini e Pertusini, p. 34).

Anna Rita Addessi (a cura di), *Le metamorfosi del suono*, Quaderno della Siem, Serie Didattica, n. 15, EDT, Torino, 2000, pp. 119, s.i.p.

Spazio Laboratori

LABORATORI COME FUCINE DI AUTONOMIA

CARLA TESSARI

Una delle sfide lanciate dal Progetto speciale musica agli operatori della scuola è stata sicuramente quella di spingerli a costruire delle reti di collaborazioni tra scuole, enti e amministrazioni locali in grado di dare continuità – sia da un punto di vista organizzativo che finanziario – all'attività di un laboratorio musicale territoriale, dopo l'iniziale contributo ministeriale.

Da questo punto di vista assai significativa è l'esperienza del laboratorio nato nell'Istituto Comprensivo "Don Milani" di Ticineto (AI), di cui è coordinatore il prof. Maurizio Carandini.

La posizione geografica di Ticineto è favorevole a raccogliere l'utenza di una rosa di paesi vicini che sono stati tutti coinvolti nel progetto, costituendo una delle reti più ampie e articolate a livello nazionale. Al progetto hanno infatti aderito istituti scolastici di ogni ordine e grado, scuole comunali e private di musica, circoli musicali ed enti locali di ben 18 comuni.

La vastità del progetto ha richiesto sin dall'inizio un piano finanziario che potesse soddisfare da un lato l'ampia utenza scolastica ed extra scolastica, dall'altro il livello di qualità. Sono stati quindi richiesti contributi alle amministrazioni locali che hanno risposto molto favorevolmente. Il comune di Ticineto ha deliberato un finanziamento di 30 milioni fungendo da traino per tutti gli altri comuni i quali, dopo numerosi incontri e trattative a tavoli separati e congiunti, hanno erogato contributi variabili fra uno e due milioni. Con la somma raccolta, unitamente al finanziamento ministeriale di 40 milioni, sono stati innanzitutto effettuati i lavori di ristrutturazione dell'aula dedicata a laboratorio; queste le caratteristiche principali: pavimento in legno, materiale fono-assorbente per pareti e soffitto, impianto luci e allarme.

Per quanto riguarda la strumentazione musicale, il laboratorio è stato corredato di un ampio strumentario Orff e di una sala di incisione di ottimo livello. Inoltre sono stati stipulati accordi con associazioni locali per l'assegnazione in prestito d'uso di un pianoforte a coda e altri strumenti musicali.

Una volta realizzata la struttura, per scongiurare il rischio che il progetto si riducesse, alla realizzazione di una splendida aula di musica utilizzata solo dall'istituto in cui è situata, si è cercato di dare stabilità economica all'iniziativa. Il coordinatore ha così intessuto una serie di contatti con soggetti esterni che potevano legare il

proprio nome al laboratorio per almeno cinque anni. È così riuscito a coinvolgere istituti bancari e assicurativi, negozi di dischi e di strumenti musicali concretizzando un accordo che permetterà di introitare 7 milioni e mezzo all'anno, per cinque anni.

La peculiarità degli istituti e degli enti aderenti al progetto hanno fortemente condizionato le scelte progettuali che sinteticamente si sono orientate in quattro direzioni: formazione e aggiornamento di tutti i docenti di ogni ordine e grado; sala di incisione aperta alle scuole e al territorio con la presenza di un tecnico altamente qualificato; progetti di riqualificazione interprofessionale e professionale con attività di arte-terapia; consulenza.

Nel corso di questo primo anno di attività, si è dato soprattutto risalto ai corsi di aggiornamento che sono stati seguiti da numerosi insegnanti e hanno riguardato sia argomenti relativi alla didattica musicale di base come l'approccio all'ascolto, facili realizzazioni musicali, l'utilizzo del flauto dolce; sia argomenti più specifici, come la gestione di una sala di incisione; sia temi interdisciplinari legati al potenziamento delle capacità comunicative ed espressive attraverso la gestualità, l'impostazione della voce, la recitazione. Sono stati inoltre avviati cori in istituti superiori.

La sala attrezzata è stata utilizzata da altre scuole e da utenti esterni per una media di 15 ore mensili.

Attraverso il laboratorio sono state promosse iniziative che hanno coinvolto l'intera rete come la lezione concerto di David Palmer, seguita da 1800 ragazzi divisi in tre diversi appuntamenti. Una delle funzioni importanti del laboratorio si è rivelata quella della consulenza di vario tipo e a vari livelli, richiesta con frequenza da scuole e istituti della provincia e non solo.

Il laboratorio concepito secondo questi criteri diventa soprattutto un punto di riferimento nel territorio per trovare personale competente e mezzi adeguati per la realizzazione di iniziative che necessitano di qualità e ampia utenza. Diventa inoltre un centro di collegamento tra istituti per progetti didattici e attività di aggiornamento comuni. È infine un tramite tra la scuola, il territorio e i soggetti che in esso operano – soprattutto le amministrazioni locali – costituendo un'esperienza avanzata e privilegiata di quell'autonomia che faticosamente sta partendo e costituirà il futuro della scuola.