

# 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 121  
Dicembre 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  
Italia € 4,50 - Estero € 6,00

Abbonamenti annuali  
Italia € 16,00 - Estero € 20,00, comprensivo di quattro fascicoli della rivista. Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul ccp 24809105 intestato a EDT srl, o tramite carta di credito (Cartasì, Visa, Mastercard) con l'indicazione "Musica Domani". La rivista è inviata gratuitamente ai soci Siem in regola con l'iscrizione.

Quote associative Siem per l'anno 2001  
Soci ordinari € 31,00 - Studenti € 26,00  
Soci sostenitori da € 62,00 - Biblioteche € 31,00 - Giovani (senza pubblicazioni) € 5,00.  
Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: Siem, Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemsegr@libero.it - CCP: 19005404.

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 Luca Marconi, *L'ascolto della musica e le espressioni emotive*

### Strumenti e tecniche

- 10 Piergiorgio Todeschini, *Come insegnare cosa, di musica, nella scuola*

### Pratiche educative

- 17 Alessandra Alessandri - Susanna Soncin, *Libri per suonare suoni per raccontare*  
21 Rossana Rossi, *Le mille risorse dell'operatore musicale*

### Confronti e dibattiti

- 27 *La ricerca musicale nel teatro per ragazzi*  
a cura di Franca Mazzoli  
28 Fabrizio Montecchi, *Alla ricerca di nuove sintesi tra ciò che si sente e ciò che si vede*  
31 Alessandro Nidi, *Evitare la semplificazione per migliorare la comunicazione*  
33 Andrea Stanisci, *Parlare al cuore e alla mente dello spettatore*  
36 Maurizio Leoni, *Raccontar cantando a grandi e piccoli*

### Biblioteca

- 40 Marina Callegari, *Prima faccio poi capisco* [su I. Bonfrisco, E. Seritti, A. Anceschi, G. Spaggiari, collana *Fare musica*, Ut Orpheus]  
42 Maria Antonella Pino, *Prevenire è sempre meglio che curare* [su P. Chamagne, *Prevenzione nei disturbi funzionali dei musicisti*, CREP]  
44 Franca Mazzoli, *Indagine su un gruppo musicale (non importa quale)* [su R. Freak Antoni, *Mia figlia vuole sposare uno dei Lùnapop*, Arcanapop]  
45 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarea)

### Rubriche

- 9 Parole Chiave: *Diteggiatura*, di Francesco Bellomi  
16 Musica in bit: *Nuovi strumenti*, di Amedeo Gaggiolo  
22 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan  
26 Vocalità, *Cantare per ascoltarsi*, di Ida Maria Tosto  
38 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini  
47 Spazio Laboratori, *Una presenza forte sul territorio*, di Carla Tessari  
48 Fuoricampo, *Sostegno per i docenti*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato  
a questo numero:**

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Alessandra Alessandri	docente di Educazione musicale a Novara
Donatella Bartolini	operatrice musicale, Firenze
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Marina Callegari	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Udine
Angela Cattelan	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)
Rinconete Cortadiglio	libero pensatore
Amedeo Gaggiolo	collaboratore IRRSAE Liguria
Maurizio Leoni	baritono, Bologna
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Como
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Fabrizio Montecchi	regista Teatro Gioco Vita, Piacenza
Alessandro Nidi	musicista, Parma
Maria Antonella Pino	docente di Educazione musicale a Firenze
Rossana Rossi	operatrice musicale, Reggio Emilia
Andrea Stanisci	scenografo e costumista, Roma
Susanna Soncin	educatrice, Novara
Carla Tessari	docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale Sant'Ambrogio (Verona)
Piergiorgio Todeschini	pedagogista, Brescia
Ida Maria Tosto	docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze

# STUDIO 49

*Off*-SCHULWERK



*l'evoluzione  
della musica*



**AMADEUS srl**

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

# L'ascolto della musica e le espressioni emotive

LUCA MARCONI

*È un fatto comune che gli ascoltatori attribuiscono a un passaggio o a un intero brano musicale un certo stato d'animo, sentendo, sia pure in modo intuitivo, che tale brano esprime una determinata emozione.*

*Partendo da un'analisi attenta e puntuale della letteratura esistente sull'argomento, l'autore cerca di spiegare i meccanismi attraverso cui la musica evoca nell'ascoltatore emozioni e sentimenti ed elabora alcune ulteriori ipotesi esplicative.*

La relazione tra la musica e le emozioni può essere osservata adottando due distinte prospettive: da una parte si può considerare in che modo un brano musicale può essere *espressivo* nei confronti di uno o più stati d'animo; un secondo filone consiste invece nello studiare come la musica può *provocare* delle emozioni<sup>1</sup>. In questa sede, mi concentrerò esclusivamente sulla prima problematica.

## Percezioni fisiognomiche e proiezioni metaforiche

In diverse circostanze mi è capitato di far ascoltare a diversi tipi di soggetti l'*incipit* dell'introduzione strumentale della cavatina *L'ho perduta*, che apre il quarto atto delle *Nozze di Figaro* di Mozart, senza fornire alcuna presentazione preventiva, rilevando spesso che era la prima volta che tale brano veniva sentito dagli intervi-

stati. Assai frequentemente, nelle verbalizzazioni di tale esperienza d'ascolto comparivano le frasi «questa musica è triste» e «questa musica esprime tristezza».

Di fronte a casi come questo, lo psicologo Heinz Werner avrebbe rilevato la presenza di una «percezione fisiognomica»: «La dinamizzazione delle cose fondata sul fatto che gli oggetti sono sperimentati soprattutto attraverso l'atteggiamento affettivo e motorio del soggetto può condurre a un particolare tipo di percezione. Le cose percepite in questo modo appaiono animate e, anche se sono in realtà senza vita, sembra che esprimano una qualche forma interiore di vita. Tutti noi, qualche volta almeno, abbiamo fatto questa esperienza. Per esempio un paesaggio sembra all'improvviso esprimere un certo umore, può essere allegro, o malinconico, o penseroso. Questo modo di percepire è radicalmente diverso dalla solita quotidiana percezione in cui le cose vengono conosciute in base a quelle che potremmo indicare come le loro qualità reali, fisico-geometriche.

Nel nostro ambiente vi è un campo in cui gli oggetti sono comunemente percepiti come se esprimessero direttamente una vita interiore. Ciò avviene nella nostra percezione dei visi e dei movimenti corporei degli esseri umani e degli animali superiori. Poiché la fisionomia umana può essere adeguatamente percepita solo in rapporto alla sua espressione immediata, ho proposto il termine di percezione fisiognomica per questo modo di conoscenza» (Werner 1957, tr. it. 1970, p. 71).

Per capire cosa avviene quando si compiono percezioni fisiognomiche nei confronti dei brani musicali, propongo

N° 23. Cavatina  
Andante  
con sord.

Violino I  
Violino II  
Viola  
Barbarina  
Violoncello e Contrabbasso

(sucht etwas auf dem Fußboden)  
(cerca qualcosa cosa per terra)

di applicare a tali casi le teorie del filosofo statunitense Mark Johnson, esposte nel suo volume *The Body in the Mind*, in parte già anticipate in *Metaphors We Live By*, da lui scritto insieme al linguista George Lakoff.

Johnson ha sviluppato una serie di ipotesi sulle strutture che ogni essere umano utilizza per affrontare il mondo col quale si confronta. Egli sostiene che i primi incontri con tali strutture avvengono facendo esperienza della relazione tra il proprio corpo e ciò che lo circonda (delle sue propriocezioni, dei suoi movimenti, delle sue interazioni percettive con l'ambiente, delle sue manipolazioni degli oggetti con i quali si imbatte ecc.): quando vengono rilevati dei fenomeni costanti in tali esperienze, nella mente di chi li ha individuati si formano degli schemi non solo di *singole dimensioni* ricorrenti (ad esempio lo schema di ciò che in una relazione spaziale è superiore o inferiore), ma anche di *insiemi* di tali dimensioni, se esse appaiono più volte strettamente unite.

Questi schemi, dunque, vengono astratti a partire da tali esperienze, ma ne conservano alcuni aspetti, e sono ciascuno una *gestalt*, cioè un insieme di parti e dimensioni nel quale ciascuna componente è strettamente correlata alle altre dal principio di unità che le struttura (Johnson 1987, p. 62). Johnson chiama tali *gestalten* coerenti di dimensioni, incarnate in modo ricorrente in diverse relazioni tra il corpo e l'ambiente, «*image schemata*» o «*embodied schemata*»; ci riferiremo a questo concetto con la formula schemi incarnati.

Il punto cruciale della teoria di Johnson è il rilevamento che gli esseri umani non si limitano a utilizzare uno schema incarnato quando riconoscono la presenza della sua *gestalt* nello stesso ambito nel quale esso è stato acquisito, ma ne estendono l'uso anche in altre aree, estensione che egli chiama «proiezione metaforica» («*metaphorical projection*»). Egli si concentra in particolare nel mostrare la presenza di tale proiezione metaforica quando gli schemi incarnati sono usati per affrontare concetti, eventi, stati, istituzioni e principi molto astratti; ad esempio, lo schema dell'EQUILIBRIO<sup>2</sup>, che viene acquisito facendo esperienza del modo in cui il nostro corpo riesce a mantenersi in piedi, in una postura eretta ben bilanciata, permette di individuare la presenza di strutture equilibrate quando queste si presentano nei sistemi, nelle personalità, nelle argomentazioni, nelle istituzioni legali e morali e in altri enti che non sono oggetti percepibili, ma nozioni astratte.

Sulla base di tale esempio, si può affermare che nel corso di una proiezione metaforica avviene quanto segue:

- viene riconosciuta la presenza nell'ambito considerato di alcuni tratti della struttura di uno schema incarnato; ad esempio, quando stabiliamo che un nostro amico ha una personalità equilibrata riconosciamo che tra le diverse attività da lui praticate è presente la simmetria, che è una delle dimensioni dello schema incarnato dell'EQUILIBRIO;
- viene inferita la presenza nell'ambito considerato di altri tratti della struttura dello schema incarnato oltre a

quelli già individuati; in altri termini, dato che ogni schema incarnato è una *gestalt*, quando avviene la sua proiezione metaforica si tende a strutturare l'ambito considerato, chiamato da Johnson «ambito mirato» («*target domain*»), in un modo che sia il più simile possibile all'ambito dal quale lo schema viene tratto, chiamato «ambito originario» («*source domain*»). Ad esempio una volta individuata una simmetria tra le diverse attività praticate dal nostro amico, possiamo stabilire che egli ha una personalità equilibrata, attivando lo schema incarnato dell'EQUILIBRIO, che prevede al suo interno la presenza, non solo della simmetria, ma anche di un insieme di forze diverse l'una dall'altra che si bilanciano tra di loro; ne inferiremo allora che nella personalità del nostro amico sono presenti forze diverse che si bilanciano a vicenda.

Rifacendoci alle teorie di Johnson, possiamo spiegare il fatto che alcune persone hanno sentito che l'*incipit* della cavatina *L'ho perduta* è triste sulla base delle seguenti ipotesi:

- nella mente dei soggetti umani che hanno sentito che «questa musica è triste», così come in quella di tutti coloro che sono dotati della voce e del senso dell'udito, la ripetizione frequente dell'esperienza di emettere e ascoltare espressioni vocali di tristezza ha portato alla formazione dello schema incarnato dell'ESPRESSIONE VOCALE DELLA TRISTEZZA, nel quale sono presenti dei tratti così esplicitabili: il registro è più basso rispetto a quello medio, con pochi cambiamenti di altezza, di forma arrotondata, con intervalli molto piccoli e un profilo prevalentemente discendente; l'intensità è inferiore rispetto a quella media e tende gradualmente a diminuire; la velocità è vicina a quella normale o un po' inferiore; sono presenti delle pause tra una parte e la successiva;
- tutti coloro che hanno sentito che l'*incipit* di questa cavatina è triste sono dotati di una competenza musicale che ha consentito loro di percepire la presenza di tali tratti nel frammento ascoltato;
- il fatto di essere dotati di tale schema e di riconoscere la presenza di alcuni suoi tratti nel brano ascoltato li ha portati a proiettare su di esso tale schema;
- tale proiezione ha fatto loro sentire una somiglianza tra l'esperienza vissuta ascoltando tale brano e l'esperienza corrispondente all'ascolto dell'espressione vocale di tristezza, e ha fatto sì che producessero la metafora «questa musica è un'espressione di una persona triste»;
- la percezione fisiognomica del brano come «musica triste» è stato il risultato di un processo metonimico<sup>3</sup>, nel quale il prodotto sta per il produttore; quando ci si trova di fronte a qualcuno che manifesta con espressioni emotive la sua tristezza, oltre a dire «chi si esprime con questa voce è triste», attraverso una metonimia IL PRODOTTOR PER IL PRODUTTORE si dice «questa voce è triste»; nello stesso modo, a partire dalla metafora «questa musica è un'espressione di una persona triste», si è arrivati metonimicamente a sentire e dire che «questa musica è triste».

## La condotta di ricerca di intersoggettività

A questo punto vale la pena di concentrarci sul fatto che non tutti i soggetti ai quali ho fatto ascoltare l'*incipit* della cavatina *L'ho perduta* l'hanno percepito fisiognomicamente, e persino chi, nel caso da me osservato, ha compiuto tale percezione può non attuarla in altre circostanze nelle quali ascolterà lo stesso stimolo.

Per presentare una teoria che consenta di prevedere in quali casi, ascoltando un brano di musica, vengono compiute percezioni fisiognomiche, è allora necessario integrare le ipotesi finora esposte con le trattazioni sulle condotte d'ascolto elaborate da François Delalande: uno stesso soggetto umano, di fronte a uno stesso oggetto musicale, può vivere delle esperienze d'ascolto molto diverse tra loro a seconda dell'«ascolto-tipo» attuato; tali ascolti-tipo sono «delle organizzazioni coerenti ed esclusive, nelle quali la strategia adottata, il tipo di metaforizzazione, di centrazioni percettive, o la scala di segmentazione, costituiscono un tutto organizzato in funzione di una finalità (...)». L'ascolto-tipo è una condotta nel senso psicologico del termine<sup>4</sup> (Delalande 1993, p. 191).

Nel nostro caso, rispetto a quale finalità è funzionale l'atto di proiettare metaforicamente su un oggetto musicale lo schema di un'espressione emotiva?

Per rispondere a questa domanda, mi rifarò alle teorie di Daniel Stern, a cavallo tra psicanalisi e psicologia evolutiva, sulla «regolazione del Sé»: ogni essere umano che non venga lasciato a se stesso, a partire da quando ha due mesi di vita, vive l'esperienza di essere con un altro che lo aiuta a regolarsi, cioè un tipo di esperienza resa possibile «solo dalla presenza e dalla mediazione interattiva di un altro» (Stern 1985, tr. it. 1987, p. 114). Questo tipo di esperienza, una volta sperimentato, viene spesso *desiderato*, e tale desiderio può essere soddisfatto non solo quando effettivamente ci si trova di fronte a un altro essere animato, ma anche di fronte a un essere inanimato in grado di assolvere alcune delle sue funzioni, che diventa una «cosa - persona regolatrice del Sé»<sup>5</sup> (Stern 1985, tr. it. 1987, p. 133):

«L'esperienza di abbracciare richiede l'esistenza di un altro, sia pure in fantasia, altrimenti può essere effettuata ma non pienamente sperimentata. Questo vale sia se si abbraccia un cuscino sia se si abbraccia una persona. Non importa tanto che il cuscino non restituisca l'abbraccio: è necessaria la sua presenza fisica o la possibilità di immaginarne la sensazione» (Stern 1985, tr. it. 1987, p. 114).

A partire da tali presupposti, la mia ipotesi è che spesso le espressioni emotive altrui provochino delle esperienze regolatrici del Sé e che il bisogno di vivere una di tali esperienze possa essere soddisfatto sentendo un frammento musicale come un'espressione emotiva, attraverso una proiezione metaforica. Si può allora concludere che tale percezione fisiognomica sia funzionale a soddisfare tale bisogno. In altri termini, accanto ai tipi di condotte d'ascolto musicale individuati da Delalande, propongo di aggiungere una condotta di ricerca di un'esperienza del Sé

con un altro regolatore del Sé, che sintetizzerò con la formula «condotta di ricerca di intersoggettività».

Di fronte a brani musicali come l'*incipit* di *L'ho perduta*, se l'ascoltatore adotterà tale condotta, ne rileverà le qualità espressive.

Se invece praticherà altri ascolti-tipo, lo stesso soggetto non compirà percezioni fisiognomiche: ad esempio, il tipo di condotta che Delalande chiama «ascolto solfeggistico», che si adotta quando si ha come finalità il riconoscere in un brano i tratti trascrivibili in base ai metodi di scrittura musicale tradizionale (intervalli, rapporti quantitativi di durata, aumenti o diminuzioni di intensità ecc.), non spinge a cercare di proiettare su tali tratti lo schema incarnato di un'espressione emotiva e dunque non conduce a compiere percezioni fisiognomiche.

## Gli schemi incarnati delle espressioni emotive

Riassumiamo ora alcune indicazioni generali ricavabili dall'esempio dal quale siamo partiti:

- all'interno dell'ambito costituito dai fenomeni di espressività musicale, esistono dei casi nei quali, nel corso della verbalizzazione di un'esperienza d'ascolto, si manifesta il fatto che alcuni ascoltatori hanno compiuto una percezione fisiognomica, che consiste nell'attribuire a un passaggio o a un intero brano musicale un certo stato d'animo, sentendo in qualche modo che tale brano esprime tale stato d'animo;
- tale percezione fisiognomica è il risultato del fatto che l'ascoltatore, applicando la condotta di ricerca di intersoggettività e alcune competenze musicali di cui è dotato, ha riconosciuto (anche del tutto inconsapevolmente) nel brano ascoltato alcuni tratti dello schema incarnato dell'espressione corrispondente all'emozione da lui attribuita a tale brano e ha proiettato metaforicamente tale schema incarnato su tale oggetto percepito.

Per affrontare i casi nei quali vengono compiute delle percezioni fisiognomiche nei confronti dei brani musicali è necessario allora considerare la relazione tra la musica e gli schemi delle espressioni emotive. A tale proposito, mi concentrerò in particolare su due tipi di espressioni emotive: le intonazioni vocali e i gesti motori.

## Musica come intonazione

Per quanto concerne le riflessioni sulla relazione tra la musica, l'animo umano e i comportamenti vocali, esiste una lunga tradizione rintracciabile già nei dialoghi di Platone. In questa sede mi confronterò soprattutto con gli studi condotti a tale riguardo da Ivan Fónagy ne *La vive voix*; egli sostiene che esiste una «analogia evidente tra le forme melodiche del parlato emotivo e quelle che si trovano nella musica europea» (Fónagy 1983, p. 149), aggiungendo che, per cogliere tale analogia, non è sufficiente

confrontare tra loro singole intonazioni parlate con singoli frammenti musicali: è invece necessario prendere in esame il tipo di relazione che ciascuna intonazione del parlato emotivo ha con il funzionamento normale (che Fónagy chiama «grado zero») col quale essa a che fare, e confrontare tale relazione con la relazione che ciascun frammento musicale ha con il grado zero al quale si rapporta.

Da parte mia, ipotizzando che dei frammenti musicali presentino dei tratti dello schema di un'espressione emotiva vocale, non intendo ovviamente sostenere che essi riproducano *esattamente* i rapporti numerici di frequenza e/o di durata individuabili in tale intonazione: in essi saranno piuttosto riconoscibili innanzitutto i tratti assoluti che la caratterizzano (ad esempio il fatto di presentare altezze costanti, in ascesa o in discesa e durate costanti, in aumento o in diminuzione).

Se la presenza in un passaggio musicale di queste caratteristiche assolute di un'intonazione può essere colta universalmente, sulla base di quelle competenze che Stefani (1987) chiama «codici generali», lo stesso non avviene per quanto concerne la percezione delle sue caratteristiche relative (ad esempio il fatto di presentare suoni che appaiono molto acuti o molto gravi, molto veloci o molto lenti, molto forti o molto deboli *relativamente* a un certo andamento, sentito come quello normale). In questo senso si può riformulare l'affermazione di Francès che le musiche simili alle espressioni emotive vocali «sono sottmesse a un'elaborazione culturale profonda» (Francès 1958, p. 337): ad esempio per fare in modo che l'*incipit* della cavatina *L'ho perduta* fosse sentita analoga a un'intonazione di tristezza sulla base del fatto che l'uno e l'altra appaiono in un registro più basso rispetto a quello medio, è stato necessario che chi ha prodotto tale brano e chi lo ha sentito conoscessero (anche senza esserne consapevoli) il grado zero delle intonazioni emotive sulla base del quale tale intonazione appare più bassa e il grado zero musicale<sup>6</sup> (fissato dalle regole dello stile mozartiano) rispetto al quale anche il brano in questione appare con un registro più basso.

Applicando i termini utilizzati da Eco (1975) per distinguere diversi modi attraverso i quali si può produrre un oggetto dotato di «significazione», i frammenti musicali che appaiono simili alle intonazioni risultano essere non delle loro repliche naturali, bensì delle loro trasformazioni (spesso poi divenute delle stilizzazioni) artificiali, basate sulla conoscenza di codici generali, pratiche sociali, tecniche musicali applicate in diversi stili e regole stilistiche particolari.

Sulla base di queste premesse, si può concludere che diversi frammenti musicali, pur appartenendo a repertori, stili, epoche e culture assai lontani l'uno dall'altro, possono avere in comune il fatto di manifestare, seppure in maniera diversa, alcuni tratti dello schema di una *stessa espressione emotiva vocale*. In primo luogo, esistono delle musiche rispetto alle quali si può proiettare metaforicamente lo schema di una delle intonazioni che sono espressioni di una «emozione primaria»<sup>7</sup> (tristezza, gioia, collera

o tenerezza). Su altre musiche, invece, si può proiettare metaforicamente lo schema di un'espressione di un'emozione non marcata, priva di un nome specifico, ma comunque differente da altre emozioni: si tratta delle musiche che appaiono simili ai gemiti, alle grida, ai singulti, ai mormorii, e a tante altre intonazioni vocali emotivamente espressive<sup>8</sup>.

## Musica come gesto

Come nel caso delle relazioni tra la musica e le intonazioni vocali, anche sui rapporti tra la musica, gli stati d'animo e le espressioni motorie esiste una tradizione molto antica, rinvenibile già negli scritti aristotelici su tali argomenti. In questa sede, mi confronterò soprattutto con gli studi di Michel Imberty che si inseriscono in tale tradizione.

Nelle sue ricerche sperimentali sul funzionamento semantico di alcuni frammenti tratti dai preludi di Debussy (documentate nel libro *Suoni Emozioni Significati*) Imberty ipotizza che ciascuno di tali frammenti abbia evocato nei soggetti testati lo schema corporeo dell'espressione di un atteggiamento o di uno stato psichico. In questi casi, lo stato psichico di cui la manifestazione corporea evocata dalla musica è espressione non è un'emozione primaria, bensì è una componente dello stato emotivo: Imberty parla a tale proposito di «dinamismo», di una quantità maggiore o minore di agitazione e di tensione.

Le ipotesi di Imberty sono in linea con quelle degli studiosi delle espressioni emotive motorie, i quali affermano che esse «non danno sufficienti elementi per l'individuazione del tipo di emozioni e forniscono soprattutto informazioni concernenti l'intensità dell'emozione stessa» (Ricci Bitti 1988, p. 102).

Per individuare quali tratti musicali sono in grado di evocare lo schema corporeo di un'espressione emotiva motoria, Imberty si concentra su una variabile, reperibile nei brani musicali, da lui chiamata «dinamismo generale», direttamente proporzionale alla velocità (che in un brano musicale aumenta più nella stessa unità di tempo aumentano i suoni successivi) e alla «intensità soggettiva» del brano, aggiungendo che la intensità fisica di un suono (e cioè l'ampiezza della vibrazione che lo determina) non è l'unica componente che incide sulla sua intensità soggettiva:

«A parità di intensità fisica, un'appoggiatura viene avvertita come più intensa di una nota integrata nell'armonia; a parità di intensità, una nota isolata a distanza di due o tre ottave viene avvertita più forte di una nota integrata nella massa armonica ecc.» (Imberty 1986, p. 135).

Personalmente, ritengo che i discorsi di Imberty sulla relazione tra il dinamismo generale di un brano di musica e la sua espressività possano essere approfonditi realizzando, di fronte a ogni pezzo di musica, un'analisi finalizzata a individuare quali dei suoi tratti siano riconducibili a degli schemi di espressioni emotive motorie<sup>9</sup>.

Per esemplificare in cosa può consistere tale tipo di analisi, considererò il frammento corrispondente alle prime 7

battute del Preludio n. 6, *Des pas sur la neige*, tratto dal *Primo libro di preludi per pianoforte* di Debussy.



Gli ascoltatori interpellati da Imberty hanno descritto questo frammento con aggettivi quali triste (utilizzato da 9 soggetti), malinconico (utilizzato da 7 soggetti), nostalgico (3 soggetti), disperato e languido (Imberty 1986, p. 93-94), in piena sintonia con quanto in partitura scrive Debussy, che indica che il brano deve essere «triste et lent», ponendo poi a battuta 2 le parole «expressif et douloureux». Tra i 16 frammenti utilizzati nel corso dell'esperimento condotto da Imberty, questo è quello che ha il dinamismo generale più basso, dato che l'agogica è molto lenta (il metronomo indicato è di 44 alla semiminima); per quanto concerne l'intensità, alla mano sinistra viene chiesto di suonare nella prima battuta in *pianissimo* e poi ancora più *piano*, mentre la destra è in un *piano* che diminuisce ulteriormente a battuta 4 per poi crescere leggermente a battuta 5 e 6 e calare fino al silenzio a battuta 7.

La mia ipotesi è che chi ha descritto questo frammento con gli aggettivi sopra citati abbia percepito nella melodia realizzata dalla mano destra una successione di movimenti che esprimono un'attivazione emotiva dall'intensità molto debole<sup>10</sup>.

Tale successione di movimenti inizia a battuta 2, dopo che in precedenza si è sentito solo l'ostinato realizzato dalla mano sinistra (che, come viene indicato nello spartito, «ha il valore sonoro di uno sfondo di un paesaggio triste e ghiacciato»), e si articola fundamentalmente in due fasi:

- battute 2-4; dopo che il soggetto in movimento rimane a lungo sulla stessa altezza, come se fosse sospeso senza che ci sia una prevalenza di forze che ne determina il salire o lo scendere, avviene una breve e piccola ascesa che rimane però interrotta; al termine di tale interruzione, il movimento riappare poco più in alto, per poi ricadere con maggiore velocità rispetto all'ascesa, facendo dunque sentire che il prevalere in questo momento della forza di gravità sulle energie del soggetto è maggiore rispetto al prevalere nella parte precedente di tali energie; segue poi un breve salto ascendente di una certa ampiezza seguito da un salto contrario leggermente meno ampio, ma con una diminuzione di intensità; se ne inferisce che il soggetto in movimento ha avuto un piccolo slancio, subito ridotto, che porta a un ritorno alla sospensione, senza ascese né

discese, corrispondente a un nuovo momento di equilibrio tra la tendenza ad ascendere e l'attrazione verso il basso.

- battute 5-7; sotto l'ostinato c'è un movimento che procede sempre più in basso mentre al di sopra il movimento riprende dal punto dove era terminato precedentemente e percorre il tragitto che lo conduce al punto più alto prima toccato, impiegando più tempo sia rispetto all'ascesa che rispetto alla discesa precedente, apparendo dunque più lento, e procedendo non con passaggi continui, bensì attraverso apparizioni accentate e sparizioni in continuo crescendo. Il soggetto in movimento sembra dunque compiere un maggiore sforzo, dopodiché segue una discesa che inizia in modo affine alla precedente, ma che poi, a differenza di questa, continua a scendere, raggiungendo un punto finale molto più basso, a indicare una perdita di forze ancora maggiore.

## Gli inviti dell'autore modello

Prima di concludere questo articolo, è necessario concentrarsi su un'ultima questione, sulla quale spesso si sono soffermate le discussioni sull'espressività musicale: è da ritenere appropriato o inappropriato compiere percezioni fisiognomiche nei confronti di un brano musicale?

La mia opinione è che, di fronte a un soggetto che mostra di aver attuato un ascolto fisiognomico di un pezzo di musica, piuttosto che stabilire aprioristicamente se egli si sia comportato in modo più o meno appropriato, vale la pena di indagare se tale ascolto possa essere considerato come l'accettazione di un invito a comportarsi in tal modo fornito dal testo, o se sia piuttosto il risultato di una decisione arbitraria e immotivata, presa nonostante il fatto di essere stato invitato a condurre un altro tipo di ascolto.

Se si accetta questo presupposto, sorge un'altra questione: nel compiere tale indagine, come è possibile giungere a una conclusione *accettabile intersoggettivamente*?

Spesso è stato risposto che l'*unica* strada percorribile sia quella di cercare documenti che permettano di stabilire se l'autore empirico<sup>11</sup> del brano considerato fosse stato intenzionato, nel produrre tale brano, a invitare i suoi ascoltatori a realizzare o a non realizzare delle percezioni fisiognomiche.

Le riflessioni di Umberto Eco e di altri studiosi dell'interpretazione testuale hanno mostrato la validità di una ricerca alternativa, tesa a individuare un'intenzione che può essere diversa da quella di cui è consapevole l'autore empirico, quella dell'«autore modello»:

«Si ha Autore Modello come ipotesi interpretativa quando ci si configura il soggetto di una strategia testuale, quale appare dal testo in esame e non quando si ipotizza, dietro alla strategia testuale, un soggetto empirico, che magari voleva o pensava o voleva pensare cose diverse da quello che il testo, commisurato ai codici cui si riferisce, dice al proprio Lettore Modello» (Eco 1979, p. 64).

Eco chiama l'intenzione dell'autore modello anche col

termine «*intentio operis*», giacché per individuarla si devono fare ricerche, non tanto su chi ha effettivamente prodotto il testo considerato, quanto sul testo stesso, e sugli inviti che esso porge al suo «fruitore modello»: per realizzare tale ricerca, si tratta di studiare la relazione tra le componenti del testo analizzato, i codici nei quali tali componenti si inseriscono e la collocazione del testo nel contesto nel quale è stato posto per essere percepito dai suoi fruitori (Eco 1979, p. 60-66 e 1990, p. 22-25).

Spesso, il titolo o il programma di un brano musicale consentono di accertare che l'ascoltatore modello di questo testo è invitato dal suo autore modello a percepire la presenza di espressioni emotive: è il caso, ad esempio, della composizione intitolata *È un lamento generale degli amici*, che fa parte del *Capriccio sopra la lontananza del fratello amatissimo* di Bach; oppure, nell'ambito dei *Quadri ad un'esposizione* di Mussorgsky, pensiamo al brano intitolato *Samuel Goldenberg e Schmuyle*: in quest'ultimo caso, il porre nel titolo due nomi di persona, e più precisamente due nomi che rinviano a due diversi gruppi sociali nell'ambito di un ben determinata etnia, quella ebraica, è un indizio sulla base del quale si può concordare intersoggettivamente che in questo caso la «*intentio operis*» sia quella di invitare a sentire il brano come un dialogo tra due soggetti dotati di tali nomi.

Altre composizioni, comunque, pur essendo prive di un programma esplicito e di un titolo referenziale, presentano nel corso di tutta la loro durata (o in una parte consistente di questa) delle configurazioni di tratti riconducibili a schemi di espressioni emotive in una quantità tale da far risultare implausibile che esse ricorrano in tale circostanza in modo casuale, invitando dunque a proiettare nei loro confronti tali schemi.

Sono esempi di quest'ultimo fenomeno, tra gli altri, il movimento finale della *Nona Sinfonia* di Beethoven, nel famoso episodio del recitativo strumentale realizzato dai violoncelli e dai contrabbassi, e il secondo movimento del suo *Concerto per pianoforte e orchestra* n. 4.

#### Bibliografia

- Delalande, F. (1993), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Bologna, CLUEB
- Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani
- Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani
- Fónagy, I. (1983), *La vive voix*, Paris, Payot
- Francès, R. (1972) *La perception de la musique*, Paris, Vrin
- Frijda, N. H. (1986), *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press (tr. it., *Emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1990)
- Galati, D. (a cura di), (1993), *Le emozioni primarie*, Torino, Bollati Boringhieri
- Imberly M. (1986), *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*, Bologna, CLUEB
- Johnson, M. (1987), *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, University of Chicago Press
- Lakoff G. & Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press (tr. it., *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Espresso Strumenti, 1982)

- Marconi L. (2001), *Musica Espressione Emozione*, Bologna, CLUEB
- Ricci Bitti, P. (1988), "L'espressione e il riconoscimento delle emozioni", in D'Urso, V. e Trentin, R., (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino
- Stefani G. (1987), *Il segno della musica*, Palermo, Sellerio
- Stern, D. N. (1985), *The Interpersonal World of the Infant*, New York, Basic Books (tr. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987)
- Werner, H. (1957), *Comparative Psychology of Mental Development*, New York, International Universities Press (tr. it. *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*, Firenze, Giunti, 1970)
- Winnicott, D. W. (1971), *Playing and Reality*, New York, Basic Books (tr. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974)

#### Note

<sup>1</sup> Per un approfondimento di questo secondo filone, si veda la seconda parte di Marconi 2001.

<sup>2</sup> Anch'io, come Johnson, per indicare con un nome uno schema incarnato utilizzerò le lettere maiuscole.

<sup>3</sup> I diversi modi nei quali la metonimia viene utilizzata nella vita quotidiana sono affrontati in Lakoff & Johnson 1980, tr. it. 1982, p. 53-58.

<sup>4</sup> La teoria psicologica generale alla quale Delalande fa riferimento esplicito è quella di ispirazione funzionalista di Pierre Janet, che definisce la condotta come «un insieme di atti elementari coordinati da una finalità» (Delalande 1993, p. 45).

<sup>5</sup> Nello sviluppare questi discorsi sulle «esperienze regolatrici del Sé con oggetti inanimati», Stern li distingue da quelli di Winnicott (1971) sugli oggetti transizionali: «a) l'oggetto transizionale compare più avanti nello sviluppo; b) l'oggetto transizionale implica il pensiero simbolico, mentre la cosa-persona può essere spiegata in riferimento alla memoria episodica; c) l'esistenza dell'oggetto transizionale, secondo Winnicott, comporta il persistere di (o la regressione a) un certo grado di indifferenziazione fra il Sé e l'altro, mentre non è così per la cosa-persona» (Stern 1985, tr. it. 1987, p. 133).

<sup>6</sup> Il «grado zero» cambia a seconda dello stile del frammento considerato: per esplicitarlo, si dovrebbe confrontare un numero sufficiente di brani riconducibili a tale stile, individuando, per ogni tratto che in tale *corpus* è una variabile, quali sono gli estremi nell'ambito dei quali avvengono i suoi cambiamenti; il grado zero di tale variabile non potrà che essere il punto equidistante da tali due estremi. Ad esempio, volendo esplicitare il grado zero rispetto al quale il pubblico abituato alle convenzioni dell'Opera Buffa all'italiana può sentire, al primo ascolto del *Don Giovanni* di Mozart, che le prime parole di Leporello, costantemente oscillanti tra il *fa*<sup>2</sup> e il *do*<sup>2</sup>, alternano un registro medio a uno medio-basso, si può notare che in opere appartenenti allo stesso stile, quali ad esempio *Le Nozze di Figaro* di Mozart o *Il Barbiere di Siviglia* di Paisiello, delle voci affini, di basso buffo, quali quelle dei due personaggi che corrispondono alla figura di Don Bartolo hanno la seguente estensione: Don Bartolo di Paisiello ha come sua nota più alta il *mi*<sup>3</sup> e si spinge in basso fino al *la*<sup>1</sup>; quello mozartiano ha in comune lo stesso estremo acuto spingendosi in basso anche al *sol*<sup>1</sup>. Dunque, il grado zero del registro vocale del basso buffo, equidistante da tali estremi, può essere collocato tra il *fa*<sup>2</sup> e il *sol*<sup>2</sup>.

<sup>7</sup> Sul concetto di emozione primaria vedi Galati (a cura di), 1993.

<sup>8</sup> Per un approfondimento di questi temi, si veda Marconi 2001, p. 47-110.

<sup>9</sup> Per un approfondimento di questi discorsi, si veda Marconi 2001, p. 111-128.

<sup>10</sup> Si ha un'attivazione emotiva molto debole quando ci si sente molto assennati, stanchi, spossati, sonnolenti, mentre si ha un'attivazione emotiva molto forte quando ci si sente molto animati, attivi, energici, vigorosi (vedi Frijda 1986, tr. it. 1990, p. 68-88).

<sup>11</sup> Riprendo da Eco (1979, p. 62) l'utilizzo della formula «autore empirico» per indicare il «soggetto dell'enunciazione testuale», cioè la persona reale che ha prodotto l'oggetto che si sta considerando: ad esempio, l'autore empirico del testo musicale *Le Nozze di Figaro* è la persona, chiamata Wolfgang Amadeus Mozart, nata a Salisburgo nel 1756 e morta a Vienna nel 1791.



# Parole chiave

## DITEGGIATURA

FRANCESCO BELLOMI

Un triangolo per il mignolo, un mezzo cerchio per l'anulare, una x per il medio, una l per l'indice, un asterisco per il pollice. In questo modo il copista ufficiale di Alessandro Scarlatti diteggia la prima toccata contenuta nel *Primo e Secondo libro di Toccate del Sig. Cavagli<sup>e</sup> Alessandro Scarlatti*, che si trova ora nella biblioteca del Conservatorio di Napoli. Anche J. S. Bach, Chopin, Liszt, Brahms, Messiaen, Stravinsky, tanto per citare solo alcuni dei più famosi, hanno talvolta indicato la diteggiatura sulle loro composizioni: perché? La motivazione è spesso di tipo didattico. Soprattutto nei trattati le diteggiature hanno lo scopo di illustrare le abitudini tecniche ed esecutive in voga al momento.

Oggi, per gli strumenti a tastiera si usano i numeri per indicare le dita: da uno a cinque, ovvero dal pollice all'indice. Confrontare i vari modi di usare le dita che si sono succeduti nel tempo offre delle informazioni non solo sulla prassi esecutiva, ma anche sulle maniere con cui i musicisti hanno usato il proprio corpo. È noto che le diteggiature per tastiera più antiche (Barocco compreso) usano raramente il passaggio del pollice sotto la altre dita. Le scale ascendenti alla mano destra erano generalmente diteggiate: 1, 2, 3, 4, 3, 4, 3, 4 ecc. ottenendo così senza sforzo il tipico fraseggio a due a due che ritroviamo nel modo di tirare l'arco nel violino o nel modo di pronunciare dentro al flauto (*lere, lere* ecc.). C'è però una differenza più profonda.

Se per il pianista romantico uno degli obiettivi dell'addestramento tecnico giornaliero è quello di ottenere la più perfetta eguaglianza di intensità sonora fra tutte le cinque dita della mano, viceversa per il virtuoso di clavicordo era importante usare le dita muscolarmente più forti dove occorre più forza e quelle più deboli dove ne occorre meno. «Dita buone su note buone e dita cattive su note cattive» dove le note "buone" sono quelle consonanti poste generalmente sul battere e quelle cattive sono quelle dissonanti. A seconda delle scuole c'erano variazioni nel modo di identificare le dita buone.

Nel *Transilvano* di Diruta (1593 – 1610) le dita "cattive" sono 1, 3 e 5 e quelle buone 2 e 4. Per Purcell nelle sue *Twelve Lessons* (1689) è l'esatto inverso. Dal 1800 in poi ci rimangono diversi casi documentati di problemi muscolari, o di altro tipo, legati all'uso delle dita: Schumann è probabilmente l'esempio più famoso. Forse questo si spiega con l'enorme sviluppo di certe abilità muscolari necessarie per eseguire il repertorio romanti-

co. O è stato invece lo sviluppo della tecnica a spingere i compositori a scrivere musiche di difficoltà tecnica trascendentale?

Ancora oggi numerosi insegnanti o revisori di musiche altrui dedicano molte ore a prescrivere "corrette" diteggiature.

Un esperimento raccontato da J. Slovoda sembrerebbe mettere seri dubbi sull'utilità didattica di questa prassi: J. W. Reitmeyer (1972) chiedeva ad alcuni musicisti di esercitarsi in una *prassi negativa*: alcuni soggetti si esercitavano su una diteggiatura sbagliata pur essendo consapevoli della diteggiatura corretta, altri si esercitavano normalmente con la sola diteggiatura corretta. Si chiedeva poi ai due gruppi di eseguire i brani in modo giusto, e si quantificavano gli eventuali errori. I risultati mostrarono che non si verificava nessuna differenza significativa nell'efficacia di queste due tecniche.

È chiaro però che esiste una sorta di memoria muscolare che permette ai musicisti un grande risparmio di fatica quando si trovano ad affrontare movimenti che sono stereotipi presenti in un vastissimo repertorio, come le scale e gli arpeggi. Per questi stereotipi si studiano oggi delle diteggiature "fisse" proposte da libri musicalmente non proprio entusiasmanti. In molto repertorio contemporaneo, dove questi stereotipi motori sono assenti, l'esecuzione e la diteggiatura è in genere più difficile e richiede abilità più raffinate o semplicemente diverse.

Un caso particolare di diteggiatura è quello usato dai "compositori del ditino" così come li chiamava, con un certo disprezzo, Schoenberg. Cioè dei compositori di musica leggera che compongono a orecchio e che, non sapendo suonare, eseguono le loro melodie sulla tastiera con un solo dito. Sarà un caso, ma questa idea del ditino gira molto anche nella musica classica: suonare una melodia barocca con un solo dito consente di dare la giusta articolazione di staccato secondo Ton Koopman. Riuscire a eseguire l'intera *Eroica* di Beethoven suonandola "con un dito" dimostrerebbe una enorme capacità di sintesi.

Mi è talvolta capitato di vedere dei cantati che, mentre leggevano la musica o la improvvisavano, muovevano le dita nell'aria come se stessero suonando uno strumento immaginario. La stessa cosa quando si chiede a qualche allievo di identificare un intervallo. Vuoi vedere che usare la diteggiatura, anche dove apparentemente non serve, fa risparmiare un sacco di fatica al cervello?

# Come insegnare cosa, di musica, nella scuola

PIERGIORGIO TODESCHINI

*La delicata fase di revisione dei curricoli nella scuola di base richiede un'ampia discussione su tutte le problematiche che si spalancano quando ci si addentra nel cuore del binomio insegnamento/apprendimento.*

*Come individuare i nuclei fondanti della disciplina Musica? Ovvero, che cosa insegnare? E ancor prima: ha senso, all'interno di un programma nazionale, individuare dei contenuti validi per tutte le scuole del Paese?*

*L'autore, muovendo da una risposta senz'altro affermativa a quest'ultima domanda, propone degli ambiti irrinunciabili relativi al che cosa insegnare, legandoli strettamente al come. Il dibattito è aperto.*

L'ultimo della serie non conclusa dei documenti sui nuovi curricoli scolastici di base (ho sott'occhio gli *Indirizzi* del 28 febbraio 2001) non fa cenno, come ci si sarebbe potuto aspettare, ai *nuclei fondanti* delle discipline. Ci sfugge totalmente la ragione di questa che parrebbe una scelta. Il risultato tuttavia non cambia, dal punto di vista della sostanza del discorso, se si usano al loro posto termini come *nuclei costitutivi* (delle discipline) o *nuclei essenziali*, come fa il documento in parola. Esso ribadisce più volte il concetto di essenzialità. Tutto pare debba sottoporsi a questo vaglio: gli obiettivi, le competenze, gli interi curricoli e, finalmente, i contenuti. Ho intenzione di usare proprio questa parola frusta e confusiva – contenuti – accollandomi subito l'onere di spiegarla, per significare un'attesa che, in fondo, non è andata delusa. Il lavoro curricolare di questi ultimi tre/quattro anni aveva suscitato l'idea che l'operazione di elaborazione dei programmi per la scuola della riforma mettesse in primo piano la individuazione dei *nuclei fondanti* del sapere, ossia di quei concetti portanti (ed essenziali) delle diverse discipline che, per il loro valore, meritano di essere insegnati a scuola e pertanto diventano, se vogliamo proprio aggettivare, i *contenuti concettuali* dell'insegnamento.

## Contenuti cercansi

Personalmente convinto che sia utile individuare con

chiarezza “cosa” insegnare a scuola in un determinato ambito disciplinare, mi sono chiesto da tempo se sia possibile farlo per *Musica*, visto che i *contenuti* non si trovano quasi mai isolati dal “come” si insegna o dal “perché”, aspetti con cui certamente i contenuti hanno connessioni fondamentali, ma con i quali non si identificano.

Non si trovano in bella vista nei programmi della Elementare del 1985, che pure han tanti meriti, non fosse che per aver sancito l'ingresso nella scuola della disciplina *Educazione al suono e alla musica* su un piano di parità formale con le altre materie. Lì i contenuti ci sono (indicati in un titolo insieme agli obiettivi), ma di fatto organizzati per *attività* e – dentro queste – distribuiti anche ripetitivamente. Chi voglia scovarli, deve effettuare un'indagine apposita, dagli esiti sempre discutibili. Ma, rispetto ai programmi del 1985 ci si salva sempre con la scusa che sono un testo *disordinato*, frutto di una stratificazione composita, determinata dal modo con il quale sono stati redatti.

Oltre quei programmi – in tempi successivi, ma non mi pare contro di essi – sono state fatte altre proposte curricolari per la scuola di base. Nemmeno in queste i contenuti sono indicati con precisione. Non dico in proposte come quella del Gruppo Musica del Movimento di Cooperazione educativa<sup>1</sup>, che «*ad una rigida programmazione per contenuti disciplinari, preferisce la progettualità in situazione*», e quindi esclude intenzionalmente di occuparsene. Ma nemmeno nelle meritatamente fortu-

nate *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale* di Maurizio Della Casa<sup>2</sup>, nelle quali i contenuti vanno evinti dai nove *obiettivi generali* che li indicano in termini per l'appunto, generali. Non li indica Enrico Bottero, in un recente volume che contiene *orientamenti e proposte didattiche per la scuola di base*<sup>3</sup>, salvo segnalare le cosiddette *coppie primarie* (suono/silenzio, forte/piano, acuto/grave, battere/levare, corpo/fonte del suono) e le *principali forme costruttive* (imitazione/ripetizione/variazione, figura/sfondo, contrasto/opposizione/uniformità). Bottero evita l'individuazione sistematica dei contenuti per il timore che ciò possa costituire nient'altro che un ricettario didattico.

Emerge pertanto come tentativo isolato quello operato da Rosalba Deriu che riflettendo *Intorno al concetto di competenza musicale*<sup>4</sup> ha ritenuto di doverne individuare una componente nei *contenuti concettuali* dei quali fornisce un elenco in prima approssimazione e in forma strettamente correlata ai materiali (suoni, brani musicali...) sui quali si esercitano le corrispettive «operazioni cognitive» (memorizza, discrimina, improvvisa...).

Andiamo ora a *guardar dentro* il testo riservato alla disciplina Musica degli *Indirizzi De Mauro*<sup>5</sup>. È un documento che vale la pena di prendere in considerazione, prescindendo dalle sue incerte fortune politiche, perché testimonia il risultato di un processo di elaborazione assai ricco e variegato (e tormentato) che ha rimesso in luce tutti i nodi irrisolti di un'elaborazione curricolare per la scuola a partire dal centro del sistema. Qui i contenuti – nel senso di nuclei essenziali di sapere disciplinare – ci sono, eccome, anche se non si chiamano così e sono prevalentemente nascosti negli *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni* e talvolta persino (!) nella sezione denominata *contenuti e/o attività*.

Ancora una volta bisogna riuscire a dimostrare se si può e se è utile individuare il “cosa” insegnare separatamente dal “come” (le *attività* dei Programmi del 1985) e dal “perché” (gli *obiettivi* degli *Indirizzi* del 2001). Ma prima bisogna capire per quale motivo si verifica una renitenza generale a individuare con una certa sistematicità e precisione i *contenuti concettuali* da insegnare, fenomeno che riguarda tutte le discipline, sia pure in gradi diversi, non solo la musica. Credo che giochi in questo caso l'idea che sia compito della *didassi*, ossia al momento dell'insegnamento in contesto, occuparsi della scelta dei contenuti e che non sia compito della *didattica*, perché non situata, identificare quali *nuclei fondanti* delle discipline, per il loro riconosciuto *valore formativo*, devono essere inclusi nei curricoli scolastici. Ma una didattica di cosa si occupa se non di come insegnare *qualcosa* a qualcuno? E posto che il *come* e il *qualcuno* sono di stretta competenza *locale*, cosa resta da fare alle indicazioni curricolari del centro se non una elaborazione mirata dei contenuti da insegnare, a misura di tempo scuola, e del perché vale la pena di insegnarli? D'altronde a questo non si sfugge, neanche se si vuole;

tanto vale farlo chiaramente esplicitando i criteri di scelta e riservando comunque alla didassi di contestualizzarli in *temi e argomenti* di insegnamento selezionati in situazione.

Con buona volontà, in ogni proposta curricolare si riescono a rintracciare quelli che sono i nuclei essenziali delle conoscenze disciplinari da insegnare, con l'unica eccezione di quelle elaborate da chi si sottrae esplicitamente al compito.<sup>6</sup> Un blocco di contenuti concettuali non manca mai, ed è abbastanza concorde e univoco il lessico che lo designa: riguarda gli *elementi fondamentali (costitutivi) del suono e le regole compositive della musica* (quelle costitutive soprattutto). Si tratta di quegli aspetti che – per analogia col linguaggio verbale – potremmo chiamare la “grammatica” e la “sintassi” musicali.

Un secondo blocco, meno marcatamente presente, riguarda le *fonti sonore* (dalla voce, agli oggetti sonori, agli strumenti musicali) e il *paesaggio sonoro* inteso come punto di vista sulla realtà acustica in cui ciascuno è concretamente inserito. C'è chi fatica a *elevare* al rango di concetti pertinenti sia le *fonti sonore*, sia – ancor più – il *paesaggio sonoro*, anche se nessuno poi omette di trattare didatticamente questi contenuti.

Infine, ma non per ultimo, quel blocco di concetti che per una lingua considereremmo relativi all'analisi testuale e che riguardano la *forma-struttura* della musica, i *generi* e gli *stili* connessi con le *funzioni* che essa svolge nella società e per l'individuo.

Assai disordinatamente, questi tre blocchi sono tutti ben rappresentati nei Programmi del 1985 e si potrebbe estendere la constatazione anche ai vigenti Programmi della scuola media (1979) e agli Orientamenti della scuola dell'infanzia (1991).

## Scuola chiama scrittura

Abbiamo riservato un luogo apposito alla *scrittura dei suoni e delle musiche* (come la si voglia chiamare, in qualsiasi modalità possibile) per diversi motivi, tutti di grande interesse per noi. Primo perché taluni non lo considerano un contenuto concettuale, secondo per le peculiarità del *testo musicale* scritto (che non vive di autonomia comunicativa salvo che per pochi intimi sommi), terzo per il fatto che siamo a scuola e la scrittura ha con la scuola un rapporto privilegiato.

Prima di affrontare questi tre passaggi cruciali, e per *toccar con mano* la pluralità delle concezioni presenti in merito, è opportuno rammentare il trattamento riservato a quest'aspetto nei diversi documenti curricolari presi in considerazione. Nei Programmi del 1985 è dedicato un apposito paragrafo dal titolo non trasparente: *Interpretazione grafica del materiale sonoro e notazione musicale*. Il testo però chiarisce inequivocabilmente che si tratta di un itinerario didattico che partendo dalla «simbolizzazione di suoni e rumori con l'invenzione di forme spontanee di notazione», passa alla «regi-

strazione grafica, mediante segni convenzionali, della durata e delle caratteristiche di un evento sonoro musicale ed extramusicale» per giungere alla «lettura della notazione musicale».

Deriu, che, nell'articolo citato, riserva al *problema della notazione* un corposo paragrafo, spiega doviziosamente perché poi la scrittura musicale non compaia tra i suoi *contenuti concettuali* da insegnare, attribuendo a questo *contenuto* una funzionalità diffusiva rispetto allo sviluppo della competenza musicale nel suo complesso e perciò avvertendo la difficoltà a individuarlo come "cosa" da insegnare con una sua consistenza specifica (almeno nella scuola di base).

Nei recenti documenti di fonte ministeriale la *notazione* è stata fatta evaporare in timide espressioni e accenni, senza dedicarvi il *peso curricolare* che merita, quasi che si dia per spontaneo il suo apprendimento. I motivi non sono nemmeno tanto imperscrutabili, e hanno a che fare (forse) con decisioni non strettamente curricolari, ma ugualmente rilevanti, se riguardano chi deve insegnare musica (s'intenda: con quale preparazione), e che incidono profondamente sull'idea di quale *Musica* debba entrare nella scuola.

Usando provvisoriamente un lessico comune, poco o nulla professionale, pongo la domanda: la scrittura della musica rientra nelle "cose" da insegnare nella scuola di base (tralasciando per il momento in quali forme insegnarla e se solo a leggerla o anche a scriverla)? Se la risposta è positiva come io credo debba essere, allora la promuovo a nucleo essenziale di conoscenza e che lo si chiami nucleo fondante, o contenuto concettuale, o concetto, o altro ancora, riveste a mio modo di vedere scarsissima importanza, purché ci si capisca, purché sia un elemento da insegnare. E questo stesso discorso vale a mio avviso per tutte quegli aspetti che sono da insegnare in musica, ma che si stenta a chiamare contenuti concettuali: come gli *strumenti*, e (per qualcuno anche) le *forme*, i *generi*, le *funzioni*. Come si può spiegare questa difformità nel modo di vedere gli stessi *oggetti*?

Stando alla musica, essa è ormai universalmente accreditata come *linguaggio* e come tale entra a scuola, salvo non esserci universale consenso su quale tipo di linguaggio essa sia e perciò quali siano le sue potenzialità comunicative (su quelle espressive non essendoci – quasi – dubbi). Come linguaggio essa è un *codice* nel duplice senso di essere una *convenzione sociale* (presuppone un gruppo umano che la produce e per cui ha senso e significati) e di essere costituita secondo *regole*. Per quanto le caratteristiche di questo linguaggio differiscano da quelle del linguaggio verbale, sia consentito rilevare che, come il linguaggio verbale produce testi con uno scopo, così il linguaggio musicale produce musiche con uno scopo. In entrambi i casi i testi/musiche sono scomponibili in elementi costitutivi, che possono essere analizzati per se stessi; in entrambi i casi questi si combinano tra loro secondo regole compositive (costruttive). Se a scuola la musica entra come linguaggio, vorrà dire che oggetto

dell'insegnamento musicale saranno testi musicali significativi (musiche), il più rappresentativi possibile della varietà esistente di generi, forme e stili, indagati per comprendere gli scopi del "far musica" (nel duplice senso di fruire e di produrre), esplorando anche *l'altra faccia della luna* costituita dalle regole che servono per produrla e la cui consapevolezza ne permette una fruizione avvertita. Di qui le "cose" da insegnare che, mi si conceda l'insistenza, come per ogni altro linguaggio, vanno dai testi ai significati alle grammatiche in un andamento circolare che si arricchisce man mano che si intensifica il rapporto tra le parti. "Testi – significati – grammatiche" secondo la musica (meglio sarebbe dire: secondo la musicologia).

Così come si scrivono nei programmi di Italiano, questi contenuti da insegnare non si possono scrivere con un ordine intelligibile anche per *Musica*? Un ordine promettente potrebbe essere proprio quello che guarda alla musica come linguaggio e che pertanto individua come nuclei fondanti tre grandi aggregazioni concettuali basate tutte sul *medium* specifico attraverso cui si articola il codice musicale: il *suono*. Esso è strettamente solidale alla fonte che lo produce e quindi a un vasto aggregato di contenuti attorno al concetto di *strumento* (musicale, oggetto sonoro, voce). Un altro insieme guarda alle musiche come testi e quindi riguarda *generi-funzioni-stili*. Un terzo aggregato riguarda le *regole* (dagli elementi costitutivi del suono alle regole compositive della musica fino al concetto di forma struttura).

L'articolazione interna di questi grandi aggregati e la trama delle connessioni reciproche meritano un adeguato spazio di argomentazione di cui qui non disponiamo. Va inoltre segnalato che l'ordine concettuale dei contenuti non corrisponde all'ordine curricolare con cui essi vanno insegnati, esso serve al rigore e alla chiarezza e non va confuso con la decisione-in-contesto di quale trattare prima e quale dopo e con che grado di approfondimento.

## La programmazione 'vera'

Chi fin qui abbia accettato il discorso senza obiezioni, a questo punto potrebbe insorgere: e la molla sarebbe costituita dal timore che la precisa e circostanziata individuazione dei *contenuti concettuali* da insegnare suggerisca una progettazione didattica formalistica e quindi un insegnamento della musica asfittico – *pedissequo e artificioso* per dirla con Deriu – che perde di vista, cioè, il *valore* dell'attività musicale a scuola. Altri dislocano a tempi successivi a quelli dell'elaborazione del curriculum l'individuazione dei contenuti: solo dal «confronto con la situazione concreta dei soggetti con cui si opera» (Bottero) può emergere un piano dettagliato di contenuti oppure, come nel caso di Della Casa, si invoca la distinzione tra *obiettivi di contenuto* e *obiettivi di prestazione* per segnalare che in una proposta curricolare

generale (o di base), assai generale sarà il livello dei contenuti proposti.

Non credo che l'individuazione chiara dei contenuti da insegnare possa nuocere alla progettazione didattica e quindi all'insegnamento. Credo che i guai di aridità nella proposta dell'attività musicale derivino da due *insufficienze* che soffocano l'attività di progettazione educativa nella nostra scuola. Sono insufficienze che tanto il *formalismo* dell'adozione del modello del tipo "Pedagogia per obiettivi", quanto l'*afflato* – tutto extrascolastico – di certe proposte attivistiche han contribuito a mantenere ben presenti, poiché (per motivi diversi) sono convergenti nell'impedire di *vederle* e quindi di porvi rimedio. In entrambi i casi è la distrazione dalla cura dell'*Oggetto Culturale* da insegnare che fa problema. La *programmazione per obiettivi* perché centrata sul *prodotto* (i risultati di apprendimento, gli obiettivi appunto, fissati fin dall'inizio) e le didattiche attivistiche perché centrate sul *processo* ossia sul metodo, sul come si insegna e che prevede tipicamente, all'inizio, di far emergere dagli alunni i loro interessi e quindi di come coinvolgerli brillantemente nel *fare educativo*.

La prima insufficienza riguarda proprio l'analisi del modo con cui associare l'alunno alla progettazione didattica, ovvero come tener conto di lui nell'insegnamento. L'altra insufficienza riguarda l'analisi dell'azione di insegnamento vera e propria, sulla quale l'insegnante – che ne è protagonista – risulta quasi sempre terribilmente afasico. Raramente ha parole per esprimerla, per comunicarla, per *oggettivarla*. La decide in situazione, che poi significa: sulla base di un repertorio acquisito per imitazione e esperienza diretta, certamente non dotato di grande adattabilità. Come sa molto bene chi si occupa di musica, la capacità di improvvisare presuppone un notevole grado di consapevolezza delle caratteristiche costitutive del proprio repertorio! La creatività non è un fiore del deserto.

Entrambi i modelli didattici evocati (quelli centrati sul *prodotto* da ottenere e quelli centrati sui *processi* da attivare) ispirano documenti di programmazione che manifestano poca o nulla considerazione per la rilevanza dei contenuti, del "cosa" scegliere di insegnare. Rivelano inoltre scarsissima consapevolezza che solo dopo aver individuato i contenuti si può decidere quali attività far compiere agli alunni perché quella "cosa" apprendano, attrezzando una didattica che non mortifichi il valore peculiare del far musica a scuola con loro. E ancora: solo con una indagine su misura è possibile predisporre l'insegnamento in continuità con la *competenza comune* degli alunni in modo da farla crescere secondo progetto. Documenti di programmazione siffatti mai servono a guidare l'attività effettiva di progettazione didattica (sono buoni per essere messi nel cassetto o consegnati al dirigente scolastico), perché sono apparati formali che non trovano riscontro nelle pratiche effettive degli insegnanti stessi che li redigono e che essi compiono quando pensano all'insegnamento.

Quando cioè fanno la programmazione *vera* – a casa propria o a scuola, soli o coi colleghi – e annotano scalette di azione o cercano materiali o prendono spunti da unità didattiche raccolte nel tempo. Questa programmazione che appare *in tono minore* agli occhi stessi di chi la compie, è certamente efficace a suo modo, ma difficilmente è oggetto di comunicazione professionale, se non nel diretto rapporto faccia a faccia del programmare insieme qui e ora.

Le due insufficienze menzionate, tra l'altro, fanno trascurare il fatto che per attuare un insegnamento a misura degli alunni (*motivazioni, interessi, problemi e desideri* compresi), senza perdere di vista il compito educativo della scuola, bisogna prima di tutto sapere *cosa insegnare, e aver deciso perché proprio quello e non altro*, magari anche in controtendenza rispetto alle sollecitazioni dell'attualità.

Come mettere d'accordo l'esigenza di individuare anzitutto i contenuti dell'insegnamento svincolati dai modi di insegnarli e dai destinatari dell'insegnamento stesso e contemporaneamente garantire che il metodo dipenda strettamente sia da "cosa" si insegna, sia "a chi" (oltre che, fondamentale, dal "perché")?

## Per un insegnamento a misura degli alunni

Per rispondere a questo quesito è opportuno ritornare a esaminare quei tipi di formulazioni linguistiche classificatorie in cui i contenuti dell'insegnamento – prescritti o indicati nei documenti curricolari – sono normalmente inseriti. Consistano in *obiettivi* oppure in *attività*, esse contengono verbi, questi significano azioni e procedure, comportano un fare o un saper fare. In *Musica* alcuni sono di tipo generale: *riconoscere, memorizzare, collegare, ideare*; altri sono peculiari della disciplina: *cantare, improvvisare, sonorizzare, arrangiare*; altri ancora, apparentemente generici, hanno in musica un significato determinato: *eseguire, rielaborare*. Occorre annotare che ci sono almeno due "luoghi didattici" distinti in cui deve essere possibile *dire adeguatamente* del fare (e vanno impiegati quindi gli stessi verbi): quello dei *risultati attesi*, che – soprattutto se espressi in termini di competenze – comprendono il *saper fare* e si riferiscono all'alunno, e quello dell'*azione di insegnare*, del "come" si insegna, che riguarda invece l'insegnante. È opportuno non confondere i due piani.

In questa sede scelgo di occuparmi del "come", cercando le parole per dirlo, simulando di aver già risolto sia il problema dei contenuti – messa a punto di un insieme soddisfacente di "cose" da insegnare in musica – e di aver *fatto i conti* con gli alunni a cui rivolgere l'insegnamento, che è come dire averli presi in carico per quello che sono musicalmente, per aver colto cioè il grado di sviluppo della loro musicalità (temi di cui ci occuperemo un'altra volta).

## Nel metodo l'identità scolastica

Iniziamo col sostenere che, qualsiasi contenuto concettuale di musica si decida di insegnare per qualsivoglia motivo, è possibile trovare una successione di operazioni didattiche che rendano *visibile* il modo peculiare con cui insegnarlo, una *sequenza metodologica* tipica della disciplina.<sup>8</sup> Essa è custode, in azione, dell'idea che l'insegnante ha del far musica a scuola. Non si tratta, quindi, di uno schema generale d'insegnamento che valga indifferentemente per l'una o per l'altra disciplina, e nemmeno una procedura troppo specifica che finisce per risultare legata, e comprensibile, solo in relazione a una concreta unità di insegnamento in una situazione data. Una sequenza può servire, perciò, nella fase di progettazione dell'insegnamento, quando si pensa alle fasi in cui scandire metodologicamente l'itinerario didattico in classe.

Se la musica entra a scuola come linguaggio e come tale va insegnata, ne consegue che l'approccio, l'atto primo di un itinerario didattico, consiste – come per gli altri insegnamenti linguistici – nel partire da una situazione comunicativa, resa presente come tale o evocata da un *testo*. Nella nostra disciplina i testi sono le *musiche*, senza confini di varietà, e le operazioni da compiere sui testi quelle fondamentali: *l'ascolto* o la *produzione*. Saranno operazioni *ingenue*, poste come sono all'inizio di una unità di insegnamento, ovvero compiute con le capacità disponibili presso gli alunni prima che se ne faccia oggetto di trattazione specifica. Un ascolto che può anche consistere nel semplice *contatto* con un canto o un brano strumentale e una produzione che, al limite estremo, può consistere nell'esplorazione delle sonorità degli strumenti (compresa la voce e i più svariati oggetti sonori), provandoli. Diciamo subito che non intendiamo, con la sottolineatura della centralità del testo, escludere che l'ascolto e/o la produzione iniziali possano riguardare *suoni* e non *musiche*. Ma se anche di suoni si trattasse, la prospettiva deve essere quella espressivo-comunicativa; lì si affronta per quel che *dicono*, altrimenti potremmo inconsapevolmente star insegnando un altro tipo di sapere scolastico (per esempio *Fisica acustica*) e non *Musica*.

Il secondo passaggio consiste nel "guardar dentro" alle musiche o nello smontarle per *vedere come sono fatte*, per trovare le regole che hanno consentito di costruirle, allo scopo di capirle meglio, di comprenderne meglio il senso. Chiameremo *analisi* questa attività e vi possiamo comprendere una serie di operazioni specifiche molto diverse tra loro, dalle più semplici alle più complesse. Dal riconoscimento dell'organizzazione di *timbri* e *intensità* alla individuazione di *generi* e *stili* impressi in *micro* e *macro strutture formali*.

Le scoperte effettuate mediante l'analisi richiedono di essere *fissate*, di volta in volta, con la scrittura. Chiameremo pertanto *registrazione* il terzo passaggio della sequenza metodologica, consistente nel tradurre in lin-

guaggio grafico le regole musicali perché sulle musiche analizzate sia facilitata la riflessione, ne sia favorita la memoria e resa possibile la trasmissione. La registrazione diventa *notazione* quando adotta il codice corrente convenzionale della scrittura musicale.

L'ultima tappa metodologica consiste nella *produzione (e/o ascolto) vocale e strumentale* che, a differenza di quella iniziale, riguarda un uso consapevole e mirato delle conoscenze specifiche acquisite dall'alunno e pertanto manifesta competenze. Si tratti di esecuzione o improvvisazione, interpretazione o fruizione essa è connotata dalla *consapevolezza*, ossia dalla messa in gioco delle conoscenze acquisite.

Schematizzando, la *Sequenza Metodologica* di insegnamento della musica potrebbe essere così rappresentata:



Se immaginassimo di dover scoprire, osservando un insegnante in azione, quale disciplina sta insegnando, dovremmo poter riscontrare nel suo insegnamento i due momenti irrinunciabili *dell'analisi* e della *registrazione*, cioè dell'esaminare e dell'annotare, per qualificare come *Musica* quell'insegnamento. Ciò non significa rinunciare a considerare che il punto di partenza di un itinerario didattico musicale deve consistere nel rapporto diretto con le *musiche*, sia ascoltandole che suonando. Significa che a scuola non ci si può ritenere soddisfatti del semplice *fare musica* (primo passaggio) così come non ci si potrebbe accontentare nemmeno di uno sviluppo delle capacità tecniche di suonare e di ascoltare (ultimo passaggio) senza aver fatto oggetto di riflessione *sistematica* (secondo passaggio) l'oggetto-evento musicale con il supporto essenziale della scrittura (terzo passaggio). Questo è il compito specifico della scuola, in cui anche le emozioni passano per la testa e il sapere potrebbe essere fonte di gioia.

Secondo questo modo di vedere, il rispetto dei passaggi della Sequenza Metodologica *custodisce* le caratteristiche peculiari della disciplina scolastica, vale a dire che è garante del perseguimento dei suoi scopi che vanno al di là tanto del mero intrattenimento emozionale quanto dell'abilitazione professionale, per situarsi nell'area del padroneggiamento critico di un linguaggio di così grande rilievo nella storia dell'umanizzazione.

Questo schema procedurale di massima non consente di rendere conto nel dettaglio dell'insegnamento, ossia di quelle azioni che chiamiamo *didattiche* perché sono ordinate a far compiere all'alunno azioni di

apprendimento. Esse sono assai variabili e dipendono in prima istanza da "cosa" si vuol insegnare (dove una certa priorità da accordare alla scelta dell'Oggetto Culturale), ma dipendono anche dalla considerazione di che cosa sa già l'alunno di quel che gli vogliamo insegnare e poi ancora dal tempo a disposizione, dagli strumenti, dagli spazi, dalle attrezzature disponibili. Per quanto variabili, esse possono essere studiate e codificate in un sistema che consente non solo di *pensarle e vederle*, ma anche di prevederle progettualmente.<sup>9</sup> E se la musica a scuola non deve essere insegnata se non *facendola e rifacendola* (intendendo sempre con ciò sia l'ascolto sia la produzione), scontando una dominanza della mediazione *attiva* (esperienza diretta) e analogica (impersonificazione – gioco di simulazione) di questa disciplina, si deve insegnare anche, e non opzionalmente, scrivendola e parlandone in termini riflessivi, adottando forme pertinenti di mediazione *iconica* (immagini) e *simbolica* (concetti).

Con questo siamo arrivati in fondo al nostro ragionamento o, meglio, chiudiamo il cerchio sul punto di partenza, disponibili a ricominciare il giro con l'approfondimento delle questioni trascurate.

Mi premeva anzitutto trovare le ragioni che rendono opportuno l'impegno di mettere in chiaro i contenuti da insegnare a scuola in musica, perché è su questa base (credo) che si decide il valore e la dignità del suo posto a scuola. Ma questo ha una sua priorità progettuale anche per chi, a ragion veduta, sia preoccupato del *come* insegnarla, perché questo dipende dal *cosa*, oltre che dall'*a chi*.

#### Note

<sup>1</sup> Pubblicata sul n. 1/98 di *Cooperazione educativa*. Il Gruppo è stato costituito nel 1997 dai seguenti componenti: Maurizio Disoteo, Pierpaolo Marini, Diana Penso, Mario Piatti, Renato Rovetta, Maurizio Spaccazocchi, Enrico Strobino, Maurizio Vitali.

<sup>2</sup> In: *Musica Domani*, n. 108, 1998, pp. 5-13 e successivamente, in forma ridotta, col titolo "Per un curriculum di educazione musicale" in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 3-4 del 1999, pp. 162-167, espressamente come contributo della Siem all'interno del *Dossier: Il laboratorio della riforma*.

Si riscontra una quasi totale uguaglianza tra la definizione degli obiettivi proposti da Della Casa e «gli standard formativi di riferimento in uscita dalla scuola dell'obbligo» riassunti nel documento *L'educazione musicale nel riordino dei cicli scolastici* elaborato dal gruppo di lavoro costituito in seguito al Convegno di Palermo (7 – 8 novembre 1997) su "La formazione musicale del cittadino: percorsi e curricoli nella scuola riformata". Del gruppo, oltre allo stesso Della Casa, facevano parte: Mario Baroni, Lorenzo Bianconi, Renato Di Benedetto, Benedetto Passannanti, Mario Piatti, Annibale Rebaudengo, Silvano Sansuini.

<sup>3</sup> E. Bottero e A. Padovani, *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, Guerini studio, Milano 2000.

<sup>4</sup> *Musica Domani*, n.116, 2000

<sup>5</sup> Versione licenziata nell'aprile 2001 dal CNPI e pubblicata su *Musica Domani*, n. 120, 2001.

<sup>6</sup> Come il Gruppo MCE, essendo «contro... un itinerario disciplinare unidirezionale, un percorso in cui conoscenze e abilità sono già programmate in partenza».

<sup>7</sup> Vedi E. Damiano (a cura di), *Guida per l'insegnante* del Corso di letture per il secondo ciclo della scuola elementare, *L'altra faccia della luna* (Arnoldo Mondadori Scuola), la presentazione del progetto dello stesso Damiano.

<sup>8</sup> Quella che presentiamo è una rielaborazione della proposta formulata di G. Biraghi, *Il tempo per insegnare*, IRRSAE Lombardia, Milano 1993, a cura di E. Damiano, pp. 246-250

<sup>9</sup> Per approfondire, si vedano: E. Damiano (a cura di), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*, IRRSAE Lombardia, Milano 1989 e Idem, *Guida alla didattica per concetti nella scuola elementare*, Juvenilia, Bergamo, 1995.

### MODULO PER IL PAGAMENTO DELLA QUOTA ASSOCIATIVA SIEM CON CARTA DI CREDITO

da fotocopiare e spedire via fax allo 011/9364761

Cognome e nome \_\_\_\_\_

Via \_\_\_\_\_

CAP \_\_\_\_\_ Città \_\_\_\_\_ Stato \_\_\_\_\_

Telefono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_

Socio Ordinario       Socio Studente       Biblioteca       Socio Sostenitore

Versa € \_\_\_\_\_

con carta di credito       VISA       Mastercard       Eurocard

n.

Nome del Titolare \_\_\_\_\_ data di scadenza \_\_\_\_\_

data \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

*Musica in bit*

**L**e tecnologie non devono essere considerate solo un mero supporto alla didattica tradizionale, ma un ambiente dove sviluppare nuove competenze e abilità, a partire ad esempio dalla manipolazione di oggetti sonori e di software inusuali, che trasformano il computer in una sorta di strumento virtuale da suonare con il mouse o con altri mezzi di input, come guanti speciali, tavolette o sensori di vario tipo: una dimensione nuova che dischiude interessanti prospettive didattiche.

Si passa dall'idea di strumento soprattutto come mezzo di riproduzione, all'idea di strumento come estensione della propria creatività; non è richiesta alcuna conoscenza e abilità tecnica tradizionale, non serve saper leggere la musica: i nuovi strumenti non impongono tecniche precostituite e l'utente può manipolarli con facilità secondo il proprio gusto. Possiamo distinguere questi strumenti in due categorie.

\*\*\*

**Strumenti musicali software.** Si suonano direttamente sul computer utilizzando il mouse (o la tastiera alfanumerica); sono la simulazione di strumenti musicali tradizionali; il bambino può divertirsi a suonare a orecchio semplici melodie, un po' come se strimpellasse su una piccola tastierina reale.

Esiste un semplice programma particolarmente interessante sotto il profilo didattico, *Freestyle* ([www.accordance.net](http://www.accordance.net)), che permette di suonare a orecchio inserendosi sui brani riprodotti dal lettore cd del computer. Una volta avviato un cd audio, è possibile provare ad accompagnare i brani utilizzando la tastiera stessa del computer; i timbri disponibili sono: basso, organo Hammond, pianoforte e *atmosphere*.

Al sito [www.birdwellmusic.com](http://www.birdwellmusic.com), è possibile scaricare la versione demo di *Virtual Trumpet*, una tromba virtuale dal suono abbastanza convincente, suonabile a video con il mouse.

Tra gli strumenti virtuali, troviamo anche *SymSynth* della Fruitloops ([www.fruityloops.com](http://www.fruityloops.com)), un software molto potente che simula i controlli di un sintetizzatore digitale e permette di creare suoni dal nulla, manipolando le varie forme d'onda (sinusoidale, quadra, triangolare...), fino a ottenere un'infinità di timbri e sequenze melodico/ritmiche che possono essere riprodotte attraverso una tastierina virtuale (o via midi).

Il computer ci consente di avvicinarci virtualmente perfino agli strumenti della musica indiana con un singolare cd-rom, dal titolo *Swar Shala* ([www.swarsystem.com](http://www.swarsystem.com)). In indiano *Shar* significa nota e *Shala* significa

## NUOVI STRUMENTI

AMEDEO GAGGIOLO

scuola. Il software consente di sperimentare col mouse le sonorità degli strumenti indiani (sitar, sarod, tabla etc.), di comporre sequenze nello stile proprio della musica indiana e di accordare gli strumenti in base a ogni stile.

\*\*\*

**Hyperinstrument.** Con *hyperinstrument* si intendono software e oggetti particolari, in pratica dei piccoli computer dedicati, capaci di interagire con un elaboratore, ma anche in rete fra loro. Questi dispositivi non hanno niente a che fare con gli strumenti tradizionali e si suonano con tecniche inusuali (accarezzandoli, premendo sensori, facendo gesti nell'aria etc.).

Un interessante esempio è offerto da *Mousing* ([www.sagebrush.com](http://www.sagebrush.com)), uno strumentino virtuale dalla sonorità tipo tereminvox. L'utente, muovendo con il mouse i cursori che compaiono a video del volume, del pitch (frequenza) e del vibrato, può ottenere variazioni melodiche. Con un po' di pratica si arriva a elaborare motivi musicali di un certo interesse.

Immaginiamo che a scuola lo studente possa utilizzarlo per improvvisare, oppure per commentare film muti o brevi azioni mimiche interpretate da compagni.

Gli *hyperinstrument*, danno vita a una nuova organologia elettronico-informatica sviluppata soprattutto presso il MIT (Massachusetts Institute of Technology) di Boston. In particolare va ricordato il musicista e ricercatore T. Machover che fin dal 1986, in collaborazione con altri studiosi, ha lavorato alla creazione di nuove macchine sonore, caratterizzate per essere:

- poco costose;
- autonome, cioè prive di altri dispositivi per funzionare;
- maneggevoli (stanno in una mano, contengono controller a pressione sensibili al tatto);
- efficaci per manipolare e rielaborare il suono;
- collegabili in rete (in genere via radio) con altri strumenti (computer, Internet...) per dare vita a rielaborazioni sonore collettive.

Tra gli *hyperinstrument* abbiamo: *B-Box*, che trasforma la voce dell'utente in effetti percussivi e genera *loop* ritmici (cicli ripetitivi); *Musical Ball*, una palla di felpa, creata con particolari 'stoffe digitali', facile da utilizzare, che produce variazioni sonore semplicemente accarezzandola o premendola in vari modi.

Questi ed altri *hyperinstrument* non ancora commercializzati in Italia, possono essere acquistati via Internet, chiedendo informazioni al MIT di Boston ([www.media.mit.edu/hyperins](http://www.media.mit.edu/hyperins)).



# Libri per suonare suoni per raccontare

ALESSANDRA ALESSANDRI  
SUSANNA SONCIN

*Una Amministrazione comunale attenta,  
una Biblioteca capace di pensare a nuovi itinerari,  
degli animatori musicali preparati trovano un terreno comune.  
Si crea un corto circuito ricco e stimolante fra lettura e musica,  
che conduce un gruppo di bambini di scuola elementare  
attraverso un percorso creativo e coinvolgente.*

L'esperienza presentata nasce dalla collaborazione di tre entità diverse: la biblioteca comunale, la scuola elementare e la scuola media situate a Galliate, in provincia di Novara.

Il Comune di Galliate sta attuando, presso la Biblioteca, il Progetto Arcobaleno – Tempo lib(e)ro, finalizzato alla promozione e all'animazione alla lettura attraverso diversi linguaggi artistici. All'interno del progetto è stato realizzato un percorso sperimentale che unisce la lettura all'educazione al suono e alla musica: Sguardi Sonori, tassello di un progetto più ampio denominato Sguardi bambini, finalizzato alla scoperta e alla valorizzazione dei vissuti infantili, con riferimento particolare al territorio e al paese, curato e realizzato da Marco Bricco, esperto teatrale della Compagnia "Stilema Uno Teatro" di Torino.

La progettazione e la realizzazione di tale percorso sono state curate dall'educatrice operante in biblioteca e da un'insegnante di educazione musicale della scuola media. Utenti dell'iniziativa sono state le cinque classi prime della scuola elementare. L'attività si è svolta in una sala della biblioteca, luogo di per sé un po' "magico" poiché a Galliate la biblioteca ha sede in un bellissimo castello del 1400.

"Sguardi sonori" ha avuto, come finalità principali, quelle di permettere al bambino un approccio globale al linguaggio sonoro-musicale, utilizzando come tramite la lettura di un libro, e di favorire la capacità di re-interpretazione e di creazione personale a partire da stimoli dati e da esperienze vissute.

Il percorso completo era costituito da 5 incontri per ogni classe. All'interno di una sostanziale omogeneità, le classi hanno lavorato su testi letterari e brani musicali differenti. Gli obiettivi e la valutazione del lavoro sono riportati nella tabella a pagina seguente.

A titolo esemplificativo presentiamo una delle esperienze.

## Dalla storia ai suoni

Ogni incontro ha degli elementi fissi, quasi dei piccoli rituali, allo scopo sia di scandire l'apertura e la chiusura dell'attività sia di dare ai bambini un senso di continuità. L'attività inizia, dunque, con un gioco di presentazione e di conoscenza e si chiude con una canzone, legata al testo letto, o con una danza.

All'interno del rituale di inizio una delle attività che coinvolge maggiormente i bambini è il "gioco dell'elefante", ispirato al libro *I contrari* (Pittau e Gervais). Questo divertente e geniale libro per bambini è costituito solo dalle immagini di un elefante protagonista di un percorso un po' surreale nell'ambito dei concetti logici opposti (alto/basso, lungo/corto, dritto/storto, ma anche: peloso/pennuto, spiegazzato /stirato, sottrazione/addizione ecc.). Ai bambini viene chiesto di muoversi come l'elefante o di inventare suoni che interpretino uno dei contrari. Questa proposta, accolta con entusiasmo, offre la possibilità di esperienze concrete e creative riguardanti, in senso ampio e globale, il mondo dei parametri sonori.

Si inizia, quindi, a lavorare sul testo scelto: *Pluf!* di Philippe Corentin, che racconta della discesa nel pozzo e la successiva risalita di una serie di animali, convinti che l'immagine della luna riflessa nell'acqua sia in realtà una forma di formaggio.

La storia viene letta, dando particolare evidenza agli elementi che abbiano un legame con il suono (le voci dei diversi animali, l'urlo di paura, la discesa e la salita dal pozzo...). I bambini si lasciano incantare dalla narrazione ed entrano, con il tramite della voce, nella dimensione diversa del fantastico.

Il coinvolgimento nella storia viene potenziato chiedendo ai bambini di interpretare loro stessi le voci e i suoni. Scegliendo liberamente la parte, un gruppo deci-

de di "fare il lupo" altri sono i coniglietti, altri ancora i maiali (parte molto richiesta) ecc.

Si discute brevemente sulle modalità di esecuzione: *Com'è la voce del lupo? E del lupo furioso? La voce cambia se viene da dentro il pozzo o da fuori? Come parlano i conigli? Il maiale urla cadendo nel pozzo?*

Si parla dei movimenti: *come si muove il lupo? come fanno a scendere e a salire i coniglietti? come fa a salire il maiale che è pesante?*

Si inventano, poi, con la voce, i suoni da eseguire: gli schizzi d'acqua, il rumore del secchio che cade, il silenzio della notte. Infine, con un ampio margine di improvvisazione, la storia viene di nuovo narrata o meglio recitata, arricchita dagli interventi dei bambini.

Nel secondo incontro i bambini hanno la sorpresa di trovare, nella stanza di lavoro, molti strumenti a percussione, intonati e non. Suscitano attrazione e curiosità i djembè, il grande xilofono basso e anche i piccoli glockenspiele.

Tutti si ricordano bene la storia del lupo, del pozzo e del formaggio. La proposta è, questa volta, quella di raccontare la storia utilizzando non solo la voce e il corpo ma anche gli strumenti. Naturalmente la proposta è accolta, e con entusiasmo: i bambini esplorano gli strumenti e cercano la voce del lupo (i djembé), il verso del maiale (lo xilofono basso), quello della rana (il guiro) la voce dei coniglietti (i glockenspiele). Con i metallofoni si rende il suono dell'acqua, con i glissandi delle tastiere si racconta la salita e la discesa dal pozzo, il piatto sospeso è il suono della luna.

Ci si divide velocemente in gruppi e poi, con la collaborazione di educatrice e insegnante, si ripercorre la storia di *Pluf!*, fermandosi quando voci e strumenti ritengono opportuno intervenire.

## Dai suoni alla storia

In questa fase del percorso ai bambini viene proposto l'ascolto di un brano musicale: *Générique* di Vangelis, una composizione in forma ABA. La prima e la terza

parte sono fondamentalmente costituite dall'alternanza di formule ritmico-melodiche con il suono lungo di un piatto o di un gong. La parte centrale presenta suoni lunghi, di strumenti e voci.

Molti bambini trovano immediatamente risposte motorie allo stimolo musicale. Al termine dell'ascolto viene posta a tutti una domanda:

*Questa musica è stata inventata per una storia e la storia è stata scritta su di un libro, tanto tempo fa. Purtroppo, però, il libro si è perso: l'abbiamo cercato in tutti gli angoli della biblioteca senza risultato. Per favore, ci aiutate a inventare una storia nuova? Che cosa racconta questa musica? Parla di animali? Come finisce?*

Le risposte vengono raccolte su di un cartellone. Emergono elementi significativi, di alcuni dei quali è facile trovare corrispondenza con le caratteristiche del brano.

Entra un Re Leone; delle scimmie saltano e ballano da un albero all'altro (ritmi ripetuti, suoni di xilofono); un serpente Anaconda si dondola (il suono del piatto, alternato ai ritmi); un elefante "storto" vede l'arrivo del Re Leone (il bambino che dà questa risposta probabilmente si ricorda del gioco dei contrari ma, sollecitato a spiegare in che punto della musica compare l'elefante, fa esplicito riferimento a un suono acuto e piuttosto lungo che si sente verso la fine della prima parte; si può pensare che l'elefante sia l'annuncio non solo dell'arrivo del leone ma anche della seconda parte del brano). Una giraffa corre perché ha paura del leone (parte musicale B, con i suoni lunghi che diventano i lunghi passi della giraffa).

Terminata la raccolta di interpretazioni, viene riproposto il brano musicale e i bambini sono lasciati liberi di muoversi rappresentando uno o più degli animali da loro individuati. Educatrice e insegnante, salutando i bambini, promettono che, grazie al loro aiuto e alla loro fantasia, sarà sicuramente possibile riscrivere una storia che vada d'accordo con la musica.

Nel quarto incontro, di nuovo, nella stanza di lavoro, i bambini trovano gli strumenti musicali. Come promesso la storia è pronta e sta bene con la musica: le risposte dei bambini sono state strutturate in un piccolo racconto: *Siamo nella savana: tanti alberi, il sole, fa caldo*

## GIORNATA DI STUDIO NAZIONALE

### La musica nella scuola secondaria superiore: verso il liceo musicale?

La Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale organizza per il giorno  
Sabato 2 marzo 2002 – ore 14.30

un incontro di informazione e discussione aperto a soci e non soci dal titolo:

"La musica nella scuola secondaria superiore: verso il liceo musicale?"

L'incontro si svolgerà a Bologna, presso la Sala Riunioni dell'IRRSAE Emilia-Romagna,  
Via Ugo Bassi 7 (dalla stazione: autobus 25 o 30).

(ma caldo davvero) e ... ci sono un milione di scimmie. Le scimmie saltano da un albero all'altro: è il loro modo di ballare. Il serpente Anaconda, intanto, si dondola. A volte le scimmie si scontrano tra loro e poi si mettono a ridere. L'elefante storto avvisa: "Arriva il Re leone!" Il Re Leone è vecchio e molto serio. Tutti gli animali si fermano e si inchinano davanti a lui. Le scimmie però, ricominciano a ballare e l'Anaconda a dondolarsi. Una giraffa arriva da lontano e poi passa correndo perché ha paura che il leone la mangi. Le scimmie si scontrano con il serpente che si arrabbia e fischia fortissimo. Un'aquila passa in cielo e dice: "Ma state un po' zitti, per favore!"

I bambini sono curiosi e ascoltano con attenzione la narrazione, sempre molto teatrale, integrata nel brano musicale, che fa da colonna sonora. C'è stupore nel verificare che le parole sparse sul cartellone (ancora appeso nella stanza) si sono trasformate in un vero racconto. È come se i loro animali fossero diventati in qualche modo un po' "veri".

Di nuovo si esplorano gli strumenti per cercare i suoni adatti a ogni personaggio: gli xilofoni soprani e contralti, con suoni secchi e veloci, sono le scimmie; il serpente è il piatto sospeso; il re leone è rappresentato da suoni di djembè, percosso a mano aperta al centro; il metallofono basso è la giraffa. Per l'ultima volta, la storia inventata viene raccontata e suonata.

## Lo scambio

Nell'ultimo incontro, il quinto, due classi prime lavorano insieme. Si realizza un'attività denominata

"Lib(e)ro scambio", che consiste nello scambio informale e festoso di esperienze tra classi diverse, un regalo di condivisione e di arricchimento reciproco.

Le due classi presentano, a turno, la fase finale del percorso, cioè l'interpretazione motoria della storia inventata ascoltando il brano musicale e l'interpretazione realizzata con gli strumenti musicali. Poiché le due classi hanno lavorato su testi e musiche differenti, ogni bambino si trova a essere protagonista dell'azione e spettatore curioso di vedere come altri bambini hanno vissuto la sua stessa esperienza.

Alla fine, a ogni bambino viene consegnata copia della storia inventata e all'insegnante di classe viene data la registrazione della musica utilizzata, della canzone e della danza imparate nel corso degli incontri.

L'esecuzione in grande gruppo della danza (uguale per tutte le classi) chiude l'attività.

### Testi utilizzati

Philippe Corentin, *Pluf*, EdizioniBabalibri  
Margaret Snyder (adattamento di), *Ragnetto e il terribile acquazzone*, Edizioni Mondadori  
Renato Clementi, *Il carnevale degli animali*, Edizioni Mursia  
Pittau e Gervais, *I contrari*, Edizioni Il Castoro bambini

### Brani musicali

Vangelis, *Générique*  
Paganini, *Capriccio op.1 n°17*  
Grofé, *Sulla traccia* (da *Grand Canyon Suite*)

Le canzoni utilizzate nel percorso sono tratte, con adattamento dei testi, dalle filastrocche contenute in Roberto Piumini, *Balla balla* (libro con cd), arrangiamenti musicali di Giovanni Caviziel, progettato da Emanuela Bussolati, Edizioni La Coccinella.

### Tabella: Obiettivi e valutazione

OBIETTIVI DEL PERCORSO	VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sviluppare la capacità di cogliere, in un racconto, gli elementi appartenenti al linguaggio sonoro-musicale</li> <li>Sviluppare la capacità di mettere in relazione linguaggi diversi (verbale, grafico, sonoro-musicale, motorio)</li> <li>Sviluppare la capacità di manipolare gli elementi sonori in modo personale e creativo a partire dalla lettura del testo narrativo</li> <li>Sviluppare la capacità di utilizzare per la comunicazione sonora il proprio corpo, la voce e gli strumenti musicali</li> <li>Permettere al bambino di vivere individualmente e in gruppo gli aspetti emotivi legati alla narrazione e al mondo sonoro-musicale</li> <li>Sviluppare la capacità di inventare, individualmente o in gruppo, manipolando in modo personale elementi di diversi linguaggi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I bambini hanno realizzato semplici ma incisive esperienze di educazione al suono e alla musica, esperienze che le insegnanti (spettatrici attive e, a volte, direttamente coinvolte) possono riproporre o riprendere in contesti diversi</li> <li>I bambini sono stati stimolati a "fare attenzione" al suono, risvegliando le loro competenze di ascoltatori, di de-codificatori e di esecutori</li> <li>Il linguaggio sonoro/musicale ha permesso un coinvolgimento emotivo maggiore e una più completa comprensione del testo scritto e illustrato</li> <li>Il racconto è diventato stimolo per un'attività di ri-creazione, di invenzione e di integrazione fra linguaggi diversi, attività che dovrebbero essere l'abitudine che si instaura nell'incontro con ogni linguaggio artistico</li> </ul>

# ASSEMBLEA NAZIONALE

## dei soci della Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale

L'Assemblea Nazionale Ordinaria dei Soci è convocata Domenica 3 Marzo 2002 a Bologna presso la sala conferenze IRRSAE – Emilia Romagna, Via Ugo Bassi 7 (dalla stazione autobus linea 25 o 30) alle ore 9.00 in prima convocazione e alle ore 9.30 in seconda convocazione.

All'ordine del giorno:

- 1) Relazione del Presidente uscente
- 2) Relazione della Segretaria uscente
- 3) Attività dell'Associazione
- 4) Presentazione del bilancio consuntivo 2001
- 5) Presentazione del bilancio preventivo 2002
- 6) Regolamento interno
- 7) Elezione della commissione elettorale e votazione per le cariche dell'Associazione, biennio 2002/2003.

I soci che fossero impossibilitati a intervenire possono farsi rappresentare da altri soci, munendoli dell'apposita delega (qui acclusa) debitamente compilata. Non sono ammesse più di tre deleghe per socio. I partecipanti sono tenuti a esibire la tessera d'iscrizione alla Siem. I soci sostenitori con personalità giuridica possono essere rappresentati dal rispettivo titolare oppure da un delegato munito di attestato nominale.

La presente comunicazione costituisce regolare convocazione dell'Assemblea come da Art. 9 dello Statuto.

### CANDIDATURE PER LE CARICHE SOCIALI

#### Consiglio Direttivo Nazionale

**Augusto Dal Toso** - insegnante di educazione musicale nella Scuola media, esperto di progettazione didattica, docente in corsi di aggiornamento per docenti. È membro del Consiglio direttivo nazionale uscente e Responsabile di siem-online. È membro della Commissione nazionale Siem sulla Scuola media ad indirizzo musicale. È stato Presidente della sezione territoriale Siem di Vicenza.

**Maurizio Cerqua** - laureato al DAMS di Bologna con una tesi sulla didattica musicale nel circondario riminese, è docente di chitarra e storia della musica presso l'Istituto Musicale pareggiato "G. Lettimi" di Rimini e collabora a cicli di conferenze su tematiche musicali. È stato membro della Commissione consultiva Musica del Comune di Rimini e cura la redazione dei programmi di sala per la Sagra musicale malatestiana. Membro del Consiglio direttivo nazionale uscente. È membro della Commissione Corsi estivi internazionali Siem. Dal 1988 è segretario/tesoriere della sezione territoriale Siem di Rimini.

**Miriam Mazzoni** - operatrice musicale esperta di propedeutica, docente di corsi di aggiornamento per docenti di Scuola materna ed elementare. È membro del Consiglio direttivo nazionale uscente e della Commissione Corsi estivi internazionali Siem.

**Gianni Nuti** - docente di chitarra presso l'Istituto Musicale pareggiato della Valle d'Aosta e docente in Metodologie dell'Educazione musicale presso il corso di Scienze della formazione primaria dell'Università della Valle d'Aosta. Conclusi gli studi universitari con Enrico Fubini, svolge il dottorato di ricerca in psicologia della musica a Parigi con Michel Imberty. Tiene corsi di perfezionamento conferenze e seminari di aggiornamento, scrive per *Guitari* e altre riviste europee e sudamericane, fa parte della redazione della rivista Sistema Musica, collabora con l'Unione Musicale e il Teatro Regio di Torino. È membro della Commissione Corsi estivi internazionali Siem. È Presidente della sezione territoriale Siem di Aosta.

**Maria Maddalena Patella** - insegnante di educazione musicale nella Scuola media. Si occupa di didattica della musica, formazione e aggiornamento per docenti. È membro del Consiglio direttivo nazionale uscente. È Responsabile della Commissione Corsi estivi internazionali Siem. Collabora alla redazione di siem-online. È Presidente della sezione territoriale di Rimini.

**Cecilia Pizzorno** - operatrice musicale, si dedica all'educazione musicale di bambini in laboratori e corsi in diverse realtà. Ha esperienze di aggiornamento per docenti. È membro del Consiglio direttivo nazionale uscente in qualità di Tesoriere. È Presidente della sezione territoriale Siem di Savona.

**Annamaria Prinziavalli** - insegnante di educazione musicale nella Scuola media. Specializzata in didattica della musica, esperta in progettazione, promuove nel proprio territorio corsi di musica di base per bambini e adulti presso strutture pubbliche e private. Ha esperienza di aggiornamento per docenti. È membro del Consiglio direttivo nazionale uscente. È Presidente della sezione territoriale Siem di Palermo.

**Annibale Rebaudengo** - docente di pianoforte al Conservatorio di Milano e di didattica strumentale in seminari e corsi Siem. È Presidente nazionale uscente, fa parte di Commissioni ministeriali per la riforma della scuola.

**Maria Cecilia Sciddurlo** - conduce laboratori nella Scuola elementare e ha svolto attività di aggiornamento per docenti di Scuola materna ed elementare.

Ha collaborato con l'Università di Bari per conto della sezione di Bari, del cui Consiglio direttivo territoriale è membro.

**Ester Seritti** - ha svolto docenza nelle Scuole Medie inferiori e superiori e presso l'Istituto Musicale pareggiato "Achille Peri" di Reggio Emilia. Si è dedicata alla ricerca etnomusicologica, curando la registrazione di molti documenti di tradizione orale del mondo infantile. Autrice e coautrice di numerosi testi, tra cui *Canti per Giocare e Silenzio! C'è il suono*. Sta pubblicando *Fare Musica*, una serie di quaderni per la prima formazione musicale. È membro del Collegio dei Revisori dei conti uscente. Partecipa alle attività della Siem sin dal 1969.

#### Collegio dei Proviviri

**Carlo Delfrati** - autore di pubblicazioni pedagogiche e didattiche su riviste nazionali e internazionali. Docente di Didattica della musica dal 1969. È stato Presidente nazionale della Siem dalla fondazione al 1977. È membro del Collegio dei Proviviri uscente.

**Maurizio Della Casa** - già insegnante e preside di Scuola Media. Autore di numerose pubblicazioni pedagogiche e didattiche. È stato Vice-Presidente Nazionale della Siem e direttore di *Musica Domani*. È membro del Collegio dei Proviviri uscente.

**Giovanni Mocchi** - docente di Metodologia della Didattica musicale presso la Silsis, Facoltà di Musicologia di Cremona. Opera nel campo dell'aggiornamento e della formazione dei docenti di educazione musicale e degli animatori. È direttore artistico della rassegna di concerti e laboratori sperimentali per le scuole *Incontri con la Musica*, per conto dell'Amministrazione Provinciale di Pavia. È presidente della sezione territoriale Siem di Pavia.

#### Collegio dei Revisori dei conti

**Rosanna Casella** - insegnante di Educazione musicale e di Pianoforte nelle Scuole ad orientamento musicale. Ha fatto parte di una Commissione del Senato per la riforma degli studi musicali e di una Commissione Ministeriale per la sperimentazione musicale. Si occupa, di didattica strumentale ed è responsabile dei Laboratori Musicali Siem di La Spezia. Ha svolto corsi di aggiornamento, relazioni in convegni nazionali e ha diretto i Corsi estivi internazionali Siem. È iscritta alla Siem dalla sua fondazione. È stata per 18 anni presidente territoriale della sezione Siem di La Spezia e per 8 anni membro del Consiglio direttivo nazionale. È membro del Collegio dei Proviviri uscente.

**Francesca Pagnini** - docente di flauto traverso al Conservatorio di Milano. Ha svolto attività concertistica e tenuto Master Class in Italia e all'estero. È membro del Collegio dei Revisori dei conti uscente.

**Johannella Tafuri** - insegnante di Pedagogia musicale presso il Conservatorio di Bologna e nella Scuola di Specializzazione all'insegnamento dell'Università di Bologna. Docente in corsi d'aggiornamento per insegnanti sulla pedagogia, psicologia e didattica della musica, nonché sulla metodologia della ricerca per l'educazione musicale, collabora con numerose riviste italiane e straniere, è autrice di diversi volumi ed è membro della Commissione internazionale di Ricerca dell'Isme. È stata Presidente nazionale della Siem. È membro del Collegio dei Revisori dei conti uscente.

# Le mille risorse dell'operatore musicale

ROSSANA ROSSI

*Sempre più spesso la scuola richiede la presenza dell'esperto musicale, una figura dai contorni ancora vaghi, cui si rivolgono le più svariate richieste.*

*L'articolo propone un modo interessante di intendere il lavoro dell'esperto musicale, caratterizzato da attenzione al complesso dell'esperienza scolastica, da un'interazione costante con gli altri insegnanti e da una forte consapevolezza dei processi educativi attivati.*

Svolgere il mestiere di "operatore musicale" non è facile, perché a volte sembra che la scuola consideri "l'esperto" come una figura prodigiosa e straordinaria, che in un totale di 10/20 ore d'attività di laboratorio è in grado di conoscere i bambini, il loro carattere, le loro difficoltà, i loro gusti, i loro tempi d'attenzione e memorizzazione; da questa figura ci si aspetta che sappia integrarsi nel curriculum globale scolastico, che collabori con le insegnanti di ruolo, che valuti ponderatamente i bambini e che concluda il suo intervento con un momento "spettacolare".

Oltre a conoscere tutte le musiche del mondo, tutti gli strumenti, tutti gli autori, spetta a lui trovare connessioni con la lingua italiana, con la storia, con le arti figurative, con il corpo e il movimento, con la geografia, con la matematica, con l'inglese, con il computer.

Non è certo colpa degli insegnanti di ruolo, i quali collaborano in diversi modi con gli operatori esterni e dimostrano di apprezzarne gli interventi; purtroppo loro stessi, spesso, sono pressati dai tempi, dai programmi, dagli obiettivi collegiali e devono fare i conti con la scarsa competenza musicale imputabile ai loro studi passati che non consente loro di riprendere attività, rafforzare contenuti, fare eseguire giochi musicali.

A volte però le aspettative nei confronti di chi opera nel settore dell'educazione musicale sono veramente alte e mi domando se all'insegnante di musica è richiesta tutta questa competenza:

- perché l'insegnante di lingua, di storia, d'immagine, di motoria non deve anch'esso saper trovare le connessioni con la musica?
- perché non può esserci una relazione biunivoca tra la musica e qualsiasi altro settore del sapere?
- perché la non competenza delle insegnanti in ambito

musicale è accettata (dai genitori, dal preside, dal Ministero) come situazione normale, della quale non bisogna né stupirsi e né lagnarsi?

La risposta a tutti questi perché è: il "super-esperto-operatore-musicale".

E allora è con grande orgoglio che io mi fregio di questo titolo, perché non tutti hanno i poteri per svolgere questo mestiere.

## Una prima elementare: che fare?

Vorrei raccontarvi uno dei progetti che sono stata chiamata a compiere in tre classi di prima elementare di una scuola della bassa reggiana.

Nel mese di settembre 2000 alcune maestre hanno preso contatto telefonicamente con me per richiedere un intervento nelle loro classi, volevano semplicemente *far realizzare ai bambini alcune esperienze musicali con l'esperto*; avrei avuto a disposizione sei incontri per ciascuna classe fra ottobre e novembre 2000 e otto incontri tra febbraio e marzo 2001.

Avevo carta bianca su cosa e come fare, ma dovevo tener presente che:

- le classi erano composte in media da 21/22 bambini;
- lo spazio in cui operare era l'aula con i banchi, la cattedra e tutto ciò che toglie spazio;
- gli incontri si svolgevano in genere di pomeriggio, tra le 14,00 e le 16,00.

Per programmare il mio intervento mi basai su due considerazioni: essendo all'inizio dell'anno scolastico i bambini non sanno ancora leggere e scrivere e proprio in questo periodo scoprono e fanno proprie le relazioni tra

la parola e il segno; le nuove regole, i ritmi e gli ambienti scolastici costringono i bambini a rimanere seduti per lungo tempo, ad avere a disposizione uno spazio di movimento molto ridotto rispetto alle abitudini della scuola dell'infanzia, e a svolgere soprattutto attività individuali e non di gruppo.

Per cui decisi di sviluppare un percorso didattico che rispettasse la voglia dei bambini di padroneggiare la lettura/scrittura (conquista ambita e desiderata dalla maggior

parte dei bambini, che fin da piccolissimi osservano le scritte, sfogliano i giornali di mamma e papà, copiano le lettere, fingono di leggere le favole e di scrivere messaggi) e offrisse loro un'opportunità e un'occasione in più di movimento, di gioco e d'interazione con i compagni.

Dal punto di vista degli obiettivi musicali, avrei lavorato contemporaneamente e parallelamente sull'aspetto ritmico e sull'aspetto melodico, tenendo in considerazione quanto segue:

## RUBRICHE

# Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

“ I chitarrista è un grande!” e non si può certo dar torto al ragazzino che ha esclamato queste parole subito dopo l'ascolto di *Bad Horsie*, divertente e funambolico pezzo di Steve Vai.

Il brano, tratto dal repertorio di questo straordinario chitarrista elettrico, ha lo scopo di introdurre in classe il tema del virtuosismo e promuovere la discussione sulle valenze che la padronanza tecnica può assumere in campo musicale.

L'espressione di stupore e soddisfazione sui volti dei ragazzi, dovuta anche al fatto che raramente a scuola ascoltano musica a un volume così alto, del resto necessario a godere delle sonorità di questo pezzo, conferma che hanno colto l'eccezionalità di questa performance strumentale. Ci chiediamo come mai questo ascolto ci lascia sbalorditi, che cosa c'è di diverso dagli assoli di chitarra elettrica inseriti nelle canzoni che sentiamo di solito. Gli ascoltatori più esperti citano i chitarristi dei loro gruppi preferiti e pur sostenendo "l'assoluta grandezza" dei loro idoli, convengono che questa chitarra è fuori dal comune.

Alcuni ragazzi descrivono la stranezza di ciò che hanno sentito con le immagini: un esercito di chitarre

in marcia, il rombo di moto che si allontanano e avvicinano trasformato in musica, una voce stregata che urla, ride e ti prende in giro e, naturalmente, il nitrito del cavallo. Altri sottolineano il potente impatto iniziale di un lungo suono distorto, il timbro cupo e corposo della sezione ritmica contrapposto alla voce acuta e stridula della parte solistica, i vortici di note dell'assolo finale eseguiti a una velocità impossibile, i glissati e altri effetti di distorsione del suono.

Qualcuno obietta che in studio, con gli strumenti elettronici, si può ottenere tutto ciò che si vuole: «Per capire cosa fanno veramente i musicisti bisognerebbe vederli».

Reperire i video di una star di questo calibro non è difficile. La visione della ripresa in studio del gruppo, con Steve Vai perennemente in primo piano, ci permette di dare molte risposte alle nostre domande: capiamo in che modo l'eccezionale abilità nell'uso della leva del glissato permetta a Vai di ottenere nei lunghi fraseggi un'intonazione simile a quella del parlato e altri effetti vocalici particolari (urlo, risata, nitrito); osserviamo la tecnica del *tapping* (note ottenute martellando le corde sulla tastiera con la punta delle dita di entrambe le mani) dalla quale sca-

turiscono cascate di note; l'uso del ditale, del *bending* e altri modi di tirare, strisciare e scivolare.

Inoltre riflettiamo sul ruolo determinante dell'apparato di amplificazione e manipolazione del suono che permette al musicista sia di maneggiare uno strumento sensibilissimo, sia di ottenere infiniti effetti (il musicista si può moltiplicare all'infinito!)

L'immagine del musicista che i ragazzi definiscono bello, sexy, provocatorio (il corpo ricoperto di vernice d'argento appare anche sulla copertina del cd) scatena una serie di considerazioni sugli aspetti più esteriori, seduttivi, commerciali e sulla potenza dell'immagine nel mondo della musica rock.

In questo caso i ragazzi si sono trovati, per la prima volta, a giudicare un musicista partendo dalle sue doti tecniche e sono arrivati a comprendere come queste si possano trasformare in formidabili stimoli creativi. Spesso i divi sono idolatrati o demonizzati, ma i ragazzi pensano che questo strumentista sia soprattutto un giocoliere della musica, che si diverte e che fa divertire.

Il pezzo finisce con un lungo raggio d'asino....

«Ragazzi dovete sapere che Paganini a Ferrara imitò così bene il raggio di un asino che il pubblico si sentì preso in giro e lo cacciò dalla città...».

Steve Vai, *Bad Horsie* in *Alien love secrets*, Relativity recording, 1995, 478586 2

a) i bambini a sei anni non percepiscono ancora chiaramente gli intervalli, perché non si è ancora sviluppato in loro il senso tonale, ma possono cogliere delle direzioni ascendenti o discendenti che devono essere rafforzate con esercizi motori-musicali<sup>1</sup>;

b) la percezione opera sul flusso sonoro dei raggruppamenti, creando sottoinsiemi separati da accenti reali o immaginari; a sei anni, secondo Lidov e Imberty, l'accento ritmico forte polarizza la percezione<sup>2</sup>.

Per la maestra, ufficialmente avrei contribuito alla conquista di una lettura piacevole e scorrevole grazie allo sviluppo d'abilità musicali connesse al senso ritmico, all'intonazione vocale, alla durata dei suoni, all'attenzione per la voce in quanto suono da trasformare e da padroneggiare.

Nel raggiungere questa finalità i bambini si divertirono a realizzare esercizi della ritmica Dalcroze, impararono a coordinare e controllare certi movimenti, ascoltarono se stessi e gli altri con maggior attenzione, parteciparono con gioia ed entusiasmo alle attività.

## Giocare con le sillabe

Per una miglior chiarezza espositiva racconterò solo alcuni momenti significativi di un'attività più ampia e più articolata.

Nel primo incontro, dopo le presentazioni, chiesi subito ai bambini quali parole stavano imparando a scrivere e a leggere e fui sommersa da una serie di parole piane e bisillabe: à-pe, tò-po, pé-ra, mà-ma, pà-la...<sup>3</sup>

Iniziai allora a cantarle, accompagnandomi con la chitarra realizzando un metro binario, variando gli intervalli melodici e la direzione degli intervalli e rimarcando con forza l'accento della parola che coincideva con l'accento metrico della sequenza sonora; i bambini dovevano essere la mia eco, o i miei pappagalli, realizzando così una struttura formale solo/tutti/solo/tutti.

Questo primo approccio mi serviva per sentire le voci dei bambini, vedere le loro reazioni, i loro timori, le loro capacità o meno di riprodurre proposte vocali.

Per aiutarli a raggiungere un'esecuzione più corretta, scrissi anche alla lavagna queste due soluzioni grafiche complementari, che mettevano in evidenza i movimenti della voce<sup>4</sup>:

	LA	PAL-			PE	A-	
PAL-		LA	PAL-	LA	A-	PE	
•	•	•	•	•	•	•	•
•		•			•		•

I bambini potevano cogliere sia la direzione della voce sia gli impulsi sonoro/sillabici che erano sempre due, nonostante alcune parole fossero composte da tre, quattro o cinque lettere!

Forse non è banale ricordare che la sillaba è un'unità fonetica composta da una vocale che può star sola o essere accompagnata da una o più consonanti: sono le vocali, in quanto suono, che determinano la percezione degli impulsi sonori!

## Formare una catena

Successivamente ogni bambino doveva cantare una parola a scelta fra le tante già elencate, collegando la propria parola a quella del compagno che lo precedeva: la consegna che rendeva difficile il gioco era che non dovevano esserci silenzi, interruzioni, momenti per pensare, ma bisognava formare una catena ordinata di parole; così:

PE-RA LU-NA SO-LE TO-PO ...

• • • • • • • • ...

I primi tentativi risultarono pieni d'interruzioni: alcuni bimbi non avevano pensato la parola, altri aspettavano troppo o iniziavano troppo presto, e per favorirli nella comprensione delle loro difficoltà rappresentai i loro errori. Il secondo aveva cantato la parola in ritardo, il terzo aveva iniziato in anticipo sovrapponendo l'inizio della sua parola alla fine della parola del compagno...

PE-RA LU-NASO-LE ...

• • • • • • ...

Dopo alcune riflessioni collettive, emerse l'idea che *dovevamo cantare come le lancette dell'orologio o come i soldati che marciano* e per non ridurre l'attività a una sterile sillabazione – attività anche troppo diffusa alle scuole elementari – proposi di leggere sequenze di figure simili alle seguenti, scegliendo una maggiore velocità della pulsazione per non spezzare l'unità sonora della parola. Indicativamente, ogni parola corrispondeva ritmicamente a due crome pronunciate nel tempo di un secondo.

• • • • • • • • • •  
•• •• •• •• •• •• •• ••

## Mantenere la scansione

Aiutai i bambini a mantenere la scansione del tempo

seguendo la sequenza con un dito che, muovendosi preciso come la lancetta dei secondi dell'orologio, indicava solo il primo dei due pallini, quello corrispondente alla sillaba tonica della parola.

Quando, a casa, mi trovai a riflettere sulle difficoltà incontrate dai bambini nel mantenere costante una pulsazione, rileggendo alcuni testi di didattica e di psicologia musicale, rinvenni che tali difficoltà sono legate a diversi fattori:

- la seriazione di elementi uditivi è una conquista evolutiva posteriore rispetto alla seriazione di elementi visivi in quanto avviene in una dimensione temporale e non spaziale<sup>5</sup>
- le persone hanno un proprio tempo spontaneo e non è facile rinunciare a esso per adeguarsi a un tempo esterno<sup>6</sup>;
- il respiro può ostacolare la regolarità degli attacchi.

Nonostante queste difficoltà legate soprattutto alla maturazione cognitiva, dopo alcuni esercizi, i bambini riuscirono a realizzare catene di parole mantenendo costante la scansione temporale e improvvisando parole senza averle stabilite in anticipo.

## L'errore provvidenziale

Un giorno, durante uno dei tanti tentativi per allungare e perfezionare sempre più la nostra catena di parole (volevamo fare due giri completi della classe!) una bambina, Ilenia, cercò inutilmente d'incastare la parola *papà* nella catena *mélapérasólelùnacièloàpebócca*.

E adesso, pensai, come glielo spiego che ha proposto una parola tronca e non piena? Come faccio a farle capire che, nonostante le sillabe siano due, questa parolina non centra con le altre?

La somiglianza grafica tra *papa* e *papà* è innegabile e trae sicuramente in inganno, ma la qualità sonora è profondamente diversa.

Non potevo e non volevo liquidare la situazione dicendo semplicemente che Ilenia aveva sbagliato, erano troppi gli elementi musicali in gioco e dovevo riuscire a far sentire ai bambini (e anche alle maestre) *con il corpo* e *con le orecchie* le differenze: differenze d'accento, di ritmo, d'attacco, di respiro e perfino di profilo melodico!

Proposi allora un gioco<sup>7</sup>: con un po' di fantasia diventiamo dei cavalli ammaestrati che a comando sanno cambiare l'andatura dal trotto al galoppo.

Il trotto implicava un'andatura in cui i due piedi si dovevano muovere con lo stesso ritmo e con lo stesso tempo di passaggio tra l'uno e l'altro (tornò l'idea della regolarità e della precisione dell'orologio); il galoppo, invece, implicava un'andatura più saltellante in cui un piede s'appoggiava con maggior forza e per un tempo maggiore, mentre l'altro era più leggero e più scattante. Il comando era dato dalla chitarra che per ordinare l'andatura a trotto suonava un giro armonico con un metro

in 2/4, scandendo le quattro crome di ogni battuta e per ordinare l'andatura a galoppo, sempre in 2/4, eseguiva ripetutamente il ritmo di una croma puntata e di una semicroma, partendo in levare.

Una delle differenze principali stava proprio nell'attacco: in battere per il trotto e in levare per il galoppo.

Dopo esserci divertiti a cambiare l'andatura con il cambio del ritmo della chitarra, a fermarci quando la chitarra interrompeva il ritmo, a evidenziare i due ritmi battendo le mani sul pavimento e con altri giochi simili chiamai alcuni bambini e con le mani scandii il ritmo del trotto o del galoppo sulla loro schiena, chiedendo loro: cosa sto dicendo *trottotrottotrottotrotto* o *galopgalopgalopgalop*?

Furono veramente pochi i bambini ad avere qualche dubbio e la maggioranza di loro percepiva la differenza in modo chiaro ed evidente.

## Parole al trotto parole al galoppo

L'attività proseguì tracciando alla lavagna una griglia con due colonne: da una parte avremmo scritto tutte le parole che suonavano come la parola *trotto* e dall'altra tutte le parole che suonavano come *galoppo*. Le maestre rimasero stupite della facilità con cui la maggioranza dei bambini contribuì a completare la griglia:

### TROTTO



GROTTA  
ROTTA  
RETTA  
FETTA  
SOLE  
MARE  
PERA  
MELA

### GALOPPO



CAVALLO  
CORRENDO  
SALTANDO  
MANGIANDO  
RICOTTA  
CIPOLLA  
CAPELLI  
MACELLO

A questo punto, le parole della griglia sono diventate i nuovi anelli per costruire un'altra catena, sicuramente più complessa delle precedenti:

- si alternavano e s'incastavano due ritmi diversi;
- per i due ritmi scelsi due cellule melodiche differenti: il ritmo di trotto corrispondeva a due suoni della stessa altezza (*mi-mi*), mentre il ritmo in levare era rafforzato con l'intervallo discendente di terza minore (*sol-mi-mi*);
- il respiro antecedente alle parole in levare si doveva prendere più velocemente rispetto alle parole in battere: fisicamente ed emotivamente si creavano tensioni e sensazioni profondamente diverse (vedi esempio a fianco).



## Molte le domande che attendono risposta

Insieme a quei bimbi di prima elementare realizzai tante altre attività-gioco parallelamente a quelle che ho cercato di riassumere qui e successivamente alle medesime e mi risulta davvero difficile descriverle tutte.

Le maestre che ho incontrato hanno sempre dimostrato di capire le difficoltà oggettive in cui si trova a esercitare un operatore esterno, di apprezzare le attività proposte e di intuirne il potenziale formativo, richiedendo finanziamenti, sia alle segreterie preposte che ai genitori dei bimbi, per proseguire queste esperienze didattiche.

La realtà, però, è che non è sufficiente che le indicazioni programmatiche ministeriali prevedano tempi e spazi per l'educazione musicale nella scuola; non è sufficiente che gli studi psicologici e scientifici dimostrino l'esistenza nello sviluppo del bambino di attitudini/interessi/predisposizioni alla realtà musicale e l'importanza che queste qualità rivestono nello sviluppo globale del bambino; non è sufficiente il fatto che il bambino e in generale l'uomo sia circondato e accompagnato dalla musica nella vita quotidiana.

La scuola<sup>8</sup> nonostante tutto non dà dignitoso spazio all'educazione musicale, perché in una scala di priorità ce ne sono tante altre che precedono la problematica espressivo-musicale e nel concreto mettono in secondo piano l'emancipazione della musica come disciplina con propri contenuti, proprie metodologie, propri valori e propri percorsi logico-cognitivi-affettivi.

Basti pensare al riordino dei cicli, alla creazione degli istituti comprensivi, ai moduli, all'autonomia gestionale, ai laboratori, alla continuità scolastica tra scuole di gradi differenti. Ogni nuovo anno è per le maestre occasione per sperimentare/modificare qualcosa e figuriamoci se rimangono tempo ed energie da investire nella musica!

E allora che fare?

Prima di tutto accettare i limiti e i tempi della scuola, accettare le priorità delle maestre che si barcamenano tra i programmi, il dirigente, i genitori e i bambini, e inserirsi abilmente nel conseguimento di alcune di queste priorità, che, proprio grazie a percorsi didattici centrati intorno a un'esperienza musicale, potranno essere raggiunti con più facilità.

Il valore specifico dell'esperienza musicale emergerà sul campo, senza bisogno di sbandieratori, tamburi e proclami.

E se i bambini di prima elementare fossero davvero favoriti nell'apprendere la lettura/scrittura grazie a pratiche e/o esercizi musicali?

E se, grazie a un laboratorio musicale, i bambini diventassero più espressivi nella lettura e nel parlato?

E se acquisissero maggiori capacità di coordinamento motorio?

E se la musica aiutasse i bambini a capire i concetti di unità di misura, le frazioni, i rapporti matematici?

E se imparassero a realizzare attività di gruppo, ad ascoltarsi e a migliorare le capacità d'attenzione?

Non dobbiamo convincere nessuno del valore formativo dell'educazione musicale nello sviluppo psicofisico del bambino, dobbiamo dimostrarlo nella pratica proponendo percorsi didattico-musicali validi sia per i bambini (perché interessanti, perché divertenti, perché socializzanti, perché c'è spazio anche per le emozioni, perché il più bravo può essere anche quello che ha difficoltà a leggere<sup>9</sup>...) e sia per le maestre (perché notano con stupore che "quel" bambino riesce a stare concentrato, perché notano l'emergere di dinamiche che in altri contesti non sarebbero emerse, perché un contenuto è stato assimilato con facilità...).

Per quanto mi riguarda, le maestre delle tre classi con cui ho lavorato mi hanno già chiesto di proseguire l'anno prossimo il percorso iniziato quest'anno.

Forza operatori musicali: facciamo nuove magie!

### Note

<sup>1</sup> Cfr. Johannella Tafuri (a cura di), *Didattica della musica e percezione musicale*, Zanichelli, p. 42 e seg.

<sup>2</sup> Ibid. p. 133 e seg.

<sup>3</sup> Queste proposte sono state accompagnate anche da attività di movimento; infatti, grazie alla collaborazione delle maestre, a volte sono riuscita a far spostare tutti i banchi per creare un sufficiente spazio in cui far muovere almeno metà classe per volta. I bambini erano invitati a camminare, saltellare, fermarsi... seguendo gli input ritmici di un tamburello; sulla base di principi dalcroziani.

<sup>4</sup> Parallelamente a quest'attività, per favorire la capacità di cogliere le direzioni melodiche, ho realizzato anche giochi in cui i bambini con il loro corpo dovevano seguire i glissati di un flauto a coulisse, oppure dovevano tracciare alla lavagna la scia lasciata nel cielo dal flauto/disco volante (decollava, atterrava?).

<sup>5</sup> Cfr. Johannella Tafuri, op. cit. p. 78.

<sup>6</sup> Ibid. p. 138.

<sup>7</sup> Attività d'ispirazione dalcroziana.

<sup>8</sup> Mi riferisco in particolare alla scuola elementare, anche se la situazione non è molto dissimile nella scuola dell'infanzia.

<sup>9</sup> In effetti, le varie discipline scolastiche si basano soprattutto sulla lettura/scrittura e relativa comprensione di testi verbali, tanto che chi ha difficoltà in queste abilità rischia di vedere compromesse o di incontrare ulteriori ostacoli in quasi tutte le materie.



**L**e indagini statistiche riguardanti i disturbi della voce infantile rivelano un aumento preoccupante delle disfonie che colpiscono bambini e ragazzi appartenenti alla fascia scolare elementare e media. La casistica è vasta e complessa, comprendendo disturbi di diversa entità, che il nostro orecchio inesperto registra come generiche afonie, raucedini, voci velate, dietro cui possono invece celarsi sia leggere disfunzioni sia forme organiche più o meno gravi come noduli, polipi, edemi e altro. Questi disturbi sono causati da una molteplicità di fattori che si combinano e si influenzano vicendevolmente. Infatti, a parte una minoranza di casi legati a malformazioni o a cause neurologiche ed endocrine, le disfonie sono generalmente attribuibili a *malmenage* o *surmenage* vocale, cioè a un cattivo uso della voce determinato da fattori socio-ambientali (inquinamento acustico, affaticamento uditivo, imitazione di cattivi modelli vocali) o da fattori psicologici (temperamenti iperattivi, condizioni di ansia, aggressività, conflitti e stress emotivi).

Al di là dei dettagli statistici, sui quali (benché davvero interessanti) non è possibile soffermarsi in questo contesto, mi sembra che sia dagli articoli delle riviste specializzate (ad esempio *Acta phoniatica latina*) sia dai resoconti di logopedisti e insegnanti emergano alcuni dati generali, che è importante tenere presenti se si fa attività vocale in campo educativo.

Innanzitutto risulta che nella maggior parte dei casi gli adulti – genitori o insegnanti – non si accorgono della presenza del disturbo vocale o lo sottovalutano. È vero che manca una sufficiente informazione e preparazione a questo riguardo, ma il problema spesso è più a monte: in molti casi l'adulto – in particolare l'insegnante – usa la propria voce ancora peggio del ragazzo, al punto tale da rappresentare egli stesso il modello vocale errato che il ragazzo imita. Senza entrare nel settore del canto, è risaputo che in una classe in cui l'insegnante abitualmente urla anche i bambini urlano. In sostanza: se l'adulto non sa ascoltare e rispettare la propria voce come può ascoltare quella dei bambini e insegnare loro ad ascoltarsi (perché in fondo è in questo che consiste l'educazione vocale)? E – portando questo discorso all'estremo – come può un insegnante che non sa cantare far cantare i propri allievi? Molti insegnanti in realtà sono consapevoli di non costituire un buon modello vocale, magari perché affetti essi stessi da disfonie (oggi sempre più frequenti nella categoria docente), e cercano di rimediare utilizzando i sussidi audio come sostituti della propria voce: una soluzione a cui si dovrebbe ricorrere solo in casi estremi, mentre per molti costituisce purtroppo un'abitudine. Meglio sarebbe se l'insegnante affrontasse il pro-

## CANTARE PER ASCOLTARSI

IDA MARIA TOSTO

blema e si prendesse cura della propria voce, anche perché è notorio che la voce non significa solo canto o linguaggio, ma molto di più...

A questo proposito un altro dato interessante è che mentre fino a qualche anno fa si poneva l'accento soprattutto sull'abuso vocale come causa dei disturbi della voce infantile, questi vengono letti oggi, sempre più frequentemente, come sintomi di disagio psichico, quindi connessi a problemi di identità e soprattutto di comunicazione. Ad esempio i disturbi che a volte si presentano nel periodo della muta vocale, sono il chiaro segno della difficoltà per il preadolescente di accettare i cambiamenti in atto, quindi la sua maturazione psico-fisica e sociale. Ma in generale le disfonie, che colpiscono oggi bambini anche molto piccoli, rappresentano la risposta organica a situazioni di conflittualità familiare, di stress affettivi (insicurezze, eccesso di aspettative, paura del rifiuto), di aggressività latente. Il disturbo vocale è comunque un messaggio che il bambino invia al mondo adulto. È bene quindi che l'insegnante presti attenzione ai possibili sintomi, che risultano ancora più evidenti nella voce cantata rispetto a quella parlata: presenza di aria nella voce, suono rauco o grattato, voce velata, afonie frequenti, bisogno di schiarire spesso la voce, attacco duro del suono. In questi casi l'insegnante non può fare altro che segnalare il caso alla famiglia e al foniatra e guidare con delicatezza il ragazzo a usare la sua voce con la massima accortezza. Ma poiché, come sempre, prevenire è meglio che curare, ecco entrare in gioco l'insostituibile ruolo dell'educazione musicale. Le statistiche evidenziano infatti come la percentuale dei bambini disfonici si abbassi notevolmente nelle situazioni – siano esse classi scolastiche o corali – in cui venga svolta una buona educazione vocale. Da una parte, infatti, lo sviluppo delle capacità propriocettive, di ascolto/ autoascolto, di coordinamento tra respirazione ed emissione, che sono alla base del canto, contribuisce a far maturare una funzione vocale ben equilibrata; dall'altra c'è il dato non secondario che l'attività corale canalizza in senso espressivo quelle energie che naturalmente tendono a convogliarsi nella voce, stemperando così le forme di aggressività e di ipercinesia vocale tanto frequenti nell'infanzia e nell'adolescenza.

Lungi dal voler ridurre il canto a semplice terapia, mi preme solo sottolineare che l'attenzione che noi dedichiamo alla qualità del suono vocale dei nostri allievi non è mai fine a se stessa, non è un'ossessione da musicisti accademici. La bellezza estetica è sempre frutto di una ricerca – a diversi livelli – di armonia, e questa nasce dall'autoascolto. Non facciamoci scrupolo di perseguire la qualità, con pazienza e costanza. La bellezza non ha mai fatto male a nessuno.

# La ricerca musicale nel teatro per ragazzi

a cura di FRANCA MAZZOLI

**N**egli ultimi tempi sono diventati sempre più numerosi i progetti che offrono anche ai più piccoli la possibilità di entrare a contatto con differenti forme di teatro musicale. Opere liriche ridotte o re-interpretate, favole e storie musicate per il teatro e una maggiore attenzione alla qualità delle musiche di scena, sempre più spesso scritte appositamente anche per gli spettacoli di teatro-ragazzi, rappresentano nel loro insieme un quadro eterogeneo e in continua evoluzione che testimonia un'attenzione crescente alle potenzialità espressive della musica, e la volontà di allargare a pubblici più giovani la fruizione di spettacoli musicali.

Ci è sembrato quindi interessante proporre ai lettori di *Musica Domani* un primo contatto con il mondo della ricerca interna al teatro musicale per ragazzi, attraverso le riflessioni di alcuni suoi esponenti di diversa professionalità (in ordine alfabetico: cantante, musicista, regista, scenografo) che hanno partecipato direttamente alla realizzazione di progetti particolari.

Queste le domande di partenza, classicamente tre e forse troppo razionalmente riferite a tre ipotetiche fasi del lavoro: ideazione/progettazione, messa in scena, e rappresentazione/verifica:

- 1) *Come nasce l'idea di realizzare un'opera lirica per i bambini? Quali sono le componenti che facilitano la fruizione dei bambini e che invece ne limitano o addirittura ne impediscono la godibilità?*
- 2) *Che criteri bisogna adottare per proporre ai bambini un uso della voce e della gestualità, degli oggetti di scena e dei costumi, interessanti ma non troppo distanti da quelli più consueti nella pratica artistica contemporanea? Che soluzioni hai adottato nei lavori che hai firmato?*
- 3) *Durante la rappresentazione degli spettacoli di teatro musicale per ragazzi, in quali momenti hai sentito le reazioni del pubblico coerenti con le tue intenzioni e quando invece ti sei trovato davanti a letture e risposte inaspettate?*

Queste domande sono state poste a Fabrizio Montecchi, regista di teatro d'ombra del Teatro Gioco Vita di Piacenza, Alessandro Nidi, musicista e collaboratore del Teatro delle Briciole di Parma, Andrea Stanisci, scenografo e costumista, e Maurizio Leoni, baritono.

Ovviamente, riferendosi ad ambiti professionali diversi, nel rispondere alle domande ciascuno di loro ha sentito l'esigenza di definire in primo luogo le peculiarità del proprio punto di vista, dal quale si sviluppano le considerazioni e le riflessioni sulle esperienze realizzate, e di ricollocare gli interrogativi di partenza in una griglia concettuale coerente con il proprio contesto professionale.

Abbiamo lasciato inalterato il fluire delle considerazioni rinunciando alla tripartizione delle risposte, nella certezza che il lettore saprà ritrovare, all'interno degli interventi, le risposte alle domande di partenza, collocate in un contesto più vicino alla complessità di ciascun punto di vista specifico.

## Alla ricerca di nuove sintesi tra ciò che si sente e ciò che si vede

FABRIZIO MONTECCHI

Parto da un assunto, forse scontato, ma per me fondamentale: perché in teatro si dia opera lirica o balletto, non è sufficiente fare uso di una determinata musica (anche nel caso sia stata scritta appositamente), ma bisogna che a essa corrisponda un determinato linguaggio scenico. Per questo, pur avendo lavorato negli spettacoli di Teatro Gioco Vita a partire da musiche tratte dal repertorio lirico (Monteverdi, Gluck, Haydn), ballettistico (Debussy, Stravinskij) e concertistico (Debussy), non posso affermare di aver realizzato opere liriche, balletti, né tantomeno concerti. Infatti tutte le mie esperienze con musiche del repertorio classico sono state originate da necessità legate alla specificità linguistica della forma scenica da me utilizzata: il Teatro d'Ombre. Le musiche sono state pertanto estratte dal loro contesto originario e utilizzate in scena in maniera non conforme al genere per il quale erano nate. Sono state ricontestualizzate in funzione del nuovo linguaggio con il quale si dovevano confrontare.

Potrei allora, per definire l'ambito all'interno del quale si collocano le mie esperienze come regista e ideatore, parlare di *Teatro d'Ombre Musicale*. Non bisogna però intenderlo nel senso di genere (ancora troppo poco è stato fatto in questa direzione per poter definire categorie e modelli), ma di *forma aperta*, contenitore di percorsi di contaminazione linguistica non ancora conclusi. Questa *forma aperta* richiede anche allo spettatore di porsi in una *condizione percettiva* che gli permetta di produrre nuove sintesi tra ciò che si ascolta e ciò che si vede. Sintesi ancora più necessaria in una forma scenica come il Teatro d'Om-

bre che esalta il visivo ai limiti del visionario.

Ho parlato di spettatore omettendo volutamente *bambini*. Non perché lo trovi disdicevole anzi, la maggior parte dei miei spettacoli è rivolta ai bambini, ma perché non riesco esattamente a capire che cosa esso voglia dire in rapporto al mio lavoro. Nel fare gli spettacoli citati in questo articolo non mi sono mai domandato "ma i bambini capiranno?" quanto "ma lo spettatore capirà?". Questo perché non avverto nessun limite estetico o linguistico predeterminato, imposto dall'età del pubblico e perché non credo debba esistere per il teatro rivolto ai più giovani una specifica funzione educativa o formativa più di quanto debba esistere per adulti. Penso che i bambini siano al massimo da considerare un genere di pubblico ma non un genere di teatro. Con questo voglio dire che a essi si possono proporre diverse forme di teatro senza che queste debbano per forza diventare *per bambini*.

Le esperienze legate al repertorio musicale classico di Teatro Gioco Vita nascono dal bisogno di dare risposte estetiche e drammaturgiche alle nuove possibilità del Teatro d'Ombre contemporaneo. La rivoluzione tecnica, che ha trasformato questo linguaggio negli ultimi vent'anni, ha dato origine a un mondo d'ombra completamente nuovo ed estremamente ricco di possibilità espressive. Questo ha posto il problema di ricercare drammaturgie non convenzionali, in grado di valorizzare la forza immaginifica e spettacolare delle nuove ombre. Fin dai primi spettacoli, agli inizi degli anni '80, abbiamo incominciato a sperimentare

diverse utilizzazioni della musica come *accompagnamento* e come *colonna sonora*. Ma in questi contesti l'ombra e la musica erano sempre subordinate alla parola, vero motore dell'azione. Verificando la grande facilità che questi due linguaggi avevano di esaltarsi reciprocamente la domanda che sorgeva era: possono ombra e musica proporsi autonomamente sulla scena? In quali modi?

L'occasione per evolvere notevolmente il rapporto ombra e musica e verificare il grado di autonomia di questi due linguaggi, ci è stata fornita dalla messinscena per teatro d'ombre de *La boîte à jousjoux*, balletto per bambini di Claude Debussy del 1913, commissionataci dal Teatro alla Scala di Milano nel 1986. Per la prima volta ci siamo trovati nella condizione di dover assumere la musica come elemento fondante l'azione scenica. Ne *La boîte à jousjoux* infatti Debussy non solo racconta la storia con grande ricchezza di dettagli, ma descrive anche i sentimenti che animano i personaggi, realizzando così una musica che si incarica di veicolare contenuti e significati, sia da un punto di vista narrativo che espressivo. Ma nel "cercare di essere chiaro" - essendo solo un "lavoro per far divertire i bambini" - Debussy forza eccessivamente la musica a farsi parola e, anche attraverso un uso di citazioni popolari e colte, crea una frammentazione nel discorso musicale che ne rende, al contrario delle intenzioni, difficile la lettura. Nello sforzo di aderire al suo progetto, abbiamo cercato di dare forma con le ombre a questi diversi livelli rappresentativi. Ma assecondando completamente la scrittura musicale in ogni sua frase abbiamo accentuato, anche scenicamente, quei limiti insiti nella musica.

Grazie comunque a questa prima, importantissima esperienza, abbiamo avuto l'occasione di iniziare il nostro viaggio dentro il repertorio musicale classico e, grazie al "padre della musica moderna", di scoprire interessanti

elementi di comunanza tra ombra e musica. Entrambe, per usare le parole di Debussy, «non sono limitate a una riproduzione più o meno esatta della natura ma alle corrispondenze misteriose fra la Natura e l'Immaginazione». E se la musica (sempre con Debussy) «comincia là dove la parola è impotente a esprimere» – l'ombra sembrava a noi cominciare là dove era invece il corpo impotente a esprimere.

A partire da queste riflessioni, e sempre lavorando su Debussy, abbiamo affiancato due anni dopo a *La boîte à joujoux* una seconda parte, che sperimentava una diversa relazione tra ombra e musica in scena. Alla narrazione musicale abbiamo contrapposto una sorta di rappresentazione emozionale, dove la musica e l'ombra erano liberate da ogni pretesa egemonica e funzionale del narrativo. Nello spettacolo *Preludes* (1988), realizzato a partire da cinque brani per pianoforte dello stesso Debussy, l'incontro sulla scena tra ombra e musica avveniva infatti solo sul piano dell'emozione e dell'espressione pura. *L'inesprimibile* a cui Debussy anelava si materializzava sulla scena in un mondo di sfocate ombre corporee, che sembravano uscire da quella *notte impenetrabile* madre, secondo il musicista, di ogni sensazione.

Di fronte a queste due proposte molto diverse abbiamo cominciato a registrare alcune interessanti risposte da parte del pubblico. In primo luogo che i bambini non avevano reazioni molto diverse da quelle degli adulti. Anzi, contrariamente a quanto si poteva supporre, non dimostravano una dichiarata preferenza per quella coloratissima favola di giocattoli che era *La boîte à joujoux* dove anzi la storia sfuggiva spesso alla lettura, risultando ai più un puro esercizio formale di trenta lunghi minuti. Per contro, le brevi non-storie dei *Preludes*, suggerivano, soprattutto nei bambini, affascinanti interpretazioni basate fondamentalmente su impressioni. L'ombra riusciva a dare forma sulla scena a un livello comunicativo fortemente emozionale, e dunque a dare visibilità ad aspetti che prescindevano da una preparazione culturale e musicale. Superficialmente, ma come spesso succede, *La boîte à joujoux* venne considerata dagli adulti, sia musicalmente che scenicamente, "più adatta" ai bambini dei *Preludes*, ritenuti troppo difficili. Un'analisi più attenta credo non avrebbe portato a queste conclusioni perché *La boîte à joujoux* colpiva sì la mente, l'immaginazione, ma i *Preludes* andavano dritti al cuore, erano emozione allo stato puro.

In che modo era possibile fondere queste due esperienze in una? Era possibile raccontare una storia senza che la musica e l'ombra cadessero nel descrittivismo e perdessero la loro autonomia espressiva? Da questo interrogativo siamo partiti nel mettere in scena *L'uccello di Fuoco* (1994), racconto coreografico di Igor Stravinskij del 1909. Anche in questo caso la musica si pone in diretto rapporto con l'azione scenica, ne segue gli episodi, plasmando in funzione di essi la propria forma. Ma alla storia essa fornisce solo punti di appoggio che non la sviliscono anzi la liberano, creando un miracoloso equilibrio tra il funzionale e l'autonomo, tra il figurativo e l'astratto. Questo equilibrio l'abbiamo ricercato anche sulla scena dove il narrativo non esiste in sé, ma si realizza solo là dove ombra e musica si incontrano, per poi di nuovo svanire, quando i due linguaggi si allontanano ognuno verso i propri, indefinibili, domini espressivi.

La forza musicale dell'opera di Stravinskij, unitamente agli sforzi fatti per articolare meglio il progetto scenico, hanno effettivamente prodotto un maggior legame comunicativo tra spettacolo e spettatore. Un legame basato soprattutto sull'energia che musica e azione scenica profondevano con grande gene-

### 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 Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna

telefono e fax: 011-9364761

e-mail: [siemsegr@libero.it](mailto:siemsegr@libero.it)

CCP: 19005404

### QUOTE PER IL 2001:

soci ordinari	€ 31,00
studenti	€ 26,00
biblioteche	€ 31,00
soci sostenitori	€ 62,00



Società Italiana per l'Educazione Musicale

L'Associazione Attivita' Pubblicazioni Documenti Link Notizie

[WWW.SIEM-online.it](http://WWW.SIEM-online.it)

rosità. Bisogna però ammettere che nonostante gli sforzi tesi a costruire più ricercate strutture narrative la storia, intesa soprattutto come nesso che collega nel tempo le azioni, si perdeva. Infatti l'assenza di contorni netti, l'impalpabilità e l'alto grado di interpretabilità di ciò che accade sulla scena producevano a volte, allo spettatore che non si concedeva allo scambio emozionale ma solo alla fruizione razionale, qualche rifiuto. Per questo, prima dell'inizio dello spettacolo, abbiamo spesso raccontato brevemente la storia. Il bambino, come l'adulto, manifesta spesso il bisogno del verbo, della parola chiarificatrice. In realtà il bambino si dà continuamente delle risposte, ma diffida delle stesse, non trovando conferma nella parola portatrice di senso. Non si concede davvero all'ascolto della musica perché non la conosce come possibile strumento di conoscenza. Rifiuta che il *sentire* sia già di per sé *comprendere*.

Questa *condizione percettiva* non credo rappresenti il limite di questi spettacoli, ma il loro valore. Stanno anzi a dimostrare l'enorme ricchezza del *connubio* tra ombra e musica e della qualità dell'immaginario di cui si fanno portatori. Ma, pur con accenti diversi, dimostrano anche come l'equilibrio che si crea sia molto fragile, non sempre facilmente raggiungibile e difficilmente iterabile.

Dunque questa grande compatibilità e potere di fusione linguistica può contenere, se non è ben controllata, anche delle insidie trasformando l'*inesprimibile* nell'*incomprensibile* e rendendo così molto difficile la comunicazione tra spettatore e spettacolo. Per riuscire a dare forma scenica all'*inesprimibile* dobbiamo cercare a tutti i costi di evitare l'incomprensibile. Io credo profondamente al diritto dello spettatore di perdersi nelle suggestioni di uno spettacolo, ma non credo che questa prerogativa debba essere dello spettacolo stesso.

Nello spettacolo *Orfeo ed Euridice* (1998), rappresentazione per

musica, corpo e ombre su musiche di Monteverdi, Gluck, Haydn e Stravinskij, abbiamo cercato nuove soluzioni in grado di fondere musica e ombre all'interno di una struttura scenico – drammaturgica più articolata. Lo spettacolo, realizzato in collaborazione con il Teatro Comunale di Firenze – Maggio Musicale Fiorentino all'interno delle Celebrazioni per i Quattrocento anni del Melodramma, ci ha portato a utilizzare diversi materiali provenienti dalla tradizione del teatro lirico. I brani sono proposti per quadri secondo una logica narrativa ed espressiva e sono connessi da interventi sonori dal vivo e frammenti di testo recitati. La storia viene così raccontata attraverso una pluralità di linguaggi e non più solo dalla musica e dalle ombre, al quale è affidato principalmente il compito di rappresentare stati emozionali più che descrivere passaggi narrativi. Al lirismo incorporeo e disumano di ombra e musica si contrappone, integrandosi, la testimonianza corporea della danza, dei suoni e delle parole, dell'umano.

Questo primo incontro con il canto lirico è stata fonte di grandi sorprese e ha dimostrato come, anche se lo spettacolo lirico nel complesso può sembrare anacronistico, gli elementi che lo compongono possiedono ancora notevoli capacità comunicative. Infatti la staticità che impone spesso il canto nell'opera tradizionale si traduce qui in dinamica. La vocalità, non dovendo più sostenere l'azione, si libera da ogni funzione rappresentativa per diventare pura espressione emozionale. Come esempio porto le reazioni dei bambini di fronte alla vocalità monteverdiana. Essa ha ancora la forza di sprigionare una sensualità e uno spessore emozionale che tiene avvinti i bambini più del fragore orchestrale di Gluck. Perché il canto lirico è come un'ombra sonora. È generato dal corpo, ma lo trascende andando ad abitare un *altro* mondo molto diverso dal nostro.

A prescindere dal significato delle parole esso ci comunica sem-

pre altre cose e per questo, il più delle volte, ci fa paura.

Nello spettacolo le parole dei brevi testi recitati sono state usate in maniera didascalica, suscitando critiche da parte di chi le considerava superflue o addirittura in grado di interrompere il clima "lirico" dello spettacolo. Ma l'obbiettivo, per quanto sbagliato potesse essere, era proprio quello di contrapporre a una vocalità senza corpo (solo ombra di corpo, come il canto) la parola corporea, nuda e cruda. Affiancare all'*altrove* poeticamente irraggiungibile del rapporto musica – ombre la testimonianza presente, *qui e ora*, dell'attore. Era un tentativo per far sì che chi guardava, bambino o adulto che fosse, non si sentisse solo di fronte all'*inesprimibile*.

**N**on è un caso se *inesprimibile* è la parola che assieme a ombra e musica forse più ricorre in questo testo. Perché al di là di tutte le storie che si possono raccontare con questi due linguaggi si rimane sempre con l'impressione che loro parlino anche d'altro, che estendano il confine del dicibile a territori sconosciuti. «Si rende forse il mistero di una foresta misurandone l'altezza degli alberi? E non è piuttosto la sua profondità insondabile a mettere in moto l'immaginazione?» Poche frasi come questa di Debussy restituiscono a mio avviso l'essere dello spettatore di fronte a uno spettacolo di ombre e musica. Ciò che *capisci* è poca cosa rispetto a ciò che *senti*.

Ma perché questa comunicazione avvenga è però determinante la *condizione percettiva* in cui si pone lo spettatore. Ed è questo il fine, l'obbiettivo vero, di ogni mia esperienza con ombre e musica. La storia è sempre lo strumento affinché lo spettatore possa *vedere e ascoltare* davvero, attivando quella "seconda vista" che gli permette di accedere a segreti altrimenti inafferrabili per l'intelligenza.

In questo non c'è, e non ci deve essere, nessuna differenza tra adulto e bambino.

## Evitare la semplificazione per migliorare la comunicazione

ALESSANDRO NIDI

Come nasce l'idea di un'opera lirica per bambini? Rispondere per me non è facile, perché io lavoro quasi sempre con i bambini. Da anni collaboro come musicista con il Teatro delle Briciole di Parma, sia componendo musiche di scena per spettacoli teatrali rivolti ai bambini, sia animando i laboratori musicali offerti alle scuole.

Forse proprio grazie a una lunga consuetudine a lavorare con i bambini, dovuta a questo tipo di esperienza professionale, sono portato a considerarli sì un pubblico particolare, ma non troppo diverso dal pubblico adulto e, soprattutto, non meno competente.

Di conseguenza non credo che possa essere utile e tantomeno corretto semplificare troppo la musica che si rivolge a un pubblico bambino, temendo che non possa capirla. Per quanto mi riguarda, comunque, non riesco a comporre pensando ai bambini, o meglio a scrivere musica preoccupandomi troppo se saranno in grado di apprezzarla. Il mio pensiero musicale è sicuramente più attento e mirato a stabilire una sintonia con la qualità del racconto e delle emozioni che lo spettacolo intende comunicare, attraverso il confronto con l'autore del testo e con il regista: sono queste le mediazioni che determinano e influenzano profondamente le caratteristiche principali del mio lavoro di composizione musicale, prevalentemente legato alle musiche di scena di spettacoli teatrali per bambini.

Mi è però capitato di lavorare anche a vere e proprie opere liriche, come nel caso del *Polifemo*, esperienza particolare che ormai risale a nove anni fa, che intendeva coinvolgere tutti i bambini della città di Parma e provincia.

In quel caso l'idea di realizzare un'opera lirica per bambini è nata dal desiderio di metterli a contatto con un genere di musica colta poco presente nell'esperienza comune, proposta attraverso un coinvolgimento diretto di un grande numero di bambini "normali", che non possedevano competenze vocali o canore particolari.

In quell'occasione sono andato in tutte le scuole della città, assieme agli altri musicisti coinvolti nel progetto, presentando l'iniziativa e raccogliendo le adesioni dei bambini che si dichiaravano interessati a cantare in un'opera lirica. Dopo una prima selezione che ha consentito di individuare cento possibili interpreti (nessuno dei quali con particolari competenze musicali), sono stati proposti incontri di laboratorio che hanno portato alla selezione finale dei cinquanta bambini che hanno poi costituito l'organico vocale definitivo.

Quando è partita questa operazione di coinvolgimento diretto delle scuole, la musica era però già stata scritta in modo autonomo, anche se si era tenuto conto del fatto che a cantarla sarebbero stati bambini della scuola elementare, e una voce maschile di provenienza pop rock, Lanzetti della PFM. Avevo lavorato seguendo criteri musicali legati più al soggetto dell'opera che alle caratteristiche di chi l'avrebbe interpretata. Del resto, come ho precedentemente affermato, il mio pensiero musicale nasce dalle letture del testo, e si alimenta con il lavoro di preparazione e discussione con la scelta di regia: non riesco proprio a concepire l'idea di limitarlo rispetto a criteri di facilità o adattabilità per i più piccoli!

Posso dire però che quando scrivo per i bambini evito due cose che

invece utilizzo liberamente quando compongo per un pubblico adulto. Ad esempio, evito di lasciare la musica da sola, come unica protagonista della scena: ho constatato in varie occasioni che questa situazione non è favorevole all'attenzione del pubblico più giovane, così se quando scrivo per un pubblico adulto posso far viaggiare la musica anche da sola, e lasciarle tempi più ampi di autonomia o di totale protagonismo, nei lavori teatrali per bambini la lego sempre a qualche altra presenza scenica.

Inoltre evito le citazioni come possibilità di evocare situazioni o contenuti non esplicitamente presenti nel testo, perché la citazione non verrebbe colta e tantomeno capita da un pubblico bambino. Così, anche se nelle musiche di scena la citazione di stili musicali è un elemento importante e strategico, poiché permette di rappresentare contenuti specifici senza doverli nominare o inserire nel testo, quando compongo per un pubblico bambino preferisco evitarla, per non rischiare di rendere ambiguo o poco incisivo il messaggio comunicato.

Anche per quanto riguarda i criteri per proporre ai bambini un uso della voce e della gestualità interessante, faccio riferimento non solo alle mie idee di musicista, ma anche all'esperienza di laboratorio musicale fatta con i bambini. Quando nei laboratori propongo di comporre delle canzoni o dirigere della musica classica senza ricorrere a tecniche o competenze musicali specifiche, osservo con attenzione i sentimenti che emergono dalla loro gestualità: posso constatare quasi sempre una ricchezza emotiva che i loro movimenti, i loro sguardi, le loro azioni musicali forse poco specializzate tecnicamente, ma comunque efficaci, riescono a comunicare.

Quando compongo cerco allora di costruire una musica che sappia mantenere questa efficacia comunicativa, giocando su accostamenti musicali inconsueti che invitino i bambini alla scoperta di nuove opportunità di ascolto.

Solitamente lavoro preferibilmente con cantanti che non sono lirici. Questa è una scelta musicale precisa che dipende anche dalla mia storia di bambino: fino a una certa età, infatti, ho fatto fatica ad accettare e apprezzare un tipo di vocalità (quella della lirica) che mi impediva di capire non solo le parole ma anche il sentimento che rappresentavano. Anche adesso, in realtà, mi sembra che spesso una frase cantata da un cantautore riesca a comunicare in modo più efficace della stessa frase cantata in modo impeccabile da un tenore. Credo che questo dipenda dal fatto che quando si ascolta un cantante pop, indipendentemente dal valore della musica, è possibile capire quello che dice, e il testo e la musica possono colpire non solo il cuore, ma anche la mente.

In alcune occasioni ho però avuto modo di lavorare con artisti lirici importanti, e ho potuto constatare un genuino interesse che i bambini dimostravano per la vocalità impostata della lirica.

In occasione della realizzazione di un disco per Unicef, ad esempio, ho avuto modo di notare che i bambini erano attratti non solo dalla voce di Dalla, a loro più nota, ma anche da quella un po' strana e impostata di Bruson e si divertivano a imitarla, non per prendere in giro questo tipo di vocalità, ma invece per sperimentarla e impadronirsene attraverso un gioco di imitazione.

In questo caso era il contatto con una vocalità strana (anche codificata e un po' rigida) a destare il loro interesse, ma i modi per affascinare i bambini possono essere molto diversi: nel caso di *Polifemo*, invece, è stata una voce pop, come quella di Lanzetti, cantante della PFM, a catalizzare l'interesse dei bambini. In questo caso il mio lavoro compositivo, sapendo di poter contare su una voce un po' roca alla Joe Cocker, si era orientato a un modello musicale tipico di un'avanguardia minimalista: note che si ripetevano, situazioni apparentemente uguali, dove a ogni battuta cambiavano solo pochi

elementi. Ma questa tendenza minimalista non impediva alle romanze e a temi più melodici di affascinare i bambini: uno dei punti a più forte impatto emotivo era infatti una romanza che riprendeva un po' la *Turandot* di Puccini, e che proponeva un inizio molto classico, cantato però con voce roca e con un ritmo rallentato. I bambini ne erano incantati, forse proprio per quel contrasto particolare che si veniva a creare tra lo stile compositivo e l'interpretazione vocale.

Credo comunque che la vocalità sia l'aspetto determinante nell'incontro tra i bambini e l'opera lirica: quando si riesce a captare l'emozione che viene trasmessa dalla voce, indipendentemente dalla sua qualità e dallo stile utilizzato, si può percepire come vero il personaggio dell'opera e vera la sua voce e si può davvero entrare nel mondo dell'opera.

**A**nche se certamente si può dire che i bambini delle scuole materne sono i più silenziosi, forse il miglior pubblico in assoluto, e che quelli delle elementari e delle medie invece risultano decisamente più rumorosi e difficili da catturare, non credo di aver dati a sufficienza per poter fare considerazioni generali sulle reazioni del pubblico che ha assistito alle opere liriche a cui ho lavorato.

Posso però sicuramente affermare che ho trovato molto interessanti le reazioni dei bambini che lavoravano nell'opera: più la musica era complessa, infatti, più il canto di *Polifemo* si faceva strano e poco decifrabile, più ritrovavamo i bambini, nei momenti di pausa, a cantare e ricantare quei momenti musicali. In questo senso sembrava che la complessità fosse motivo di interesse e stimolo per l'attenzione dei bambini, che non solo erano in grado di ricordare, ma anche riprodurre i passaggi che gli erano particolarmente piaciuti. E ciò coincideva anche con l'attenzione del pubblico in sala, che sembrava più generalizzata nei momenti di maggiore complessità, mentre tendeva a disperdersi

nelle situazioni di transizione, quando la musica e l'azione scenica sembravano più semplici e meno definite.

In generale, posso comunque affermare che, considerando che uno degli obiettivi della musica che compongo per i bambini è quello di coinvolgerli, ho sempre cercato di inserire nel lavoro musicale elementi di interazione concreti, che potevano facilitare l'interazione diretta dei bambini coinvolti, o semplici elementi strategici che favorivano una risposta immediata e coerente.

Ad esempio, in *Polifemo*, volendo far suonare i bambini e non volendo semplificare la musica, ho scelto di utilizzare una tastiera elettronica e un computer invece che strumenti acustici, perché anche bambini senza competenze musicali specifiche potessero sentirsi coinvolti nella produzione di una musica complessa. La scelta di utilizzare strumenti elettronici e non acustici rispondeva inoltre a un altro obiettivo importante: volevo che i suoni che i bambini ascoltavano nell'opera fossero molto vicini ai suoni che sono abituati a sentire alla televisione, con particolare riferimento agli spot pubblicitari. A questo obiettivo puntavano quindi i molti riferimenti ai jingle pubblicitari che avevo disseminato nell'opera. Accanto alle romanze, infatti, all'interno di un contesto armonico complessivo elaborato invece secondo uno stile musicale colto, *Polifemo* proponeva ai bambini alcune sottolineature e punti di sospensione calibrati sui tempi degli spot (dai 30 ai 60 secondi) caratterizzati da una sonorità pop che parlava ai bambini un linguaggio familiare.

Queste piccole strategie hanno sempre ottenuto nel pubblico la reazione desiderata, di solito espressa attraverso un silenzio attento, cenni del capo o condotte motorie che sottolineavano ritmo o profilo melodico del tema facilmente individuato dai bambini.

Credo comunque che i tempi siano determinanti per l'attenzione



musicale dei bambini: se si mantengono dei tempi giusti e se l'interesse del bambino è messo in moto anche da altre cose che non sono solo musicali è possibile infatti proporre all'ascolto musica di qualunque tipo, anche non tonale, di qualsiasi autore contemporaneo complesso e difficile.

Così, guardando il cartone di Walt Disney *La Bella e la Bestia*, dove la maggior parte dei personaggi cantano come in un'opera lirica, con tanto di voce impostata, i bambini non si annoiano né hanno problemi a sintonizzarsi su questo modo di raccontare, e spesso indicano nel modo di cantare di Gaston, quasi troppo impostato, quello che preferiscono, perché le immagini e i tempi dell'azione scenica risultano

ben calibrati per mantenere il loro interesse.

Al contrario, lavorando su *La bella e la bestia* di Ravel, ho potuto constatare la difficoltà di mantenere vivo l'interesse dei bambini su una musica che da sola (cioè senza il supporto delle immagini in movimento) risulta incapace di tenere l'attenzione per i lunghissimi tempi di sviluppo musicale: prima la presentazione della Bestia, poi la presentazione della Bella...

L'impatto è stato disastroso: soprattutto alle elementari i bambini non riuscivano ad appassionarsi a questa musica, perché non riuscivano a sostenere i tempi necessari per l'ascolto!

Per questo motivo credo che sarebbe molto importante studiare

con una maggiore attenzione le reazioni del pubblico in sala, per conoscere sempre meglio i necessari criteri di punteggiatura dei tempi da considerare nel lavoro di composizione musicale.

Credo comunque che possa essere utile considerare i criteri a cui ho fatto riferimento nelle precedenti risposte: evitare la semplificazione (e quindi la banalità), integrando l'opera musicale con elementi-stimolo, che possano incuriosire e affascinare i bambini, ed elementi-ponte legati alle sonorità quotidiane. In questo modo risulterà più facile favorire una partecipazione basata sulla valorizzazione delle competenze dei bambini, ma anche sull'offerta di nuove possibilità di scoperta ed elaborazione musicale.

## Parlare al cuore e alla mente dello spettatore

ANDREA STANISCI

**P**er poter delineare qual è stato il mio approccio e il mio metodo di lavoro nel preparare e nel realizzare gli allestimenti delle opere liriche per bambini alle quali ho collaborato, mi è indispensabile chiarire, molto sommariamente e per cenni, la mia concezione generale della professione di scenografo e costumista.

Una scena, un costume hanno un potere di comunicazione fortissimo, il cui linguaggio può essere assolutamente ignorato dallo spettatore, ma che riesce ugualmente a parlargli. Scegliendo una stoffa morbida piuttosto che una rigida, o decidendo l'altezza di un quinta, per fare due semplici esempi, si danno

informazioni ed emozioni, tanto quanto una frase detta che viene immediatamente recepita.

Una scena, a mio avviso, non deve indicare solo *dove* l'azione si svolge – anzi talvolta può essere l'ultima delle sue funzioni – ma lo spazio che determina definisce anche il *come* e il *perché* vi si svolge quell'azione e non un'altra. Una scena che non annoia e che non perde d'interesse non è quella ricca di macchinerie, ma quella che in ogni momento dello spettacolo ha un suo profondo motivo di essere così e non in altro modo. Un costume non è solo un bell'abito, è il diaframma visibile tra l'interno del personaggio e il suo corpo e il suo

muoversi nello spazio, il suo mettersi in relazione con altri personaggi. Un allestimento riuscito, quindi, per me non è tanto quello che si compiace solo d'un godimento estetico, quanto quello che parla costantemente al cuore e alla mente dello spettatore.

Credo inoltre che il Teatro sia ancora il luogo dove possono "scendere gli dei" per comunicarci qualcosa che non sappiamo, grazie anche a quella misteriosa comunione che si crea, non sempre, tra chi compie un rito e chi vi assiste. Io, da scenografo, da costumista, cerco di creare dei canali, di suggerire delle strade perché questo avvenga.

Il Teatro, però, è anche un grande Gioco, sapendo bene che i giochi davvero divertenti sono quelli che hanno serie regole da seguire. Forse egoisticamente, poi, so che se non provo piacere io mentre lavoro – trovando spunti inaspettati tra le pieghe di un testo, facendo emergere parti di me che forse speravo o temevo di tener nascoste, cercando

il modo di dar corpo a un'idea – se non mi diverto, insomma, so che non riuscirò a divertire, né a dare qualcosa di significativo.

Più pragmaticamente ho anche la consapevolezza che il mio è il mestiere, che talvolta diventa la difficile arte, della ricerca di equilibri. Tra le ragioni del testo, le richieste del regista e le esigenze anche economiche della produzione. Tra la pura creatività dell'ideazione e l'alto artigianato della realizzazione. Tra la razionalità e il sentimento. Tra la propria personalità e cultura e quella delle altre persone con cui si lavora e che porterà alla fine a un risultato che sarà ugualmente il frutto di tutti.

Non ho la pretesa né la presunzione di ritenere che la mia opinione sia l'unica giusta e possibile, ma in questa credo e tento di comportarmi e di lavorare di conseguenza.

**I**o non ho mai partecipato direttamente alla nascita dell'idea di un'opera lirica per bambini, sono sempre intervenuto quando il progetto era già stato in parte definito. Sicuramente quando Gabriele Duma mi ha chiesto di collaborare con lui alla creazione di spettacoli che sapessero proporre ai bambini alcune opere di Verdi, sapeva che mi avrebbe trovato anche idealmente partecipe dell'operazione. Non credo infatti che l'Opera lirica abbia in sé elementi tali da non essere recepiti e amati da bambini, anzi possiede in sé un valore aggiunto di grande forza e possibilità comunicativa: la musica. Non sono un musicista, ma sono un amante del melodramma (da quando avevo otto anni...) e conosco il fascino e le emozioni di questo tipo di spettacolo.

Quando ho cominciato a lavorare a questo progetto il mio punto di partenza è stato lo stesso di sempre: il desiderio di comunicare e una profonda attenzione per il pubblico che avrebbe visto lo spettacolo. Il sapere che sarebbe stato composto da bambini non ha cambiato in modo sostanziale il mio lavoro. Ho considerato un pubblico di bambini

esattamente come un pubblico di adulti, nel senso del pieno rispetto verso la loro personalità, intelligenza, curiosità, così come verso la mia. Con la fiducia che uno spettacolo possa – per me debba – sempre aiutare a crescere, a conoscersi, a porsi dubbi e domande, a cambiare, forse a imparare. E questo vale sia per chi vi assiste che per chi lo fa.

In effetti, per me lo spettatore ideale è quello che è rimasto un po' bambino, poiché continuo a nutrire la speranza che si possa conservare curiosità e disponibilità anche da adulti. Il mio impegno è sollecitare interrogativi, non cercare risposte assolute, lanciare ami, fornire gli ingredienti e non la pappa pronta. Il mio è il tempo della semina, sta allo spettatore quello del raccolto.

Le caratteristiche che a mio avviso devono avere scene, costumi, oggetti di uno spettacolo sono semplicità e chiarezza, il che naturalmente non significa né superficialità né povertà d'intenti o d'idee. Questo si accentua quando si tratta di uno spettacolo per bambini.

Devo premettere che io non ho alle spalle studi pedagogici, e che le opinioni a cui sono arrivato derivano dalla mia esperienza e non hanno la pretesa di essere conclusive nemmeno per me.

Se faccio leva solo sulla mia fantasia o immaginazione è certo che qualsiasi bambino può essere più bravo di me. Non potrò mai competere, ad esempio, con un bambino nel gioco di trasformare un oggetto in qualcos'altro (un bicchiere che diventa cappello, cannocchiale ecc.). Il suo mondo immaginario è diverso dal mio e di conseguenza non posso nemmeno cercare di esaudire le sue aspettative. Perché io possa donargli qualcosa, devo basarmi sulle differenze tra lui e me e su quello che io sono: un adulto dotato di fantasia con una cultura e un'esperienza inevitabilmente più vasta e strutturata della sua. A mio avviso per poterci davvero incontrare devo aver ben presenti le nostre diversità, senza chiedere a lui di essere adulto e senza pretendere di fingermi bambino.

Tendenzialmente, nel mio lavoro, io cerco di togliere piuttosto che aggiungere. In questo caso, però, mi sono trovato a che fare non solo con un testo, un regista e precise possibilità produttive, ma anche con un genere di spettacolo che porta con sé una storia e una tradizione fortissime e generalmente un'aspettativa di magniloquenza e ricchezza. Non ho creduto giusto non prenderla in considerazione e non suggerire a un pubblico che probabilmente si accostava alla lirica per la prima volta, un accenno di quella grandiosità un po' polverosa che ha il melodramma. Con mezzi semplici e, tutto sommato, limitati.

**P**er *Verde Trovatore* (da *Il Trovatore* di Verdi, prodotto da La Baracca/Teatro Testoni Ragazzi di Bologna) ho curato solo i costumi. L'idea di base era quella di un gruppo di attori girovaghi che andando di luogo in luogo riproponevano la storia de *Il Trovatore*, portandosi addosso i personaggi impersonati, in uno slittamento tra la loro realtà e quella rappresentata. Come accade anche nell'opera stessa: Azucena è madre, ma si finge (o arriva a crederci) madre d'uno altro; Manrico e il Conte sono fratelli, ma non lo fanno e sono rivali; Leonora s'innamora d'uno sconosciuto e lo confonde col suo rivale.

I costumi non cambiavano: erano gli stessi per gli attori, i vian-danti e i personaggi di un dramma, e dovevano dare un senso di abitudine, di normalità ad averli addosso, una seconda pelle. Allo stesso tempo erano anche per i personaggi di un dramma, e dovevano avere qualcosa di eroico, di grande.

Senza essere sontuosi – anzi piuttosto poveri – dovevano suggerire la ricchezza dei personaggi, e non individuare un'epoca precisa, ma essere sospesi nel tempo, tra il presente – è ora che raccontiamo questa storia – e il passato, nel quale la storia è nata.

Ferma restando l'intenzione di evitare qualsiasi sciattezza da finto povero, e anzi volendo dei costumi

belli e anche d'effetto, mi sono mosso lungo due linee: la sovrapposizione di elementi di costume e l'utilizzo di vestiti già esistenti, ma trasformati e accostati in modo inusuale. Facendo in modo, insomma, di lasciargli un loro grado di riconoscibilità quotidiana, ma allo stesso tempo donandogli una risorsa inaspettata che li facesse considerare sotto un altro aspetto.

Dopo avere fatto incetta di abiti usati, un "chiodo" (il classico giubbotto di pelle nera dei motociclisti) tagliato e riassembleto è diventato il farsetto di Manrico; un impermeabile militare, ma senza maniche e con una gran pezza di velluto è andato al Conte; Leonora aveva due gonne da sera sovrapposte; Azucena, più "etnica", un vestito ricamato e due gonne indiane. Tutto questo accostando stoffe ricche come il velluto e la seta ad altre povere, come coperte militari e canapa, e arricchendole con metri e metri di cordoni e passamaneria cuciti a volute e disegni, inventando alamari e broccati: una ricchezza, un'importanza, un ruolo un po' "appiccicati" addosso più che vissuti spontaneamente. Paillettes, lustrini, fili dorati messi un po' a caso davano barbagli inaspettati e casuali quando gli attori prendevano le luci: dei piccoli lampi di passione.

Fondamentale è stato l'essere riuscito a fornire agli attori i costumi in una fase ancora iniziale delle prove. Sia per motivi pratici – erano costumi complicati, pesanti, con mantelli e strascichi e gli interpreti tra danze e duelli si muovevano molto e poi, come già detto, dovevano sentirli davvero come cosa loro – e anche perché così ho potuto lavorare in simbiosi con gli interpreti, confrontando passo passo con le prove quanto le nostre intenzioni convergevano o dove si allontanavano, per trovare una strada comune. Ecco: questo, secondo me, al nostro pubblico è arrivato. Un intento comune che nasceva da idee chiare, anche se complesse, cui ognuno aveva contribuito costantemente. Per cui in questo caso più importan-

te del *cosa* ho fatto è stato il *come* l'ho fatto.

Esperienza in gran parte diversa è stata l'aver fatto scene e costumi per *La musica delle parole*, prodotto da La Baracca di Bologna e il teatro Rendano di Cosenza, per il Centro Rodari di Cosenza. Tre musicisti diversi, Marco Betta, Nicola Campogrande e Aldo Tarabella hanno musicato tre racconti di Gianni Rodari (*Il concerto dei gatti*, *Quando piovvero cappelli a Milano*, *Il pianeta della Verità*) per la regia di Gabriele Duma. In questo caso si trattava di tre atti unici che dovevano legarsi assieme formando non solo un unico spettacolo, ma un racconto unico. I riferimenti, sia culturali che musicali, non riandavano al passato (Verdi, la trama medioevale, la tradizione ottocentesca) ma erano legati alla contemporaneità; c'era il forte riferimento a Rodari e al suo mondo fantastico; lo spettacolo era in un vero Teatro lirico e su un palcoscenico di grandi dimensioni.

Sono partito proprio da quest'ultimo dato, la vastità dello spazio: da riempire o da lasciare vuoto?

In accordo col regista ho optato per una grande scenografia: noi per primi abbiamo giocato a "fare l'Opera". In scena c'erano cinque grandi praticabili con i lati dipinti in alto d'azzurro, in basso di nero, ma in modo irregolare, come uno strano bosco stagliato contro il cielo; in alto avevano delle testiere: erano degli enormi lettoni che galleggiavano in aria.

A un certo punto gli interpreti aprivano delle grandissime coperte patchwork in diverse tonalità di rosso e le agganciavano alle testiere: i praticabili/letti diventavano case e tra i tetti/coperte i gatti facevano il loro concerto. Per creare Milano i praticabili, su ruote, cambiavano posizione formando una parete/strada. In alto, contro il fondale illuminato, le coperte stese formavano uno skyline reale che si contrapponeva a quello dipinto sotto che, se prima sembrava un bosco, ora sembrava una città.

Per la terza opera i praticabili cambiavano faccia, che era lasciata aperta svelando tutto il sistema costruttivo: era il laboratorio dello scienziato del pianeta della Verità. Tutti i cambiamenti di scena avvenivano a vista, a sipario aperto.

Dietro a questa scena c'erano parecchie cose: giocare con la grandiosità degli allestimenti d'Opera e il suo cambiare continuamente per farsi ammirare dallo spettatore; giocare a trasformare un oggetto, ma con la mia esperienza e conoscenza anche tecnica dell'oggetto (il praticabile su ruote) per stupire il pubblico di bambini che, pur abituati, ormai, a straordinari effetti speciali cinematografici o virtuali, lì vedevano davvero un enorme cubo alto quattro metri, mosso solo da una persona, spostarsi e girarsi con un attore sopra (altra straordinaria forza del teatro: tutto succede davvero, qui e ora); il fluire fra finzione e verità – all'inizio gli attori forse solo sognano i loro ruoli nei grandi letti e alla fine io ti mostro che quei letti che possono essere di tutto, in realtà, sono solo dei pezzi di legno inchiodati –; dare un ampio respiro lirico alle storie di Rodari, apparentemente così quotidiane, ma così ricche di slanci verso altri mondi; citare l'arte contemporanea con Magritte nella decorazione dei letti e Ceroli nella bellezza del legno grezzo.

I costumi, di contro, erano semplicissimi, assolutamente quotidiani. Pigiami e abbigliamenti da notte, nelle varie tonalità del bianco per i dormienti/gatti; diversi grigi per Milano, ma che grazie a una ridda di cappelli diversissimi e colorati cambiavano assolutamente di tono e di personalità: basta davvero un cappello per creare un personaggio; bizzarri impermeabiloni rigidi verde scuro per gli assistenti dello scienziato in gran camice bianco da medico primi del novecento.

Quando si lavora a uno spettacolo, sia in fase di progettazione che di allestimento, in realtà non si sa mai precisamente a quali reazioni si andrà incontro.

È bello quando il pubblico reagisce secondo quelle che erano state le proprie previsioni o speranze: si ha la conferma che si è riusciti a dare una forma coerente, chiara e onesta alle proprie idee ed emozioni. Forse però è più interessante e stimolante quando le reazioni giungono inaspettate. Questo a mio avviso può accadere per due motivi. Il primo è, naturalmente, che si sono fatti degli errori. O di comunicazione, non trovando il modo giusto per esprimere quello che si voleva anche se l'intenzione di fondo era corretta; o addirittura di base: si diceva qualcosa di sbagliato. Il secondo motivo è sicuramente più seducente: senza

essere consci si è riusciti a trasmettere anche altro rispetto a quello che si credeva. Lo spettatore ha visto e capito anche più di noi del nostro lavoro e questo ci aiuta sia a impararci un po' più di noi stessi, che a tenere nella giusta e stupita considerazione quella zona misteriosa da cui nascono certe intuizioni, certe emozioni e che forse è meglio non conoscere troppo bene.

Un pubblico composto da bambini non credo abbia delle reazioni molto diverse da un pubblico adulto, semplicemente molto più schiette e dirette. Se non altro perché si pone molti meno problemi nel dimostrarle immediatamente e

senza freni (... se non quelli imposti dagli insegnanti): se c'è da ridere, si ride davvero, se ci si entusiasma si urla, se ci s'interessa si tace, se ci si annoia, si preferisce giustamente chiacchierare d'altro con gli amici.

Forse, in realtà, ho usato molte, troppe, parole per indicare un unico concetto, un unico metodo. Nel fare spettacolo, che sia lirico o di prosa, per bambini o per adulti, secondo me ci vuole solo onestà.

<sup>1</sup> La parola *praticabile* per chi lavora in teatro indica una costruzione provvisoria collocata sul palcoscenico, dove gli attori possono salire e camminare.

## Raccontar cantando a grandi e piccoli

MAURIZIO LEONI

**P**er stabilire un contatto positivo tra l'opera e i bambini di oggi, ci sono alcune cose da evitare (e che invece non solo sono state fatte, ma rischiano anche di intensificarsi) e altre cose da fare.

Cosa evitare: ad esempio scegliere nel cartellone del teatro l'opera che costa un po' meno e proporla al pubblico dei ragazzi, magari con un cast di minore qualità, quindi più economico, e non preparare i ragazzi prima dello spettacolo, lasciandoli un po' allo sbaraglio e facilmente preda della difficoltà di capire l'opera. I bambini, così come del resto gli adulti che non conoscono l'opera, devono infatti essere preparati a cogliere il suo linguaggio, attraverso un lavoro d'informazione relativo alla storia che vedranno rappresen-

tata in teatro e alla musica che ascolteranno.

Dedicare un po' di tempo a preparare il pubblico bambino allo spettacolo che intendiamo proporli, che per loro è strano e inconsuetto, è quindi una delle cose più importanti da fare.

L'opera è teatro, spettacolo dal vivo, nel quale agiscono più componenti sconosciute ai bambini: la voce dei cantanti, degli strumenti dell'orchestra, e poi le luci, le scenografie, le coreografie. È quindi uno spettacolo complesso che pone ai bambini molti interrogativi. Quest'anno, in occasione dell'esecuzione di alcune farse rossiniane, qualche giorno prima dello spettacolo io e il pianista abbiamo fatto ai ragazzi (delle elementari e medie) una piccola presentazione. E abbiamo

potuto notare una volta di più che i bambini, che pure erano già stati preparati dalle insegnanti, avevano moltissime domande da porci: perché quel brano un po' diverso dall'andamento generale (era stato inserito un lied per essere parodiato), cosa c'entrava la colonna sonora di Rocky, ma quella cantante non era un po' troppo in carne per fare la bella smorfiosetta (notano anche questo!).

Quando si lavora con i bambini e con i ragazzi i ritorni sono molto più forti. Fanno domande, sono interessati, sono attenti a tanti particolari che a un pubblico adulto sfuggono o sono considerati di poca importanza.

Il pubblico bambino non aspetta il momento particolare, l'aria o il virtuosismo, ma segue tutto quanto si svolge sulla scena, quindi la sua attenzione è continua.

Come cantante in scena sei più attento a quello che fai, perché anche quando sembrano distrarsi, i bambini sono globalmente molto attenti e sono colpiti soprattutto dall'uso e dalla presenza della voce.

Perché canta così? Si chiedono ascoltando per la prima volta i can-

tanti d'opera. Forse nell'attore, che usa anche lui un'impostazione della voce particolare, non risulta così strana la tecnica di emissione perché comunque si tratta di parlato. Ascoltando l'opera per la prima volta, i bambini si interrogano sul modo di cantare utilizzato e sono molto interessati a capire che queste modalità sono legate all'assenza di amplificazione, al conseguente bisogno di utilizzare certe risonanze, all'importanza di fondersi ma non confondersi con l'orchestra.

Una volta capite le motivazioni delle modalità di emissione della voce, si lasciano andare e si immergono nell'ascolto, e accettano con grande tranquillità il fatto che nell'opera le persone sul palcoscenico si muovano molto e intanto cantino e, non trovano strano il fatto che si racconti una storia cantando.

Un altro aspetto importante per i bambini è la comprensione del testo: il bambino vuole capire le parole. Questa è una grossa differenza. Del resto, nelle opere della tradizione ottocentesca, uno dei motivi per cui una frase viene ripetuta più volte, è proprio facilitare la comprensione degli ascoltatori. Perché un cantante un po' storpia, ma un bravo cantante storpia poco. Un pregio innegabile di Pavarotti ad esempio è che si capisce sempre cosa dice.

La musica gli passa addosso, ma se ne accorgono di meno. Questo in fondo spiega il successo del progetto "Opera Domani" dell'AsLiCo che consente ai bambini di conoscere bene il testo, molte volte anche saperlo cantare, e che quindi gli permette di abbandonarsi al piacere della musica senza la preoccupazione di capire: in questo modo si libera l'emozione e si può gustare maggiormente l'interpretazione.

Una prima presunta lontananza dei bambini dall'opera è anche legata alla rarità di occasioni con cui possono partecipare a spettacoli dal vivo, a cui si unisce un'abitudine sempre più diffusa a un certo tipo di ascolto musicale che orienta il gusto del pubblico a apprezzare una certa gamma e non altre.

Se l'opera è teatro, è importante che i bambini possano scoprire la magia emotiva particolare, attraverso un'educazione a emozioni di questo tipo. E quindi anche chi canta nell'opera che si rivolge ai bambini deve sentirsi parte di un'azione teatrale e essere attento non solo all'aspetto tecnico della vocalità, ma anche alle emozioni che una miscelatura perfetta di qualità e tecnica vocale, forza del personaggio, musica, testo, allestimento scenico e regia riescono a comunicare.

Il cantante e il regista devono lavorare insieme per creare le emozioni giuste attraverso la voce e l'interpretazione. Non sempre questo aspetto viene adeguatamente tenuto in considerazione, ma quando lo spettacolo riesce a comunicare delle autentiche emozioni, di solito a monte c'è un lavoro di riflessione profonda sui significati e sui valori messi in scena dall'opera.

Credo che non ci debba essere nessuna differenza tra il modo di porsi davanti a un pubblico adulto e un pubblico bambino, nel senso che a tutti bisogna fornire un prodotto profondo, bello ed emotivamente ricco.

Per questa convinzione, credo che la qualità dello spettacolo che intendiamo proporre ai bambini debba essere alta e, soprattutto, che l'opera proposta non sia sminuita o banalizzata: si può utilizzare un organico ridotto, si possono anche tagliare alcune parti per problemi di minutaggio, ma non si deve perdere la struttura dell'opera: possiamo asciugarla, ma non storpiarla.

Non si possono considerare i bambini un pubblico di serie B – magari rifilandogli cast diversi, di minor qualità: i bambini sono a tutti gli effetti un pubblico di serie A, se non A super! Anche perché quando ancora non si è in grado di distinguere la cattiva qualità dell'esecuzione dalla qualità del prodotto, si rischia di perdere l'occasione per quel contatto magico che davvero può creare gli appassionati dell'opera di domani.

Esperienze interessanti mostrano che è possibile impiegare lo stesso organico in due spettacoli di pari qualità anche se di durata differente. Con l'AsLiCo ho infatti lavorato a una *Cenerentola* e a quella che chiamavamo la *Cenerentolina*, un po' tagliata per questioni di minutaggio (anche come organico orchestrale), ma con la stessa regia, le stesse scene. In questo caso l'opera era stata adattata per questioni di tempo, ma non sminuita né come caratteristiche strutturali né tantomeno come esecuzione, allestimento, regia e interpretazione.

Con tutto questo non voglio escludere l'esperienza di portare i bambini a uno spettacolo vero e proprio (anche se evidentemente questa può essere un'esperienza più complessa e forse, più rara, anche per problemi di costo) a patto che ci sia un adulto che riesca a mettere in contatto i bambini con la magia dell'opera, una magia che può comunque affascinare, anche se non sempre e non sempre alla stessa età.

Vari autori contemporanei, in questi ultimi anni, si sono dedicati alla produzione per ragazzi. Un esempio è un'opera di Carlo Galante, una favola contemporanea e senza tempo, che ho eseguito unicamente in prima assoluta, per tutti, e non quando poi è stata eseguita per i ragazzi a Trento, dove è stata accolta con curiosità ed entusiasmo.

L'opera è abbastanza colta, di carattere poetico, con organici ridotti per poter essere più agile, forse non "diretta", ma in questo senso né per i bambini né per i grandi.

Se in primis credo sia opportuno lavorare su ciò che c'è, quindi sul ricco repertorio operistico che possediamo, non tolgo nulla al valore delle opere scritte appositamente per bambini; ma è importante che non vi sia l'intenzione (magari non direttamente voluta) di sminuire o banalizzare il linguaggio dell'opera.

# Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

Quando osserviamo attentamente un oggetto, il nostro sguardo si muove rapidamente saltando da un punto all'altro della sua superficie. I movimenti oculari seguono percorsi quanto mai imbrogliati tornando però a esplorare con insistenza e ostinazione i tratti più significativi della figura, i punti più eloquenti ed espressivi. Osservando ad esempio un volto umano la nostra attenzione è attratta soprattutto dagli occhi e la bocca, e solo in misura decisamente inferiore dal resto della faccia. (Fig. 1)

Anche nell'ascolto accade qualcosa di simile. In genere non seguiamo con lo stesso interesse tutto il decorso temporale del suono, dalla sua nascita fino al decadimento o alla sua interruzione. Il momento iniziale, l'attacco, richiama certamente un interesse particolare proprio in virtù dell'enorme quantità di informazioni che ci permette di acquisire. Per gli strumenti che non hanno la capacità di sostenere il suono, modulandolo durante la sua durata, l'attacco racchiude anche tutte le premesse della sua evoluzione successiva.

Così accade nel pianoforte. La qualità dell'impatto del martelletto con la corda ne determina le proprietà interne e quindi, in una certa misura, anche la sua evoluzione temporale. Solo attraverso l'attacco il pianista può controllare il suono. Una volta abbassato il tasto, lo strumento fa tutto da solo. La risonanza ci appare così come una logica conseguenza, e le sue caratteristiche, a un orecchio abituato, si rivelano prevedibili e quasi scontate. Proprio per questo, a catturare la nostra attenzione è soprattutto il momento dell'attacco. Oltre alla decisione di anticipare il decadimento naturale interrompendo la vibrazione, al pianista non sembrano prospettarsi altre alternative.

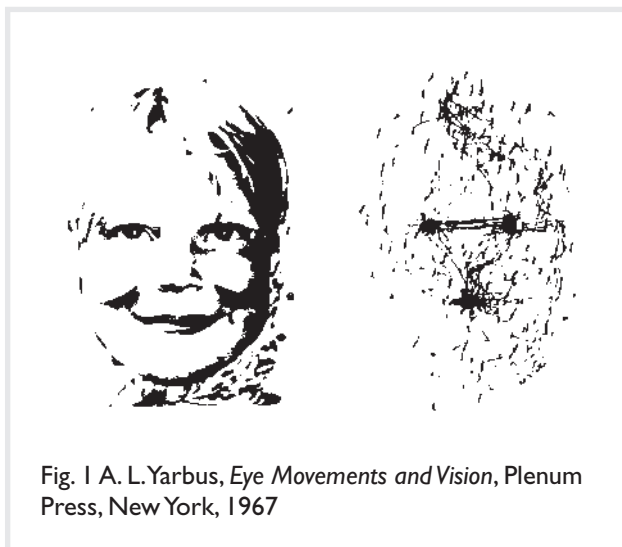


Fig. 1 A. L. Yarbus, *Eye Movements and Vision*, Plenum Press, New York, 1967

Scrive Max Nyffeler che una volta prodotto, il suono del pianoforte conosce solo una direzione, quella della sua scomparsa.

Eppure intorno a questo decadimento si aprono infinite possibilità. Ce lo dimostra ampiamente tutta la produzione per pianoforte di Helmut Lachenmann e in particolare la sua ultima composizione, *Serynade*. Qui il processo di decadimento del suono viene modulato, filtrato e colorato con sapienza e genialità.

Già in precedenza, in una raccolta del 1980, Lachenmann aveva dedicato un ampio spazio all'esplorazione di tutte le possibili forme della risonanza. Anche se il titolo potrebbe indurci a pensare diversamente, i sette piccoli pezzi che compongono *Ein Kinderspiel* non rappresentano un'opera direttamente rivolta ai bambini ("ein Kinderspiel" significa un gioco da ragazzi, un giochetto, una cosa da nulla). La sua esecuzione può comunque essere affrontata a partire all'incirca dal terzo anno di studio.

Per la sua abilità prodigiosa e quasi stregonesca nell'articolare l'evoluzione del suono, Lachenmann attinge a meccanismi assai semplici e, in fondo, già noti.

Il rilascio successivo dei suoni che compongono un accordo o cluster permette ad esempio di modularne la risonanza creando linee melodiche o modificando il campo armonico (è ben noto come già Schumann avesse sperimentato questa tecnica nel Finale di *Papillons*).

Anche l'abbassamento muto dei tasti offre la possibilità di variare lo spettro sonoro in modo selettivo e rigoroso. In *Filter-Schaukel*, quinto pezzo di *Ein Kinderspiel*, uno stesso cluster cromatico viene "filtrato" estraendone combinazioni di suoni sempre diverse. Durante tutto il pezzo, per una durata di quasi quattro minuti, l'esecutore suona sempre e soltanto lo stesso cluster. Gli interventi compiuti sull'evoluzione del suono però ne modificano ogni volta la struttura interna, tanto che la sua fisionomia appare in costante mutamento. (Fig. 2)

Proprio nei pezzi che utilizzano un materiale più ristretto, si evidenzia il rapporto particolare che viene a crearsi tra ciò che è direttamente suonato e ciò che si percepisce. Rapporto complesso e non riconducibile a una relazione diretta. È sufficiente l'abbassamento muto di un solo tasto per trasformare completamente il risultato sonoro, sopprimere una parte di armonici, amplificarne altri e sospenderli nel tempo.

*Ein Kinderspiel*, soprattutto, insegna ad ascoltare. Per eseguire questi pezzi, infatti, occorre prima di tutto sensibilizzare l'orecchio, abbandonare i percorsi abituali e rivolgere la propria attenzione verso nuove direzioni d'ascolto.

*Schattentanz*, ultimo pezzo della raccolta, è interamente costruito da un unico bicordo (*si-do*) arrampicato all'e-

Fig. 2 H. Lachenmann, *Filter-Schaukel*, batt. 52-56.

stremità acuta della tastiera (Fig. 3). L'altezza rimane congelata su queste due note, ma il pezzo appare tutt'altro che statico. Le variazioni dinamiche, gli accenti, le mutevoli risonanze e il pedale creano una trasformazione continua, una corrente dinamica che annulla ogni senso della ripetizione. In effetti, *Schattentanz* è un pezzo pieno di cambiamenti.

Proprio l'uso del pedale di risonanza e del tonale – uso estremamente preciso e selettivo nell'opera di Lachenmann – permette all'allievo di modificare in maniera sostanziale l'evoluzione del suono dopo il suo attacco. Spesso il pedale è usato in maniera talmente puntuale da esigere un rigo supplementare per annotare con esattezza la durata del suo abbassamento e il punto esatto del rilascio.

Tutt'altra cosa di quanto comunemente avviene in ambito didattico dove l'impiego del pedale viene rimandato a lungo, trascurato o affrontato in modo superficiale.

*Les couleurs de l'harmonie* di Adrien Smarak è l'unico metodo, dopo quello di Buschorzef del 1899, interamente dedicato al pedale. Pedale che, nelle intenzioni dell'autore, dovrebbe agire anche come elemento catalizzante per lo sviluppo del senso ritmico, della sensibilità armonica e melodica. In realtà però Smarak si limita a proporre una serie di attività ripetitive e noiose, volte a esercitare quasi esclusivamente il tradizionale pedale sincopato. Al di là di qualche brevissimo cenno a tecniche e modalità di impie-

go diverse – cenno del resto non accompagnato da alcun tipo di attività pratica – il testo non offre nient'altro.

In varie occasioni l'autore suggerisce di «far notare all'allievo come l'intervento del pedale modifichi ogni suono». Egli stesso osserva: «l'aumento degli armonici cambia il colore del suono creando un suono più ricco e più attraente».

Perfettamente consapevole del ruolo indispensabile che un ascolto attento esercita in una corretta pedalizzazione, Smarak si dimostra però incapace di coinvolgere l'attenzione e la partecipazione dell'allievo. Le sue sollecitazioni verbali si rivelano del tutto inutili perché accompagnate da un materiale sonoro logoro, scontato e privo di interesse. Solo la necessità musicale può sollecitare la percezione e coordinare tutti quei fattori, non ultimo l'uso del pedale, indispensabili a una buona esecuzione.

Per ottenere tutto questo non servono esercizi, ma musica.

Adrien Smarak, *Les couleurs de l'harmonie – Exercices pour l'emploi de la pedale du piano*, Salabert, Paris, 1984.  
 Helmut Lachenmann, *Serynade*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 2000  
 Helmut Lachenmann, *Ein Kinderspiel*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 1982.

Fig. 3 H. Lachenmann, *Schattentanz*, batt. 1-2.

## Prima faccio poi capisco

MARINA CALLEGARI

I nuovi *Quaderni per la prima formazione musicale*, della serie *Fare musica*, editi da Ut Orpheus, si muovono all'insegna dello slogan pedagogico "prima faccio e poi capisco" e si prefiggono il non facile compito di trattare i vari aspetti del linguaggio musicale – dal ritmo all'ascolto, dal canto alla musica d'insieme, dal flauto dolce alla teoria musicale – attraverso un'ampia gamma di proposte operative e di repertorio adatti ai corsi di propedeutica e alle scuole a indirizzo musicale. Questi volumi, delicatamente illustrati da Laura Giannocolo, sono pensati a uso di insegnanti esperti e aggiornati sulle moderne conoscenze di pedagogia e didattica musicale. Nei quattro volumi che abbiamo visionato si raccomanda infatti ai docenti di articolare creativamente la trasmissione orale, l'imitazione, i giochi tradizionali e le metodologie storiche per realizzare proposte didattiche all'insegna di una reticolarità dell'esperienza. Il compito di sviluppare il "prima faccio" è affidato soprattutto al primo dei quaderni, *Al centro c'è il suono*, curato da Irene Bonfrisco e rivolto a bambini tra i sei e gli otto anni: un'età in cui non si tratta ancora il linguaggio musicale nei suoi aspetti più specifici, ma è preferibile un approccio globale all'esperienza musicale. Il testo si propone di sviluppare la percezione del bambino intorno ai quattro parametri: timbro, intensità, durata e altezza, introdotti mediante attività ludiche, come ad esempio *la canzone degli strumenti*, e poi indagati con molteplici attività: la rappresentazione grafica (secondo modalità di scrittura non tradizionale) e sequenze sonore da eseguire, riconoscere, indovinare, inventare, improvvisare. Infine si ricerca il parametro affrontato all'interno di brani musicali attraverso attività di ascolto

e analisi, come ad esempio associare movimenti del corpo verso l'alto o il basso seguendo la melodia. Al termine delle pagine operative relative a ogni singolo parametro vengono proposte attività che potremmo definire riassuntive, come canti da accompagnare ritmicamente con gesti-suono e strumenti o riconoscere all'ascolto (ad esempio il canto *Lo stagno*, è la melodia popolare usata nella *Danza ungherese n. 5* di Brahms); semplici partiture analogiche da realizzare con gli strumenti; attività di ascolto finalizzate a lavorare sulla forma e sul ritmo, attraverso coreografie, identificazione di parti di una storia, "suoniamoci su" e analisi mediante la lettura di grafici.

Ogni insegnante può approfondire o realizzare le attività anche con un proprio repertorio: il tentativo di proporre materiale originale viene infatti in parte vanificato dalla scelta dell'editore di non pubblicare la cassetta allegata, sebbene siano riportate le indicazioni discografiche. Questa scelta rende più sfumata la possibilità di utilizzare certe pagine del quaderno: i brani di Leopold Mozart e *Antidotum Tarantulae* sono infatti assai meno comuni di quelli di Vivaldi o Mussorgskij consigliati nelle altre proposte in fondo al libro.

I percorsi proposti sono corretti, ma la stesura del testo dimostra di voler arrivare abbastanza presto alla scrittura. Si insiste ad esempio nel proporre i simboli tradizionali agli allievi anche se non ancora presentati, spiegando che intanto i bambini si "abitano" a dei segni che comprenderanno in seguito. Questo ci sembra in contrasto con le premesse metodologiche del quaderno stesso. Più ragionevole interpretare questi suggerimenti in una logica di trasversalità fra i diversi fascicoli. Non a caso *Astam blam. Introduzione alla scrittura*

*ra ritmica*, curato da Ester Seritti, si collega idealmente, almeno all'inizio, al primo quaderno e invita gli insegnanti a svolgere una serie di attività su cui innescare poi il percorso specifico sul ritmo. Tutta la parte del "prima faccio" è sostanzialmente lasciata all'insegnante in quanto il testo si occupa del "poi capisco e imparo la scrittura tradizionale". L'impostazione data al quaderno ne prevede l'uso in un ampio lasso di tempo: si parte infatti dal trasformare tratti lunghi/brevi – associati alle parole *blu/rosso* – nelle figure tradizionali – da leggersi mediante il *tattiti* della ritmica Curwen –, e si arriva ad affrontare la lettura ritmica e i concetti a essa connessi trattando argomenti quali la definizione di battuta, il punto e la legatura di valore, la sincope e le terzine.

Per il metro sono efficaci le pagine da fotocopiare e ritagliare in cui sono disegnati dei trenini con scompartimenti che contengono due, tre, quattro pulsazioni. I trenini sono utili per comporre ritmi: imparare a scrivere è indispensabile per imparare a leggere e l'uso di tessere prestampate con le figure ritmiche, da fotocopiare dalle ultime pagine del libro e poi ritagliare, è divertente oltre che pratico e valido. Si trattano inoltre i gesti del direttore cui abbinare i tempi semplici e quelli composti, questi ultimi da apprendere suddividendo i gesti stessi con l'ausilio di parole come *Génova, Nàpoli*. La tradizionale scrittura 2/4 e 6/8 si proporrà solamente dopo che, affrontate le varie cellule ritmiche con l'aiuto dei personaggi di Laura Bassi, l'insegnante avrà spiegato i termini metà, quarto, ottavo e sedicesimo.

Interessante il fatto che nel testo si consiglia di sfruttare gli esercizi proposti, e quelli eventualmente inventati assieme agli allievi, come accompagnamenti per l'esecuzione di canti o come parti da assemblare in composizioni di gruppo. Alcuni esempi si trovano nelle pagine che riprendono tutti gli aspetti affrontati, come quelle dedicate alla coordinazione motoria o quelle con le poliritmie. Il terzo volume, *Flauto dolce*.





*Formazione musicale attraverso un'esperienza strumentale*, è a cura di Alessandra Anceschi.

Il quaderno presenta un percorso graduale: si parte presentando lo strumento e indicando la postura più adatta e l'uso del colpo di lingua per l'esecuzione dei suoni e si invitano gli allievi a cercare suoni acuti e gravi da eseguire con diverse durate e l'inserimento di pause. Tuttavia la sperimentazione e la creatività sono lasciate all'insegnante: il percorso quindi parte dalla nota più facile da eseguire (il *si*) e affronta gradualmente tutta l'estensione dello strumento. Quasi sempre la presentazione della nuova nota/posizione avviene attraverso una filastrocca italiana, spesso sullo schema *sol-la-sol-mi* trasportato di volta in volta. Seguono uno o due brani, tratti dal repertorio popolare internazionale o da danze rinascimentali/barocche, davvero piacevoli. Malgrado il testo sia all'insegna di un concetto di apprendimento lineare e tradizionale, è fondamentale cogliere la globalità dell'esperienza musicale che viene perseguita mediante l'uso del repertorio proposto, sia in continuità con gli altri quaderni, sia nelle modalità di utilizzo del quaderno stesso. Molti sono infatti i consigli rivolti all'insegnante per alternare le modalità di apprendimento (per imitazione, per lettura, previa esecuzione cantata o a partire dall'ascolto per il quale sono riportati molti testi e gli estremi di alcune versioni discografiche), e usare il repertorio creativamente: ad esempio frasi in proposta/risposta o solo/tutti; far identificare un ritmo o i movimenti della linea melodica; proporre l'invenzione di un testo sulla melodia e viceversa ideare melodie a filastrocche per esercitarsi sulle note apprese. E ancora utilizzare modalità di scrittura diversa – come nelle *Linee allo specchio* –, inventare le strofe di un rondò, comporre alternando una battuta da due a una da tre, trasportare un tono sopra, variare per aumentazione/diminuzione o per moto contrario, trasformare una melodia da minore in maggiore e viceversa, osservare la forma, cogliere l'accompagnamento

adatto scegliendo tra gli accordi di tonica e dominante ecc. Molti dei brani sono scritti in partitura per piccoli *ensemble* con strumentario Orff. Infatti la musica d'insieme è unanimemente riconosciuta come uno dei migliori modi per fare un'esperienza musicale di tipo globale; a queste proposte si affiancano quindi quelle di un quaderno specifico per questo argomento, *Fare musica insieme n. 1. Musica per strumentario Orff*, a cura di Gabrielangela Spaggiari, che prevede sia l'uso dello strumentario Orff sia l'impiego di strumenti tradizionali che garantiscono risultati timbrici e musicali più ricchi e interessanti. In questo volume, quindi, si suggeriscono alcune possibilità per sostituire gli strumenti indicati con quelli tradizionali dato che nella fascia d'età cui si rivolge il quaderno (8/12 anni) è probabile trovare allievi in grado di suonare qualche strumento.

I brani proposti sono costruiti su elementi tratti dalla tradizione popolare internazionale o dal repertorio euro-colto, elaborati in modo da ottenere un piacevole effetto, anche se a tratti si nota una eccessiva omotopia di figurazioni simili e veloci.

In quest'ultimo volume, per la

peculiarità dell'argomento trattato che diventa gratificante occasione per riassumere e approfondire le competenze apprese mediante altre attività, appare in modo più evidente quello che già si avverte nei quaderni precedentemente presentati, e cioè come l'apporto del docente sia determinante. Sarà quindi opportuno evitare una lettura superficiale e cogliere la preziosità dei consigli per l'insegnante riportati al termine di ogni quaderno, per un buon uso delle attività e del repertorio proposto.

Collana *Fare musica. Quaderni per la prima formazione musicale*, Ut Orpheus Edizioni, Bologna, 2000. Volumi usciti:

Irene Bonfrisco, *Al centro c'è il suono. Prime esperienze per la formazione musicale*, £ 25.000

Ester Seritti, *Astam Blam. Introduzione alla lettura ritmica*, £ 25.000

Alessandra Anceschi, *Flauto dolce. Formazione musicale attraverso un'esperienza strumentale*, £ 25.000

Gabrielangela Spaggiari, *Fare musica insieme n.1. Musica per strumentario Orff*, £ 25.000

## SCHEDE

**S**ono oramai più di uno i conservatori che avviano delle collane editoriali per diffondere materiali o studi che nascono al loro interno. Questa volta, però, l'iniziativa del Conservatorio "N. Piccinni" di Bari è assai più articolata e si propone attraverso l'utilizzo di media differenti: il libro, un cd rom, un sito Internet. Il volume si apre con una stimolante riflessione di S. Colazzo sul rapporto fra la ricerca e l'insegnamento della storia della musica. La parte più ampia, poi, è dedicata a due studi sul musicista pugliese Domenico Guaccero (Bari, 1927 – Roma, 1984), il primo ancora di Colazzo, il secondo di Giuseppe Monopoli.

Trova spazio anche l'indice del cd rom (non allegato al testo) che raccoglie contributi degli allievi del corso di Storia della musica per Didattica, recensioni, esercitazioni. Piacevole anche la visita al sito Internet, curato dal Gruppo per lo sviluppo della Musicologia Pugliese, dove si possono reperire materiali di studio, dispense e abstract di lezioni, notizie di carattere musicologico, segnalazioni bibliografiche, recensioni, link. (D.Z.)

Salvatore Colazzo (a cura di), *Ricerca musicologica e Didattica*, Amaltea edizioni, Lecce, 2000, pp. 75, £ 21.000, € 10,84.

## Prevenire è sempre meglio che curare

MARIA ANTONELLA PINO

Suonare uno strumento è un'attività complessa che coinvolge la persona nella sua interezza, sia dal punto di vista fisico che psichico. La maggior parte degli strumentisti attraversa, nel proprio percorso, momenti d'impasse e non poco frequentemente le difficoltà evolvono in vere e proprie patologie. Tali patologie, incidenti a volte anche sull'attività professionale, sono di diverso tipo, fisiche, ma anche psicologiche, derivanti, per esempio, dalla percezione di un senso di inadeguatezza alla tecnica del proprio strumento. Dal moltiplicarsi di tali differenti fenomeni si evince come in Italia non sia ancora diffusa nell'insegnamento dello strumento – professionale e non – una parallela presa di coscienza di sé e di ciò che avviene nell'incontro tra il proprio corpo che suona e lo strumento che viene suonato. L'impostazione tradizionale per lo studio di uno strumento, quella ancora oggi più diffusa, è infatti solitamente di tipo prescrittivo, una serie di norme, di istruzioni che il maestro detta e l'allievo deve eseguire: *Qui più forte... metti il polso più basso... stai più dritto... curve, le dita!*

Tale impostazione, in cui si tenta quasi di plasmare il corpo dell'allievo come una statua di creta, può comportare l'insorgere di disturbi funzionali e d'altra parte rischia di favorire la percezione della musica e dello strumento come una tecnica da apprendere, qualcosa cioè da 'mettere dentro', che ci viene offerta appunto dall'esterno, dall'insegnante, e non qualcosa da 'tirar fuori' da dentro noi stessi. Lo strumento resta, come ha scritto Carlo Chiarappa, «qualcosa che sta lì, lontano da me, in un freddo rapporto di alterità», e lo studio è di conseguenza meccanico, fatto di esercizi ripetitivi; i buoni risultati sono per pochi allievi. I più o si

accontentano di risultati di scarsa qualità e gratificazione, fino a quando abbandonano gli studi (la mortalità scolastica negli studi strumentali, non possiamo negarlo, è ancora altissima); o continuano a vivere con disagio, o, citando ancora il maestro Chiarappa, con un «atteggiamento passivo di frigidità» il proprio rapporto con lo strumento.

Il lavoro dovrebbe essere invece tutto qui, nella ricerca di un modo naturale di suonare, nella ricerca di come mettere in relazione questi due meccanismi, lo strumento, che va conosciuto a fondo per poter 'prenderlo per il suo verso' e il proprio corpo, che va di conseguenza esplorato, conosciuto a fondo anch'esso, e soprattutto percepito, per poterlo adattare alle caratteristiche dello strumento. Corpo e strumento, dunque, come parti integrate di un unico meccanismo produttore di suoni.

La recente pubblicazione a opera del Centro Ricerche Equilibrio e Postura (CREP) di Padova del testo *Prevenzione dei disturbi funzionali nei musicisti* di Philippe Chamagne, nella traduzione di Michele Gallina dall'originale francese del 1996, ha il merito quantomeno di aver puntato il dito sulla piaga, sottoponendo all'attenzione degli strumentisti proprio un libro sul funzionamento del corpo umano.

Fisioterapista e rieducatore, con un'esperienza ventennale nel trattamento delle malattie professionali dei musicisti, l'autore ha derivato questa sua opera «dall'osservazione attenta di mille musicisti trattati per differenti problemi funzionali» (p. 11). Una grande esperienza pratica, dunque, che ha portato alla stesura di un testo di non facile accesso, che richiede una lettura attenta, come lo stesso professor Tubiana, ortopedico

e collaboratore di Chamagne, precisa nella prefazione.

L'opera si apre con un capitolo dedicato alla enucleazione dettagliata dei disturbi funzionali degli strumentisti, delle loro cause, molto diverse, provenienti da comportamenti psicologici e fisici strettamente interconnessi, delle differenti manifestazioni cliniche – dal dolore, di cui vengono descritte le diverse tipologie e localizzazioni, fino alle manifestazioni più gravi – che arrivano a troncarsi la carriera. I disturbi descritti sono riscontrati in tutte le categorie di strumentisti, dai bambini, nelle loro differenti età di crescita, agli adulti, in differenti periodi della carriera.

Dopo questo capitolo introduttivo l'opera si divide in due parti. Nella prima, *Elementi fondamentali di anatomia funzionale*, si parla di prevenzione come igiene di vita, ovvero si sostiene che una vera e propria educazione fisica di base, «basata sulla fisiologia, la biomeccanica e la psicologia» è fondamentale non solo per gli allievi strumentisti, ma anche per gli insegnanti, per i professori d'orchestra e per i concertisti. La prevenzione, sostiene Chamagne, avrà lo scopo di: «riprogrammare la postura e il gesto in funzione dello schema fisiologico; ricercare l'economia e l'efficacia del gesto musicale; cercare un'impostazione ergonomica allo strumento» (p. 31). Per raggiungere tali obiettivi occorre secondo l'autore rispettare i principi fondamentali dell'educazione fisica: «costruire un'immagine mentale della posizione da assumere o del movimento corretto da fare; percepire quest'immagine attraverso sensazioni propriocettive (muscolari, tendinee, articolari); infine, rendere operativo questo principio tramite un lavoro muscolare appropriato» (idem).

Tutte le tecniche di «facilitazione del comportamento», avverte Chamagne, da quelle che egli definisce di rilassamento (tecnica Jakobson, training autogeno) a quelle di gestione posturale (tecnica Alexander, tecnica Mézières, eutonia) a quelle di allungamento (tecnica Feldenkrais, stretching) ecc, sono applicazioni dei



principi base sopra citati dell'educazione fisica, e per questo non devono essere usate in quanto fini a se stesse, ma sempre con lo scopo di elaborare un determinato comportamento.

Nel secondo e ultimo capitolo della prima parte, *Elementi fondamentali di anatomo-fisiologia funzionale*, Chamagne afferma che l'attività del cingolo scapolare e dell'arto superiore ha una maggiore efficacia se si parte dal concetto globale di «ergonomia della postura e del gesto» ovvero dalla ricerca di un equilibrio perfetto del corpo nel suo insieme, con il maggior confort possibile. Tale equilibrio non si ottiene senza «una vera e propria educazione fisica che associ strettamente: il rispetto degli elementi di fisiologia funzionale; il rispetto della biomeccanica; il rispetto degli elementi di psicologia del comportamento» (p. 35).

Una tesi di Chamagne che mi sembra interessante è che una educazione tramite la presa di coscienza dei complessi meccanismi che governano la nostra meccanica corporea rafforzerebbe lo sviluppo della sensibilità propriocettiva, indispensabile, a mio avviso, nello strumentista.

E così in questo capitolo, dopo aver trattato delle strutture cerebrali, enucleando quelle che intervengono per apprendere un movimento fino a automatizzarlo, l'autore si addentra nella descrizione degli elementi biomeccanici messi in gioco per progettare il movimento stesso: i segmenti scheletrici, le articolazioni, i muscoli e i relativi tendini. Ne descrive il funzionamento fisiologico nelle migliori condizioni, passando in rassegna prima lo scheletro, parte per parte, il piede, gli arti inferiori, il bacino, la colonna vertebrale, il torace, il cingolo scapolare, il collo e la testa, gli arti superiori, la mano; poi il funzionamento dei muscoli, descrivendo, anche qui minuziosamente, le diverse modalità di lavoro muscolare, le catene muscolari, le sinergie, le condizioni per un lavoro muscolare efficace, i diversi tipi di contrazione; per concludere sulle articolazioni e i legamenti.

## DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

Questo saggio verte su una ricerca condotta nei confronti di 533 studenti universitari di materie non musicali, statunitensi. A ciascuno di essi è stato fatto compilare un questionario sui propri gusti musicali e sulle proprie abitudini d'ascolto, e sono stati fatti ascoltare quattro frammenti musicali: un centinaio di battute dal Rondò del *Quarto Concerto per pianoforte e orchestra* di Beethoven, il *Dies Irae* del *Requiem* di Mozart, il tema d'amore del *Romeo e Giulietta* di Cajkovskij e l'inizio del primo movimento dell'*Inverno* di Vivaldi. Dopo l'ascolto, veniva chiesto di indicare se si riteneva di aver già sentito ciascun brano, di scegliere tra 5 termini proposti (rabbia, gioia, tenerezza, tristezza, neutro) quale avesse maggiormente a che fare con ciò che era espresso da ciascun pezzo, di quantificare, da 1 a 5, l'intensità della propria risposta a ciascun frammento, e di informare se, avendo avuto a disposizione una registrazione di ciascun brano, la si sarebbe riascoltata per conto proprio a casa.

Il rilevamento sul quale i due ricercatori maggiormente si concentrano consiste nel notare che gli ascoltatori che avevano avuto in precedenza delle intense esperienze emotive nei confronti del repertorio colto hanno compreso la dimensione espressiva dei brani ascoltati meglio di quelli che non avevano vissuto tali esperienze nei confronti di questo repertorio, ed erano più disponibili di questi ultimi a riascoltare i brani proposti.

Il suggerimento che viene allora fornito agli insegnanti che intendano migliorare la relazione dei loro studenti con la musica colta è di creare delle situazioni d'ascolto e di scegliere i brani da proporre cercando il più possibile di creare le condizioni adatte affinché gli studenti, già nel corso dei primi incontri con questo repertorio, possano vivere delle intense esperienze emotive.

Robert H. Woody e Kimberly J. Burns, "Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music", *Journal of Research in Music Education*, vol. 49 n. 1, primavera 2001, pp. 57-70

Questo articolo applica alla riflessione sulla creatività musicale il concetto di «comprensione condivisa» («*shared understandings*»), sviluppato soprattutto dalle teorie sull'apprendimento di stampo costruttivista: in tale ambito, con l'espressione *shared understanding* si intendono tutte quelle forme di conoscenza, utilizzate e acquisite quando un problema viene affrontato da un gruppo, che vengono condivise da tutto il gruppo, e che non coincidono con la somma delle conoscenze e delle comprensioni utilizzate e acquisite da ciascuno dei suoi membri.

Partendo dall'analisi di sei casi nei quali gruppi di studenti statunitensi delle scuole elementari hanno elaborato delle composizioni o delle improvvisazioni musicali, viene mostrato in cosa consiste la comprensione condivisa in circostanze di questo tipo e quale ruolo essa può assumere nelle attività didattiche di sviluppo del pensiero musicale dei discenti.

Jacqueline H. Wiggins, "The Nature of Shared Musical Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 143, Inverno 1999/2000, pp. 65-90

La seconda parte del testo, *Principi di fisiologia dei musicisti*, appare un po' più agevole da leggere e comprendere per il lettore strumentista. «Sapere per prevedere al fine di potere» è la citazione, eloquente, di Comte all'apertura del capitolo. E infatti si tratta ora per Chamagne di illustrare come prevenire l'atteggiamento e il gesto antifisiologico, cercando di prevedere un comportamento coerente con gli imperativi funzionali. In altre parole, conoscendo i meccanismi funzionali fisiologici e confrontandoli con il punto di vista del musicista, si tratterà di trovare le condizioni per raggiungere gli obiettivi musicali in modo efficace, ovvero fisiologicamente corretto.

E così partendo dalla grande importanza che la mano riveste per lo strumentista, dall'analisi delle condizioni fondamentali per il suo buon funzionamento, Chamagne tende in tutta questa seconda parte a dimostrare come la libertà di funzionamento della mano derivi dalle condizioni di funzionamento del corpo nel suo insieme.

La presentazione del corpo umano come sistema funzionale integrato è, a mio avviso, l'aspetto più interessante di questo testo. Sapere che ogni nostra azione coinvolge necessariamente tutto il corpo porta più facilmente a capire che per suonare senza problemi occorre apprendere un

modo di agire integrato, occorre imparare a coordinare i movimenti evitando, ad esempio, che si creino opposizioni, come resistenze in alcune parti del corpo e conseguente sforzo in altre. Ma manca nel testo di Chamagne un linguaggio accessibile al lettore strumentista; né sono presenti descrizioni di possibili percorsi di esperienze sensomotorie da attivare. L'autore continua nella sua tecnicissima disamina, descrivendo le condizioni di funzionamento fisiologiche di ogni parte del corpo (la testa, il collo, il tronco, il cingolo scapolare, il braccio e l'avambraccio, il polso, la mano); come ognuno di questi segmenti corporei viene utilizzato dal musicista; quali sono gli errori posturali riscontrati più spesso, per ciascun segmento; con un breve accenno, alla fine, su qual è lo schema funzionale da seguire per correggersi.

Nella *Conclusione*, seguita da un glossario tecnico e da una bibliografia specifica, Chamagne fa riferimento alla componente genetica e alla morfologia come cause di comportamenti antifisiologici, ricordando come certi limiti di ordine fisico debbano essere presi in considerazione anche di fronte a imperativi artistici, con senso di responsabilità di fronte a se stessi e soprattutto agli allievi. Ricorda infine che gli «esercizi preventivi, i cui principi sono stati esposti in questo lavoro, saran-

no prossimamente oggetto di una pubblicazione dettagliata e illustrata, che sarà il complemento pratico di questo volume» (p. 166).

Ebbene, anche chi scrive resta in attesa di tale complemento pratico al testo, prima di esprimere un proprio definitivo giudizio: la validità e utilità di un'opera del genere è prima di tutto nella sua sperimentabilità, nella sua reale applicazione pratica.

Conoscere (ma anche scrivere) un trattato sui meccanismi funzionali del corpo umano è senza dubbio stimolante, ma di per sé non basta per spiegare e risolvere i disturbi funzionali di un musicista; così come la perfetta conoscenza di un trattato di psicanalisi non aiuta a risolvere le proprie nevrosi. Occorre un salto qualitativo, passare dalla conoscenza razionale all'esperienza, alla realizzazione vivente, corporea, appunto: attraversare il grande mare che si interpone tra il dire e il fare. Ci auguriamo che Philippe Chamagne aiuti il lettore nell'impresa, con la futura pubblicazione.

Philippe Chamagne, *Prevenzione dei disturbi funzionali nei musicisti*, a cura del Centro Ricerche Equilibrio e Postura, Padova, 2001, (ed. or. 1996), pp. 174, £ 39.000, € 20,14. In vendita solo nei negozi di strumenti musicali.

## Indagine su un gruppo musicale (non importa quale)

FRANCA MAZZOLI

**D**i intenti poco protocollari e didattici, ma sicuramente interessante e illuminante per gli insegnanti di musica che vogliono tener conto non solo delle indicazioni ministeriali, ma anche dei fenomeni musicali che coinvolgono i loro giovani interlocutori, è il libro *Mia figlia vuole sposare uno dei*

*Lùnapop (non importa quale)* che Roberto Freak Antoni ha scritto sul successo dei Lùnapop, collocandolo nella storia della musica pop e mettendone a fuoco alcuni elementi strategici. «I primi eroi tracciano il percorso. Nell'arte in generale, e nella musica in particolare – in quella popolare di largo consumo – accade

lo stesso. Nell'ambito del pop la storia è stata scritta dagli anni Cinquanta in poi, dalla nascita ufficiosa del rock'n roll (1954) in avanti. Per i gruppi, i modelli di riferimento sono gli artisti degli anni Sessanta: tutto ebbe inizio con i Beatles e i Rolling Stones. Dopo di loro, com'è ovvio, sono cambiate un mucchio di cose, ma sostanzialmente l'iter di sviluppo, le dinamiche del successo e gli effetti mediatici sono gli stessi. Quei parametri sono identici anche per i nuovi gruppi destinati al successo. Si possono trasformare le proporzioni del fenomeno e alcune variabili modificabili (il sound, il look, il media:



radio? tv? video? ecc.) ma i modelli consolidati fanno storia. I modelli consolidati valgono anche in provincia, anzi valgono soprattutto alla periferia dell'impero, quindi verificabili anche per gli artisti nostrani.

Scritto con un tono di voce pacato e "paterno" (l'autore si dichiara coinvolto e colpito in prima persona come padre di un'adolescente innamorata del mitico gruppo), il testo si propone di accompagnare il lettore nella scoperta progressiva di alcune ragioni che possono aiutare a capire il successo che il gruppo ha trovato (e trova tutt'ora) presso il pubblico giovanile.

Come dichiarato nel sottotitolo, *l'indagine su di un gruppo al di sotto di ogni sospetto*, prende in esame i riferimenti culturali, musicali e non, che l'autore rintraccia nel fenomeno Lùnapop e in tutti i prodotti firmati dal gruppo: canzoni, concerti, clip, e sito web ufficiale. L'analisi del contenuto dei testi delle canzoni che alimentano l'immaginario del gruppo, consente all'autore di ragionare sulle caratteristiche della letteratura rosa, accostandone sfumature differenti: dai dialoghi dei fotoromanzi al parere di Frank Zappa sulle canzoni d'amore, dalla poesia di Prévert ai cartigli dei Baci Perugina, e di rintracciare nelle canzoni dei Lùnapop citazioni e frammenti significativi.

L'analisi delle canzoni si completa poi con un'indagine accurata dei temi musicali, dello stile compositivo e dello schema strofa-ritornello e delle citazioni musicali e dei rimandi ad altri gruppi pop, ai Beatles in particolare. I capitoli sui concerti e sul sito web, se forse esulano dallo specifico musicale, risultano illuminanti per comprendere il legame che unisce i Lùnapop al loro pubblico in un contatto diretto e giornaliero o, nel caso del concerto, in un evento spettacolare.

Ben articolata e documentata, seria ma non priva di alcune venature ironiche, l'indagine di Freak Antoni offre numerosi spunti di riflessione agli adulti che desiderano accostarsi senza troppi pregiudizi a questo fenomeno giovanile, cogliendone invece i punti di forza.

Del resto, come già affermava nel 1969 Nik Cohn, nel suo libro dal titolo impronunciabile *Awophopaloohop Alophamboom* (urlo non sense di Little Richard lanciato all'inizio di *Tutti Frutti*), citato nel testo da Freak Antoni: «Il punto è che il Pop non è fatto di buoni dischi, di

belle voci o di persone gradevoli, questi sono solo dettagli. Il Pop è in realtà costruito da supereroi e superbambole, da un'isteria di massa indotta e da profondi sovvertimenti sociali, da brevi sprazzi di follia collettiva. Le persone non sono importanti ».

## RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

**N**ell'era della globalizzazione e dopo i (non più recenti) fatti di Genova mi sembra opportuno presentare questo numero monografico dell'intelligente rivista *Inchiesta* che focalizza i rapporti tra lavoro, cultura, educazione e violenza. Il coordinatore degli interventi è Ettore Gelpi, studioso e ricercatore di fama mondiale, che lavora da anni all'Unesco ed è collaboratore di numerose istituzioni nazionali e internazionali.

Intorno a una tavola che non era rotonda, né ovale, bensì obliqua, Gelpi ha riunito per un seminario reale, virtuale e a distanza esperti di problemi del lavoro, indipendenti e critici delle trasformazioni in corso nel mondo della produzione e della concezione artistica e tecnologica, docenti universitari, studiosi dell'educazione in prospettiva mondialistica. Gli articoli spaziano su argomenti apparentemente distanti fra loro ma tutti uniti dal medesimo intento: «Il risultato è uno studio comparato del lavoro, e in parte dell'educazione, che si giustappone alla ricerca internazionale in corso, la cui funzione è la trasmissione del potere attraverso, ad esempio, concetti come educabilità, impiegabilità, competenza, qualità totale, flessibilità, competitività» (p. 1). I titoli riguardano: il contributo dell'antropologia del lavoro nei paesi emergenti; le trasformazioni del lavoro e i conflitti sociali nelle società post-socialiste; la «radicalità» nell'educazione e nell'apprendimento; la scuola italiana di fronte a due modelli; il lavoro culturale contro l'esclusione; il futuro delle persone e la vita; le prospettive dell'educazione permanente.

In particolare interessa il contributo di Vittorio Capecchi, docente di sociologia a Bologna, direttore e fondatore della rivista, che con questo numero celebra il suo trentennale. Egli individua nella scuola italiana la necessità di una scelta tra due opzioni e conseguentemente di un modo di agire a una di esse ispirato. I due modelli cui ci troviamo di fronte (e ormai molti insegnanti ne sono consapevoli) sono: il modello neoliberista e il modello di un'economia solidale. Ambedue hanno i loro punti di forza, anche a livello educativo e culturale.

Il primo modello si basa sulla priorità assegnata allo sviluppo dell'economia sullo sviluppo delle società, sullo sviluppo dell'impresa rispetto allo sviluppo delle persone; l'obiettivo è il raggiungimento di un «capitalismo senza attriti» (Bill Gates) in cui si ridimensiona il ruolo del sindacato, si smantella il Welfare State, si privatizzano le imprese statali e i servizi sociali; c'è una priorità nel sistema formativo assegnata ai saperi techno-scientifici immediatamente utilizzabili dalle imprese, mentre le discipline umanistiche sono poste in secondo piano; l'innovazione tecnologica è al centro del modello neoliberista in quanto motore della competitività tra le imprese, infine si attua una identificazione tra il successo di questo modello e il potere che ne deriva alle nazioni che lo assumono (il riferimento ovviamente è agli Usa). «Questa identificazione tra successo/potere degli Stati Uniti e modello neoliberista viene propa-

Testi e spartiti, fotografie, mappe e didascalie dalla grafica accurata sono cucite con intelligenza in un testo che documenta, analizza, commenta ma che lascia al lettore la possibilità di interpretare come gli pare (o come può, a seconda dell'età, e dello schieramento politico e musicale) quello che sta leggendo. Per questi motivi, la pista utilizzata da Freak Antoni nella sua indagine appare – non si offenda l'autore! – come una strategica, stimolante, intelligente pista didattica da seguire per analizzare con i propri allievi, in classe, il fenomeno pop del momento che li coinvolge (non importa quale).

Nota autobiografica: nel libro i quasi-cinquantenni possono ritrovare le loro radici cultural-adolescenziali e capire come si sono evolute (mentre loro prima crescevano e poi crescevano i loro figli) e gli adolescenti possono scoprire che la musica e il mercato musicale che credevano nati con loro, sono invece un po' più vecchi e hanno una storia che vale la pena conoscere.

Roberto Freak Antoni, *Mia figlia vuole sposare uno dei Linapop (non importa quale)*, Arcanapop, Roma, 2001, pp. 171, £ 16.000 - € 8,26.

#### LIBRI RICEVUTI

R. Schlötterer, *Palestrina Compositore*, Fondazione G. P. da Palestrina Centro di Studi Palestriniani, Palestrina (RM), 2000, pp. 259, s.i.p.

AA.VV. (a cura di L. M. Lorenzetti e F. Suvini), *Prospettive in musicoterapia – Studi ricerche transdisciplinari*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 152, £ 27.000, € 13,94

R. Braccini, *Vocabolario pratico della musica – Italiano, Francese, Inglese, Tedesco*, Schott, 2000, pp. 435, DM 40

#### PARTITURE

M. Ravel, *Miroirs – for Piano*, Schott, pp. 49, DM 40

G. Ligeti, *Sonate – for Viola Solo*, Schott, pp. 22, DM 22

J. Kember, *The Ensemble Collection n. 4 – 7 brani per 3 flauti dolci e pianoforte*, Schott, 2001, pp. 30

B. Readdy, *Jazzy Christmas – 11 facili brani per pianoforte*, Schott, 2001, pp. 16

B. Frank, *Chor-Express – 4 Gospels e Spirituals per coro misto a cappella e con pianoforte*, Schott, 2001, pp. 28

gandata in modo *suadente* attraverso il sistema delle comunicazioni di massa, anche questo dominato dalle produzioni statunitensi, che raggiunge ogni parte del globo» (p. 66). Numerose critiche sono rivolte a tale modello evidenziandone le contraddizioni e il costo sociale che provoca (questa era una «vecchia» posizione dell'economista Kenneth Galbraith).

Qual è allora il modello alternativo che ha il sostegno dell'autore? È il modello dell'economia solidale.

Esso ha le seguenti priorità: lo sviluppo della società ha la precedenza sullo sviluppo dell'economia e lo sviluppo culturale, sociale e professionale viene prima dello sviluppo delle imprese; gli obiettivi sono tre: la riduzione delle disuguaglianze tra nazioni industrializzate e meno industrializzate e all'interno delle nazioni; la valorizzazione delle differenze a partire dalla differenza tra donne e uomini; la tutela e la valorizzazione dell'ambiente. La superiorità di tale modello viene verificata sia mostrando tutte le conseguenze negative della diffusione del modello neoliberista (nelle nazioni industrializzate come in quelle in via di sviluppo) sia attraverso l'analisi di situazioni nazionali e locali che hanno sperimentato la praticabilità di uno sviluppo economico intrecciato con lo sviluppo sociale. Nel sistema formativo si evidenzia l'intreccio di saperi umanistici e sociali con i saperi tecnico-scientifici e l'adeguamento dei metodi di trasmissione delle conoscenze per realizzare i tre obiettivi sopra citati; infine la direzione prioritaria della innovazione tecnologica va verso il miglioramento della qualità della vita e dell'ambiente.

Se la scuola sceglie il secondo modello, oltre che lavorare sulle idee guida di esso e testimoniare i valori di riferimento, occorrerà che si responsabilizzi sempre più, con il coraggio di andare anche controcorrente, rafforzando le materie umanistiche, letterarie e artistiche, con tutte le loro capacità di lettura critica della società, ricordando che queste sono state le prime a essere impoverite e ridotte nelle loro valenze problematizzanti dai regimi totalitari. Così anche lo sforzo di favorire l'intreccio tra saperi umanistici e saperi tecnoscientifici e tra percorsi scolastici maschili e percorsi scolastici femminili si giustifica con la constatazione che la frattura tra le due culture a volte è più aprioristica che effettiva in quanto ci sono già autorevoli esempi di intrecci nelle *applicazioni* tra le due fonti di sapere.

La proposta dell'autore è quella che la scuola assuma una funzione di protagonista dello sviluppo locale. Oggi su chi dirige e insegna in una istituzione scolastica pesa la svalorizzazione economica della professione insegnante e questa svalorizzazione può pericolosamente diventare una svalorizzazione della funzione complessa e sempre più importante che la scuola si trova oggi a perseguire. Per rovesciare questa tendenza la via praticabile è quella di legare la legittima valorizzazione economica di chi insegna alla visibilità di un ruolo di protagonista dello sviluppo locale che la scuola può svolgere anche in seguito alle norme sull'autonomia. Questo processo di valorizzazione, aggiungerei io, si fonda sulla volontà del corpo insegnante di approfondire e di problematizzare, di qualificare la propria competenza, di scegliere i contenuti e le opzioni su cui confrontarsi (tralasciando le lungaggini burocratiche e le infime questioni organizzative), di decostruire e demistificare stereotipi e luoghi comuni – soprattutto nel rapporto con l'ambiente e la comunità locale – facendo appello all'autorevolezza dei valori dell'educazione e della testimonianza dell'impegno culturale, i soli che pagano nel medio e lungo periodo. Si potrebbe dire che si tratta di ritornare a una sorta di valenza sociale e integrale dell'educare che può porsi come momento di incontro per riflettere e come punto di riferimento per chi ha bisogno di capire di più, di opporre una concezione più vivibile e meno disorientante dei rapporti tra le persone.

E Gelpi (a cura di), "Nell'era della globalizzazione", in *Inchiesta*, rivista trimestrale, 129, luglio-settembre 2000.

# Spazio Laboratori

## UNA PRESENZA FORTE SUL TERRITORIO

CARLA TESSARI

Un interessante esempio di distribuzione e sfruttamento delle risorse e di piena integrazione con il territorio ci è fornito dal laboratorio musicale sorto presso l'Istituto Comprensivo "U. Foscolo" di Vescovato (CR), di cui è coordinatore Giuseppe Riccucci. Questo istituto ha un ampio bacino di utenza: è infatti strutturato su 13 plessi (5 scuole materne, 5 scuole elementari, 3 scuole medie) distribuiti su 5 comuni e utilizzati da 8 comuni, per un numero complessivo di 1146 alunni nell'anno 2000-2001. In una realtà così articolata attrezzare un unico laboratorio avrebbe dovuto creare problemi di gestione e soprattutto di fruizione in quanto i comuni abbracciano un territorio di 15 km quadrati circa. La disponibilità dei comuni al trasporto è garantita, ma le uscite didattiche da coordinare sono molte e i rientri pomeridiani sarebbero risultati in ogni caso problematici. Da queste considerazioni è scaturita l'idea di attrezzare quattro poli.

Il primo è stato allestito nella scuola media di Vescovato dove, grazie anche all'aiuto del comune, è stata convertita una ex palestra in aula polivalente per prove, concerti, drammatizzazioni, ed è stata inoltre arricchita l'aula di educazione musicale con computer multimediale e impianto audio per esperienze legate alla registrazione audio, all'informatica musicale, al sostegno di attività di concerti, di esecuzioni musicali in generale e di drammatizzazione.

Tre laboratori sono stati poi attrezzati nelle scuole elementari di Vescovato, Pescarolo e Ostiano con una ricca dotazione di strumenti a percussione di vario tipo che hanno integrato la dotazione strumentale già presente presso queste scuole in cui erano già state avviate esperienze di educazione musicale di base e di strumento. Queste tre scuole, a loro volta, sono il punto di riferimento per piccoli gruppi di paesi. A Ostiano inoltre il laboratorio viene condiviso con la scuola media insediata nello stesso edificio. Nel progetto per l'anno scolastico 2001-2002 è previsto l'utilizzo di queste aule attrezzate per esperienze in rete anche con altri istituti del territorio.

L'assegnazione da parte del ministero, nell'anno scolastico 1999-2000, del contributo del "progetto speciale musica" per l'allestimento di un laboratorio ha favorito quindi l'attuazione di un piano organico di intervento e ha dato la possibilità di attrezzare più punti sul territorio, consentendo di sviluppare e articolare una sperimentazione in ambito musicale già presente da un decennio nei vari plessi. La realizzazione di esperienze didattiche innovative, l'organizzazione di corsi di strumento, la formazione degli insegnanti, la collaborazione con gli enti locali e con le scuole di musica e le associazioni culturali presenti nel territorio, la progettazione di iniziative particolari (spettacoli, produzione di cd, video ecc.), hanno costituito i punti cardine del progetto.

Nell'ambito della formazione e aggiornamento del corpo insegnante, oltre a corsi tenuti con l'intervento di esperti e organizzati sia dalla scuola che da altri enti, sono state avviate esperienze di supporto sia all'interno dell'istituto, con incontri di programmazione per produrre materiali didattici e percorsi di continuità fra i vari gradi scolastici, sia verso l'esterno con l'attivazione di un centro di documentazione e uno sportello di consulenza volto a offrire, alle scuole del territorio che ne facciano richiesta, indicazioni didattiche e metodologiche su come avviare e organizzare progetti in ambito musicale.

Per quanto riguarda l'ampliamento dell'offerta formativa le principali attività hanno riguardato l'istituzione di corsi di strumento musicale, laboratori di propedeutica musicale, di musica d'insieme e d'animazione teatrale questi ultimi soprattutto rivolti all'inserimento di portatori di handicap. I corsi di strumento in orario extracurricolare pomeridiano si sono rivolti, con partecipazione facoltativa, a tutti gli alunni ed ex alunni dell'Istituto e sono stati tenuti da docenti interni ed esterni. L'attività di musica d'insieme ha rappresentato un momento di integrazione e di collegamento tra le ore curricolari e il corso di strumento musicale.

Un importante e ambizioso percorso di esperienza orchestrale è stato realizzato nell'anno scolastico 2000-2001 con il progetto "Intorno a Verdi". L'iniziativa interamente a carico dell'Amministrazione Provinciale di Cremona ha coinvolto attorno all'Istituto Comprensivo di Vescovato altre scuole medie e superiori della città e l'università con la Scuola di Paleografia e Filologia musicale. Il percorso, finalizzato a far conoscere gli aspetti peculiari della produzione musicale verdiana in occasione delle celebrazioni del 2001, si è concluso con una lezione-concerto per voci recitanti, soli, coro e orchestra interamente realizzata dagli alunni delle scuole, supportati da alcuni professionisti (cantanti, direttori, strumentisti). Un'altra importante iniziativa di cui l'Istituto Comprensivo di Vescovato si è fatto promotore è il Concorso nazionale per giovani esecutori "E. Arisi" dedicato alle scuole medie ed elementari con sezioni solistiche e d'insieme. La manifestazione è di anno in anno cresciuta di importanza e nel 2001, settima edizione, ha contato la partecipazione di ben 1300 ragazzi.

L'attività dell'Istituto Comprensivo "U. Foscolo" è sicuramente indicativa di come il progetto di laboratorio debba essere adattato alla realtà presente, ad esempio distribuendo, come in questo caso, le risorse su più punti pur all'interno di un progetto unico e organico, e di come l'istituzione scolastica possa assumere un ruolo sempre più rilevante nel territorio facendo sentire la propria presenza nei momenti più significativi della vita sociale dei paesi e determinandone anche, in un certo qual modo, le scelte culturali, come la nascita di iniziative musicali, rassegne concertistiche e teatrali.

SOSTEGNO PER  
I DOCENTI

RINCONETE CORTADIGLIO

**N**ella scuola media "Ettore Fieramosca" di Porto L. è nata una nuova figura professionale, che spero sia presa nella considerazione che merita dal ministero e estesa al più presto ad altre realtà educative simili: in questo modo, oltretutto, si amplierebbe il numero delle cattedre da assegnare, il che certamente non guasta. La figura di cui sto parlando è quella dell'*insegnante di sostegno di un altro insegnante*.

Chi ha la pazienza di leggermi, forse, avrà un sobbalzo di stupore. Ma rifletta un attimo: perché mai si dovrebbe offrire un aiuto particolare e sistematico agli studenti con difficoltà comportamentali o di apprendimento, e non anche ad altri componenti del variegato equipaggio della scuola, che talvolta ne hanno un bisogno ancora più grande? Non pochi presidi, specie da quando sono stati promossi al rango di manager, il sostegno se lo sono dati da sé, scaricando oneri e fastidiose incombenze sui mai troppo lodati (o compianti) collaboratori, nonché sui titolari delle molteplici «funzioni» previste dall'autonomia. Sono rimasti invece senza tutela alcuna i bidelli e, cosa assai più grave, i poveri docenti, sui quali si scaricano quotidianamente le turbolenze e le nequizie degli scolari nonché gran parte delle ansie, delle contraddizioni e delle incertezze che turbano l'universo della scuola. Qualcuno, talvolta, non resiste a tanta pressione, e precipita – a seconda dei casi – in una febbrile e smarrita instabilità o in un torpore muto e rinunciatario.

Così è successo nella scuola media di cui stiamo parlando a Caterina V., che a dire il vero era già conosciuta come una insegnante dalla preparazione approssimata e dalle capacità di gestione del rapporto educativo alquanto fiacche e svogliate. Il logorio di qualche anno di

professione, tuttavia, ha finito per sfaldare del tutto quel poco di risorse culturali e di disponibilità al confronto didattico di cui disponeva, facendone l'ombra di se stessa (cioè l'ombra di un'ombra). Caterina, insomma, era diventata una educatrice in difficoltà: con se stessa, con gli scolari, coi colleghi, con la propria materia.

Per qualche tempo, nella scuola "Ettore Fieramosca", si è cercato di ignorare il problema: un po' di strepito in classe e qualche rimostranza delle famiglie, in fondo, non è cosa rara. Ma giorno dopo giorno la situazione si è aggravata, sino a superare il livello di guardia. Lo strepito durante le lezioni è diventato una turbolenta gazzarra (col rischio di lesioni alle strutture dell'edificio), le segnalazioni preoccupate dei genitori minacce di ritirare i figli e di trasferirli in altre sedi. Bidelli e colleghi, dal canto loro, non hanno più potuto chiudere gli occhi di fronte agli spettacoli effervescenti che si mostravano immancabilmente aprendo la porta dell'aula: ragazzi che corrono come forsennati fra i banchi mentre Caterina mormora a occhi bassi non si sa che cosa e a chi; la stessa che se ne sta seduta in un angolo col capo nascosto fra le pagine di un giornale mentre i suoi pupilli schiamazzano davanti a quelle (per loro decisamente più allettanti) di pubblicazioni osé; la povera donna, infine, chiusa a chiave in un armadio, a implorare i perfidi carcerieri in brache corte di liberarla. Non parliamo, naturalmente, delle ricadute di questo trend pedagogico sull'apprendimento degli scolari.

Qualcosa, a questo punto, bisognava fare. Ma, come ben sa chi conosce il mondo della scuola, non vi erano soluzioni collaudate a portata di mano, dato che non è normalmente consentito il rimpiazzo di un insegnante titolare di ruolo (a



meno che non si sia macchiato di reati infamanti o dichiaratamente contro natura), né lo si può dirottare verso mansioni meno dannose per la gioventù, come quella di battere certificati in segreteria o ordinare i libri della biblioteca. Sinché a un anziano insegnante dell'istituto non è venuta l'idea, invero nuova e brillante, di "sostenere" Caterina, né più e né meno di quanto si fa con i ragazzi in difficoltà. Ossia mandare in classe, durante le sue lezioni, un altro insegnante che le stia al fianco e la aiuti a mantenere l'ordine, le permetta di fare lezione (mettendoci del suo quando occorre), riprenda gli alunni troppo esuberanti e controlli che verifiche ed esercizi siano eseguiti secondo le regole. Radunando le ore residue di alcuni colleghi si è riusciti a coprire l'intero orario di cattedra di Caterina. Che ora, col docente di sostegno perennemente a lato, non viene più chiusa negli armadi né si rifugia fra le pagine dei giornali, e può dispensare quel po' di nozioni che riesce ancora a trovare nel suo cervello affaticato.