

# 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 XXXII, numero 122 Marzo 2002

Direttore responsabile Rosalba Deriu  
Redattori Franca Mazzoli e Davide Zambelli  
Segretaria di redazione Simonetta Bettio

Comitato di redazione Maurizio Della Casa,  
Franca Ferrari, Luca Marconi

Segreteria di redazione  
Vicoletto cieco San Carlo, 2 - 37129 Verona  
Tel. e Fax 045-8346104  
e-mail: musicadomani@easyasp.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 c.c.p. 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 2002

Soci ordinari € 31,00 - Studenti € 26,00.  
Soci sostenitori da € 62,00 - Biblioteche € 31,00.  
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 - c.c.p.: 19005404.

## Iscrizione all'Isme per l'anno 2002

International Society for Music Education  
Socio individuale, senza rivista, \$30; con le riviste \$54. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909 Western, Australia - fax 00 61-8-9386 2658.

# Indice

## Editoriale

- 3 Rosalba Deriu  
*Musica Domani cambia per affrontare il futuro*

## Ricerche e problemi

- 4 Johannella Tafuri - Gabriella Baldi  
*Proposte didattiche e processi compositivi*

## Strumenti e tecniche

- 9 Antonio Giacometti  
*Ripensare la musica d'insieme partendo dalla creatività*  
14 Elita Maule  
*Le musiche dei cartoni: una prospettiva interdisciplinare*

## Pratiche educative

- 22 Paola Colombo  
*Va' pensiero: intorno all'opera di Verdi*  
25 Stefania Lucchetti  
*La valigia musicale e altre storie*

## Confronti e dibattiti

- 30 Patrizia Buzzoni (a cura di)  
I LINGUAGGI DEL CORPO TRA MUSICA ED EDUCAZIONE  
30 Manuela Garroni  
*Ritrovare la pienezza della voce attraverso il corpo*  
33 Mario Baroni  
*Cercare le radici del rapporto tra gesto e suono*  
35 Maria Elena Garcia  
*Una pratica educativa che connette corpo e mente*  
37 Franca Mazzoli  
*La corporeità: essenziale nella comunicazione educativa*

## Libri e riviste

- 41 Franca Ferrari  
*Per le insegnanti della scuola d'infanzia*  
[su C. Pizzorno - L. Rosatti, *Larillallero*, Trento]  
41 SCHEDE  
42 Rossana Rossi  
*Perché e come realizzare storia della musica a scuola*  
[su C. Galli, *Musica e storia*, EDT]  
43 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA  
45 Luca Marconi, DA NON PERDERE

## Rubriche

- 8 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Ricordare i suoni*  
13 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Accompagnamento*  
20 Emanuela Perlina - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA:  
*Varba Harangoznak*  
28 John Paynter, INVENZIONI MUSICALI: *Creare un inizio*  
40 Carla Tessari, SPAZIO LABORATORI: *Integrazione e nuove tecnologie*  
47 Donatella Bartolini, QUESTIONI DI METODO: *Troppo facile dire: fa quel che vuoi*

Questo primo numero del 2002 di *Musica Domani* è inviato anche a coloro che non hanno ancora rinnovato l'iscrizione alla Siem. Il prossimo numero, invece, verrà inviato solo ai soci in regola. Vi preghiamo di controllare la vostra situazione e, eventualmente, di provvedere a regolarizzarla.

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Gabriella Baldi	docente di educazione musicale nella scuola media, Novara
Mario Baroni	musicologo, Università di Bologna
Donatella Bartolini	docente di Pedagogia musicale all'Istituto musicale O.Vecchi di Modena
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Patrizia Buzzoni	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Adria (Ro)
Paola Colombo	docente di educazione musicale nella scuola media a Busto Arsizio
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Parma
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Frosinone
Maria Elena Garcia	danzatrice, Roma
Manuela Garroni	operatrice musicale, Firenze
Antonio Giacometti	docente di Composizione all'Istituto musicale O.Vecchi di Modena
Stefania Lucchetti	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bolzano
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Como
Elita Maule	docente di Storia della musica per Didattica al Conservatorio di Bolzano
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
John Paynter	compositore, East Yorkshire, Inghilterra
Augusto Pasquali	docente di educazione musicale nella scuola media, Bologna
Emanuela Perlini	docente di educazione musicale nella scuola media a Verona
Rossana Rossi	operatrice musicale, Reggio Emilia
Johanella Tafuri	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Bologna
Carla Tessari	docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale a Sant'Ambrogio (Verona)
Davide Zambelli	docente di educazione musicale nella scuola media a Verona

# STUDIO 49

*Off*-SCHULWERK



*L'evoluzione  
della musica*



**AMADEUS srl**

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

# Musica Domani cambia per affrontare il futuro

ROSALBA DERIU

Mentre grandi cambiamenti si preannunciano per la scuola italiana, anche il primo numero del 2002 di *Musica Domani* si presenta rinnovato.

La modifica più appariscente riguarda l'aspetto grafico della rivista: abbiamo infatti deciso di trasformarne l'aspetto esteriore, cercando di renderlo più attraente e sperando così di invogliare alla lettura qualche lettore refrattario. Ci sembra che questo sia un momento in cui bisogna disporre di tutta la propria lucidità intellettuale per capire la direzione e la forza dei cambiamenti che investiranno la scuola (e, in essa, il ruolo e il senso della formazione musicale) e ogni stratagemma utile a far riflettere i lettori ci sembra legittimo e auspicabile.

L'altro cambiamento, meno visibile, ma forse più significativo, riguarda gli avvicendamenti nelle rubriche: da questo numero non ci saranno più alcuni degli appuntamenti che ci hanno accompagnato negli ultimi anni. Per la loro collaborazione, che ha arricchito non poco *Musica Domani*, vogliamo quindi salutare e ringraziare di cuore i curatori di queste rubriche.

Angela Cattelan, con *Ascolti da scoprire*, ci ha rivelato ascolti sconosciuti o dimenticati, ma soprattutto ci ha mostrato come sia possibile, nell'attività didattica, saldare strettamente i momenti dell'ascolto e dell'invenzione. Amedeo Gaggiolo si è occupato di una delle rubriche di più lunga durata, *Musica in bit*: in dieci anni di contributi ci ha condotto nel cuore del mondo informatico, alla scoperta delle straordinarie risorse che esso offre a chiunque, dentro e fuori la scuola, voglia avvicinarsi alla musica. A Ida Maria Tosto si devono alcuni fra i contributi recenti più originali e interessanti nell'ambito dell'educazione della voce e del canto. In questo settore, infatti, il panorama editoriale è straordinariamente latitante e la rubrica *Vocalità* ha colmato in modo egregio un vuoto assai pesante. La rubrica di Rinconete Cortadiglio, *Fuoricampo*, si è caratterizzata per la sua dirompente irriverenza. Molte sono state le polemiche suscitate dalla penna sferzante e pungente del nostro collaboratore che ha sottoposto a critica severa gli aspetti deteriori e discutibili del sistema educativo italiano e di una certa parte dell'intellettualità nostrana. Riflettere sugli errori nostri e altrui, al di là di ogni diplomatica cautela, è abitudine preziosa che non dovrebbe abbandonarci mai. Anche se può attirare molti dissensi.

Se queste rubriche concludono oggi il loro percorso, altre si profilano all'orizzonte: *Musica in internet*, di Augusto Pasquali, ci condurrà alla scoperta dei siti musicali che possono interessare la scuola e gli insegnanti, mentre *Invenzioni musicali*, affidata a John Paynter, uno dei massimi esperti di educazione della creatività musicale, proporrà tecniche e metodologie per sviluppare la capacità di manipolare i suoni, di comporre e improvvisare, a partire da stimoli di ogni tipo.

E infine, *Danze a scuola*, di Emanuela Perlini e Davide Zambelli, sarà dedicata alle danze tradizionali di cui proporrà, di volta in volta, sia la coreografia sia la partitura arrangiata per lo strumentario solitamente presente a scuola. Inoltre, sul sito della Siem ([www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)), sarà disponibile la versione midi della danza. Si tratta di un esperimento di collaborazione fra i vari supporti che la Siem offre ai suoi soci e che valorizza da una parte la specificità della rivista cartacea, dall'altra la possibilità di usufruire delle risorse della rete.

Questi cambiamenti si inseriscono nel solco dell'orientamento culturale proprio di *Musica Domani* che vuole essere una rivista utile ai lettori, ovvero con interventi di qualità, sia sul piano teorico sia su quello operativo, e punti di vista differenziati così che ciascuno possa confrontarsi con argomenti e posizioni di vario tipo. Per questo la rivista della Siem ha ampliato in modo significativo il numero dei collaboratori, fissi e occasionali, riuscendo anche a coinvolgerli maggiormente, come nel caso di *Confronti e dibattiti*, affidato a persone sempre diverse che sono, a tutti gli effetti, i curatori della sezione. L'alto numero di materiali e proposte che ora riceviamo mostra un interesse crescente nei confronti di *Musica Domani*. Per una rivista che conta su scarsissime risorse economiche e paga (con fatica e in modo poco più che simbolico) solo i collaboratori fissi, è un risultato da non sottovalutare.

In sostanza il nostro obiettivo è che *Musica Domani* rappresenti, nel panorama editoriale italiano, un punto di riferimento per la pedagogia e la didattica musicale, ovvero un luogo di discussione e di studio capace di far avanzare il dibattito e la ricerca intorno ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento musicale.

Saranno i lettori, e li invitiamo esplicitamente a inviarcene pareri, dissensi e suggerimenti, a dirci se questo obiettivo può dirsi, almeno in parte, raggiunto.

# Proposte didattiche e processi compositivi

Una ricerca indaga i comportamenti creativi dei bambini, chiedendosi quale strategia didattica sia più opportuna per favorire l'attivazione del processo inventivo, ovvero quali siano le proposte didattiche più stimolanti per promuovere l'invenzione musicale e come si possa aiutare l'allievo a imparare a valutare e sviluppare le proprie idee musicali.

JOHANNELLA TAFURI - GABRIELLA BALDI

Le capacità compositive di bambini e ragazzi continuano a essere un importante campo di ricerca da diversi punti di vista e in questi ultimi anni i ricercatori hanno concentrato la propria attenzione sullo studio dei processi e dei prodotti.\*

Nella presentazione sintetica che fa Barrett (1998a) degli studi più importanti, si segnala che il ruolo attribuito più spesso alla composizione nell'educazione musicale (comprendendo anche l'improvvisazione) è quello di «una strategia di insegnamento/apprendimento utilizzata per promuovere il pensiero musicale e la comprensione della musica» (p. 13). Tale obiettivo è certamente fondamentale e di fatto la maggior parte delle ricerche si occupa della presenza e natura dei processi compositivi ma sarebbe necessario anche affrontare i problemi dell'insegnamento/apprendimento, cioè di quali sono le strategie didattiche più opportune per attivare e promuovere tali processi.

È sufficiente chiedere semplicemente di inventare una musica? È più produttivo spiegare prima delle regole e poi chiedere di applicarle o piuttosto dare delle consegne più esplicite o più allusive e osservarne i risultati? In alcune ricerche si chiede a bambini o ragazzi di inventare una musica che abbia un inizio, una parte intermedia e una fine (Webster 1987; Barrett 1996; Carlin 1998), in altre si danno degli strumenti e si chiede semplicemente di comporre una musica o una canzone (Swanwick, Tillman 1986; Kratus 1991), in altre ancora si lavora con proposte semantiche (Baroni 1978; Swanwick, Tillman 1986; Tafuri 1998, Carlin 1998) ecc. In questi e in altri studi, la maggior parte dei ricercatori descrive come bambini o ragazzi vengono invitati a comporre e quali sono i risultati dell'attività compositiva, ma non quanto la proposta

dell'insegnante abbia potuto influire sui processi attivati per trarne delle conseguenze didattiche, non avendo puntato su questo obiettivo.

Abbiamo notato che quando vi sono delle consegne queste sono prevalentemente di tipo strutturale, raramente di tipo semantico in quanto sono ancora numerosi coloro che negano l'aspetto semantico della musica o esplicitamente per paura che tale aspetto possa offuscare l'importanza di quello sonoro e strutturale, o implicitamente per semplice mancanza di competenze in merito.

Vi sono persino studiosi autorevoli che rifiutano teoricamente i progetti semantici salvo poi proporli concretamente nei propri libri, come fa per esempio John Paynter che, sebbene sottolinei il primato delle strutture sonore fino a dire che «i significati referenziali sono aspetti superficiali» dell'esperienza musicale (1992, p. 15), non si limita poi nei propri progetti compositivi a suggerire materiali sonori e strutture ma dà anche proposte semantiche come punto di partenza per inventare idee musicali, per esempio: «specchi, sorpresa, [...] vicolo cieco [...], arriva il re!, [...] deserto [...]» (p. 109) o poesie.

Non essendo questo il luogo per affrontare il problema della semanticità della musica, sviluppato già da parecchi anni da diversi punti di vista, per es. quello psicologico (Francés 1972; Imberty 1986), quello semiotico (Stefani 1976, 1987; Nattiez 1989; Baroni 1996) ecc., ci limitiamo qui a sottolineare, in funzione di possibili consegne semantiche, la distinzione tra il rinvio della musica alle proprie strutture ed alle relazioni sintattiche interne, chiamato *endosemantica*, e il rinvio a concetti e situazioni esterni a essa (malinconia, mare, battaglia ecc.) chiamato *esosemantica* (Baroni 1993). Anche quest'ultimo tipo di rinvio, sul quale si basa per esempio tutto il teatro musicale, favorisce validamente l'uso della musica per esprimere e comunicare (sempre attraverso modi diversi di organizzare le strutture sonore) messaggi, visioni della realtà, sistemi di valore ecc., per cui riteniamo che non ci siano motivi sostenibili per limitarsi, nella didattica, all'*endosemantica*.

Sulla base di tale convinzione, ma anche per darne un'ulteriore verifica, abbiamo incluso nella nostra ricerca proposte didattiche di tipo semantico.

## Il progetto di ricerca

Il nostro interesse per le strategie didattiche mirate alla composizione-improvvisazione, strategie poco studiate finora, ci ha condotte a individuare alcuni pro-

blemi e a formulare alcune ipotesi.

Siamo partite innanzitutto dal modello proposto da Delalande (1993, pp. 151-166) alla luce dell'osservazione e descrizione delle improvvisazioni infantili. Tale modello evidenzia le tre fasi proprie del cammino che il bambino percorre nell'imparare a costruire sequenze sonore: a) l'esplorazione dell'oggetto materiale che produce suono; b) l'attenzione al suono con la conseguente ricerca di suoni diversi; c) la costruzione elaborata nella quale è possibile trovare elementi intenzionali della forma musicale.

Affinché si realizzi questo percorso è necessaria la presenza dell'educatore che, come dice Delalande, deve guidare, «non orientare», deve favorire il passaggio da una fase all'altra, deve «costantemente tirare dei fili invisibili per condurre uno sviluppo apparentemente "spontaneo"» (p. 155).

A questo punto ci siamo chieste: come può l'insegnante favorire l'attivazione di un processo compositivo? quali sono le proposte più stimolanti? come può aiutare un allievo a passare da una fase a quella successiva? come può aiutarlo a valutare e sviluppare le proprie idee musicali?

Abbiamo così deciso di cominciare a studiare le conseguenze delle proposte didattiche sui processi compositivi per individuare quali favoriscano maggiormente negli allievi l'utilizzazione di determinati procedimenti, intesi come regole organizzatrici delle strutture musicali.

In una prima ricerca (Tafari 1998) si era cercato di verificare se alcune proposte semantiche (*pomeriggio noioso, il vecchio e il bambino, risveglio* ecc.) stimolavano bambini di 7-8 anni a realizzare improvvisazioni usando procedimenti compositivi che scaturissero dalle stesse proposte. Poiché i risultati erano stati positivi in quanto i bambini avevano usato spontaneamente la ripetizione, il contrasto, l'alternanza e l'intensificazione, abbiamo deciso di proseguire lo studio con un'altra ricerca (Tafari, Baldi, Addressi 1998) nella quale chiedevamo a bambini di 8 anni di improvvisare una musica usando solo i materiali sonori proposti da noi (prima un glockenspiel con 5 lamine corrispondenti alle note *do, re, mi, fa, sol*, e poi tre diverse sonorità di tamburello) senza aggiungere consegne specifiche. Il risultato fu che, con questi materiali sonori, i bambini si dedicavano prevalentemente all'esplorazione, attività che, secondo il modello di Delalande, è una fase previa alla costruzione intenzionale di forme musicali.

Alla luce di tali risultati abbiamo stabilito di continuare la ricerca per verificare le seguenti ipotesi:

1) se le proposte semantiche favoriscono improvvisazioni organizzate secondo alcuni procedimenti compositivi in quanto contengono implicitamente dei suggerimenti utili per l'organizzazione delle strutture sonore (per esempio la proposta *il vecchio e il bambino* contiene l'idea del contrasto ed eventualmente dell'alternanza);

2) se la proposta di regole, essendo di per sé prescrittiva, favorisce il più alto numero di improvvisazioni strutturate;

3) se la presentazione di materiali sonori per improvvisare, senza l'aggiunta di proposte specifiche, favorisce piuttosto attività di esplorazione che l'uso di procedimenti compositivi;

5) se può avvenire intuitivamente l'uso di procedimenti compositivi, e quindi non essere accompagnato dalla consapevolezza di ciò che è stato realizzato né dalla capacità di spiegarlo verbalmente.

Abbiamo così deciso di rielaborare il progetto di ricerca apportando diverse modifiche: a) aumentare il numero di bambini; b) lavorare con diverse fasce d'età; c) aumentare il numero di proposte riprendendo quelle semantiche e aggiungendo la richiesta esplicita di usare determinati processi compositivi da noi chiamati "regole"; d) verificare il livello di intenzionalità nell'uso dei procedimenti compositivi, chiedendo ai bambini, dopo ciascuna improvvisazione, come avevano organizzato la musica inventata.

## Metodo

**Soggetti.** La ricerca è stata realizzata con un gruppo di 99 bambini di scuola elementare: 32 di 3<sup>a</sup>, 30 di 4<sup>a</sup> e 37 di 5<sup>a</sup>. I bambini appartenevano a una scuola elementare di livello socio-economico medio-basso, nella quale non si faceva normalmente educazione musicale, ma veniva solo insegnata qualche canzoncina.

**Materiali.** Gli strumenti usati sono stati: un metallofono soprano dell'estensione *do*<sup>3</sup>, *fa*<sup>4</sup> con due battenti e un tamburello con battente. Le consegne sono state sei: due proposte semantiche, *il vecchio e il bambino, risveglio*; due proposte di regole: *alternanza e ripetizione*. Due gruppi di materiali sonori: un glockenspiel con cinque note *do, re, mi, fa, sol*; tre sonorità del tamburello, percussioni sulla pelle, percussioni sulla fascia di legno, strofinio della pelle.

**Procedimento.** I bambini venivano condotti individualmente in un'altra aula da una delle ricercatrici; dopo un breve momento di socializzazione, si chiedeva loro di inventare con il metallofono "una musica che faccia pensare a..." e si dava loro prima una e poi l'altra consegna semantica; successivamente si diceva "inventa una musica fatta secondo la regola..." e si dava loro la regola; infine "inventa una musica con questi suoni" e si dava loro prima il glockenspiel con le cinque lamine e poi il tamburello facendo ascoltare le tre sonorità scelte.

L'ordine di presentazione delle sei proposte è stato variato tra un bambino e l'altro così da ottenere dodici sequenze diverse; anche l'ordine di presentazione delle tre sonorità del tamburello variava di volta in volta. Non era previsto un tempo dedicato all'esplorazione degli strumenti, ma è stato lasciato nei pochi casi in cui i bambini hanno chiesto di sentire prima lo strumento. Al termine di ogni improvvisazione si chiedeva ai bambini come avevano organizzato la musica, perché avevano suonato in quel modo, che cosa avevano voluto comunicare.

Ciascuna seduta veniva registrata integralmente, improvvisazioni e conversazioni.

## Risultati

Per analizzare le 594 improvvisazioni abbiamo scelto dei criteri che ci permettessero di esplicitare in modo dettagliato i procedimenti compositivi usati. Le categorie usate da Kratus (1991, 1994) – esplorazione, sviluppo e ripetizione – che si trovano spesso anche in altre ricerche (Davies 1992; Barrett 1996, 1998b), non ci sembravano abbastanza dettagliate, e soprattutto ci sembrava che il termine “sviluppo” non spiegasse sufficientemente le modalità organizzative scelte da ciascuno. Infatti alcuni autori (come Barrett 1996) hanno incluso nella categoria “sviluppo” vari procedimenti come alternanza, sequenze, inversione, diminuzione ecc. Abbiamo quindi costruito una griglia indicando tutti i procedimenti incontrati nelle improvvisazioni. A essi abbiamo aggiunto la categoria “coerenza”, per indicare se la consegna era stata rispettata, e “consapevolezza”, per

indicare se nel dialogo il bambino aveva saputo spiegare i criteri organizzativi della propria improvvisazione. Guardando i risultati ottenuti in ciascuna fascia d'età, e presentati nelle Tavole 1, 2 e 3, possiamo osservare che: a) il numero di improvvisazioni caratterizzate dall'esplorazione diminuisce con l'età a favore dell'aumento dell'uso di procedimenti compositivi; lo possiamo osservare sia confrontando le tre classi su ogni consegna (c'è solo un'eccezione di scarsa importanza), sia facendo la media tra le percentuali dei sei progetti: 58% in 3<sup>a</sup>, 39% in 4<sup>a</sup>, 31% in 5<sup>a</sup>, il che vuol dire una media totale di improvvisazioni strutturate del 42% in 3<sup>a</sup>, 61% in 4<sup>a</sup>, 69% in 5<sup>a</sup>; b) le improvvisazioni nelle quali è stata usata maggiormente l'esplorazione e quindi che contengono meno procedimenti compositivi specifici nel senso che le improvvisazioni sono meno strutturate, sono state quelle relative alle seguenti consegne: in 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> risve-

**Tavola n. 1** Risultati (in %) dell'analisi delle improvvisazioni dei bambini di terza elementare

Improvvisazioni	PROPOSTE SEMANTICHE		PROPOSTE DI REGOLE		MATERIALI SONORI	
	Vecchio/Bambino	Risveglio	Alternanza	Ripetizione	Glockenspiel	Tamburello
Esplorazione	56	75	45	41	72	59
Procedimenti compositivi: ripetizione	3	19	13	41	22	34
contrasto	9	0	3	3	0	0
alternanza	0	9	52	25	0	16
contrasto/alternanza	31	0	0	0	0	0
intensificazione	0	0	0	0	0	0
intensificazione/diminuzione	0	0	0	0	0	0
frasi	0	0	0	0	6	3
variazione	0	0	0	0	0	0
simmetria	0	0	0	0	0	0
Coerenza con la proposta	41	0	52	41	-	-
Consapevolezza dell'organizzazione	31	6	22	19	3	0

**Tavola n. 2** Risultati (in %) dell'analisi delle improvvisazioni dei bambini di quarta elementare

Improvvisazioni	PROPOSTE SEMANTICHE		PROPOSTE DI REGOLE		MATERIALI SONORI	
	Vecchio/Bambino	Risveglio	Alternanza	Ripetizione	Glockenspiel	Tamburello
Esplorazione	23	63	37	23	53	33
Procedimenti compositivi: ripetizione	17	23	3	70	30	57
contrasto	10	7	0	0	0	3
alternanza	0	10	57	13	7	7
contrasto/alternanza	40	0	0	0	0	0
intensificazione	0	0	0	0	0	0
intensificazione/diminuzione	0	0	0	0	0	0
frasi	10	7	3	7	17	13
variazione	0	0	0	0	0	0
simmetria	0	0	0	0	0	0
Coerenza con la proposta	50	0	57	70	-	-
Consapevolezza dell'organizzazione	53	13	36	50	3	10

**Tavola n. 3** Risultati (in %) dell'analisi delle improvvisazioni dei bambini di quinta elementare

Improvvisazioni	PROPOSTE SEMANTICHE		PROPOSTE DI REGOLE		MATERIALI SONORI	
	Vecchio/Bambino	Risveglio	Alternanza	Ripetizione	Glockenspiel	Tamburello
Esplorazione	22	49	22	11	57	27
Procedimenti compositivi: ripetizione	14	16	14	89	38	51
contrasto	19	11	5	3	0	3
alternanza	0	16	62	22	3	30
contrasto/alternanza	49	0	0	0	0	0
intensificazione	0	11	0	0	0	3
intensificazione/diminuzione	0	0	0	0	0	3
frasi	3	5	0	0	16	16
variazione	3	0	0	0	16	5
simmetria	0	0	0	0	3	3
Coerenza con la proposta	68	11	62	89	-	-
Consapevolezza dell'organizzazione	68	16	54	73	19	19

glio, in 5<sup>a</sup> l'uso dei cinque suoni del glockenspiel;

c) le improvvisazioni nelle quali un maggior numero di bambini ha usato un *procedimento compositivo* sono state, in tutte e tre le classi, quelle realizzate secondo la regola della ripetizione, in 4<sup>a</sup> anche quelle relative a *il vecchio e il bambino*; queste ultime occupano il secondo posto in 5<sup>a</sup>;

d) per ciò che si riferisce alla *coerenza*, cioè al rispetto della consegna nella realizzazione effettiva dell'improvvisazione, questa è maggiormente presente: in 3<sup>a</sup>, nelle improvvisazioni realizzate secondo la regola dell'alternanza, e, al secondo posto, quelle secondo la consegna *il vecchio e il bambino* e la regola della ripetizione; in 4<sup>a</sup>, nelle improvvisazioni secondo la regola della ripetizione, al secondo posto quelle secondo la regola dell'alternanza e al terzo quelle su *il vecchio e il bambino*; in 5<sup>a</sup>, nelle improvvisazioni secondo la regola della ripetizione, al secondo posto vengono quelle su *il vecchio e il bambino* e al terzo quelle secondo la regola dell'alternanza;

e) per ciò che si riferisce alla *consapevolezza*, i bambini hanno mostrato di essere più consapevoli dei procedimenti usati: in 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>, durante le improvvisazioni su *il vecchio e il bambino*; in 5<sup>a</sup>, durante le improvvisazioni secondo la regola della ripetizione e, al secondo posto, in quelle su *il vecchio e il bambino*.

## Conclusioni

La lettura di questi dati ci permette di notare immediatamente una notevole discrepanza tra i risultati relativi alle due proposte semantiche: mentre la prima ha prodotto un numero abbastanza alto di improvvisazioni organizzate secondo i procedimenti del contrasto e dell'alternanza, la seconda ha prodotto quasi sempre il numero più alto di esplorazioni.

La nostra interpretazione è che le proposte semantiche favoriscono maggiormente improvvisazioni organizzate quanto più sono di facile comprensione da un punto di vista concettuale: mentre l'espressione *il vecchio e il bambino* suggerisce abbastanza facilmente il contrasto ed eventualmente l'alternanza, l'espressione *risveglio*, che nella prima ricerca (Tafari 1998) aveva suggerito intensificazione, questa volta si è rivelata meno immediata, così che solo quattro bambini di 5<sup>a</sup> hanno realizzato una intensificazione e hanno saputo dire perché l'avevano fatto. In conclusione possiamo dire che la prima ipotesi è confermata purché i procedimenti compositivi contenuti implicitamente nelle proposte semantiche siano concettualmente comprensibili.

Anche la seconda ipotesi ci sembra confermata perché effettivamente le improvvisazioni con le regole della ripetizione e dell'alternanza sono state quelle maggiormente organizzate secondo appunto la regola richiesta, e quelle che hanno favorito meno l'esplorazione.

La presenza di un alto numero di esplorazioni nelle improvvisazioni con le cinque note e con i tre suoni del tamburello conferma la terza ipotesi.

Prendendo in considerazione le differenze secondo l'aumento d'età, la chiara diminuzione dell'attività esplorativa (58% in 3<sup>a</sup>, 39% in 4<sup>a</sup> e 31% in 5<sup>a</sup>) con il conse-

guente aumento della presenza di procedimenti compositivi, potrebbero essere segno della maturazione cognitiva e dell'aumento di familiarità con i prodotti musicali forniti dall'ambiente, visto che nella scuola non venivano svolte attività musicali in questo campo.

Notiamo infine come la consapevolezza manifestata verbalmente circa i procedimenti usati non sempre accompagna l'organizzazione reale delle improvvisazioni; un divario che diminuisce però con l'età come risulta dalla media delle percentuali relative alla consapevolezza dell'organizzazione: in 3<sup>a</sup> solo nel 13% delle risposte i bambini sanno dire che cosa hanno fatto, ma la media totale delle improvvisazioni organizzate è del 42%, in 4<sup>a</sup> nel 27% delle risposte contro una media totale delle improvvisazioni organizzate del 62%, in 5<sup>a</sup> nel 41% contro una media totale del 71%. Sebbene la semplice proposta di materiali sonori non abbia molto favorito l'uso di procedimenti compositivi, bisogna anche dire che con queste consegne spesso i bambini iniziavano a suonare con più immediatezza e fiducia in sé perché probabilmente si sentivano più liberi.

Possiamo dunque dire, come prima conclusione didattica, che il processo esplorativo è assolutamente necessario come fase previa all'improvvisazione e composizione. Pertanto è necessario che gli insegnanti dedichino tempi sufficientemente lunghi all'esplorazione.

Per sollecitare l'improvvisazione e la composizione riteniamo più opportuno, alla luce di questi risultati, utilizzare delle consegne; i due tipi utilizzati in questa ricerca (consegne semantiche e di regole) si sono dimostrati effettivamente utili ma con una differenza importante: dare regole organizzative produce certamente risultati più sicuri ma orienta in una sola direzione e lascia meno libertà personale. Le proposte semantiche invece, purché la loro comprensibilità sia alla portata degli allievi, permettono un lavoro in un certo senso autonomo di interpretazione e scoperta di possibili procedimenti compositivi e favoriscono maggiormente la creatività personale.

\* Relazione presentata al II Encuentro Latinoamericano de Educación Musical, Mérida (Venezuela) 5-11 settembre 1999. Si ringrazia l'associazione organizzatrice del Convegno, SOVEM, Sociedad Venezolana de Educación musical, rappresentante dell'ISME in Venezuela, per averne autorizzato la pubblicazione in italiano.

## Bibliografia

- BARONI M. (1978), *Suoni e significati*, Guaraldi, Firenze (2<sup>a</sup> ed. 1997, EDT, Torino).
- BARONI M. (1993) "Linguaggio musicale e valori sociali", in M. Imberty, M. Baroni, G. Porzionato, *Memoria musicale e valori sociali*, Ricordi, Milano, pp. 33-71.
- BARONI M. (1996) "Per una definizione del concetto di stile", in J. Tafari (a cura di), *La comprensione degli stili musicali, Quaderni della Siem*, 10, pp. 23-36.
- BARRETT M. (1996), "Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers", *International Journal of Music Education*, 28, pp. 37-61.
- BARRETT M. (1998a), "Researching children's compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice?", in B. Sundin, G. E. McPherson, G. Folkestad (Editors), *Children Composing, Research in Music Education*, 1, Lund University, pp. 10-34.
- BARRETT M. (1998b), "Children composing: A View of Aesthetic Decision-Making", in B. Sundin, G. E. McPherson, G. Folkestad

(Editors), *Children Composing, Research in Music Education*, 1, Lund University, pp. 57-81.

CARLIN J. (1998), "A Framework for Investigating Self-Described Decisions and Value Judgements for Composing Music: An Illustrative Case Study", in the Proceedings of the 17th ISME Research Seminar, University of Witwatersrand, pp. 131-142.

DAVIES C. (1992), "Listen to my Song: A Study of Songs Invented by Children aged 5-7 Years", *British Journal of Music Education*, 9, pp. 19-48.

DELALANDE F. (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.

FRANCÉS R. (1972), *La perception de la musique*, Vrin, Paris.

IMBERTY M. (1986), *Suoni Emozioni Significati*, CLUEB, Bologna.

KRATUS J. (1991), "Characterization of the Compositional Strategies Used by Children to Compose a Melody", *Canadian Music Educator*, 33, Special ISME Research Edition, pp. 95-103.

KRATUS J. (1994), "The Ways Children Compose", in H. Lees (Editor), *Musical Connections: Tradition and Change*, Proceedings of the 21st ISME World Conference in Tampa, Florida, ISME, University of Auckland, pp. 128-141.

NATTIEZ J. J. (1989), *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino (ed. or. *Musicologie générale et sémiologie*, Bourgois,

Paris 1987).

PAYNTER J. (1992), *Sound and structure*, Cambridge University Press, Cambridge.

STEFANI G. (1976), *Introduzione alla semiotica della musica*, Sellerio, Palermo.

STEFANI G. (1987), *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo.

SWANWICK K., TILLMAN J. (1986), "The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition", *British Journal of Music Education*, 3, pp. 305-339.

TAFURI J. (1998), "Procedimientos compositivos en la improvisación musical infantil", in Atti della II Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical, Buenos Aires, pp.25-28.

TAFURI J., BALDI G., ADDESSI A.R. (1998), "Percorsi nell'improvvisazione musicale infantile", in *Cognizione e comportamento musicale: rilevanza per la composizione della musica*, Atti del Symposium dell'ESCOM-ECONA Edizioni Kappa, Roma, pp. 97-98

WEBSTER P. (1987), "Refinement of a Measure of Creative Thinking in Music", in C. K. Madsen, C. A. Prickett (Editors), *Applications of Research in Music Behaviour*, The University of Alabama Press, Tuscaloosa.

## Ricordare i suoni

AUGUSTO PASQUALI

Molte sono le strategie didattiche idonee a stimolare e sviluppare la capacità di memorizzazione di suoni semplici e di sequenze sonore più articolate. Tuttavia, volendo mettere alla prova la memoria uditiva dei nostri alunni, vale la pena di sperimentare ciò che ci viene proposto in numerosi siti Internet.

Qui, in genere, tutto è risolto in puro stile "videogame" (ovvero con tanto di livelli da superare, punteggi e tempo da battere), il che, per una volta, renderà inesorabilmente troppo breve l'ora di lezione. Invitiamo dunque i nostri alunni a giocare con alcune versioni *online* del celebre *Simon*, in cui, com'è noto, si tratta di memorizzare e ripetere i suoni proposti in successione crescente.

Svariati sono i siti verso cui dirigersi: dal *Noddy's Musical Memory* ([www.pbs.org/kids/noddy/playroom/games/musicalmemory.html](http://www.pbs.org/kids/noddy/playroom/games/musicalmemory.html)), dalla grafica per la verità un po' infantile, al *Musical Memory Game* ([www.canuckplace.com/kids/musicalmemory.html](http://www.canuckplace.com/kids/musicalmemory.html)), da *CopyCat* ([www.funranch.com/games/copycat/copycat.htm](http://www.funranch.com/games/copycat/copycat.htm)), in cui si gioca con il miagolio del gatto campionato a diverse altezze, a *Kazounds* ([www.kaboose.com/cgi-bin/games.pl?gc=kazounds](http://www.kaboose.com/cgi-bin/games.pl?gc=kazounds)). Per sfruttare il successo che invariabilmente questi giochi ottengono, si può tentare una loro ideale prosecuzione in classe *off line*, sempre con l'obiettivo di affinare la memoria musicale. Si può, ad esempio, dividere a cop-

pie i ragazzi: il primo propone una cellula ritmica che il compagno deve imitare e proseguire con un'altra cellula, che sarà ripresa e completata dal primo e così via finché uno dei due non sbaglierà.

Anche il gioco di carte conosciuto come *Memory* (ma qualcuno forse lo ricorderà col nome assai più carino di *Apri l'occhio!*) ha in Rete numerose versioni sonore. Si provi, ad esempio, il *Sound Memory Game* ([www.jumparts.org/interactive.html#memory](http://www.jumparts.org/interactive.html#memory)), dove ci si può cimentare nel riconoscere e abbinare suoni vari, note, accordi o melodie; o il *Musical Memory Match* ([www.bigidea.com/silliness/musical\\_memory.htm](http://www.bigidea.com/silliness/musical_memory.htm)), del tutto simile al precedente, ma forse più flessibile e quindi più adatto a testare le capacità mnemonico-musicali dei nostri alunni: interessante è la possibilità di cimentarsi su tre livelli di difficoltà con un numero crescente di abbinamenti.

Anche in questo caso proponiamo una versione *off line* del gioco: due o più alunni-concorrenti escono momentaneamente dall'aula; i restanti vengono divisi a coppie, a ognuna delle quali viene assegnato un suono da produrre (suoni del corpo, note intonate o altro). Richiamati in classe, i concorrenti indicheranno a turno un compagno, ne ascolteranno il suono e cercheranno quindi di individuare l'altro compagno con lo stesso suono. Una volta "scoperti", i componenti di una coppia dovranno lasciare vuoto il proprio banco e far proseguire il gioco fino a che non verrà individuata l'ultima coppia.



# Ripensare la musica d'insieme partendo dalla creatività

Il suonare assieme, attività portante di ogni didattica musicale, non deve essere un momento separato dall'esperienza estetica, comunicativa e simbolica che ogni persona possiede. Diventa fondamentale, quindi, inserire queste proposte in una cornice complessiva, capace di chiarirne il senso. I progetti che seguono sono nati nell'ambito dei Corsi Internazionali Siem di Rimini, nel luglio 2001, all'interno del gruppo di lavoro sulla musica d'insieme tenuto dall'autore.

ANTONIO GIACOMETTI

Volendo proporre ai lettori una serie di *schede operative* da utilizzare nell'ambito degli incontri di musica d'insieme (strumentario Orff e/o strumenti tradizionali allo stadio iniziale dell'apprendimento), ritengo opportuno illustrare schematicamente le coordinate contenutistiche, metodologiche e didattiche che hanno guidato la stesura di quelle schede.

Il quadro complessivo che ne risulta mostra la tendenza a integrare gli imprescindibili *aspetti cognitivi* con la costruzione di *percorsi di senso* più vicini all'esperienza comunicativa ed estetica della musica di quanto lo possa essere la semplificata riduzione del suonare insieme alla pura *routine* di un'esecuzione acritica e irriflessiva.

I progetti che seguono sono stati sperimentati con bambini di età compresa fra i sette e i dieci anni, ma per la flessibilità delle consegne e l'evidenza delle reti concettuali su cui si fondano, possono costituire base mobile per l'organizzazione di attività d'insieme rivolte a fasce più alte, compresi gli adulti.

## Individuare gli obiettivi e i metodi coerenti

*Obiettivi disciplinari o ricerca dei concetti?* Suonare insieme può costituire il momento privilegiato per la concreta applicazione di elementi linguistici di diverso peso e complessità, purché questi vengano inseriti in reti concettuali che ne chiariscano il senso e la portata simbolica. La capacità di controllare l'irregolarità

accentuale di un ritmo sincopato, ad esempio, non sarà raggiungibile in assenza di un riferimento a scansioni regolari, perché è proprio quel riferimento che conferisce senso all'evento musicale nella sua globalità. Come dire che in musica non si danno abilità e cognizioni al di fuori di un contesto.

*Obiettivi trasversali: il corpo e la mente, il sé e l'altro.* Suonare insieme può favorire l'attivazione simultanea di diversi canali di comunicazione musicale, a patto che non si limiti l'esperienza a "suonare lo strumento". Muoversi, parlare, cantare sono complementi fondamentali al definirsi di un concetto di musica veramente globale e lontano da precoci scissioni tra concretezza sensibile e astrazione, tra corpo e mente, perciò vanno il più possibile valorizzati e integrati. Soprattutto agli stadi iniziali dell'esperienza, concedere ai bambini l'opportunità di relazionarsi anche fisicamente significa sottrarli alla condanna di dover stabilire con gli altri solo le relazioni imposte dalla forma/architettura del brano in esecuzione ("ascolto ciò che suona il compagno perché conosco la trama musicale che ci connette" è invero obiettivo da raggiungere con metodo e pazienza piuttosto che presupposto su cui fondare una didattica).

*Suonare improvvisando.* L'esplorazione collettiva delle possibilità sonore offerte dagli strumenti a disposizione, così come dal corpo e dalla voce, non va incentivata solo come *preparazione* agli stadi successivi dell'esecuzione organizzata e letta, ma costantemente giocata come *ricerca del mezzo espressivo* più efficace in un contesto musicale dato. Ciò vale per tutte le pratiche d'improvvisazione, che comunque vanno sempre lette come momenti di manipolazione, a consapevolezza crescente, di strutture musicali organizzate: *variazione, trasformazione, derivazione, inserzione, stravolgimento del senso* ne costituiscono i termini operativi, che le allontanano dal vezzo irresponsabile dello spontaneismo fine a se stesso per recuperarle ai valori dell'intuizione mediata dalla riflessione.

*Suonare ricordando.* Per suonare insieme non occorre dipendere sempre dalla lettura. Semplici costruzioni musicali possono venir apprese *per imitazione*, sollecitandone la *memorizzazione* attraverso schemi gestuali appropriati. Il vantaggio didattico di questo lavoro è notevole, perché permette a ogni bambino di partecipare ai processi di apprendimento di tutte le sequenze che, variamente connesse e interagenti, concorrono alla definizione della forma/struttura globale del brano da eseguire.

*Suonare organizzando.* È importante che, in tutte le

attività d'insieme, i bambini non si trovino mai nella condizione di servi sordi e un po' alienati del brano che eseguono, ma lo vedano crescere dall'interno in tutti i suoi meccanismi compositivi generatori di senso, per quanto ovvii o eccessivamente complessi possano sembrare all'insegnante. Agito così, come *costruzione* anziché come *de-costruzione*, il pensiero analitico si sviluppa dentro la pratica strumentale, dove il concetto chiave di *forma musicale* può rivelarsi nella sua concreta dinamica di azione-processo temporale.

### Problematiche ricorrenti: scrittura e contenuti

*Partecipazione, consegna, autonomia: tre stadi integrati di uno sviluppo necessario.* Partecipazione: perché l'insegnante non deve mai *imporre* un percorso, una scelta, ma rendere partecipe il gruppo del *perché* certi percorsi e certe scelte sono più validi di altri e accogliere, adattandosi, le proposte e i cambiamenti che il gruppo sollecita.

Consegna: perché il gruppo possa elaborare i propri percorsi sulla base delle indicazioni dell'insegnante, sostenuto dai suoi consigli e dai suoi incoraggiamenti.

Autonomia: perché l'insegnante deve avere il coraggio, in certe occasioni, di farsi da parte e di limitarsi, eventualmente, a esprimere motivata opinione sulle produzioni musicali del gruppo.

Naturalmente non si tratta di momenti indipendenti o di stadi successivi, ma di *strategie didattiche* da far interagire anche all'interno della stessa attività.

*Dal suono al segno: scrittura rappresentativa e scrittura simbolica.* La complessità dell'intreccio e della pluristratificazione, che caratterizza i prodotti musicali d'insieme fin dalle più precoci realizzazioni, può richiedere ben presto un supporto scritto alla *memorizzazione spontanea*. Soprattutto nei casi di attività creative, dove i brani si organizzano per aggiustamenti progressivi a partire da un progetto dato, la traduzione grafica aiuta i bambini a controllare momento per momento le operazioni eseguite, favorendo il processo integrato di *memoria* dell'evento passato e di *proiezione* verso le sue possibili continuazioni. In tale prospettiva didattica, non è quindi importante porsi il problema della distinzione tra una scrittura rappresentativa di tipo globale e una scrittura simbolica di tipo notazionale,<sup>1</sup> ma impiegare quella più idonea a rinforzare il processo d'interiorizzazione della forma/struttura. La partitura non è un arredo: è una mappa concettuale.

*Quali generi, forme, stili? Appassionare al diverso.*

È importante garantire ai bambini del gruppo una *pluralità di proposte* che consentano la sperimentazione di diverse modalità espressive e di comunicazione musicale. Astenersi dall'insistere sugli stessi ambiti linguistici o sugli stessi moduli costruttivi non è segno di debolezza metodologica, ma una scelta necessaria, per evitare l'impigrirsi dell'orecchio e della

mente e per sviluppare la capacità di porre relazioni strutturali tra eventi diversi quanto a genere, stile, cultura e contesto.<sup>2</sup> All'insegnante il compito di organizzare queste attività d'insieme in modo che, per quanto complesse nel loro stratificarsi simbolico, consentano l'individuazione immediata dei concetti-base. Senza dimenticare che, per appassionare al "diverso", le motivazioni dei bambini al gioco, al movimento e all'esibizione personale vanno comunque sostenute e incoraggiate.

### Progetto n. 1

#### Diamo un senso all'esplorazione

Cerchiamo il valore *fisico, affettivo e simbolico* dei suoni prodotti dagli strumenti; organizziamo questi valori attraverso i principi della *ripetizione* e del *contrasto*, con la partecipazione della *voce* e del *movimento*.

Tre possibili approcci: a) organizzare partendo dai suoni più *soggettivamente* significativi (affascinanti, intriganti); b) organizzare partendo da suoni *soggettivamente* appropriati alla descrizione/onomatopea/simbolizzazione di contesti extramusicali; c) organizzare partendo da suoni *soggettivamente* combinabili (per somiglianza timbrica, durata, intensità, altezza) con la trama articolativa e il *sound* complessivo di brevi frammenti di composizioni d'autore.<sup>3</sup>

### Progetto n. 2

#### Africa one (un primo approccio con la poliritmia)

Un gruppo batte le mani tenendo la pulsazione (MM=120/132).

Tamburi 1:	<i>una pulsazione</i>	<i>una pausa</i>
Tamburi 2:	<i>una pulsazione</i>	<i>due pause</i>
Tamburi 3:	<i>due pulsazioni</i>	<i>tre pause</i>
Legnetti:	<i>tre pulsazioni</i>	<i>quattro pause</i>

Ripetizioni continue.

Un gruppo vocale scandisce ritmicamente il proprio nome e/o grida una vocale di lunga durata, immergendosi completamente nelle pulsazioni.

Si può riprodurre tutto questo con un bel disegno, mescolando rappresentazione e simbolizzazione?

### Progetto n. 3

#### C'erano tre vecchie sul campanile

Un canto parlato e scritto con qualche simbolo primario:

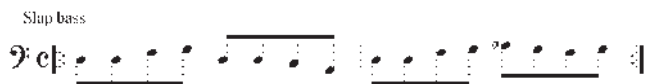
accento principale      accenti secondari      fine della frase

È ERANO TRE VECCHIE SUL CAMPANILE. C'ERANO TRE VECCHIE SUL CAMPANILE. C'ERANO TRE VECCHIE SUL CAMPANILE.

Un canto cantato e scritto con qualche buona approssimazione:

È ERANO TRE VECCHIE SUL CAMPANILE. C'ERANO TRE VECCHIE SUL CAMPANILE. C'ERANO TRE VECCHIE SUL CAMPANILE.

Molto lamentoso! Con tutti quei glissati poi ... Ma non è detto che non possa diventare uno scatenato *rap* (potenza della trasformazione!). Basta una base con un ritmo fisso (*ostinato*) ... tum-tum-cia (come si scrive? ... guardate indietro per favore!); magari un giro di basso (tastiera elettronica) altrettanto ripetuto, tipo:



un piatto in *controtempo* (che cosa vuol dire?); una *forma* (in che senso?) e, soprattutto, un *testo*, da rap-  
pare col ritmo che vi piace di più:

*Solista*

C'erano tre vecchie sul campanile  
Passavan le giornate del mese d'aprile  
A preparare gli abiti per l'inverno  
Ai bimbi che nel freddo stavan come all'inferno

*Coro*

Che forti!

*Solista*

Le sorelle sul balcone

*Coro*

Che generose!

*Solista*

Non si fermano mai

*Coro*

Che forti!

*Solista*

Le sorelle sul balcone.

*Coro*

Che generose!

(Prima volta) Ripetiamo questa storia perché male non farà!

(*Break*) (ripetere)

(Seconda volta) Non si fermano mai! *Stop*.

#### Progetto n. 4

##### Rappel (il richiamo)

Questo è un gioco delle parti.

Coppie di esecutori e coppie di strumenti *uguali o simili*.

Coppie di gesti-suono *simili*.

Coppie di segnali vocali *simili*.

Coppie dislocate su versanti opposti dello spazio, *ma non di fronte*.

Uno chiama, l'altro risponde.

Molta attenzione e concentrazione sull'altro.

Disegno formale: *richiami distinguibili – confusione – rarefazione – silenzio*.

#### Progetto n. 5

##### Microbrani alla ricerca di un linguaggio (riserva sonora e polarità)

Per creare un linguaggio si deve selezionare una *riserva* di suoni. Selezionarne cinque tra quelli a disposizione sugli strumenti praticati dal gruppo (naturalmente anche quelli a lamina dello strumentario Orff).

Si usano solo strumenti *a suono determinato*. Sì, anche la voce! Cinque suoni: *do, re, fa, sol, la*. Nient'altro.

Improvvisare liberamente su questi suoni.

Facendo cadere periodicamente l'accento su un suono, lo si valorizza e concludendo su quel suono ogni ciclo d'improvvisazione gli si attribuisce *forza d'attrazione* (chiusura – riposo).

Si crea così una specie di *sistema gravitazionale*. Il suono d'attrazione può anche cambiare. Attrazioni diverse, diversi esiti musicali.

*Microbrano 1*: attrazione sul *do*.

*Microbrano 2*: attrazione sul *do*, poi sul *re*, poi nuovamente sul *do*.

*Microbrano 3*: attrazione sul *re*, poi sul *fa*.

Riascoltare, discutere. Nonostante la *riserva sonora* sia sempre la stessa, i tre microbrani danno la sensazione di essere diversi l'uno dall'altro. Perché?

Alcuni concetti-chiave: *allontanamento, ritorno, modulazione*.

#### Progetto n. 6

##### Scolpire gesti nel suono

Un danzatore al centro. Strumenti e voci intorno. Una sequenza di cinque gesti del corpo, combinati per un totale di dieci movimenti. *Ritorni e varianti*. Partecipazione dei musicisti. Enfasi del movimento attraverso il suono. Stati di eccitazione o di calma meditativa. Dipende...

Venti secondi.

#### Progetto n. 7

##### Singhiozzi: una danza africana molto strana

Anche qui c'è da decodificare qualche segno. La logica è quella di *African one*, cioè la *poliritmia*.

Il risultato è però un vero e proprio *singhiozzo* collettivo, sparpagliato e irregolare. Un singhiozzo che si trasforma in movimenti convulsi del corpo, gesti a scatto più o meno rapidi, improvvise giravolte!

Ripetizioni ossessive e meccaniche.

Follia!

Lo svolgimento è semplice, ma è necessario mantenere la *concentrazione su se stessi*, per evitare di perdere continuità e precisione:

1. dietro ogni *bambino-strumentista* deve esserci un *bambino-mimo*;
2. i gesti dei *bambini-mimo* sono sincronici rispetto a quelli dei *bambini-strumentista*;
3. comincia il *tamburo grande* (insieme al corrispondente mimo), che scandisce le pulsazioni a MM =100.
4. Ogni *otto pulsazioni* del tamburo grande entra un altro strumento (e il suo mimo), secondo un ordine estemporaneo o stabilito in precedenza.
5. Tutto si ferma con improvviso *stop!*

Chiaro l'effetto?

Ora, a dimostrazione che la musica è arte delle trasformazioni contestuali, si provi a rifare lo stesso ciclo *solo col battito delle mani* e a impiegare il ritmo instabile che ne risulta per accompagnare un famoso spiritual, magari *Go down, Moses*.

Che è successo?

● - 100

(Tamburo 1)

1 2

(Tamburo 2)

1 2 3

(Tamburo 3)

1 2 3 4 5

(Tamburo 4)

1 2 3 4 5 6 7

(Legnetti 1)

1 2 3 4 5

(Legnetti 3)

1 2 3 4 5 6 7

(Legnetti 3)

1 2 3

(Legnetti 4)

1 2 3 4

(Tamburo grande)

1 2 3 4

### Progetto n. 8 Contrastando

Quando un suono non appartiene alla riserva linguistica di una composizione, la sua introduzione genera *tensioni da contrasto*. Si utilizzino ancora i suoni del *Progetto n. 5*, ma aggiungendone altri due diversi. L'effetto di straniamento risulterà particolarmente evidente se applicato alla precedente improvvisazione globale, orientata su un suono preciso, che acquisirà sfumature coloristiche particolari (eventualmente classificabili come *scuro, ombroso, stridente* ecc.). Interessanti le possibili traduzioni sul piano grafico con l'impiego del colore.

### Progetto n. 9 Fili, trame, vuoti e masse

Partendo dalla solita riserva, organizzare un'architettura formale basata sulla *ripetizione*, sulla *variante minima* (cambiare un suono dopo un certo ciclo di ripetizioni), sull'ingresso più o meno regolarmente stratificato degli strumenti e su una continua sovrapposizione di diverse trame articolative (da quelle omoritmiche a quelle poliritmiche, con addensamenti e rarefazioni, senza dimenticare la pausa/vuoto).

Decisivo l'uso del suono di polarità principale e dei due o più suoni estranei con funzione di *mutazione* e *contrasto*.<sup>4</sup>

Qualche utile indicazione orientativa:  
*materiale pentafonico*: do, re, fa, sol, la;  
*suono di orientamento*: do; *suoni di contrasto*: fa#, si, mi, sempre simultanei, come accordo, a disturbare periodicamente la continuità delle altre linee in sovrapposizione.

Ogni strumentista organizza la propria sequenza lineare, impiegando come durate da combinare la pulsazione e la coppia da mezza pulsazione.

*Voci cantate*: ingressi aperiodici con coppie di suoni lunghi, impiegando esclusivamente i suoni do, re, fa.

*Progetto formale*: raggiungimento graduale di un punto culminante denso e interrotto dagli accordi di contrasto, poi lenta rarefazione per sottrazione di strumenti e inserzione di pause.

Dopo aver realizzato questo progetto (o forse prima?), ascoltate qualche minuto di *Sirènes* dai *Trois nocturnes pour orchestre* di Claude Debussy.

### Progetto n. 10 Microteatro del suono e del gesto

Utilizzando i materiali e le strutture interiorizzate nei progetti precedenti e riflettendo sulla possibilità di trasferire in ambito musicale il concetto-chiave espresso dal linguaggio verbale, provate a costruire una breve *performance* vocale/strumentale su questa sollecitazione letteraria (da Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972, pp. 160-161):

«Vedo due città: una del topo, una della rondine, [...] entrambe cambiano nel tempo, ma non cambia il loro rapporto: la seconda è quella che sta per sprigionarsi dalla prima».

Durante lo svolgimento del lavoro, rappresentatene graficamente i contenuti timbrici, i profili ritmici e melodici, l'organizzazione spazio/temporale.

Usate colori, forme, segni, logica e fantasia, senza esclusione di colpi.

Il risultato potrebbe anche costituire la scenografia della vostra *performance* teatrale.

### Note

<sup>1</sup> Su questo argomento cfr. Franca Ferrari (a cura di) *Scrivere la musica. Per una didattica delle notazioni*, EDT, Torino, 1999.

<sup>2</sup> È a partire da questa didattica dell'esperienza aperta che si svolge tutto il percorso di apprendimento per gruppi strumentali proposto da A. Giacometti e M. Montalbetti in *Insieme per suonare, insieme per capire*, Curci, Milano, 2001.

<sup>3</sup> Ai corsi Siem di Rimini s'è provato con frammenti tratti da autori del secondo Novecento come J. Xenakis o G. Grisey. La scelta non è casuale, considerando l'ampia gamma di colori timbrici e sfumature dinamiche offerte da questo tipo di produzione sonora. Per approfondimenti relativi all'impiego della musica contemporanea nell'ambito della formazione strumentale primaria, cfr. A. Adessi (a cura di), *Le metamorfosi del suono*, EDT, Torino, 2000.

<sup>4</sup> Per ulteriori stimoli alla riflessione e proposte operative, cfr. i capitoli dedicati rispettivamente al *Sistema pentafonico* e al *Minimalismo* in A. Giacometti, *Linguaggi e forme per inventare*, Rugginenti, Milano, 1999.

# Accompagnamento

FRANCESCO BELLOMI

In termini di teoria della *Gestalt* le cose sono apparentemente molto semplici: se la melodia è la *figura* l'accompagnamento è lo *sfondo*. Quando fischiettiamo l'inizio della sinfonia K. 550 di Mozart tutti noi fischiettiamo la parte dei violini che fanno la melodia e non quella delle viole o dei violoncelli e contrabbassi, che realizzano l'accompagnamento. Eppure le sentiamo entrambe e, addirittura, la parte delle viole e dei bassi la sentiamo per prima e da sola per alcune pulsazioni, mentre la parte dei violini inizia dopo e non si sente mai da sola. L'ascoltatore compie questa scelta così ovvia perché la melodia attira la sua attenzione molto di più di quanto non faccia l'accompagnamento. In che modo? Soprattutto attraverso una netta differenza nei flussi di informazioni.

L'accompagnamento è molto povero di "unità di informazione" e quindi molto prevedibile. L'ascoltatore, dopo qualche pulsazione sa già come più o meno la cosa andrà avanti e per questo motivo il suo livello di attenzione per questo aspetto cala velocemente (*abitudine*, dicono con una brutta parola gli esperti). La melodia, invece, è molto più ricca di unità di informazione, è "più imprevedibile", attira pertanto tutta la nostra attenzione, e quindi è quella che poi ricordiamo e fischiettiamo. Come si fa a realizzare qualcosa di "povero" di informazione? Semplice: si usano pochi elementi e una dose massiccia di ripetizioni. La variazione viene usata con parsimonia, i contrasti sono assai rari e spesso totalmente assenti. Un singolo suono tenuto (*bordone*) o ripetuto (*ostinato*) è uno dei modi più semplici e diffusi di fare un accompagnamento.

Spiegare come fare una "buona" melodia è molto più complicato, ma forse si può affermare che occorre un equilibrio fra i procedimenti di ripetizione, variazione e contrasto, che porti l'ascoltatore ad azzeccare alcune previsioni su quello che sta per ascoltare, ma che non sia in grado di prevedere tutto e che ci siano delle soluzioni inaspettate e imprevedibili che lo sorprendono. Non troppe però, altrimenti non sarà più in grado di orientarsi nel tessuto sonoro e la sua attenzione cadrà a picco come quella di chi ascolta il discorso di un uomo politico in una lingua che non conosce. (Spesso anche in una lingua che si conosce benissimo, ma, in tal caso, ci sono altri motivi).

Perché certe melodie rimangono attaccate alle orecchie e, una volta ascoltate, non si dimenticano più per

tutta la vita e altre, come si dice, entrano da un'orecchia ed escono dall'altra? Tutti noi siamo abilissimi nel riconoscere le facce delle persone che conosciamo e anche quelle di persone che abbiamo incontrato poche volte. Ma questa abilità decade velocemente se ci trasferiamo improvvisamente in un continente nel quale le fisionomie sono sensibilmente diverse da quella bianca occidentale che ci circonda tutti i giorni: "i giapponesi sembrano tutti uguali" si dice con un luogo comune. Dopo qualche tempo di permanenza in Giappone la nostra abilità nel riconoscere le facce migliora sensibilmente: abbiamo imparato una sorta di "grammatica" delle fisionomie facciali giapponesi. Probabilmente quando una melodia *entra da un'orecchia ed esce dall'altra* succede che ascoltatore e compositore usano differenti grammatiche oppure che uno dei due, o entrambi, non sono troppo abili nell'uso di una grammatica condivisa.

Zum-pa, zum-pa, è un modo molto telegrafico e sintetico di raccontare certi tipi di accompagnamento semplice in uso in certi repertori: musica per banda, opera lirica italiana del primo Ottocento ecc. L'accompagnamento, per i motivi visti sopra, è relativamente semplice da inventare: Beethoven annotava le sue sonate con la sola linea melodica e solo in fase di stesura definitiva aggiungeva quell'accompagnamento che per lui doveva essere ovvia conseguenza della melodia. Nell'epoca del basso continuo l'accompagnamento era annotato con una sorta di stenografia a base di numeri. Ma ci sono anche musiche dove una netta divisione fra melodia e accompagnamento non c'è: a) dove tutte le parti melodiche hanno la stessa importanza: polifonia classica, contrappunto barocco, musica seriale ecc.; b) dove tutto è accompagnamento come in molte musiche minimaliste, certi brani di Bach per tastiera dove l'uso ripetitivo di certe figure nasconde la melodia; c) dove non c'è proprio accompagnamento: gregoriano di Solesmes ecc.

Stravinsky colse, da bambino, uno dei primi successi di pubblico quando cantò, di fronte ai propri familiari, una melodia popolare accompagnandosi con il suono prodotto mettendo una mano sotto un'ascella e chiudendo rapidamente il braccio. Accompagnare bene è un'arte, e Stravinsky la conosceva benissimo fin da bambino.

Esercizio per aprire le orecchie: ascoltare il meraviglioso accompagnamento che il pubblico esegue durante l'ascolto di *4'33"* di John Cage.

# Le musiche dei cartoni: una prospettiva interdisciplinare

Partendo dai cartoni animati è possibile sviluppare percorsi di ricerca che aiutano i bambini a comprendere meglio il materiale musicale di partenza, ma anche di scoprirne altro, a esso collegato. L'autrice indica alcuni percorsi didattici interessanti che rendono accessibile anche ai più piccoli un'analisi critica di alcuni brani della colonna sonora dei film di animazione.

## ELITA MAULE

È ormai acquisita la consapevolezza della forte influenza che la televisione esercita nel bambino fin dai primi mesi di vita, accompagnandolo poi per tutto il corso della sua esistenza per più ore al giorno, e imponendo modelli e sistemi valoriali.<sup>1</sup> Le modalità di acquisizione di conoscenze e di pensiero indotte dalla televisione appaiono assai diverse da quelle veicolate dal testo scritto, dominante, quest'ultimo, fino a poco tempo fa, nella nostra cultura e nella formazione scolastica di ogni attempato (più o meno) educatore. Questa considerazione ha indotto studiosi, ricercatori, ma anche genitori e insegnanti a nutrire sentimenti di sospetto, di diffidenza e, spesso, di avversità nei confronti del piccolo schermo, giudicando troppo imprevedibili e dannosi gli effetti che esso poteva produrre sui processi formativi. La televisione, inoltre, secondo un diffuso luogo comune, distoglierebbe gli scolari dallo studio e li indurrebbe in una visione del mondo troppo fantastica e nel contempo stereotipata, lontana dalla realtà e dai problemi quotidiani che caratterizzeranno il loro immediato futuro.

Correggendo l'ottica preoccupata, anzi per taluni catastrofica, con la quale si è indagato nel passato il rapporto dei bambini con la TV, si sta ora invece sempre più affermando una nuova pedagogia dei mass media a supporto di una didattica che si riveli in grado di utilizzare la fonte televisiva come risorsa anche emotiva e comunicativa, oltre che cognitiva. *La TV fa bene ai bambini*, sostiene Morcellini in un testo ormai divenuto noto e, semmai, fa male a quegli adulti che non siano inseriti in una adeguata rete di relazioni affettive e siano privi di stimoli.<sup>2</sup>

Il mezzo televisivo infatti, fin dalla sua apparizione, «ha offerto risorse a chi non ne aveva e non ne ha tolte a chi ne aveva già molte [...]. Per quanto riguarda i bambini, da molti studi è emerso come l'apprendimento tramite la televisione non costituisca uno sforzo, a differenza di quanto avviene con la lettura; per questo motivo molti di loro preferiscono accostarsi alla TV per imparare cose nuove anche durante il tempo libero».<sup>3</sup>

La dieta televisiva giornaliera dei ragazzi è in primo luogo dominata dai cartoni animati: passando da una rete all'altra l'offerta, in Italia come altrove,<sup>4</sup> copre l'intero arco della giornata. Con la massiccia diffusione del videoregistratore, inoltre, anche i celebri lungometraggi animati, prima destinati alle sale cinematografiche, sono entrati in modo preponderante nella sfera della fruizione familiare, in parte sostituendosi e in parte aggiungendosi al consumo giornaliero di televisione dei giovani utenti.

## Perché i cartoni piacciono tanto ai bambini?

Innanzitutto perché nel disegno animato, lontano dalla realtà concreta e oggettiva, tutto è possibile e tutto può modificarsi assumendo le più diverse identità «in un gioco di immagini che è estremamente vicino al modo in cui il bambino stesso si accosta, animandoli, agli oggetti che gli stanno intorno. Questi film vengono colti dall'infanzia con un'immediatezza straordinaria proprio perché questa età è particolarmente vicina a quel modo di reinvenzione magica e fantastica della realtà [...]. Il cinema d'animazione quindi non sfugge alla categoria del gioco e della finzione che, nel caso specifico del cartone animato, si materializza all'interno di opposte tipologie di personaggi nella reiterazione dei loro eterni conflitti».<sup>5</sup>

I bambini seguono con piacere i cartoni anche perché sono attratti dal movimento, che è alla base della loro realizzazione, e dalla musica che, insieme, creano una miscela audiovisiva di grande effetto percettivo.

Nei cartoni vengono utilizzate immagini elementari percettivamente molto più immediate rispetto a quelle reali. Gli psicologi, inoltre, riconoscono nell'immaginazione dei bambini un certo grado di sadismo che verrebbe soddisfatto dalle trame dei cartoni animati (incudini che schiacciano il malcapitato; spaventose cadute nel vuoto) il cui lieto fine sarebbe comunque

in grado di offrire le opportune assicurazioni.

Più in generale, accurate ricerche hanno dimostrato come i bambini nei cartoni cerchino:

- indicazioni per la soluzione di problemi inerenti a) il loro sviluppo (ossia funzionali al diventare grandi); b) la vita quotidiana (risultanti soprattutto dalle proprie relazioni sociali);
- motivazioni e idee per la formazione di orientamenti etico-normativi e per la costituzione di idoli personali.<sup>6</sup>

I personaggi dei cartoni offrono dunque ai bambini una quantità di esempi per lo sviluppo della propria personalità. Tuttavia di rado, contrariamente a quanto si pensa, tali figure vengono assunte dai piccoli utenti quali modelli comportamentali irriflessi e incondizionati perché quasi mai si rivelano del tutto aderenti alle aspettative del bambino. Quest'ultimo possiede già, infatti, delle linee-guida (relative alla propria posizione nella società, ai problemi della vita quotidiana ecc.) partendo dalle quali si accosta ai cartoni scegliendone le sfaccettature più confacenti, variandole, cambiandole, ampliandole o anche trascurandone altre.<sup>7</sup>

In ogni caso la produzione cartonistica, pur presentandosi da un punto di vista qualitativo e propositivo assai diversificata, sembra rispondere appieno alle esigenze dei piccoli utenti. «Il bambino vi si immerge perché vede “altre cose” rispetto a quelle che vediamo noi e perché è dotato di una percezione cinestetica che quei prodotti gli soddisfano pienamente [...]». Al di là di ogni giudizio culturale che si può esprimere sui cartoni [...] non c'è dubbio che essi rappresentino *la risposta più coerente, in una fase di grande espansione della cultura e dell'immagine elettronica, che il medium televisivo abbia prodotto e diffuso per rispondere al grande bisogno infantile di fiction*. In periodi precedenti a questo, il cinema, i fumetti, il libro, la narrazione orale hanno assolto alle stesse funzioni, colpiti a loro volta dalle stesse accuse che oggi sono rivolte ai cartoni animati. I media sono così assoggettati a uno strano destino pedagogico: quello di essere recuperati e adattati a funzioni “didattiche” quando ormai hanno esaurito la loro carica originaria nell'educazione dell'immaginario infantile».<sup>8</sup>

Sempre più pressantemente emerge dunque l'esigenza di gestire, anche all'interno della scuola, le trasformazioni cognitive e comportamentali che il cinema e la televisione sembrano produrre nei loro utenti, come anche di operare un controllo sulle proposte destinate ai più piccoli: «scuola e famiglia debbono riconquistare l'area di autorevolezza che a loro appartiene attraverso una comune azione di controllo e gestione della fruizione televisiva».<sup>9</sup>

Partendo da questi presupposti, sono state messe a punto di recente diverse proposte operative con e sui cartoni, tutte accomunate dalla volontà di condurre i bambini a rielaborare in modo autonomo e creativo i contenuti del cinema d'animazione stimolando, nel contempo, curiosità e interessi culturali di vario genere e allenando le capacità di osservazione, narrazione, analisi.

## E la musica?

A differenza di quanto avviene in altri stati europei,<sup>10</sup> in Italia l'aspetto musicale viene scarsamente considerato sia nelle riflessioni teoriche, sia in quelle applicativo-didattiche e difficilmente trova un adeguato posto nei testi, di carattere generale, riguardanti l'educazione ai mass-media. Lavorare in classe con il sonoro e la musica dei cartoni può rappresentare invece un'opportunità didattica trasversale ricca e coinvolgente dalla quale possono trarre utile giovamento più aree disciplinari.

Alcuni percorsi di indagine dei contenuti cartonistici si incontrano, talvolta, nei testi di educazione musicale; sintetizzandoli e integrandoli, possiamo dire che interessano gli aspetti che seguono.

*Le curve intonative del linguaggio verbale nei dialoghi parlati:* le proposte operative, dai giochi imitativi alla grafizzazione dell'andamento intonativo, dalla lettura espressiva di un testo alla composizione di poesie sonore, interessano l'affinamento della percezione, l'educazione dell'orecchio e della voce.

*I timbri vocali:* dall'indagine su quelli dei personaggi cartonistici, rilevandone i significati, i rimandi emotivi e le convenzioni consolidate, fino alla classificazione del timbro proprio e di quello dei compagni. Anche in questo caso, le attività si rivelano utili non solo per l'educazione dell'orecchio, per lo sviluppo della memoria uditiva, ma anche perché promuovono la capacità nei bambini di attribuire significati al suono e di saper esprimere le proprie idee in merito.

Ricordiamo che i timbri vocali, assegnati ai personaggi in base a convenzioni precise (desunte dal teatro d'opera), rivestono un'importanza fondamentale soprattutto nel guidare e imporre giudizi di valore, inducendo simpatia o antipatia nei confronti dell'uno o dell'altro personaggio. I personaggi buoni, che sono anche i protagonisti principali del cartone, hanno una voce soprana (Cenerentola) o tenorile (Aladino) dal colore limpido, chiaro e pulito proprio come il loro carattere leale e fedele. I cattivi hanno una voce di baritono o di basso; i maschi cavernosa e a volte contraffatta (la Bestia), le femmine contraltile (la matrigna). I personaggi comici hanno un timbro inconsueto e divertente; a questo scopo, cioè per rendere meglio il carattere dei protagonisti tramite il timbro vocale, si utilizzano spesso effetti sonori tecnici (la voce acutissima dei topini buoni di Cenerentola, resa con particolari tecniche di registrazione) o particolari contraffazioni della voce (Paperino e Topolino sono in tal senso emblematici).

*I suoni e i rumori:* in questo ambito i percorsi didattici possono essere moltissimi. Facciamo qualche esempio: 1. rilevare tutti i suoni presenti nel frammento filmico proposto (sia quelli *in* che quelli *out*; dal rumore del bicchiere infranto al cigolio della porta, al verso dell'animale); 2. classificare i suoni in base alle loro qualità (suoni più acuti, più gravi; più lunghi, più corti; più forti, più deboli ecc.); 3. imitare con la voce, con strumenti o con oggetti, i suoni ascoltati e analizzati; 4. registrare su nastro magnetico suoni

concreti per utilizzarli, successivamente, all'interno di un racconto o di una poesia.

*Le musiche*: anche in questo caso gli itinerari possibili sono molti. I brani musicali si possono analizzare, scoprendone i significati, gli elementi strutturali (ritmo, timbro, forma ecc.) o indagandone l'uso e la funzione nel contesto filmico in cui vengono utilizzati (musica per identificare un luogo, per accompagnare un ballo, per collegare l'azione ecc.). Diversi canti tratti dai lungometraggi d'animazione si prestano bene a essere eseguiti coralmemente dai bambini in classe, magari con l'accompagnamento di semplici ostinati ritmici e melodici realizzabili con lo strumentario musicale didattico. Le musiche dei cartoni possono, infine, essere utilizzate per drammatizzazioni o attività motorie.

### Dalla musica dei cartoni

Ma le possibilità didattiche delle musiche cartonistiche non si esauriscono qui. I canti, attraverso il testo, veicolano, amplificandoli, contenuti narrativi (talvolta usati, soprattutto nelle sigle, per spiegare gli antecedenti, come in *Pocahontas*) frequentemente di carattere moraleggiante (ad esempio l'inno all'umiltà ne *Il Principe d'Egitto*). Altrettanto spesso non vi sono dialoghi parlati e la vicenda, interessante da ricostruire verbalmente con i bambini, è narrata solo dalla musica e dalle immagini (cfr. le *Silly Symphonies* di Disney o anche la produzione Warner Bros con Tom e Jerry). Emergono quindi le potenzialità interdisciplinari che la musica offre all'area linguistica, religiosa<sup>11</sup> e visiva.

Molti lungometraggi d'animazione sono, inoltre, caratterizzati geograficamente e contengono musiche che richiamano, mediante formule convenzionali, l'area di ambientazione (*Pocahontas*, *Il Re Leone*, *Alladin*, *Mulan* ecc.). Essi possono rappresentare utili moventi per progetti interculturali finalizzati a smascherare i comuni stereotipi mediante i quali conosciamo le musiche degli altri. Attraverso mirati ascolti di repertori tradizionali, i bambini potranno operare confronti tra la vera musica e quella finta del cartone accostandosi, nel contempo, a generi e stili lontani dalla cultura di appartenenza.<sup>12</sup>

La musica può rappresentare anche un documento, privilegiato perché emotivamente forte e coinvolgente, in grado di svelarci aspetti peculiari legati alla vita quotidiana di culture del passato. La musica ci parla delle forme di aggregazione sociale, dei gusti, delle idee della gente che ci ha preceduto nel tempo: essa è, pertanto, un tassello irrinunciabile per ricostruire i cosiddetti quadri di civiltà. Il cinema ha attinto spesso, sin dalla sua nascita, al repertorio musicale della tradizione colta occidentale: tale repertorio può essere proficuamente utilizzato con i bambini per avviare percorsi di ricerca trasversali, recuperando i contesti originali di produzione e di fruizione. Facciamo qualche esempio, limitandoci ai cartoni più conosciuti e facilmente reperibili sul mercato (trascuriamo volutamente la, sin troppo nota, *Fantasia* disneyana).

### Il mondo antico

*Asterix e Cleopatra* è ambientato nell'antico Egitto. Un episodio, all'interno del cartone, mostra il complicato cerimoniale che Cleopatra segue per fare il bagno. Questo momento è sonorizzato con un brano vocale e con una danza, eseguita dalle ancelle. Quella musica, dai tratti esotici, avrà qualcosa in comune con quella dell'antico Egitto o non è piuttosto una convenzione (largamente diffusa in tutti i film hollywoodiani sull'argomento) mediante la quale il compositore ci vuole dare l'idea del lontano temporale? Che cosa sappiamo sulla musica dell'antico Egitto? Il percorso può partire dall'osservazione di fonti iconografiche musicali dell'epoca (raffiguranti strumenti musicali, danze, contesti d'uso ecc.) e si può concludere con attività manuali (costruire in classe il *sistro*, diffuso strumento dell'epoca, di semplicissima fattura) ed espressive (inventare una danza, imitando le posture osservate nelle fonti esaminate, accompagnandola con il battito delle mani e con strumenti a percussione scelti filologicamente).

*Paperino nel mondo della matematica* (miniclassici, Disney) è ambientato nell'antica Grecia dove Paperino, nei panni di un esploratore, ha modo di incontrare i pitagorici intenti a compiere esperimenti sul monocordo e ad applicare le proporzioni matematiche alle corde della *lira*. Vi si scorgono alcuni strumenti musicali tipici di quella cultura, come il *barbiton* e il *flauto dritto* ai quali vengono però assegnati i timbri di strumenti moderni: perché non scopriamo di quali si tratta? Altri strumenti sono raffigurati in un affresco (un po' scrostato e molto simile ai reperti archeologici conservati nei musei): che strumenti sono? Quali altri strumenti erano usati, all'epoca? In quali circostanze?

Il percorso di ricerca può concludersi con attività analoghe a quelle sopra descritte ma anche con la sonorizzazione di una leggenda (*mito*) greca, come la favola di *Orfeo*.

### Il Medioevo

*Il Gobbo di Notre Dame* (Classici Disney) contiene un episodio nel quale si scorgono alcuni monaci che cantano, camminando lentamente. Sono all'interno della cattedrale parigina e il brano, in latino e con testo originale, è del tutto simile a quelli sacri dell'epoca. Si tratta del *Confiteor*, orazione che veniva declamata all'inizio di ogni celebrazione liturgica. Proviamo a confrontare il finto brano con il vero, individuandone le differenze e le similitudini; proviamo a cantare il brano (molto semplice) della Disney, drammatizzandolo e imitando le azioni compiute dai frati nel cartone: creiamo un'atmosfera adatta eseguendo qualche rintocco lento di campana tubolare (utilizzeremo un tubo sospeso metallico, acquistato in ferramenta, della lunghezza di 80 cm). Indaghiamo meglio il ruolo delle campane nella vita medievale: esse servivano per scandire le ore ma anche per segnalare un pericolo, per chiamare a raccolta la popolazione, per solennizzare le festività, addirittura per indicare una scomunica! Anche adesso le campane sono così im-



portanti? Proviamo a classificare tutti i diversi suoni emessi dalle campane nel lungometraggio in esame: quante volte suonano? Come suonano? In quali circostanze suonano? Come cambia la sequenza sonora nelle varie situazioni?

*Robin Hood* (Disney) e *La spada magica* (Warner Bros) ci offrono l'occasione per indagare l'utilizzo profano della musica nel Medioevo: la festa in strada, in piazza e al castello, approfondendo la figura del *trovatore* e del *menestrello* (il cantagallo, nella versione disneyana).

### L'Ottocento

La produzione disneyana, come quella della Warner Bros, ha utilizzato in moltissime occasioni musiche dell'Ottocento e ha nutrito una particolare predilezione per la musica operistica e operettistica la quale, poiché inserita in un contesto narrativo, più ancora di altri generi si prestava a essere trasportata nella versione cinematografica, sonorizzandone situazioni analoghe a quelle del contesto originario. Il repertorio musicale di riferimento era quello più in voga nell'America dei primi del Novecento, amato e coltivato anche da Walt Disney: l'opera romantica e l'operetta viennese, delle quali tutti conoscevano, e sapevano canticchiare, le più celebri arie. Forse non tutti sanno che il lungometraggio d'animazione è annoverato tra le forme di teatro musicale, è una *musical comedy* o, più semplicemente, un *musical*. Rielaborazione americana dell'operetta europea, il musical – e con esso il cartone animato che ne rappresenta una trasposizione cinematografica – ne ha assunto anche le caratteristiche formali, con la tipica successione di arie assegnate ai protagonisti principali e ai comprimari, i duetti, i terzetti e l'ouverture iniziale che, nel caso del cartone, funge da sigla.

Per queste ragioni, sono innumerevoli i cartoni costruiti appositamente su queste musiche, che rappresentano il vero movente narrativo della vicenda e le ispiratrici delle innumerevoli *gags*. Fra le *Silly*

*Symphonies* disneyane, il cui scopo era, appunto, quello di animare celebri musiche del passato, ricordiamo *La balena Ugolodoro*, con musiche di Rossini, Leoncavallo, Boito e Wagner (Miniclassici Disney), un vero e proprio documentario animato per avviare i bambini alla comprensione della musica operistica e degli elementi che la costituiscono. Ricordiamo, ancora, *L'ora della sinfonia* (Miniclassici Disney) che vede Topolino, emergente direttore d'orchestra, alle prese con l'esecuzione della celebre ouverture tratta dall'operetta *Die Leichte Kavallerie* di Franz von Suppè e *La grande opera di Topolino* (Miniclassici Disney) che adatta, in modo divertentissimo, la musica del *Rigoletto* di Verdi. Il *Guglielmo Tell* di Rossini è una delle opere più gettonate: la sua ouverture ha fatto da colonna sonora a un numero incredibile di cartoni animati.

Anche la Vienna asburgica di fine Ottocento (tanto cara al personaggio della principessa Sissi, protagonista anche di un noto serial cartonistico) offre innumerevoli spunti di lavoro. Divertente è la storia rivisitata del brutto anatroccolo, sincronizzata sulle note de *Il bel Danubio blu* e contenuta nel lungometraggio d'animazione *Bugs Bunny Superstar* (Warner Bros). Il brutto anatroccolo, prima rifiutato dalla mamma cigno, riuscirà a salvare i fratellastri dalle fauci del cattivo uccello rapace che se li voleva mangiare e verrà finalmente accettato all'interno del branco. Lo stesso film contiene anche un gustoso episodio che inscena la musica, sempre di Strauss, *Storielle del bosco viennese*: Porky, alle prese con la caccia al coniglio, viene continuamente beffato dall'astuto roditore.

La musica sinfonica è altrettanto ben rappresentata nelle versioni cartonistiche. *The music Land* (Miniclassici Disney) inscena una vera e propria guerra tra l'isola della musica sinfonica e l'isola del jazz che si risolve, alla fine, con il duplice matrimonio tra la regina-violoncello con il re-sax baritono e tra la principessa-violino con il principe-sax tenore. La vicenda, anche in questo caso, è condotta esclusivamente dal-

Musica Domani

## Musica Domani in libreria?

### La trovate qui.

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

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

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

la musica (i personaggi parlano con i timbri degli strumenti che essi rappresentano visivamente) e dalle immagini, letteralmente zeppe di curiosi particolari musicali da scoprire insieme, attivando un gioco in classe: il castello della regina è un organo, le cui canne si trasformano in cannoni da bombardamento e sparano come contro l'isola rivale; l'albero è un contrabbasso e la prigione un metronomo; lo scalone del castello è una tastiera di pianoforte e il binocolo un clarinetto; i ballerini sono arpe e chitarre mentre l'imbarcazione è uno xilofono. La trama del racconto, ricostruita verbalmente e poi messa per iscritto, può essere sonorizzata e drammatizzata dai bambini utilizzando anche i brani musicali contenuti nel cartone (Wagner, *Marcia nuziale* e *La cavalcata delle Walkirie*; Beethoven, *Minuetto in sol magg.*, trascrivibile anche per flauto dolce soprano).

Molto divertente, per il concerto solistico, è *The Cat Concerto*, con Tom e Jerry sulla musica di Liszt e *Uno schiaccianoci tutto matto* (Columbia Tristar Home Video), sulle musiche di Ciaikovskij, per il balletto classico (ricordiamo anche la versione disneyana in *Fantasia* e quella recente che vede *Barbie* come protagonista principale).

### Imparare dai cartoni animati

I cartoni animati contengono un ricco serbatoio di musiche dal quale attingere per attività didattiche proficue e incisive. Attraverso di essi si possono agevolmente perseguire obiettivi che riguardano la musica intesa quale componente fondamentale dell'educazione ai mass-media:

- far comprendere la rilevanza del sonoro e della musica nel linguaggio cinematografico;
- attivare esperienze creative che utilizzino i contenuti del cartone come spunto per esprimersi anche attraverso i linguaggi non verbali (l'uso della voce, del movimento, degli strumenti musicali didattici formali e informali ecc.);
- accostare i discenti a culture lontane nel tempo e nello spazio promuovendo (mediante la diffusione popolare subita dall'uso di certe musiche nel contesto cinematografico) anche una partecipazione affettiva, oltre che cognitiva, nei confronti di repertori musicali di solito non graditi o ignorati (opera, operetta, musica sinfonica, concerto solistico, jazz, musica etnica e popolare ecc.);
- far comprendere i meccanismi di rifunzionalizzazione dei brani musicali e la loro utilizzazione in contesti diversi da quelli di appartenenza;
- avviare i discenti alla comprensione del concetto di fonte multipla, allenandoli a coglierne i tratti significativi e a operare inferenze utili per costruire il proprio sapere.

Il fare creativo è il movente più forte per condurre attività di ricerca, di approfondimento, di acquisizione di informazioni e per imparare ad apprendere anche dal nostro cartone animato preferito. La musica è, in questo senso, un veicolo privilegiato e i bambini lo di-

mostrano chiaramente: quando canticchiano la sigla del cartone preferito, da soli o con i compagni, nel gioco di ruolo o anche per farsi compagnia; quando riascoltano, prima di addormentarsi, una delle tante compilation musicali presenti sul mercato. I percorsi didattici sulla musica del cinema d'animazione aprono un ampio ventaglio di possibilità interdisciplinari: tali percorsi dovrebbero trovare spazio e applicazione anche al di fuori dell'esiguo spazio che i programmi assegnano all'educazione musicale.

### Note

<sup>1</sup> Si riprendono alcuni spunti contenuti in E. Maule, *La musica dei cartoni. Viaggio didattico nel tempo e nello spazio con le musiche del cinema d'animazione*, Quaderni dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, Edizioni Junior, Bergamo 2001.

<sup>2</sup> M. Morcellini, *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma 1999, p.101.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>4</sup> AA.VV., a cura di H.Theunert, *Begleiter der Kindheit: Zeichenrick und die Rezeption durch Kinder*, Bayerische Landeszentrale für Neue Medien (BLM), Fischer, München 1996, pp.8 segg.

<sup>5</sup> AA. VV., a cura di P. Bartolini e M. Manini, *I figli della TV. Una ricerca su bambini e televisione*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 157.

<sup>6</sup> H.Theunert, „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. *Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden*, Bayerische Landeszentrale für neue Medien, München 1993, p.140.

<sup>7</sup> Questi sono i risultati scaturiti da una accurata indagine condotta in Germania con un notevole campione di bambini. Lo scopo della ricerca non era tanto quello di dimostrare se i bambini sono interessati ai cartoni o per quante ore al giorno essi li fruiscono, ma quello di capire come i piccoli utenti usino i cartoni, come li rielaborino, come li distinguano, come si orientino nell'offerta e come ne vengano influenzati (AA.VV., *Begleiter der Kindheit*, cit., p.10; per la sintesi della ricerca pp. 201 segg.).

<sup>8</sup> AA. VV., *I figli della TV. Una ricerca su bambini e televisione*, cit., p. 168.

<sup>9</sup> L. Salvucci, *Comunicazione multimediale e influenza sociale nell'età evolutiva. Gli effetti dei mass media su bambini e adolescenti*, Prometheus editrice, Milano 1997, p. 84.

<sup>10</sup> Va segnalato come in Germania, ad esempio, esistono dei dipartimenti per l'educazione ai nuovi media; in Baviera è attiva la Bayerische Landeszentrale für Neue Medien, promotrice di molteplici pubblicazioni sull'educazione alla multimedialità con precisi riferimenti anche al cinema d'animazione.

<sup>11</sup> Se ne *Il Principe d'Egitto*, ad esempio, i riferimenti biblici sono palesi e inevitabili, è interessante notare come molte proposte trovino punti di contatto con l'educazione etica e religiosa partendo dai cartoni animati più disparati e dalle relazioni tra il bene e il male in essi contenute. È il caso della lotta tra Caino e Abele, scaturita dalla visione di *Il Re Leone* che supporta un progetto di M. Ebener e C. Kirchof intitolato, appunto, *König der Löwen. Biblische Motive und mythische Elemente* (in AA.VV., *Medienerziehung im Deutschunterricht. Materialien für die Praxis*, Die Blaue Eule, Essen 1998).

<sup>12</sup> Alcuni percorsi di lavoro sono esemplificati nella prima parte del libro di E. Maule, *La musica dei cartoni*, cit.; un'altra unità di lavoro, su Pocahontas e la musica degli indiani d'America, è inserita in E. Maule "Musica e storia in prospettiva interculturale", in AA.VV., a cura di M. Disoteco, B. Ritter, M.S. Tasselli, *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 93 segg.

# Corsi internazionali di formazione e aggiornamento di didattica musicale

## RIMINI

XXXIII STAGIONE  
8/13 luglio 2002

**Didattica del pianoforte: la lezione collettiva di strumento**  
ANNIBALE REBAUDENGO (docente di pianoforte – Conservatorio “G. Verdi” di Milano)  
8 - 13 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00  
*insegnanti di Pianoforte, diplomati e diplomandi in Pianoforte, allievi dei corsi di didattica presso i Conservatori*

### Libera la voce!

MADDALENA KOCZKA TIBONE (cantante – Torino)  
8 - 13 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00  
*aperto a tutti coloro che adoperano la voce*

### Esperienze creative con la musica del passato

ELITA MAULE (docente al Corso di Didattica della Musica presso il Conservatorio e presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano)  
8 - 10 luglio, ore 9.00/12.00  
*insegnanti di scuola elementare, media, operatori musicali, animatori*

### Percorsi trasversali creativi con i cartoni animati e le loro musiche

ELITA MAULE (docente al Corso di Didattica della Musica presso il Conservatorio e presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano)  
8 - 10 luglio, ore 16.00/19.00  
*insegnanti di scuola elementare, media, biennio superiore, operatori musicali, animatori*

### Danzare gli altri

LAURA CAMPIRONI (esperta di danza popolare – Milano)  
11 - 13 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00  
*aperto a tutti*

### La musica e la danza in medio oriente

JAMILA ZAKI (danzatrice e coreografa, esperta di folclore nordafricano e mediorientale – Milano)  
8 - 10 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00  
*aperto a tutti*

### Trame d'africa

**Ritmi e canti afro per la scuola dell'obbligo, e non solo...**  
MARCO GIOVINAZZO (docente di percussioni, esperto di materiali “etnici” – Aosta)  
11 - 13 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00  
*aperto a tutti*

## AGRIGENTO

PERCORSO DI FORMAZIONE  
PER OPERATORE MUSICALE

PRIMA SETTIMANA ESTIVA: 29 luglio/3 agosto 2002

### Un modello dinamico di educazione musicale

CARLO DELFRATI (Docente di Metodologia dell'educazione musicale – Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università di Pavia)  
29 - 31 luglio, ore 9.00 /13.00

### Espressività musicale ed espressività corporea

SABINE OETTERLI (docente di Ritmica Dalcroze – Roma)  
29 - 31 luglio, ore 16.00 /19.00

### La voce creativa

ELISA POIDOMANI (docente di direzione di coro per didattica – Catania)  
1 - 3 agosto, ore 9.00 /13.00

### La mano – il cuore – il corpo – la mente

MAURIZIO SPACCAZOCCHI (esperto di Didattica e Pedagogia della Musica – Pesaro)  
1 - 3 agosto, 16.00 /19.00

## SEMINARI

### La gestione di gruppo nella relazione educativa

GIOVANNA PERRICONE (psicologa, professore associato di psicologia dell'educazione – Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università di Palermo)  
Le problematiche della comunicazione nella relazione educativa attraverso laboratori esperienziali.  
Palermo, 11 e 12 gennaio 2003

### Legislazione, analisi dei bisogni e tecniche di progettazione

ROSANGELA GRANATA (sociologa, docente di scuole per operatori sociali)  
Tecniche di progettazione per operatori sociali. Informazioni sulle normative attuali nei vari contesti nazionali come risorsa dell'attività musicale.  
Catania, 24 e 25 maggio 2003

## SECONDA SETTIMANA ESTIVA

Marsala - 28 luglio/2 agosto 2003

CARLO DELFRATI, MAURIZIO SPACCAZOCCHI,  
SABINE OETTERLI, ELISA POIDOMANI

## COLLOQUIO FINALE E PROVA PRATICA

Autunno 2003

## COURMAYEUR - CORSI INTERNAZIONALI DI MUSICA - V EDIZIONE

VACANZA-STUDIO PER ALLIEVI DEI CORSI INFERIORI DI CONSERVATORI E ISTITUTI DI MUSICA,  
SCUOLE MEDIE AD INDIRIZZO MUSICALE, SCUOLE POPOLARI DI MUSICA, AMATORI  
24 AGOSTO - 1 SETTEMBRE 2002

La vacanza-studio musicale organizzata da Cluster è una proposta educativa e formativa rivolta a insegnanti e studenti di musica, senza limiti rispetto ad età e curriculum pregresso. Consiste in un soggiorno a Courmayeur, nel corso del quale i partecipanti sperimentano un modo stimolante e gratificante di vivere assieme, condividendo la passione, lo studio del proprio strumento, il contatto con esperienze musicali che completano la loro formazione, il piacere e l'emozione di esibirsi in pubblico. Durante la vacanza-studio gli allievi seguono lezioni individuali, esercitazioni orchestrali, attività collettive “in cerchio”, seminari teorico-pratici di approfondimento culturale. L'attività sfocia in esecuzioni pubbliche in forma di concerto, in interventi di musica da strada, in concerti aperitivo di musica da camera.

Il progetto prevede la partecipazione di insegnanti di strumento, di educazione musicale delle scuole elementari e medie, animatori e operatori musicali cui viene offerta l'opportunità di seguire un corso dedicato alla trascrizione, strumentazione e composizione per gli organici dei primi anni di studio e *aggiornarsi* confrontandosi su temi specifici di didattica musicale.

### DOCENTI

Violino: MARIATERESA LIETTI, Violoncello: LUCA DE MARCHI, Flauto: DANIELA PRIARONE, Clarinetto e Sassofono: LUCIANO MEOLA,  
Tromba: ALBERTO MANDARINI, Chitarra: GIANNI NUTI, Pianoforte: MARIANGELA ARNABOLDI, Percussioni: MARCO GIOVINAZZO,  
Laboratorio orchestrale, improvvisazione e repertorio jazz: ALBERTO MANDARINI,  
Musica d'insieme in cerchio, repertori etnici: CLAUDIO DINA, MARCO GIOVINAZZO,  
Musica d'insieme per chitarra: LUCIA PIZZUTEL, MARCO SILLETTI, Trascrizione, strumentazione e composizione: ALDO SARDO.

Sul sito dell'Associazione [www.siem-online.it](http://www.siem-online.it) si possono consultare i programmi dettagliati. Info: segreteria Siem - tel./fax 011.936.47.61

# Varba Harangoznak

[UNGHERIA]

EMANUELA PERLINI - DAVIDE ZAMBELLI

Il materiale grafico di queste pagine (in formato pdf) e la realizzazione, con strumentazione sintetica, della partitura (in formato midi) si possono scaricare dalle pagine Web della Siem:

[www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)

Introduzione



Formazione: circolare aperta, braccia a V, direzione antioraria  
Introduzione: 4 misure

PARTE A

Parte A



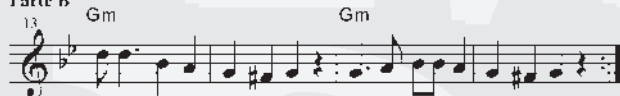
- 5 Passo con dx, passo con sx
- 6 passo con dx, sx incrocia dietro la dx, passo con dx
- 7 passo con sx, passo con dx
- 8 passo con sx, dx incrocia dietro la sx, passo con sx



9-12 ripetere misure 5-8

PARTE B

Parte B



- 13 girandosi verso il centro avanzare con dx, sx
- 14 battute a terra con dx, sx, dx
- 15 tornare indietro con sx e dx
- 16 battute a terra con sx, dx, sx


Ripresa della parte A. Il capofila con braccio destro libero procede formando una spirale interna per ricomporre, alla fine, il cerchio.

Questa danza - di cui non si conosce con certezza la funzione - esemplifica particolarmente bene una delle caratteristiche della musica ungherese: lo slancio ritmico, con inizio della frase fortemente accentuato (ritmica tetica) in contrapposizione alla maniera anacrusica, più diffusa nella tradizione dell'Europa occidentale.

Ai brevi suoni iniziali fortemente marcati seguono suoni più lunghi e deboli: questo modello ritmico sembra trarre origine da una caratteristica della lingua magiara ed è peculiare di tutta la musica di questo Paese.

In questo brano, l'elemento ritmico viene ulteriormente evidenziato dalla risposta finale del periodo musicale, con un accompagnamento fortemente percussivo.

L'esecuzione, nella versione originale, viene affidata agli strumenti tipici della tradizione ungherese - flauto pastorale, violino, ghironda, salterio a pizzico [*zitera*], salterio a percussione [*cimbalom*] - e alla voce, che si alterna ai periodi solo strumentali.

Fra le attività che possono precedere o seguire questa danza, adatte ad approfondire la caratteristica cellula ritmica , ci possono essere - per rimanere nell'area magiara - sia delle attività di canto sul repertorio proposto da Z. Kodály (ad esempio, dai *Bicinia*), sia proposte di ascolto di lavori di B. Bartók (vedi *For Children* vol. 1, i brani 14, 18, 32, 34, 36).

Altrettanto, è molto importante un lavoro di preparazione all'esecuzione strumentale focalizzato sulle tre figurazioni ritmiche che compongono il brano:



attraverso giochi, con la voce o strumenti a percussione o gesti-suono. Si possono alternare gruppi di alunni che le eseguono regolarmente, oppure - in forma antifonale - un ragazzo alla volta esegue le cellule 1 e 3, alternato da un Tutti sul ritmo della 2.

Questo materiale, organizzato in una semifrase di quattro battute, può servire come ostinato base per delle improvvisazioni. Il tutto può essere guidato da una percussione che scandisce la minima.

The musical score is divided into three main sections: **Introduzione**, **Parte A**, and **Parte B**. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is common time (C). The instruments are arranged as follows:

- Melodina 1 & 2:** Melodic lines in treble clef.
- Glockenspiel:** Treble clef, playing a rhythmic melody.
- Metallofono:** Treble clef, playing a rhythmic accompaniment.
- Basso:** Bass clef, playing a rhythmic accompaniment.
- Piano:** Grand staff (treble and bass clefs), playing a rhythmic accompaniment with octaves.
- Percussion:** Indicated by a square symbol with a vertical line, with numbers 1 and 3 indicating specific rhythmic patterns.

Part A and Part B are marked with the chord **Gm** (G minor). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

La danza che presentiamo è molto semplice dal punto di vista coreografico. Le parti melodiche sono relativamente facili anche per uno strumento come il flauto dolce. La struttura armonica, affidata agli strumenti a piastre, è facilmente memorizzabile perché organizzata su semplici moduli ripetitivi. Le percussioni, indicate con i numeri 1 e 3, corrispondono a un triangolo e a un tamburello.

Riteniamo che l'apprendimento della parte coreografica, e quindi la presa di contatto con la musica attra-

verso il corpo, debba precedere normalmente lo studio della parte strumentale. Ovviamente, l'insegnante è invitato ad adattare il più possibile questa proposta in base alle disponibilità strumentali, alle competenze degli alunni e alla propria sensibilità musicale.

Discografia. *Ursoaica. Leichte Internationale Volkstänze III.* Audiocassetta. Contatti: Johann Bengen, Mannheimer Str. 15, D-80803 München. Tel. 089-3507526.

# Va' pensiero: intorno all'opera di Verdi

Un percorso didattico attivato in una scuola media per sensibilizzare i ragazzi all'opera verdiana, partendo dalla loro esperienza e competenza musicale. Dall'esplorazione di ascolti tratti da opere diverse si procede verso una più completa assimilazione della musica lirica nella sua globalità.

PAOLA COLOMBO

Motivare ed educare i ragazzi all'opera lirica è, per un insegnante di scuola media, un impegno didattico-educativo di non semplice attuazione.\* Gli alunni attraversano infatti quella fase evolutiva in cui prendono forma i propri interessi e si attuano le prime motivate scelte musicali, condizionate spesso sia da un possibile contagio dovuto all'influenza delle dinamiche relazionali del gruppo, sia da agenti commerciali e discografici scatenanti.

Il complesso e articolato mondo del teatro musicale spesso vive ai margini delle esperienze maturate dal preadolescente che, salvo qualche rara eccezione, non contemplano né un *fare* (cantare-suonare), né un *ascoltare* (inteso come motivato ascolto, videoascolto o come frequentazione teatrale dello spettacolo operistico nella sua globalità). Anzi, è manifesta la volontà di escludere proprio quel repertorio musicale di voce impostata, di canto lirico che si contrappone al loro bisogno di canto e di canzone vissuto con molteplici valenze e modalità di appropriazione e fruizione.

Sappiamo anche che ogni ragazzo al quale si rivolge l'azione didattico-educativa ha maturato una sua competenza musicale e un vissuto sonoro-musicale che gli consente di riconoscere stili musicali diversi, di contestualizzare storicamente musiche di epoche diverse con una certa precisione, di attribuire senso e significato a qualsiasi proposta musicale, di interpretare graficamente, verbalmente e gestualmente ritmi diversi, tessiture musicali diverse.<sup>1</sup>

Credo sia legittimo domandarsi quali siano le motivazioni che un insegnante pone come necessarie per giustificare la scelta e l'utilizzo di materiali sonori desunti dal vasto patrimonio operistico e, nello specifico, dall'opera verdiana.

In altri termini: perché l'opera a scuola, quale significato attribuire all'esperienza didattica, come motivare

i ragazzi all'opera, come avvicinarli a un oggetto musicale avulso dai loro interessi, dalla loro identità musicale?

Chi è Otello? Un cioccolatino, rispondono in coro gli alunni di una terza media. Chi è Giuseppe Verdi? Un musicista, replicano soltanto alcuni di loro. Si ha la sensazione di navigare in mare aperto su una nave con marinai volenterosi e robusti ma senza orizzonti, senza meta, erranti verso chissà quali sponde.

Nel nostro specifico progetto l'oggetto sonoro, l'opera lirica, viene inteso come un materiale didattico proponibile nella misura in cui si tenga conto del vissuto musicale dei ragazzi o meglio della competenza generale del singolo intesa come «capacità di produzione di senso mediante e/o intorno alla musica». Un concetto di competenza che «comprende il sapere, il saper fare e il saper comunicare».<sup>2</sup>

Si tratta quindi di dimostrare che l'ascolto di un preludio o di un'aria d'opera può attivare processi significativi a livelli diversi nell'ambito del sapere (conoscere un contenuto musicale contestualizzato), del saper fare (esprimersi vocalmente o strumentalmente), del saper comunicare (attribuire senso alla musica).

L'impianto didattico proposto tiene conto di una metodologia secondo cui l'alunno, invece di analizzare-smontare l'oggetto sonoro sconosciuto, è innanzitutto chiamato a «costruire» con la musica come atto partecipativo dell'ascolto stesso.

## Prima fase: competenza come sapere

Dove va il pensiero dei ragazzi a proposito di musica? Parafrasando il titolo del più famoso coro verdiano, mi domando quali possibili immagini e/o risposte sonore provoca l'input verbale *Va' pensiero*. La classe intera (una terza media) canta il celeberrimo incipit del coro verdiano dell'opera *Nabucco*, dimostrando che la musica c'è, appartiene al vissuto di ciascuno, è un sapere interiorizzato, forse più del motivo-ritornello dell'ultima canzone vincitrice del Festival di Sanremo. Questo poco sapere musicale, questo piccolo vissuto musicale mi consente di partire verso l'esplorazione dell'opera e del teatro musicale. Un'esperienza che renderà consapevoli i miei marinai della bontà e dell'utilità del viaggio che si apprestano a compiere, convinti e motivati nel comprendere le valenze comunicative ed espressive del linguaggio musicale operistico e la propria capacità di produrre senso attorno a ciò che potrebbe sembrare indifferente.

Il pensiero va alla musica, ma anche verso altri ambiti della conoscenza e precisamente: alle guerre d'indipendenza, quando gli italiani lottavano per la liberazione; lontano dove c'è pace; alle persone più care; sulle ali dei mari; alla canzone di Verdi (senza intonazione).

I miei marinai, per insistere con la metafora, costruiscono e ricostruiscono immagini sonore come in un puzzle mentale cercando nella loro memoria, nel loro passato. Tra i vari ambiti esperienziali c'è anche la musica, proprio quella dell'opera *Nabucco* di Verdi, ormai svelata nella sua identità.

Analisi dei risultati: l'alunno scopre di conoscere, di possedere questo oggetto sonoro ora non più misterioso. I ragazzi si orientano molto bene, cantano questo incipit musicale. Con grande meraviglia tutti si accorgono di sapere, di conoscere e partecipano piacevolmente a questa caccia al tesoro musicale.

La raccolta di rimandi fa poi nascere la curiosità di cercare da dove sia venuto questo pensiero musicale. Ecco le risposte raccolte in modo individuale ciascuno sul proprio foglio: dalla pubblicità; dal motivo usato nello spot televisivo del ferro da stiro Vaporella; dal motivo cantato dal cantante pop Zuccherò; dalla televisione in generale; dal telefonino; dal cd di Pavarotti; dalla colonna sonora di un film sulla principessa Sissi; da un ascolto fatto alle scuole elementari.

Come si muove questo nostro pensiero musicale? Con quali colori? Scopriamo ancora con grande sorpresa che la nostra sensibilità ci ha indotti a immaginare il pensiero come una piuma, bianca e leggera che ondeggia fluttuante nell'aria. La stessa piuma della copertina di una proposta discografica di cori verdiani che il grafico ha voluto presentare in un cielo azzurro con la scritta *Va' pensiero* in rosso, perché rosso è il colore della passione, della grande volontà di patria degli italiani e l'azzurro del cielo è lo spazio per pensare, uno sguardo perso nella vastità del cielo come capita spessissimo al preadolescente.

A questo punto tutti gli alunni sono consapevoli del fatto che si tratta di una pagina musicale verdiana nota, molto diffusa e a loro familiare. Sorge quindi la necessità di ascoltarla bene perché interessa risentirla per intero, perché è sorta la curiosità di vedere come finisce questo inizio, di smontare meglio come è fatta, di capire perché è diventata tanto famosa.

L'insegnante propone quindi un ascolto guidato che porterà alla contestualizzazione storica e da lì, in un meccanismo a spirale della conoscenza, verso l'acquisizione di contenuti (musicali-storico-sociali-culturali in generale) in un processo di stratificazione in cui inserire l'opera nella sua globalità.

Didatticamente parlando, si procede quindi all'ascolto-analisi del coro *Va' pensiero* per arrivare a un approfondimento dell'opera *Nabucco*, dalla trama ai personaggi, al ruolo del coro nell'opera, alle possibili scenografie, all'analisi di un allestimento teatrale esplorabile in videocassetta.

È inevitabile domandarsi quali altri possibili pensieri musicali i ragazzi conoscano intorno all'opera lirica più in generale.

Per confronto ecco comparire altri motivi già ascoltati soprattutto negli spot televisivi. La conoscenza di alcune celebri arie operistiche deriva dalla fruizione televisiva del messaggio pubblicitario. Vengono così evocati dagli alunni i seguenti prodotti pubblicizzati con immagini accompagnate da citazioni musicali del repertorio operistico: Gloria all'Egitto (*Aida*) nello spot sull'Egitto; *Vissi d'arte* (*Tosca*) nello spot Gold di Gourmet-cibo per gatti; *Habanera* (*Carmen*) nello spot Ajax; *Casta diva* (*Norma*) nello spot Sorbetteria di Rannieri; *Amami Alfredo* (*Traviata*) nello spot Rocher Ferrero.

## Seconda fase: competenza come saper fare

Le attività proposte per questo secondo livello di esplorazione di materiali musicali intorno all'opera hanno coinvolto gli studenti nel fare musica sia con la voce sia con lo strumentario.

Se il cantare una melodia su base pre-registrata estrapolata da una scena d'opera può talvolta rivelarsi per un alunno di Scuola media cosa strana, al di fuori di un saper cantare comune, il sapere ritmico consente più facilmente di vivere un'esperienza partecipata e gratificante. Interessante è risultata infatti la proposta didattica del karaoke ritmico con l'utilizzo dello strumentario a disposizione in classe. Un'esperienza didattica che fa riferimento alle proposte suggerite da Giovanni Piazza nel suo *Suoniamoci su*, un testo in cui vengono riprese pagine musicali di Verdi, ma anche di Rossini, Mozart, Ponchielli, Bizet, per coinvolgere gli alunni in sonorizzazioni di gruppo. Una tecnica del "suonare con il disco" che, come afferma l'autore stesso, si dimostra «un eccellente mezzo di ascolto attivo e di analisi», un «passaggio operativo che carica l'ascolto – soprattutto quello di repertori come quello in questione estraneo al consumo giovanile abituale – di una speciale motivazione».<sup>4</sup>

Altri possibili suggerimenti circa il materiale sonoro da utilizzare per un approccio di questo tipo sono il karaoke ritmico sul coro *Squilli, echeggi la tromba* dall'opera *Il Trovatore*, e sulla *Marcia trionfale* dell'*Aida*.

## Terza fase: competenza come saper comunicare

Verifichiamo, con un'altra strategia didattica, la competenza musicale intesa come capacità di saper comunicare, saper attribuire senso e significato a un messaggio musicale. Utilizziamo i quattro minuti di musica del Preludio di *Traviata*.

«Traviata inizia dalla fine», così afferma un alunno dopo l'ascolto del preludio iniziale.

Questo materiale sonoro può essere utilizzato per proporre un'attività molto stimolante e interessante, grazie all'utilizzo di una tecnica mutuata dal binomio fantastico proposto da Gianni Rodari nel suo testo fondamentale *La Grammatica della fantasia*. L'abbi-

namento di due parole distanti fra loro suggerita da Rodari come tecnica per inventare storie, può, nel nostro caso specifico, essere usato per ri-costruire una storia già narrata dalla musica. Le due parole vengono scelte dall'insegnante nell'area semantica più globale della trama come frammenti narrativi con i quali ri-costruire l'intero, il tutto narrativo, in un immaginario puzzle mentale. La situazione è fantastica in quanto immaginata dall'alunno all'interno di una materia prima che è la musica.<sup>5</sup>

Il mio suggerimento per gli alunni è quello di raccontare una storia suggerita dalla musica con l'utilizzo del binomio fiore-innamorato, due poli semantici che, con le note evocative del preludio iniziale dell'opera *La Traviata*, introducono i giovani ascoltatori nella vicenda, grazie alla forza comunicativa della musica in sé. In questa prospettiva l'ascolto diventa per il ragazzo un'azione partecipata e attiva e per l'insegnante una possibile strategia per "misurare" l'ascolto stesso attraverso: la produzione di senso del *sentire* musicale; il confronto reciproco sulle risposte date; la comprensione dei nodi narrativi essenziali; la memorizzazione di alcuni temi musicali poi ripresi nel corso dell'opera; la produzione di elaborati con una struttura narrativa che consente la drammatizzazione.

Riportiamo alcuni frammenti di storie individuati dai ragazzi sulle note del preludio verdiano:

- amore perduto;
- un solo pensiero, il passato;
- due amanti che danzano felicemente;
- disperazione e tristezza;
- lo sbocciare di un nuovo amore.

Non mancano elaborati più strutturati. Di nuovo quindi un montare, un costruire per poi smontare, come nell'esempio precedente, alla ricerca dell'importanza del preludio-ouverture nella drammaturgia musicale.

Dalla comprensione generale del clima emotivo del preludio, si passa poi a un lavoro più analitico con l'ascolto-analisi di alcuni momenti salienti che scandiscono la vicenda e la psicologia dei due amanti, Violetta e Alfredo, con alcune arie significative quali, per esempio, *Ah, forse è lui che l'anima*, del I atto, *Dei miei bollenti spiriti* (Alfredo) (messa a confronto con Nemorino nell'aria *Una furtiva lagrima* dall'*Elisir d'amore* di Donizetti); *Dammi tu forza o cielo, amami Alfredo* e *Addio del passato* (confronto con *O terra addio* in *Aida*).

Ancora, l'utilizzo del materiale sonoro del preludio di *Traviata* è stato proposto a una classe di prima media con il compito di interpretare graficamente quanto ascoltato. Molte possono essere le situazioni musicali verdiane in cui un'interpretazione gestuale rende attiva e partecipativa l'esperienza d'ascolto. Una sorta di orchestrazione di movimenti, cercando di esprimere con il corpo l'emozione suscitata dalla musica. Interpretare la dinamica, il fraseggio, i timbri diventa un modo per leggere con il corpo la musica. Dalla percezione della pulsazione in una marcia, al movimento danzante di una scena del ballo.

#### Quarta fase: W Verdi

Un ulteriore percorso intorno all'opera di Giuseppe Verdi ha poi condotto i ragazzi della classe terza all'ideazione, progettazione e realizzazione di un intrattenimento scenico-musicale intitolato *W Verdi*. Due voci recitanti e un'orchestra di flauti dolci hanno rivisitato e rivissuto l'intensa biografia verdiana. Si è elaborato un semplice testo teatrale, strutturato in sette quadri, intercalati da esecuzioni strumentali e da brevi citazioni musicali discografiche.

Unico elemento scenico, un tavolo ricoperto da una tovaglia a quadri bianca e rossa con due bicchieri e un fiasco di vino a rappresentare l'atmosfera contadina e ottocentesca dell'osteria in cui i due narratori, interpretati in ogni quadro da alunni diversi, s'incontrano e cominciano a narrare di questo personaggio.

L'orchestra introduce lo spettacolo con l'esecuzione del *Va' pensiero* eseguita su una base pre-registrata, proseguendo poi, in apertura o in chiusura dei diversi momenti, con l'inno nazionale francese (Verdi viene battezzato in lingua francese nel ducato di Parma sotomesso ai francesi), l'inno italiano, la marcia trionfale dell'*Aida*, intercalati da ascolti-sigla dall'ouverture dell'*Oberto*, dal coro del Brindisi della *Traviata*, dal *Falstaff*, in un'appassionante scoperta e interiorizzazione delle vicende, anche le più intime, dell'uomo e del compositore di Busseto.

La musica di Verdi, con cui si è entrati ora in una certa "confidenza", porta ciascuno alla scoperta delle proprie potenzialità nell'attivare processi di ascolto e consapevolezza di un messaggio musicale. I miei marinai, per concludere la metafora, sembrano spesso ignari del loro girovagare, ma hanno occhi, orecchie, cuore e muscoli per arrivare in porto.

Rimane ancora l'attesa dell'emozione vera, quella più totalizzante e peculiare del teatro musicale.

Una possibilità che, spesso disillusa dalla scuola, potrà in futuro chiudere il cerchio delle emozioni.

\* Il presente articolo è tratto dalla relazione presentata al convegno *Va' pensiero* promosso dal Teatro Testoni Ragazzi di Bologna il 2-3-4 febbraio 2001.

#### Note

<sup>1</sup> Per un approfondimento circa i problemi teorici e gli aspetti evolutivi della comprensione degli stili musicali si veda il *Quadrante della Siem*, n. 10, 1/1996, a cura di J. Tafuri. Per il concetto di competenza musicale si fa riferimento al modello teorico enunciato da G. Stefani e ai più recenti studi sull'origine e sull'evoluzione della percezione dalla fase pre-natale in poi.

<sup>2</sup> G. Stefani, *La Competenza musicale*, Bologna, Clueb, 1982, p. 9.

<sup>3</sup> Per il progetto "Opera Domani" condotto dall'AS.LI.CO si veda l'articolo di Carlo Delfrati pubblicato sul n. 120 di *Musica Domani*.

<sup>4</sup> G. Piazza, *Suoniamoci su...*, Milano, Ricordi, 1994, p. 6.

<sup>5</sup> G. Rodari, *La Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 17-20.

Come bibliografia essenziale, oltre ai testi citati in nota, si può fare riferimento a: M. Baroni - F. Nanni, *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass-media*, Bologna, Clueb, 1989 e F. Delalande, *Le Condotte musicali*, Bologna, Clueb, 1993.



# La valigia musicale e altre storie

Sono sempre più numerose le riflessioni teoriche e le proposte operative incentrate sul concetto di identità musicale.

L'autrice discute alcune delle tecniche da lei effettivamente utilizzate e racconta l'esperienza svolta con un gruppo di studenti della scuola di didattica del conservatorio di Udine.

**STEFANIA LUCCHETTI**

Ma come, ancora sull'identità musicale? Caro lettore, non intendo abusare della tua pazienza: immagino che avrai già riflettuto a lungo su questo argomento, ma colgo comunque l'opportunità concessami da questo spazio per aprire un confronto sulle strategie didattiche utili a far emergere in modo pregnante questo tema, che reputo cruciale e ineludibile per intessere una relazione educativa soddisfacente sia per l'insegnante che per l'allievo. Una comunicazione sincera, liberatoria, che permetta di rivelarci reciprocamente, utilizzando quella dimensione simbolica che è propria dell'esperienza musicale.

Chi sono io in musica? Forse non è importante la risposta, quanto piuttosto il modo, il mezzo attraverso il quale scelgo di esplicitarla. Eccoci quindi al problema cruciale: la scelta di una tattica didattica adeguata al contesto e agli obiettivi che mi propongo. Una scelta dettata dalla consapevolezza dei vissuti messi in gioco dalle diverse opzioni: consapevolezza che si acquisisce sperimentando in prima persona i diversi tipi di coinvolgimento possibili.

## Tattiche e contesti

Prima ipotesi: il metodo autobiografico. Raccontarsi per iscritto? No, grazie. Pur ritrovandomi d'accordo sulle motivazioni addotte da Duccio Demetrio (1994) per intraprendere questo tipo di auto-analisi, ho potuto rilevare come la proposta di riorganizzare verbalmente il proprio passato tenda a far emergere troppo drammaticamente conflitti non risolti, talora enfatizzando la tendenza ai sensi di colpa. Pericolo tanto più in agguato quanto più l'esperienza musicale viene vissuta in modo importante, se non addirittura esclusivo, ad esempio con allievi di conservatorio:

quanta sofferenza nel dover parlare di incompatibilità con l'insegnante, di abbandono dello strumento all'indomani del diploma ecc. Con altri uditori (scuole medie, superiori, insegnanti della scuola di base) è facile la tendenza allo stereotipo, con conseguente riduzione dell'esperienza musicale al solo sapere o meno suonare uno strumento, ignorando altre componenti dell'esperienza musicale (ad esempio il piacere nel cantare, danzare, ascoltare la musica). Mi sembra una tattica ideologica, per dirla con Prieto, in quanto tende a esporre un pre-giudizio: l'immagine che mi sono fatto del mio passato e del mio rapporto con la musica. Mi piace di più l'idea di creare una situazione fluida, capace di riplasmarsi in modo anche inaspettato, mettendo in gioco il dentro (l'immagine che ho di me stesso) e il fuori (l'immagine che gli altri hanno di me).

Seconda ipotesi: l'animazione. Le precedenti considerazioni, unite naturalmente a inclinazioni personali (mi diverto di più!) mi hanno portato a preferire altre tattiche, suggerite qua e là da autori che ben conosco. Con i miei allievi delle superiori è risultata particolarmente efficace la *conferenza* (Ferrari 1994) in cui ognuno gestiva una lezione tematica (su un particolare gruppo musicale, stile, epoca musicale, oppure su tematiche più trasversali: le canzoni del cuore, del corpo, della mente, le musiche "strane" ecc.), con relativa scaletta di ascolti.

Addirittura dirompente è risultato il percorso condotto attraverso la costruzione della *cassetta di classe*, creata con le musiche in cui ciascuno si identificava di più. Ne è uscito un itinerario molto articolato, teso all'esplicitazione dei reciproci stili di ascolto, che è servito a rafforzare le identità dei singoli all'interno del gruppo, migliorando tangibilmente il clima emotivo della classe. Altri modi per rivelarsi agli altri: *Tanti modi per incominciare*, un itinerario che parta dall'esperienza del doversi presentare a un nuovo gruppo. Presentarsi proponendo un'attività che dica qualcosa di noi, dei nostri vissuti, dei nostri gusti (Ferrari 1994).

Come rompere il ghiaccio? Cantando, inventando, giocando: insieme agli allievi del Corso di Didattica di Udine abbiamo raccolto alcune attività-gioco proposte di volta in volta dai ragazzi per aprire le attività del laboratorio, che potessero fornire loro un primo repertorio di esperienze didattiche. Un filone che è andato a costituire una sezione della dispensa sulla didattica del ritmo, presentata dagli stessi allievi in un intervento *live* al XXIX Convegno Europeo sull'educazione musicale di Gorizia (1998).

D'altronde anche la scrittura può diventare strumento per attività di apprendimento cooperativo: ad esempio attraverso tecniche di scrittura collettiva. Mi riferisco ad alcune proposte di Strobino (1994, 1997) risultate particolarmente efficaci: lettera alla musica, questionari aperti da compilare in gruppo. Per riflettere sulla propria identità musicale può risultare utile anche la *progettazione* di un questionario da somministrare agli allievi come prova d'ingresso. Personalmente mi è capitato che le stesse insegnanti della scuola di base che avevano progettato insieme questo strumento abbiano poi deciso di assumerlo come semplice griglia per la conduzione di una più informale discussione: io stessa credo che questa seconda strada sia preferibile al clima ansioso legato alla proposta di un questionario.

### La valigia musicale

Penso comunque che sia giunto il momento di parlare dell'attività alla quale mi sento più legata: la *valigia musicale*. Si tratta di una tecnica di animazione (D. Bo, M. Bo, M. Ferrando 1994) sviluppata nell'ambito della didattica cooperativa e adattata in chiave musicale dall'inesauribile Enrico Strobino (1997), che qui ringrazio. Questa che leggerete è una versione riveduta e corretta dalla sottoscritta: ritengo che le licenze siano quasi doverose. Gli obiettivi che persegue sono quelli dell'accoglienza: un buon modo per incominciare con un gruppo di nuova costituzione, ad esempio una classe di nuova formazione. Accoglienza intesa come condivisione di conoscenze, di vissuti, come sviluppo delle capacità di ascolto dell'altro, in vista della costituzione di un clima collaborativo che valorizza il lavoro di gruppo e l'apprendimento per scoperta.

Come procedere. Proponiamo alla classe di raccontarsi in musica attraverso degli oggetti. L'incontro successivo ognuno porterà a scuola un oggetto con cui riempiamo una grossa valigia vuota. Introducendo l'oggetto nella valigia, ognuno dirà cosa significa quell'oggetto per lui e perché l'ha portato. I materiali vengono quindi distribuiti ai partecipanti divisi in piccoli gruppi, che sceglieranno autonomamente il modo di rielaborarli, occupandosi anche del modo di presentarli agli altri gruppi. Tante sono le strade possibili: inventare storie, musiche, danze, costruire sculture sonore, progettare unità didattiche (cfr. Strobino 1997) ecc. Tanti sono inoltre i modi di socializzare e/o formalizzare l'esperienza: la performance, il video, il diapo-film, il radio-dramma, l'ipertesto, la mostra ecc.

Attraverso questo percorso le connotazioni date inizialmente al materiale vengono ridisegnate, creando associazioni imprevedibili. L'identità di ciascuno viene così condivisa e riplasmata dal gruppo attraverso la creazione collettiva di un nuovo oggetto-evento simbolico.

Sicuramente la fase della rielaborazione è la più ludica e liberatoria per i partecipanti, ma in realtà il lavo-

ro sulla propria identità sta a monte, nel momento della *scelta* dell'oggetto attraverso il quale raccontarsi. Scegliere vuol dire ripensarsi, individuare delle tappe, gerarchizzare esperienze: insomma, *dare senso* al nostro vissuto musicale e capire quanto (tanto? poco?) esso sia importante per noi.

Portare qualcosa del nostro passato o del nostro presente? Spesso non si riesce a portare un solo oggetto: si adotta una narrazione cronologica, sperando (forse) di ottenere un maggior distacco emotivo. Altre volte ci si mette in gioco globalmente e l'oggetto scelto assume connotazioni fortemente simboliche, talora deliberatamente provocatorie. Come anticipavo, un'operazione del genere naturalmente risulterà tanto più forte quanto più profondo e viscerale è il nostro vissuto in relazione con la musica. Anche qui il contesto e conseguentemente la composizione del gruppo a cui propongo l'esperienza giocano un ruolo fondamentale.

Facciamo qualche esempio pescando da un vecchio diario di lezione. Siamo a Udine, al Corso di Didattica. Daniele si presenta con un'arancia, con cui intende rappresentare il suo percorso per cogliere la Musica: dalla buccia (la tecnica) alla polpa, e viceversa. Leonida ha portato un flauto e il manifesto del saggio del primo corso di propedeutica musicale da lui tenuto. Martina arriva con un flauto dolce e un vecchissimo quadernetto: il diario delle lezioni di musica fatte alla sua classe dal suo papà, il suo primo maestro. Rossella mostra la partitura di un quartetto di Haydn; le piace Lettura della Partitura e le piace suonare in quartetto: lo trova rilassante, anche perché le permette di vivere l'esperienza di creare musica in gruppo, sfuggendo al senso di solitudine che talora accompagna il concertismo solipsistico. Andrița porta una pallina da tennis: vuole simboleggiare la sua (recente) scoperta del corpo e del piacere di muoversi con la musica. Angela arriva con una scatola di anze. La scatola è rotta: ha voglia di uscire dalla gabbia nella quale un certo tipo di didattica l'ha chiusa; porta anche un paio di mezzi guanti: le mani sempre troppo fredde. Stefania ha portato una scatola di cerotti: le mani che spesso le sanguinano per il freddo. Barbara ha portato un carillon a forma di pianoforte: ciò che la incanta non è la sua specifica melodia, ma la bellezza del suo suono; ha con sé anche una scatolina costruita alle elementari per le feste natalizie: le piace lavorare con le mani, ma ha la tendenza (o la preoccupazione?) di non riuscire a terminare le cose. Renata porta un canzoniere scout: le piace cantare con gli altri. Maddalena non ha portato niente: una dimenticanza (forse). Erika ha portato un soprammobile di cristallo a forma di violino (il suo primo strumento, poi abbandonato con rimpianto), e il suo diploma di oboe (l'inizio e il punto di arrivo del suo percorso).

In realtà per me il lavoro è già concluso: ognuno ha svelato il suo io più profondo al gruppo; la sfida è stata raccolta (quasi) da tutti, forse perché prima di allora non era stato dato loro lo spazio per farlo. L'impegno emotivo è stato notevole, ora ritempriamoci ludicamente. La consegna: assemblare creativamente

i materiali distribuiti ai partecipanti divisi in tre gruppi. Ogni gruppo utilizzerà materiali non appartenenti ai partecipanti. Tempo: 15 minuti. I tre gruppi si orientano tutti sulla creazione di storie: finora è risultata in assoluto la soluzione più frequente.

Prima storia. Igor (rappresentato con una mano vestita con i mezzi guanti) vive in un paesino di montagna; è senza fratelli. Trova un'arancia ma non riesce a raggiungerla. Cerca di percuoterla con un flauto. Si apre la finestra e una raffica di vento fa cadere il canzoniere che comincia a cantare (il gruppo intona *Dolce sentire*). Una stella brilla nel cielo: è il violino di cristallo. Igor, il canzoniere, il flauto e il violino suonano in onore della bella arancia.

Seconda storia. Dušan (Anima). È Natale, Dušan è davanti a una vetrina. La mamma è malata. Dušan ha dovuto abbandonare la sua patria (anche Andriča ha dovuto lasciare la sua Serbia) e suona col flauto le canzoni del suo paese. La gente lo ascolta distrattamente mentre passa. Dalla vetrina esce un vecchio con la barba bianca: è Babbo Natale. Anche Dušan e la sua mamma riceveranno il loro regalo per Natale.

Terza storia. C'era una volta un pianoforte presuntuoso che voleva essere il centro dell'attenzione (confronta il narcisismo dei solisti). La fata delle ance lo obbliga a suonare sempre la stessa canzone. Un giorno il pianoforte vede il manifesto di alcuni bambini che cantano e finalmente anche lui scopre la gioia di fare musica assieme agli altri.

Sono storie ingenuie (nell'accezione positiva del termine), sicuramente liberatorie: non è certo il caso di fare della psicanalisi spicciola, ma è evidente come l'opportunità di inventare abbia dato al gruppo la possibilità di proiettare i propri vissuti. I materiali vengono decantati della loro primitiva identità e dotati di nuovo senso.

Questa è una costante riscontrata in diversi contesti. La creazione è estemporanea. Provare a concretizzarla in un prodotto (come suggerito poco sopra) può essere una strada praticabile, ma in tal caso lavoreremo su dimensioni diverse da quelle fortemente emotive sulle quali abbiamo giocato finora.

Ogni riproposta del percorso è un'esperienza completamente nuova, frutto delle specifiche variabili umane (e logistiche) in gioco. Comune rimane la tendenza (più o meno esplicitata) all'autoproiezione. Ma non solo: è spesso divertente notare come nelle storie inventate scopriamo la nostra stessa immagine così come viene percepita dagli altri.

Un itinerario simile può prendere l'avvio anche dalla condivisione dell'ascolto di una musica a noi particolarmente cara. Il percorso può moltiplicarsi al quadrato: dalla musica alla storia, dalla storia alle musiche: una narrazione scandita da frammenti diversi da quelli utilizzati come stimolo per l'affabulazione collettiva e la performance.

A voi l'invenzione di nuove varianti.

#### Bibliografia

DEMETRIO D., "Il metodo autobiografico. Ricostruire l'identità musicale a partire da sé", *PUM*, 5, PCC, Assisi, 1994.

FERRARI F. "Componenti e processi formativi", *PUM*, 5, PCC, Assisi, 1994.

STROBINO E. "Autoritratti e dintorni", *PUM*, 5, PCC, Assisi, 1994.

STROBINO E. *Rock in classe*. Dispensa del corso di perfezionamento in Educazione Musicale. Università degli studi di Roma Tor Vergata, 1996.

AA.VV. (allievi del Corso di Didattica del Conservatorio di Udine) *Itinerari operativi sulla didattica del ritmo*. Dispensa presentata nel corso del XXIX Convegno Europeo sull'educazione musicale organizzato dalla Corale "Seghizzi" *A tutto ritmo*. Consultabile nella locale biblioteca. Udine, 1998.

#### 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 migliorare la formazione musicale

#### 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*



**SIEM**  
**Società Italiana**  
**per l'Educazione Musicale**

Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna  
telefono e fax: 011-9364761  
e-mail: siemsegr@libero.it  
CCP: 19005404

#### Quote per il 2002:

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



**WWW.SIEM-online.it**

# Creare un inizio

JOHN PAYNTER

Creare musica è la cosa più naturale del mondo: è una qualità dell'essere umano. Non c'è nulla di esoterico in questo. *Comporre* significa semplicemente mettere insieme dei suoni così da integrarli e farli diventare un pezzo di musica. Qui, ovviamente, la parola pezzo non significa frammento, ma piuttosto qualcosa di omogeneo, che suggerisce un senso di interezza e completezza.

Chiunque dovrebbe avere la possibilità di creare musica (come tutti dovrebbero avere l'opportunità di dipingere quadri e scrivere poesie e storie). Inventare la musica in prima persona, suonarla e discuterne, ci aiuterà ad apprezzare quella che ascoltiamo. La composizione è un elemento basilare dell'educazione musicale sia nelle scuole sia nello studio dello strumento.

I suoni non sono musica ma tutti i suoni possono essere usati musicalmente. Non ci sono regole per comporre. Possono esserci delle convenzioni ma, poiché le possibilità di fare musica sono infinite, alla fine la sola regola è l'ascolto, ovvero l'abilità di giudicare quale combinazione di suoni ci è gradita o suona "giusta". Appena iniziamo a comporre musica esercitiamo il nostro udito a essere *musicalmente* sensibile ai suoni. Sperimentando la composizione con strumenti o voci (o con qualsiasi cosa che produca suoni vari e interessanti) scopriamo come i suoni si uniscano gli uni agli altri; come possano essere omogenei e contrastanti, sviluppati e fusi in strutture sonore che si svolgono nel tempo per creare brani *completi*. Questo è il processo che chiamiamo composizione ed è sempre il risultato di esperimenti creativi.

A volte desideriamo creare una musica che suoni come altre musiche che conosciamo; non c'è nulla di sbagliato in questo. Altre volte invece vogliamo fare qualcosa di diverso. In ogni caso, dobbiamo accontentare solo noi stessi e, prima di decidere che un brano è realmente finito, *dobbiamo* esserne soddisfatti. Non dovremmo mai dire: qualsiasi cosa va bene! Al contrario, è importante essere autocritici: dobbiamo ascoltare molto attentamente la musica che creiamo e non essere soddisfatti finché non siamo sicuri che meglio di così non possa essere.

Il modo più semplice per partire è semplicemente iniziare! Potremo studiare altre cose sulla composizione in corsi successivi, ma il miglior modo per cominciare è, per l'appunto, cominciare. Dopo tutto, sappiamo bene come suona un brano di musica! Si scelgono i suoni, se ne sperimentano le possibilità; e piano piano si costruisce un pezzo che, alla fine, ha senso. L'unica cosa necessaria perciò è rimaneggiare il brano finché ogni dettaglio viene definito e ricordato correttamente, e quindi suonarlo. La musica non è mai tale finché non viene suo-

nata, ovvero resa presente in un preciso momento. Solo allora la musica esiste. I brani musicali non sono oggetti come quadri o sculture: i brani musicali sono *eventi*.

## L'organizzazione del lavoro creativo

*Con una classe.* È bene organizzare la classe in gruppi di cinque persone (o, meglio, chiedere agli alunni stessi di dividersi in gruppi). Potreste avere un gruppo di quattro o di tre alunni, ma non meno di tre. Un gruppo di più di cinque persone potrebbe produrre troppe idee e avere difficoltà ad accordarsi per creare una composizione coerente. Ogni gruppo avrà bisogno di uno spazio in cui lavorare. Se la stanza è abbastanza larga i gruppi potranno sistemarsi a una ragionevole distanza l'uno dall'altro, ma è meglio avere a disposizione altri piccoli spazi così che ogni gruppo possa lavorare senza essere disturbato. Se l'intera classe è formata, ad esempio, da venticinque alunni, un gruppo di cinque può lavorare nell'aula grande; saranno quindi necessari altri quattro piccoli spazi vicini. Deve essere possibile radunare tutti velocemente nella stessa aula quando arriva il momento di presentare le composizioni terminate.

*Una lezione individuale di strumento (o di un gruppo di circa tre allievi).* Ciascuno deve essere pronto con il proprio strumento; se si tratta di allievi che stanno imparando a suonare il pianoforte, tutti e tre possono sedere allo stesso strumento.

## L'attività

La consegna è: costruire un brano musicale. Non occorrono altre spiegazioni!

Probabilmente questo susciterà domande come: quanto deve durare? che tipo di musica? su cosa deve essere? Dite ai gruppi che a queste domande devono rispondere da soli. Tutti sanno cos'è la musica poiché ne hanno ascoltata tantissima! Possono cimentarsi con qualsiasi suono, in relazione a quanto è disponibile, inclusi, ovviamente, semplici strumenti a percussione, oppure voci o mani (e piedi!) o qualsiasi altra cosa produca suono, a condizione che il suono di ogni oggetto sonoro possa essere *variato* e *controllato*. Quando i gruppi iniziano a sperimentare i suoni, le idee musicali nascono spontaneamente. È preferibile che i gruppi comincino a lavorare subito, senza ulteriori discussioni. Se ritenete che sia necessario dire qualcosa in più, possono essere utili le seguenti indicazioni.

Avere una *idea per la musica* significa essere capaci di immaginare come la musica *suonerà* una volta terminata. Sarà veloce o lenta; agitata o tranquilla? Sperimentate i suoni per scoprirne le possibilità. Ora cercate di immaginare come dovrebbe essere il pezzo complessivamente. In seguito scegliete i suoni che possono essere "giusti"

per questo pezzo. È possibile variare i suoni in tanti modi (alto, basso; forte, piano; veloce, lento; legato, staccato; contrastante, omogeneo).

Ora pensate alle caratteristiche peculiari del brano: frasi melodiche, accordi particolari, elementi ritmici distintivi. Ecco i materiali della musica. Questo lavoro è simile a quello del pittore che decide di utilizzare certi colori e combinazioni di colori, o certe forme particolari: questi diventeranno gli elementi principali; i tratti che la gente noterà appena vedrà il dipinto. Allo stesso modo, i materiali musicali che inventiamo diventeranno gli elementi che gli ascoltatori noteranno subito sentendo il pezzo. Quando queste prime decisioni sono state prese, le domande che ogni gruppo si può fare sono: Come deve iniziare il pezzo? Solo con pochi suoni, forse, solo una persona? o tutti insieme? Come deve essere questo inizio per poter andare avanti? Dove sembra che questo inizio *voglia* andare? Come deve finire?

I gruppi hanno solo quindici minuti per lavorare alla costruzione del brano!

### Il ruolo dell'insegnante

Mentre lavorano, andate di gruppo in gruppo. Non è necessario dedicare più di un minuto o due alla prima visita. La cosa più importante che l'insegnante può fare è *lasciarli lavorare in pace!* Ma è importante instaurare un contatto con tutti i gruppi mentre iniziano i loro pezzi. In seguito, quando i brani prendono forma, dedicate più tempo a ogni gruppo. Ascoltate quello che stanno facendo. Lodate qualsiasi cosa suoni interessante, caratteristica, o insolita. Chiedete loro se hanno pensato a come il brano dovrebbe finire, a come dei contrasti (per esempio, suoni molto alti e suoni molto bassi, molto forti e molto piano) potrebbero contribuire alla composizione del brano. Resistete alla tentazione di dire cosa dovrebbero fare! Guidateli facendo domande sul progredire del lavoro e sul modo in cui l'idea principale si sta evolvendo. Soprattutto *siate incoraggianti*.

Se state lavorando in una lezione di strumento, individualmente o con due / tre bambini, seguite lo stesso metodo: lasciateli lavorare da soli, visitandoli ogni tanto per discutere di ciò che stanno facendo. Devono sapere che avete fiducia in loro, che possono lavorare senza la vostra assidua presenza. Questo dà loro fiducia nella propria immaginazione.

Dopo circa 10 - 12 minuti, ricordate a ogni gruppo che ha ancora poco tempo per completare il pezzo. Non è necessario essere rigidi. Se è chiaro che stanno facendo progressi, se i pezzi stanno prendendo forma ma c'è bisogno di un po' più di tempo, consentite loro di oltrepassare il tempo massimo, ma senza eccedere: dovete lasciare tempo sufficiente perché *tutti i brani siano suonati e discussi nella stessa sessione*.

### L'esecuzione

L'aspetto più stupefacente di questo modo di insegnare è che, nonostante le visite ai gruppi di lavoro vi abbiano dato qualche idea su come suonerà il pezzo, non saprete cosa aspettarvi di preciso fino al momento in cui ogni brano verrà suonato. L'azione di eseguire un brano intensifica la concentrazione e gli alunni normalmente

colgono l'occasione dando il massimo di sé.

Quando i brani sono composti, unite tutti i gruppi insieme, sistemando gli alunni in cerchio. Chiedete al primo gruppo di eseguire il suo brano. Non è necessario che esso venga spiegato; ricordate che la musica parla da sé, e quindi l'unica cosa importante è la musica stessa e l'impressione che crea sul pubblico (voi e il resto della classe). Ascoltate attentamente l'esecuzione: questo incoraggerà gli altri ad ascoltare con attenzione. Mentre ascoltate, cercate di ricordare i tratti particolari (quelli pertinenti e quelli non troppo pertinenti). Quando il brano finisce siate pronti a fare commenti costruttivi e incoraggianti. Trovate cose buone da dire sul pezzo (nulla in questa vita è un totale disastro!). In particolare attirare l'attenzione sull'uso interessante e coerente dei materiali musicali: melodia, formule ritmiche, particolari combinazioni di suoni - le principali strutture musicali che il gruppo ha inventato - specialmente se queste caratteristiche sono estese, sviluppate o abbiano un'importanza *strutturale* (per esempio con ripetizioni o variazioni).

Poiché tutti sanno intuitivamente come funziona la musica, è prevedibile che, naturalmente e senza precedenti istruzioni, questi primi brani mostrino tratti musicali convenzionali. Ora potete attirare l'attenzione su questi aspetti.

Questa è la parte più importante del lavoro: il gruppo che ha appena suonato vi ha offerto il suo brano e, *partendo da quello che ha offerto*, voi potete insegnare all'intera classe. Riferitevi al modo in cui il gruppo ha usato i materiali inventati, assemblandoli in un pezzo compiuto grazie allo sviluppo, a ripetizioni e/o contrasti, o esplorando diversi livelli dinamici. Perché sia realmente un pezzo di musica esso deve darci un'impressione di completezza: attirare l'attenzione su ciò. Può darsi che il brano non funzioni tanto bene; in tal caso dovrete gentilmente indicare che potrebbe essere migliorato, ad esempio, facendo durare alcuni elementi più a lungo o sviluppandoli. Se decidete che una critica negativa possa essere di aiuto è meglio selezionare uno o due punti e commentarli nel modo più delicato possibile: «forse è stato un peccato che quello che abbiamo ascoltato all'inizio (melodia, elementi ritmici, accordi caratteristici, sequenze di strumenti diversi o altro) non sia ritornato ancora. Se l'elemento iniziale fosse stato ripetuto o sviluppato, riproposto più in alto o più in basso per dare varietà, forse sarebbe stato un elemento di coesione e avrebbe contribuito a fare di questi suoni un pezzo più compiuto».

Quando avete commentato il pezzo del primo gruppo, complimentatevi con loro ancora una volta e passate al gruppo successivo. Cercate di esprimere idee diverse per ognuno dei gruppi; in questo modo potete insegnare molte cose sulle possibilità che ci vengono offerte quando componiamo un brano musicale: e tutto ciò partendo dagli spunti offerti dalle composizioni ascoltate. È importante gestire in modo corretto il tempo perché tutti i brani devono essere ascoltati e voi dovete dire qualcosa su ciascuno. Pensare, fare, presentare, discutere sono le fasi del lavoro. Se l'esecuzione di qualche gruppo fosse rimandata all'incontro successivo perderebbe lo slancio e il suo valore reale: il processo creativo ed educativo sarebbe vanificato.

(Traduzione di Paola Bernardelli)

# I linguaggi del corpo tra musica e educazione

a cura di **PATRIZIA BUZZONI**

Ormai da tempo si è avviata la riflessione in campo pedagogico sulla valorizzazione dei linguaggi legati alla corporeità. Tonicità muscolare, gestualità, mimica, postura, movimento sono categorie che caratterizzano propriamente la comunicazione corporea. Si tratta di una comunicazione di tipo analogico e metaforico che riguarda non tanto il *cosa*, ossia il contenuto del messaggio, quanto il *come*, ossia il tipo di relazione emotiva che si instaura tra i soggetti.

Pensiamo che questa tematica risulti interessante anche per quanto riguarda l'ambito musicale. Scrive infatti F. Delalande: «Fare musica è prima di tutto un atto motorio che, per effetto della sua funzione sociale di scambio, si arricchisce di una dimensione simbolica e si conforma a delle regole». Fare musica quindi implica l'uso dei linguaggi legati alla corporeità. Ci siamo perciò chiesti in che modo tali linguaggi informino

in modo significativo l'esperienza e la ricerca nel campo della musicologia e della pedagogia musicale.

L'invito a riflettere su queste tematiche è stato rivolto a Manuela Garroni, cantante ed esperta di didattica musicale, a Mario Baroni, musicologo, a Maria Elena Garcia, danzatrice ed esperta di movimento creativo e a Franca Mazzoli, pedagoga.

A loro abbiamo chiesto di rispondere a queste domande:

1. *In quali occasioni i linguaggi corporei sono entrati in rapporto con il suo ambito di attività e di ricerca?*
2. *Le modalità non verbali di relazione con il mondo mettono in moto dei meccanismi conoscitivi differenti da quelli del linguaggio verbale. Quali sono, secondo lei, i più interessanti e sostanziali, anche in riferimento al settore di cui si occupa?*
3. *Quali sono le questioni aperte rispetto alle possibilità di analisi e di ricerca offerte dalla riflessione sui linguaggi corporei nella sua disciplina specifica?*

## Ritrovare la pienezza della voce attraverso il corpo

**MANUELA GARRONI**

1. L'insegnamento e il canto hanno la caratteristica comune di obbligarci a essere in contatto con più parti di te stesso, funzionanti e non, e di costringerti a presentarti il più possibile intero, con luci e ombre, ricerche risolte, in via di risoluzione o ancora da intraprendere. Sia come esecutrice che come insegnante penso quindi alla mia attività come a una relazione di scambio e apprendimento piuttosto che a una trasmissione di saperi e sono convinta che questo sia sicuramente dovuto alla qualità fortemente fisica del mio lavoro. Innanzitutto perché mi

occupo di didattica musicale secondo le metodologie di pedagogia attiva, che mettono in moto processi di apprendimento legati al movimento, alla gestualità, alla vocalità, alla creatività. Il corpo è quindi protagonista assoluto, e a lui si guarda nelle diverse fasi didattiche. In secondo luogo perché il canto non prevede la possibilità di astrarsi da ciò che lo produce. Possiamo avere un corpo che si muove in silenzio, ma è molto difficile che ci sia una vocalizzazione senza movimento e quando questo avviene proviamo sensazioni di inquietudine.

Pensiamo ad esempio alle rappresentazioni teatrali dove il cantante o l'attore sono obbligati dalla regia a una totale fissità nel volto e nel movimento: è raro che si adotti questa pratica per esprimere leggerezza e allegria. Nel momento in cui inizia un atto fonatorio dunque, inizia un movimento fisico che lo accompagna, sia esso anche il semplice atto respiratorio.

Prendere atto e sviluppare la propria voce è prendere atto del proprio corpo. Il mio lavoro didattico vocale avviene spesso a piedi nudi, in abbigliamento comodo, e prevede contatto, supporto, affiancamento fisico, e, quando serve, massaggi, esercizi di rilassamento, di allungamento, di espansione toracica. Sono presenti specchi per controllare l'intera figura, specchietti per osservarsi la bocca, la lingua, le tensioni del volto... tutti elementi che servono per *entrare in rapporto e mettere in relazione* una cono-

scenza esterna e una interna di sé che permettano una emissione morbida e priva di sforzo.

Gli studi in questa direzione – uniti alle esperienze di cantante, di teatro musicale di strada e in sala, al lavoro in gruppi di improvvisazione vocale e a quello nelle classi – hanno orientato il mio lavoro sia sul rapporto con il mio corpo – che si presenta in continua evoluzione –, sia sulla relazione fisica fra individuo e gruppo, corpo proprio e corpo dell'altro, corpo e spazio.

La mia attività include anche il recupero di persone con problemi di intonazione e di affaticamento vocale. Anche qui il lavoro avviene sbloccando il corpo, attraverso una respirazione più consapevole, una conoscenza delle rigidità muscolari, un lavoro sull'assetto generale fatto attraverso la musica. L'intonazione non è tanto una capacità mentale, quanto una sapienza fisica. Alfred Tomatis occidentalizza un sapere orientale e ci parla della trasmissione ossea del suono vocale. Le ricerche mediche evidenziano la relazione diretta tra lo spettro vocale e spettro uditivo: vale a dire cantiamo quello che riusciamo a sentire, ma, in assenza di dichiarate patologie uditive, sentiamo quello che il nostro corpo ci permette di ascoltare attraverso degli impedimenti posturali.

2. Vale la pena specificare che, per quanto mi riguarda, le modalità non verbali di relazione non sono solo quelle esclusivamente corporee, ma anche quelle *vocali non verbali*, e quindi gli aspetti paralinguistici della comunicazione, quali le variazioni timbriche e l'intonazione (nasalizzazioni, sussurri, decrescimento del volume durante la frase, incrinazioni della voce), i riflessi vocali (singhiozzi, sbadigli), caratteri specifici (riso, pianto ecc.), l'uso dei fonemi che nel lessico caratterizzano i diversi stati d'animo, la velocità dell'eloquio, il comportamento spaziale, quello motorio gestuale, il comportamento visivo, il modo di presentarsi.

Sotto questo aspetto il mio ambito di lavoro e di ricerca riguarda la voce nel suo insieme, con il patrimonio fisico, emozionale, musicale ed

extra-musicale che ne consegue. Da questo punto di vista, le prime a essere modificate sono le modalità di ascolto. Penso sia impossibile ascoltare l'altro senza ascoltarne le pieghe del corpo, le incrinature vocali, il ritmo respiratorio, il colore del viso, la luce negli occhi, le esitazioni, gli avvistamenti, i silenzi. Tutti elementi che, consapevolmente utilizzati, sono una fonte inesauribile di conoscenza nella didattica musicale e di insegnamento della tecnica vocale.

Ad esempio se un allievo nel momento dell'attacco ha una *esitazione* non siamo di fronte a un *errore*, ma a un segnale di disagio che esprime una sequenza di non presenze: la mente non è abitata da quel suono che non è pronto fisicamente nei meccanismi di ricezione e di emissione.

Spesso è la paura a bloccare l'emissione, e questa paura non riguarda necessariamente una relazione con l'esterno, quanto un intimo rapporto con il nostro suono vocale. E questo proprio perché la voce siamo noi e l'emissione è una dichiarazione di presenza.

In secondo luogo, quello che mi interessa è *il rapporto voce/ascolto/corpo*, ovvero i risultati vocali, uditivi e creativi di un atteggiamento o di una espressione fisica e, viceversa, la possibilità di un suono vocale di influenzare un atteggiamento fisico. Infatti il corpo mette in moto i processi per la fonazione, ma il suono – emesso con le dovute attenzioni – è in grado di curare il corpo, chiedendo dei *processi sani* di emissione che nutrono e ricaricano il sistema nervoso.

Un processo vocale sano consente di emettere suoni non forzati, limpidi, comodi e naturali su una estensione ampia, nel rispetto della persona che li emette e della qualità vocale che esprime. Le allieve che vogliono cantare il tema del *Titanic* non sono tanto prese dalla linea melodica della canzone, quanto da Céline Dion: vogliono essere lei, i suoi capelli, le sue braccia intorno al microfono, vogliono muoversi come lei, vogliono *cantare* come lei e ne imitano perfettamente il colore vocale.

Per imitare la voce di un altro si al-

tera il proprio schema corporeo, e, se si persevera per troppo tempo senza averne coscienza, questo alterare diventa norma, e quindi forzatura della propria caratteristica vocale. Quando una voce si spezza o si incrina misteriosamente su una particolare frequenza, o modifica la vocale (invece della vocale pura si canta una leggera mistura tra due vocali) o improvvisamente nasalizza, mostra punti di fragilità: se c'è qualcosa che non si riesce a sostenere, spesso viene modificato pur di sostenerlo. Questo sostenere è un processo fisico di equilibrio tra colonna d'aria, mantice respiratorio, muscolatura, energia fisica, intenzione. È qui che la voce diventa libera, ricca di armonici, nutriente per il sistema nervoso.

Non sto parlando di categorie estetiche di bellezza vocale e di scelta di repertorio, ma sto rivolgendo l'attenzione da altre direzioni: sono in gioco ad una parte le categorie fisiche ed emotive dell'agio o del disagio durante l'emissione (dal punto di vista musicale si traducono in intonazione, capacità di ascolto, musicalità), e dall'altra la necessità di comunicare. Altro elemento importante nella qualità della comunicazione.

Il significato etimologico di "comunicare" è mettere in comune, e cioè entrare in rapporto con qualcosa che è al di fuori di noi e con il quale vogliamo creare un legame: il gesto corporeo e il gesto vocale, travalicando i confini del nostro essere, coprono la distanza tra noi e il soggetto al quale è rivolta la comunicazione, che può essere l'altro, la comunità, il divino.

Mettere in comune è un atto che si svolge tra due entità, attraverso azioni coordinate che, per essere dotate di significato, dovranno essere decodificabili, condivisibili e governate da regole. Non solo. Il messaggio viene costruito in un processo che segue delle tappe e che non prevede stasi: *dire qualcosa è sempre un fare qualcosa*, come ha evidenziato Austin già nel 1962 (in L. Anolli, R. Ciceri, *La voce delle emozioni*, Franco Angeli). Fare qualcosa è un agire simbolico che implica necessariamente un agire fisico, anche se le due

azioni rientrano in sfere diverse. L'atto comunicativo, gesto, voce, parola, canto, è già nel respiro. La respirazione è un complesso processo fisico che, se da una parte assicura la funzione vitale della ventilazione polmonare, dall'altra è l'elemento propulsore di qualunque atto vocale o verbale. Quel mantice costante che, nel suo rapporto azione/distensione, ci tiene agganciati alla vita in modo inconscio e automatico, nel canto o nell'emissione vocale, diventa espressione cosciente del proprio essere e percepirsi; il modo di respirare esprime il nostro mondo emotivo e determina in modo consistente il nostro colore vocale, il fraseggio, la nostra adesione alla terra, la nostra capacità di accoglimento e di redistribuzione delle forze.

Abbiamo visto *che il dire non è solo legato alla voce*, che il dire della voce *non è solo legato alla parola*, e *che la parola non è disgiunta dal gesto*.

L'esempio più evidente è il rapporto con il sacro e il bisogno di manifestarlo, e quindi di concretizzarlo, che in molte culture si esprime fisicamente in danze e movimenti rituali, e vocalmente in linee melodiche prive di testo. La mancanza di testo del *niggun* – il canto sacro tipico della musica hassidica – non è assenza del Verbo, ma è un liquefarsi delle parole in un respiro più ampio che travalica il tempo del parlato e si apre a diversi livelli di contatto con il divino, possibili solo se la voce si dispiega libera da significati semantici. E così ancora, il termine vedico *saman* (sciamano) significa canto, facoltà di emettere suoni (non parole), melodia liturgica. Lo sciamano è un mago il cui immaginario è inconcepibile senza il canto; questo canto evoca il mondo dell'invisibile ed è magico, nel senso che può modificare la realtà, o meglio, può portare la coscienza a quel livello della realtà in cui quest'ultima è ancora fluida e modificabile.

Anche nella musica africana (nei paesi al sud del Sahara) il fine è una diversa dimensione della coscienza che è quella dell'unità fra la mente, il corpo e l'universo, ricercata attraverso la creazione di sensibilità, sta-

ti d'animo, emozioni. Non vigendo la separazione delle arti, la poesia è cantata, la voce è ritmo, il ritmo è melodia, la musica è principalmente danza, nella danza si usano maschere scolpite e dipinte. Il suono non è mai puro e nitido e si usano particolari accorgimenti per sfumarlo e confonderlo: la realtà scorre in modo fluido, senza contorni, imprevedibile, e il suono, rispecchiandola, non può che essere tale.

3. Il divieto a esistere imposto alle donne afgane – peraltro non contenuto nel Corano – non riguarda solo il non farsi conoscere fisicamente dallo straniero, e quindi l'uso del burqa, ma anche il non fargli sentire il proprio riso, né la propria voce. Secondo una efficace affermazione di Hannah Arendt, l'individuo esprime la propria identità fisica nella forma unica del corpo e nel suono della voce (*Vita activa*, Bompiani).

Lavorare sulla voce e nella direzione di una valorizzazione dell'espressione fisica implica la valorizzazione dell'espressione unica che ciascuno di noi rappresenta, allontanandoci da categorie massificanti che generalmente è raro che ci appartengano o ci rappresentino in maniera adeguata. Unicizzarsi implica, nella valorizzazione e nella stima delle proprie particolarità, tracciare i propri confini, contribuendo a un incontro con l'altro che non sia perdita della propria identità, ma arricchimento di differenti categorie di pensiero. Diventa possibile allora vivere il diverso da sé con la serenità di una ricchezza aggiuntiva anziché con un senso di pericoloso depauperamento.

La radice della comunicazione va cercata nel mondo emozionale e l'espressione delle emozioni è una delle principali componenti del processo emozionale. Anche qui, la voce ha un ruolo di grande importanza. Lo svolgersi delle emozioni è governato da regole culturali che sono apprese al pari di quelle che riguardano i comuni comportamenti quotidiani (mangiare, vestirsi ecc.).

Attraverso queste regole attiviamo un processo di valutazione e di manifestazione dello stimolo emotivo, che si esprime vocalmente attraverso

so le categorie delle modulazioni del ritmo, dell'intonazione, dell'intensità, dell'eloquio, e fisicamente, attraverso le manifestazioni corporee provenienti dalla muscolatura, quali la mimica facciale, l'ampiezza respiratoria, la risposta posturale. Nella realtà le manifestazioni emotive riguardano la compresenza di più stimoli emozionali. Inoltre, le emozioni non vivono liberamente per quello che sono, ma vengono sottoposte a regole di esibizione che modificano, mascherano e mentalizzano il comportamento emotivo. Vocalmente tutto ciò si traduce in timbri nasalizzati, oppure gutturalizzati, voci incerte e titubanti nell'emissione, arrochite, insufflate, spinte e sforzate, coperte, monocordi.

Ma, senza voler entrare troppo nello specifico, le qualità vocali dipendono da atteggiamenti fisici e da programmi respiratori che assicurano o meno un rilassamento della muscolatura, l'attacco pulito del suono, la posizione laringea e il libero movimento delle corde vocali. Il canto, inteso nelle più diverse forme espressive, una volta resa libera l'emissione può esprimere e veicolare in modo *sostenibile* tutto il dicibile e il non dicibile: la voce quindi è uno strumento fondamentale nella vita di tutti, ma paradossalmente, al di fuori degli ambienti artistici specifici (cantanti, attori) di lei, dei suoi meccanismi di funzionamento e della possibilità espressiva che veicola, si sa molto poco.

Nel nostro immaginario collettivo la Voce diventa tale e vale la pena di accuparsene solo quando è usabile per scopi artistici: altrimenti è semplicemente qualcosa che c'è o meno e che dà o non dà dei problemi molto evidenti (afonia, abbassamento ecc). Pensare alla voce come a un'espressione avulsa dal corpo che la esprime è un'operazione che esclude la forma dialogica del rapporto con la realtà: il dialogo tra l'io e l'espressione di sé nella realtà esterna. Forse proprio questa è la parte più importante del lavoro da fare: collegare il mondo vocale alla complessità del proprio essere e alla formazione e all'espressione della propria personalità.



# Cercare le radici del rapporto fra gesto e suono

MARIO BARONI

1. Il primo incontro è avvenuto nel corso delle esperienze didattiche dalle quali è nato nel 1978 il volume *Suoni e significati*. I bambini di scuola materna ed elementare mi hanno insegnato allora che l'esperienza musicale e quella motoria erano inscindibili. Facevano musica raccontando storie e muovendosi. E anche quando suonavano stando fermi, era la loro immaginazione che si muoveva: le storie le pensavano, i movimenti li fantasticavano. Credo che fosse proprio l'idea di gesto a distinguere le proposte che facevamo noi da quelle che negli stessi anni faceva Boris Porena.

Successivamente ho incontrato lo stesso problema quando ho tenuto per qualche anno il corso di Fondamenti della Comunicazione Musicale all'Università di Bologna. Negli ultimi anni per "comunicazione musicale" in ambito universitario si suole intendere l'analisi del fenomeno sociologico delle musiche di massa. Non si sa bene perché solo quelle dovrebbero comunicare: misteri degli usi linguistici. Allora io intendevo soprattutto indicare con quel termine il fatto che la musica (ogni musica) era in grado di dire qualche cosa, e nelle mie lezioni mi proponevo di capire e di spiegare che cosa e come. Ho scritto poco di quell'esperienza perché trovavo che c'erano ancora troppi problemi irrisolti: la semiotica di quegli anni ne parlava, ma con abbozzi di idee più che con sistematica persuasività. In ogni caso, il problema del gesto mi interessava allora perché ero andato a scovarlo negli usi linguistici della critica musicale e persino della teoria della musica. Per esempio, concetti come quello di salto, di ascesa e discesa, di movimento cadenzale, di arrivo sul tempo forte, di ritorno alla tonalità di partenza, e infiniti altri mi rivelavano

come da secoli la musica fosse implicitamente pensata come sistema motorio. L'analisi dei modi con cui si descrive la musica, gli studi sull'ermeneutica musicale che ho proseguito in anni successivi, mi hanno sempre confermato il fenomeno: le infinite forme della "gestualità" musicale sono di casa nel linguaggio della critica, ma di solito sono trattate come modi di dire ovvi, come metafore d'uso comune, più che come spie di presupposti gestuali concreti.

La psicologia della musica si sta dedicando da qualche tempo a questo tema, sia proponendo (come fanno Imberty o Trevarthen) adattamenti musicali degli studi sulla genesi fisiologica della concezione di attesa, di ritmo, di tempo, in età prenatale, sia con ricerche empiriche sulle correlazioni fra suono e gesto nelle risposte di soggetti di varia età e competenza. La stessa idea di globalità dei linguaggi derivata da Stefania Guerra, e rielaborata da Gino Stefani con l'entusiasmo e la decisione a lui consueti, si affianca a questi tipi di interessi, anche se non ne condivide le esigenze di rigore metodologico. Oggi tuttavia, mi pare che questi siano i tipi di studio capaci di approfondire e di far maturare le conoscenze su un tema, quello appunto delle relazioni fra musica e linguaggio del corpo, al cui interno intuitivamente tutti si muovono con disinvoltura, ma che manca ancora di un fondamento teorico davvero capace di spiegarne e motivarne i presupposti di fondo.

2. Il termine, qui usato, di *meccanismi conoscitivi* mi riempie di dubbi. Se per conoscenza si intende, infatti, categorizzazione logica di eventi, allora le comunicazioni non verbali non mettono in moto nessun meccanismo conoscitivo. La

conoscenza in questa accezione è propria solo della parola: io conosco l'oggetto *x* (per esempio un determinato tipo di foglie d'albero) in quanto lo nomino e nominandolo lo concettualizzo. Ciò significa che lo riconosco appartenente alla categoria *y* (quella delle foglie) e all'interno di questa categoria, a una particolare sottocategoria *x* (le foglie di un certo tipo di albero) e posso descriverne le caratteristiche utilizzando altre parole appropriatamente concettualizzate. Tutto questo insieme di processi logici viene sanzionato dall'uso di un termine verbale che li riassume: la parola che indica quella foglia. Tutto questo può avvenire secondo modalità più o meno rigorose, più o meno tendenti alla scientificità, a seconda dei casi e delle necessità, ma può avvenire solo a parole, non certo tramite linguaggi espressivi non verbali.

Esistono tuttavia altri tipi di conoscenza, anche non legati a parole. Ad esempio si può intendere per conoscenza l'interpretazione di un dato che venga comunicato non verbalmente: poniamo, di un'espressione facciale. Da questa interpretazione possono scaturire conoscenze utilissime per orientarsi nel mondo: se riesco a interpretare la faccia del mio interlocutore, posso decidere come comportarmi nei suoi confronti o nei confronti di altri, utilizzando una conoscenza dotata di preziose finalità pragmatiche. In questo caso, non ho bisogno di nominare quella conoscenza (fra l'altro, il linguaggio verbale sarebbe inadeguato a farlo con precisione): quella categoria d'espressioni io so ben riconoscerla, per esperienza diretta, ma non ho la necessità di catalogarla, di porla in un sistema concettuale specifico. Le conoscenze non verbali basate sull'interpretazione dei comportamenti sono in genere scarsamente definibili a parole, ma sono diffusissime e fanno parte sostanziale della nostra vita.

Se infine per conoscenza si intende la capacità di interpretare empaticamente e simbolicamente gli oggetti del mondo o le comunicazioni espressive, in questi casi, più che conoscere per categorie concettuali, o per interpretazione di intenzio-

ni comportamentali, si conosce per proiezioni affettive. Qui si mette in atto una forma di pensiero specifica, un pensiero "simbolico" che procede per analogie e non per categorie: ad esempio, al colore rosso del sole che sorge e che si sta osservando, si possono immediatamente associare immagini di fuoco oppure di sangue, o di entrambi tipi, e dal sangue infuocato si può passare ad esempio all'idea di battaglia, magari traendo auspici sulla giornata che sta per cominciare, e così via. Tutto questo avviene per associazioni analogiche e non per distinzioni concettuali. È una forma di pensiero non solo infantile e non solo onirica. Durante il giorno usiamo il pensiero simbolico in mille modi e con mille finalità: nella sua forma più tipica lo usiamo in connessione con i linguaggi artistici. Si può ancora parlare di conoscenza in casi come questi? Da un punto di vista soggettivo certamente. Se osservo il sole con quelle intenzioni, vengo a sapere moltissime cose: non forse sul sole che sto osservando, ma sicuramente su di me osservatore. È vero che di fatto io proietto poi queste conoscenze sull'oggetto e a lui le attribuisco, ma il risultato finale è che io esperisco il mio rapporto affettivo con il sole, ed è questa la verità che vengo a conoscere. Si tratta di conoscenza in senso stretto? Direi proprio di sì, se non altro perché esperire i propri rapporti affettivi con le cose è essenziale per orientarsi nella vita: è la fonte segreta dei propri valori d'esistenza.

Ma il pensiero simbolico può anche assumere valenze più oggettive: quando io interpreto (soggettivamente) il senso di un oggetto artistico proiettando su di esso le mie reazioni affettive, non mi comporto come con il sole. In quest'ultimo caso, infatti, compio un'operazione, se si vuole, arbitrariamente soggettiva, perché il sole non mi richiede di venire interpretato: sono io che mi prendo la briga di farlo. Ma nel caso di un testo artistico col quale mi metto in relazione empatica, per suo contagio diretto, esiste una richiesta d'interpretazione (che io esaudisco) ed esistono dei limiti

alla soggettività (che io rispetto o tento di rispettare), limiti forniti dalla natura stessa del linguaggio che sto interpretando, il quale comunque me li pone. Dunque in questo caso non c'è alcun dubbio che si tratti di conoscenza, anche in un senso parzialmente oggettivo del termine.

3. Comincio dall'esecuzione musicale: il suono eseguito è primariamente gesto, non importa se di voce o di labbra o di dita o di braccia: è anzitutto energia muscolare. Nell'ascolto noi implicitamente percepiamo quell'energia e c'immedesimiamo con essa (per questo la musica elettronica è talvolta così poco appetibile: non riusciamo a capirne i gesti). C'è da aggiungere però che il compositore che scrive la sua partitura sa bene quali gesti sta chiedendo agli esecutori e, intuitivamente, suggerisce all'esecutore quelli più appropriati: qualche volta glieli scrive anche a parole. Dunque la maggior parte dei possibili impliciti gesti esecutivi è già contenuta in partitura e già pensata dal compositore.

Ma il compositore pensa anche altri gesti, gesti fantastici non necessariamente coincidenti con quelli dell'esecuzione. In qualche caso, ad esempio in musiche descrittive o para-descrittive, li immagina concretamente: si tratterà di una galoppata, di una tempesta, di un moto d'onde o di qualsiasi altra situazione motoria. In altri casi tuttavia potrà fantasticare anche di gesti meno concreti, meno dicibili a parole: d'altra parte si sa che il linguaggio musicale non ha le stesse proprietà di quello verbale. Siamo sempre lì a rivendicarlo. Dunque potranno esistere, persino all'insaputa di chi compone, anche gesti che non corrispondono a nessun oggetto o evento del mondo, ma che forse corrispondono a eventi interiori. In realtà il linguaggio musicale è fatto apposta per solleccitarli: le pulsazioni hanno natura gestuale (di gesti fisiologici. Ne è spia la parola che le indica), i profili melodici lo sono (li interpretiamo come salita, discesa, ondulazione, direzionalità ecc.), lo sono le tensioni e distensioni tonali (di nuovo un

termine muscolare-fisiologico utilizzato come termine tecnico), lo sono le varianti dinamiche (flussi di energia fisica), lo sono le prescrizioni sui modi d'attacco (staccato, legato, accentato e così via). La stessa forma musicale, se viene intesa come organizzazione della direzionalità temporale, è un continuo dosaggio di tensioni energetiche. Dunque, ogni musica, anche se non lo decide esplicitamente, è sempre immersa in una sorta di bagno latente di sistemi gestuali.

È verosimile pensare che la ragione ultima di questo così fitto intreccio fra movimento e musica, sia quella che hanno messo in luce le ricerche antropologiche. La musica è sempre stata prima di tutto danza, poi movimento rituale, poi espressione di parola: il suono è sempre stato mescolato a tutte le altre forme di corporeità e funzionale a esse. Nessuna meraviglia che la musica ne conservi tracce. L'idea di musica come fatto esclusivamente acustico è fenomeno soprattutto legato alla cultura occidentale e teorizzato in tempi relativamente recenti: l'estetica della musica "pura", è nata nella Germania dell'Ottocento, anche se aveva premesse più antiche. Resta però il fatto che, anche in una cultura dove l'idea di musica pura è ancora largamente presente, i bambini di scuola materna conoscono per esperienza diretta le connessioni fra gesto e suono e gli antropologi pure. In genere la musicologia è intuitivamente consapevole di fenomeni di questo tipo. Ma è ancora lontana dal dominarne esplicitamente la natura e la portata, non si è ancora posta con sufficiente decisione il problema di capirne le radici fisiologiche, psicologiche e culturali, né si è posta quello di interpretare la genesi e la storia dei linguaggi musicali alla luce di quelle radici. Il compito ha tutte le caratteristiche, anche interculturali, per essere considerato oggi particolarmente importante. Credo che sia facile profezia pensare che si tratterà di uno dei temi cardine della ricerca dei prossimi anni. La pedagogia musicale ha bisogno di conoscenze più ampie in questo settore, ma oggi ne sappiamo ancora troppo poco per poterne parlare con sicurezza.

# Una pratica educativa che connette corpo e mente

MARIA ELENA GARCIA

1. Sono una danzaterapeuta ma al lavoro clinico con pazienti più o meno gravi abbinò l'attività didattica in corsi di Movimento Creativo e di Musicoterapia. In ambedue i casi il mio lavoro consiste essenzialmente nel fare emergere strati profondi del Sé dei miei pazienti e dei miei allievi, attraverso l'evolversi del loro movimento espressivo/creativo.

Si potrebbe pensare che il movimento sia sempre espressivo della natura di chi lo produce, e in un certo senso è vero; il corpo è fonte e veicolo della nostra vita affettiva, i nostri stati d'animo sono sensazioni fisiche specifiche e riconoscibili che manifestiamo attraverso i movimenti sottili, l'espressione del volto, il ritmo del respiro e la modulazione della voce. Questo flusso costante avviene indipendentemente dalla nostra volontà, ma quando utilizziamo il corpo e il suo movimento come linguaggio creativo (nella danza ad esempio), non sempre siamo capaci di trovare per i nostri gesti una forma compiuta che nasca dal serbatoio energetico dei nostri sottili movimenti spontanei.

I lavori di Winnicott sulla creatività ci ricordano che ci possono essere artisti di successo che non riescono a esprimere le parti più autentiche di se stessi nella loro produzione.

Aspetti nevrotici, conflitti interni e condizionamenti culturali possono portarci in molti casi a mantenere scisse certe dimensioni della nostra psiche e questo implica necessariamente il non ascolto di alcuni livelli della nostra esperienza corporea. Così quello che a prima vista può sembrare un gesto espressivo/creativo può a un secondo sguardo rivelarsi il risultato di un controllo non flessibile della mente sul corpo, e cioè di un controllo che blocca l'energia spontanea invece di modularla.

La sfida di ogni educazione alla creatività è quindi di sviluppare il dominio del nostro corpo senza togliere l'anima ai nostri gesti. Per questo in generale non basta lo studio di una tecnica e molte volte neanche certi tipi di pratica dell'improvvisazione. Quest'ultima può diventare una semplice esercitazione combinatoria se non si dà spazio all'ascolto di sé. L'emergere dei livelli più autentici non può avvenire senza lo sviluppo globale della consapevolezza della persona, anche se forse sarebbe più giusto dire che sono reciprocamente l'uno condizione dell'altra. Stiamo parlando di stati o momenti in cui l'essere non è diverso dal fare; l'obiettivo della danzaterapia è quindi quello di ripristinare, almeno in parte, il nostro senso di unità risanando la vecchia scissione corpo/mente. È questa l'intenzione che guida il mio lavoro come insegnante e ritengo che alcuni principi della danzaterapia possano essere illuminanti per tutti quelli che lavorano nel campo della creatività.

La danzaterapia è stata per me un punto di arrivo, ma i linguaggi del movimento sono stati molto presto parte della mia vita. All'inizio è stata la danza classica, poi la danza contemporanea e più specificamente una tecnica, figlia diretta dell'espressionismo tedesco e portata a Buenos Aires da Renate Schoteliuss e altri. Le mie prime esperienze di improvvisazione e i primi tentativi coreografici sono della fine degli anni Settanta. In un primo momento in Italia ho danzato come professionista e mi sono avvicinata alla coreografia vera.

Parallelamente all'attività artistica e allo studio di altre tecniche di danza e di movimento in generale, ho sviluppato per lunghi anni un'esperienza didattica che integrava musica e movimento; i corsi per inse-

gnanti, tenuti insieme a Giovanni Piazza e ad altri musicisti, hanno arricchito la mia formazione.

Tutte queste esperienze mi hanno portato ad affinare la coscienza del mio corpo e del suo movimento e hanno dinamizzato la mia creatività; ma soltanto attraverso la danzaterapia, e più specificamente attraverso la pratica del Movimento Autentico, una branca della danzaterapia, ho potuto capire l'ampiezza del processo creativo.

Il processo creativo è molto diverso dal prodotto creativo; si tratta di qualcosa di interiore, un insieme di meccanismi mentali e psichici, di stili percettivi di se stessi e del mondo, attraverso cui si arriva all'azione che genera l'opera, qualsiasi sia il linguaggio utilizzato. Come ho già detto l'arricchimento e la fluidità del nostro processo creativo vanno di pari passo con lo sviluppo della consapevolezza. La consapevolezza è, come dice Tart, la capacità di conoscere, sentire, capire e riconoscere che qualcosa sta accadendo ed è una capacità che possiamo sviluppare ma anche orientare, dirigendola da una cosa all'altra. Stiamo parlando di una specie di testimone interno che può osservare, senza condizioni, i nostri propri processi interiori; un testimone che non predilige la dimensione razionale, ma è aperto a tutti i livelli dell'esperienza (sensoriale, emozionale, immaginativa o del pensiero). Attraverso la danzaterapia, l'accrescimento della consapevolezza ha permesso di aprirmi all'ascolto degli impulsi profondi del corpo, a volte semplici contrazioni o minime vibrazioni delle dita, e di scoprire già in questi sottili movimenti i germi della forma di un movimento espressivo.

Ricapitolando, possiamo dire che un gesto è veramente espressivo se nasce dal profondo. In questa ottica il processo creativo è la sintesi tra processo primario e processo secondario (i due modi, razionale e irrazionale, del funzionamento della mente), e l'integrazione tra impulsi energetici e articolazione della forma del gesto visibile.

Molti artisti conoscono momenti di integrazione, vissuti come esperienze di unità; sono momenti in cui il pensiero, l'azione e la coscienza di

esistere confluiscono in un unico flusso. Questo è quello che caratterizza un'intensa esperienza estetica, ma per la maggioranza delle persone è una possibilità preclusa; i nostri meccanismi di difesa e perfino il nostro stato ordinario di coscienza costituiscono degli impedimenti. Inoltre oggi la civiltà dell'immagine, che privilegia il canale visivo e fornisce modelli pressanti, ci allontana sempre di più dal corpo sentito. Nella danzaterapia ho trovato una serie di strumenti idonei a portare ogni persona a riscoprire la connessione tra corpo sentito e gesto espressivo. Sebbene la danzaterapia sia una pratica clinica, essa mi ha offerto una visione delle cose che ha mutato radicalmente sia il mio modo di avvicinarmi alla didattica sia il mio modo di realizzare coreografia. Volendo solo accennare ad alcuni degli strumenti utilizzati dalla danzaterapia, ne scelgo due che, a mio giudizio, sono essenziali e che possono essere applicati in altri contesti, anche in quello educativo.

a. Una disposizione accogliente e recettiva in chi conduce, condizione necessaria per creare uno spazio nel quale ogni individuo possa abbandonarsi tranquillamente al processo di esplorazione e di scoperta. Bisogna capire quanto questo sia un elemento tanto fondamentale quanto difficile da offrire. Implica la disposizione a non condizionare la ricerca dei propri allievi, implica la capacità di tollerare la diversità dei gusti estetici, di dare tempo e di sostenere in maniera non giudicante.

b. L'utilizzo di elementi del sistema Laban di analisi del movimento, per orientare in maniera metodica lo sviluppo della consapevolezza.

2. Una modalità non verbale che implichi una relazione profonda con se stessi modifica il modo di essere presenti al mondo. Infatti quando siamo in ascolto di noi stessi ogni atto percettivo è un'esperienza multidimensionale. I piani delle sensazioni, delle emozioni, delle immagini e del pensiero si integrano e si stimolano a vicenda creando davanti a ogni evento una *gestalt* percettiva che modifica l'osservatore stesso.

Le modalità non verbali associate allo sviluppo di un testimone inter-

no lucido (quella parte della coscienza capace di auto-osservazione) permettono il recupero della dimensione poetica della vita e del conoscere, attraverso il risveglio di capacità percettive innate che rischiano di assopirsi a partire dal momento in cui si acquisisce il linguaggio.

In diversi campi, come quello della psicologia dello sviluppo e delle teorie della percezione, ma anche della musicoterapia e della danzaterapia, è ormai riconosciuta l'esistenza di un sistema percettivo globale che va oltre i sistemi sensoriali specifici.

Secondo il musicoterapeuta Benenzon la globalità della percezione affonda le sue radici nel periodo prenatale durante il quale gli stimoli arrivano al feto attraverso un sistema vibrazionale che coinvolge tutto il corpo, organo percettivo totale che precede i sensi specifici.

Tra le ricerche empiriche degli psicologi dello sviluppo infantile, i lavori largamente conosciuti di Stern dimostrano che nei primi mesi di vita la percezione dei bambini trascende i singoli canali sensoriali nel cogliere le qualità generali dell'esperienza ovvero l'intensità, la scansione temporale, il movimento, il numero e la forma degli eventi in generale, siano essi suono, movimento, immagine o altro.

Tali studi hanno dimostrato anche che la percezione di queste qualità modifica lo stato generale del bambino in quanto implica una modulazione dei cosiddetti "affetti vitali". Gli affetti vitali sono, per Stern, variazioni dinamiche o schemi di cambiamento dentro di noi, cioè la variazione costante dello stato dell'organismo che caratterizza il nostro essere vivi, variazione determinata, in buona parte, dal flusso delle modificazioni toniche nel nostro corpo. Gli affetti vitali sono la sintesi della percezione delle suddette qualità dell'esperienza in un'unica *gestalt* esistenziale.

Percepire in questo modo significa dunque modificare la qualità dell'essere. Gli artisti, in particolare quelli che usano il corpo come veicolo, conoscono bene questa relazione tra percezione e variazioni nel proprio stato generale, caratterizzate dal

fluire del tono. Alla base c'è il corpo, che in un certo senso vibra in ogni atto percettivo. Bisogna considerare che la disponibilità a vibrare è anch'essa variabile. Gli stati di tensione generale o i blocchi di certe parti del corpo vanno contro questa disponibilità. Inoltre la possibilità di percepire questo flusso costante della nostra esperienza dipende anche da un certo tipo di ascolto e sappiamo che in età adulta le risonanze corporee legate a ogni atto percettivo sono generalmente allontanate dalla coscienza. Per Stern, il linguaggio può indurre un'organizzazione dell'esperienza in categorie discrete che orientano la percezione verso i canali sensoriali specifici. Anche la nostra struttura psichica presuppone in molti casi un allontanamento dal vissuto corporeo e conflitti o emozioni represses influiscono sul flusso tonico e condizionano la capacità percettiva amodale.

Nella mia opinione i linguaggi corporei o di movimento potranno attivare più ricche capacità conoscitive solo se si dà particolare attenzione allo sviluppo della consapevolezza, per poter integrare così nella nostra azione le parti meno ascoltate di noi stessi.

Una pratica educativa che miri al risanamento della scissione corpo/mente dovrà considerare: l'approfondimento della coscienza del corpo; il recupero di uno stato di equilibrio corporeo flessibile e aperto alle fluttuazioni toniche motivate da eventi percettivi o dal semplice manifestarsi delle energie interne; il consolidamento di uno stato di coscienza capace di tollerare l'osservazione del proprio flusso dell'esperienza.

Una pratica di questo tipo, in particolar modo se cominciata in giovane età, favorirà: la disponibilità a conoscere a partire dalle modificazioni del proprio essere; lo sviluppo dell'intelligenza emotiva ma anche senso/energetica; la fiducia nella propria intuizione; la capacità di utilizzare l'empatia nella relazione con gli altri.

Sono diversi i campi in cui utilizzo elementi di danzaterapia come coadiuvanti a un'altra formazione, ma forse sarebbe interessante riferirci qui in particolare alla loro applica-

zione nella formazione dei musicoterapeuti, ambito del quale mi occupo da molti anni.

Il musicoterapeuta, per essere efficiente nel suo lavoro, deve essere presente contemporaneamente a diversi livelli della realtà: alla musica che viene prodotta nella relazione terapeutica, alla musica insita nel corpo dei suoi pazienti e al flusso della propria esperienza interiore, corporea e psichica, che ha anche un suo ritmo e una sua melodia. La liberazione del proprio movimento espressivo e lo sviluppo di un osservatore lucido ma benevolo favorisce l'arduo compito di attivare canali percettivi globali.

Per molti musicisti questo tipo di esperienze costituisce la via per trovare una maggiore libertà nella propria produzione musicale, in particolare nell'improvvisazione, che è uno dei principali strumenti del musicoterapeuta.

Un altro ambito nel quale può essere di grande utilità formativa la pratica consapevole dei linguaggi corporei è quello degli insegnanti, e non soltanto degli insegnanti di educazione musicale o di altre materie artistiche. Solo attraverso la conoscenza della profondità e unicità del proprio processo creativo è possibile sfuggire alla tentazione di

promuovere la creatività attraverso percorsi stereotipati. Solo così è possibile usare la propria creatività per inventare di volta in volta percorsi adatti alla realtà dei propri allievi utilizzando allo stesso tempo la disponibilità empatica necessaria per la creazione di un ambiente adeguato.

3. Ci sarebbero infinite possibilità di ricerca in questo campo, ma a mio giudizio c'è una basilare questione aperta. Dobbiamo domandarci quanto spazio offre il mondo attuale per una solida diffusione di un approccio che privilegia l'autonomia, valorizza le diversità e promuove la consapevolezza. Per attuare una proposta di questo tipo sono necessarie condizioni molto diverse da quelle dettate dall'ottica efficientistica; occorre abbandonare i criteri di valutazione centrati sul prodotto per dare spazio a quelli centrati sul processo.

Paradossalmente siamo in un mondo che ha potuto sviluppare la coscienza del valore delle pratiche non verbali e formare una certa quantità di persone con competenze adeguate ma, allo stesso tempo, i limiti organizzativi delle strutture educative e sanitarie condizionano in larga misura il loro operare che, del resto,

non è valorizzato con adeguate retribuzioni.

Un interessante settore di approfondimento riguarda il Movimento Autentico, una branca della danza-terapia che si pone come obiettivo lo sviluppo di un osservatore interno capace di osservare con disponibilità recettiva il proprio movimento e quello degli altri. Nato dalla Danzaterapia (Whitehouse, Adler) e dai principi dell'*Immaginazione Attiva* di Jung, il Movimento Autentico è una pratica che mira all'espansione del potenziale creativo e della consapevolezza in tutti i suoi piani – corporeo, psicologico e spirituale – attraverso il movimento spontaneo e autoguidato.

L'ascolto profondo del proprio flusso cinestesico, sensoriale ed emozionale arricchisce non soltanto l'esperienza intrapsichica, ma anche le relazioni interpersonali, favorite dal graduale riconoscimento dei meccanismi proiettivi che oscurano la percezione di sé e degli altri. Il vedere e l'essere visti, ma anche la restituzione del vissuto sono momenti della pratica. La condivisione, attraverso la parola o attraverso i linguaggi del movimento e della musica, apre nuovi spazi poetici nella psiche del singolo e del collettivo.

## La corporeità: essenziale nella comunicazione educativa

FRANCA MAZZOLI

1. Se penso alla mia formazione universitaria e alla parallela attività di animazione musicale nel Collettivo Intermusica di Bologna, ritrovo molti riferimenti teorici importanti riferiti alla corporeità, che ancor oggi stanno alla base del mio lavoro pedagogico: E.T. Hall, Merleau-Ponty, Lapierre e Aucouturier. Erano gli anni Settanta, la scuola

italiana si apriva faticosamente ai linguaggi non verbali, rivalutati dalla ricerca antropologica e psicologica, e divulgati nei teatri, nelle piazze e nelle scuole attraverso un'intensa attività di animazione teatrale.

I miei primi studi di pedagogia si sono così caratterizzati da subito per un interesse particolare alla comunicazione interpersonale, intesa come

modalità complessiva di espressione e di relazione che riconosceva pari dignità ai diversi linguaggi utilizzati da adulti e bambini.

Credo che comunque sarebbe stato impossibile, lavorando soprattutto con i più piccoli, non accorgersi dell'importanza della comunicazione che passa attraverso il corpo e quindi non studiarla come bagaglio conoscitivo indispensabile per un'attività pedagogica. Ancor oggi, quando vado nelle scuole, è l'osservazione delle modalità di abitazione dello spazio e delle dinamiche interpersonali leggibili nel comportamento non verbale di insegnanti e bambini, a fornirmi elementi preziosi per comprendere meglio il contesto specifico a cui

mi rivolgo. La disposizione degli arredi, che fissa immobilità e percorsi possibili, gli spazi troppo pieni, che prevedono il movimento solo in caso di necessità, quelli vuoti e disabitati che non accolgono tracce significative della presenza di adulti e bambini, raccontano in modo molto eloquente la logica educativa di chi li ha organizzati. Spesso è possibile constatare una forte corrispondenza tra la tipologia degli arredi e la distanza-vicinanza dei corpi che li utilizzano, tra una maggiore o minore flessibilità dell'abitare e della relazione interpersonale. In molte occasioni ho potuto verificare come la qualità dell'intervento educativo sia legata anche alle modalità di relazione con lo spazio che l'insegnante riesce a proporre non solo con le parole, troppo orientate a indicare, spiegare, chiedere, ma anche attraverso lo sguardo, la vicinanza, il movimento, unite alla capacità di accogliere e leggere le emozioni che il corpo sa esprimere. Ritengo che sia più facile avvicinarsi alla comprensione del comportamento infantile quando si utilizzano criteri di lettura che considerano la corporeità un elemento importante nell'identità dei bambini.

Mi sembra poi che la necessità di valorizzare la dimensione corporea dell'esperienza sia oggi ancora più irrinunciabile se consideriamo le attuali condizioni abitative dei bambini, compressi in spazi sempre troppo piccoli o affollati, e di solito organizzati con regole che fanno riferimento o a discipline specifiche o a esigenze istituzionali, quindi poco flessibili a desideri di esplorazione e movimento personali. Soprattutto quando vivono in contesti urbani, raramente i bambini hanno la possibilità di sperimentare un movimento libero, di conoscere i limiti e le potenzialità del proprio corpo in situazioni informali, di costruire un rapporto significativo con lo spazio, stabilendo distanze personali e territori comuni in risposta alle proprie esigenze di espressione e di crescita. In questo senso le esperienze di psicomotricità e di espressione corporea di vario tipo, inclusa la danza educativa che in questi ultimi anni si sta affermando anche in Italia, costituiscono ambiti di ricerca e di ri-

flessione pedagogica molto interessanti, perché consentono di osservare lo sviluppo di forme di pensiero destinate a rimanere spesso sotterranee, quando il curriculum scolastico non prevede il corpo come strumento di conoscenza. Ma sono ancora troppo poche le scuole consapevoli della necessità di includere il corpo tra gli strumenti di conoscenza curricolari. Nonostante la *teoria delle intelligenze multiple* di Gardner da tempo abbia descritto intelligenze diverse da quelle previste dai nostri curricula ministeriali, e sottolineato che solo in condizioni favorevoli esse possono esprimersi (e nonostante siano state realizzate molte sperimentazioni che hanno dimostrato l'efficacia didattica di questa teoria), la nostra scuola fa ancora fatica ad accogliere come discipline formative attività tradizionalmente extracurricolari. Così, oltre all'immobilità prevista dalla fruizione televisiva, ai bambini si offre soprattutto la possibilità di movimento prevista dai vari corsi di nuoto, basket, pattinaggio, judo, danza classica che frequentano dopo il tempo scolastico. E, visto che difficilmente questi corsi offrono contesti di esplorazione favorevoli a sperimentare liberamente il proprio corpo, i bambini a poco a poco si rassegnano a non utilizzarlo a scuola per esprimere le proprie inclinazioni.

2. Oggi i bambini, abituati fin dai primi anni di vita a decodificare suoni e immagini che hanno un ruolo essenziale nella cultura multimediale, sviluppano forme di pensiero che prevedono non solo l'astrazione, ma anche l'immersione come modalità di percezione ed elaborazione linguistica.

È questo un aspetto sottovalutato dagli insegnanti, forse poco consapevoli delle differenze tra le due modalità cognitive sopra indicate, e ancora troppo convinti di una "oggettiva" supremazia del pensiero astratto, che invece risulta fortemente ridimensionato dal rapido sviluppo delle tecnologie di riproduzione del suono, che ricollocano l'ascolto al centro dei processi conoscitivi. Nei messaggi multimediali, infatti, la componente audio favorisce forme di pensiero basate

sulla combinazione tra visione e ascolto che offrono la possibilità di decodificare i messaggi anche senza conoscere la grammatica di riferimento. Così, se nei linguaggi che operano per astrazione è la grammatica, cioè l'insieme di regole che assegnano significato ai segni e alle loro combinazioni, a guidare le modalità della visione e a trasformare ciò che viene percepito in messaggio, la multimedialità consente invece di percepire il messaggio dall'interno, scoprendone a poco a poco particolari e connessioni e arrivando solo in un secondo momento alle grammatiche di riferimento.

Già prima della scolarizzazione quindi, i bambini costruiscono schemi conoscitivi legati all'apprendimento percettivo-motorio favorito dalla multimedialità, che può e deve integrarsi con le modalità di apprendimento simbolico-ricostruttivo legate alla scrittura e alla didattica più consueta.

Quando la scuola riuscirà a integrare queste diverse modalità di pensiero, sarà possibile eliminare la linea di demarcazione che ancor oggi separa le attese degli adulti nei confronti del sapere percettivo-motorio, legato a un'idea di creatività incoraggiata soprattutto nei primi anni, definiti non a caso pre-scolari, da quelle inerenti al saper leggere, scrivere e far di conto (quindi ai linguaggi dell'astrazione) protagoniste quasi assolute nella scuola dell'obbligo.

Indicazioni importanti in questo senso provengono dalle ricerche sull'intelligenza artificiale, che sottolineano la necessità di includere i sensi nel processo di elaborazione delle informazioni, non restringendolo alle sole operazioni logiche. È forse paradossale, ma mentre la didattica tende ancora a separare i diversi linguaggi, per insegnarli attraverso grammatiche modellate su un pensiero astratto, la ricerca sull'intelligenza artificiale rivaluta invece la centralità del corpo e delle sue potenzialità sensoriali in tutte le esperienze d'apprendimento, anche in quelle mediate dalla tecnologia, apparentemente così asettiche e astratte. Dunque in un certo senso sono le macchine ad affermare la centralità del corpo nell'apprendimento, e

l'impossibilità di tracciare una separazione netta tra i processi cognitivi interni alla mente e gli strumenti che interagiscono con essa. Il fatto che dalle tecnologie digitali più raffinate nascano ambienti elettronici nei quali si possono vivere esperienze di ascolto in cui l'approccio sensoriale è dominante rispetto a quello simbolico e grammaticale sta modificando sensibilmente le modalità che quotidianamente mettiamo in atto nei confronti dei suoni e delle musiche che ci circondano. La facilità di immersione sonora, realizzabile attraverso il semplice ascolto in cuffia, ma anche in discoteca, ai concerti rock e in esperienze di videoarte, ci obbligano infatti a ristrutturare i nostri schemi di ascolto non più solo in riferimento alle nostre conoscenze musicali, ma anche all'esperienza sensoriale che acquista maggiore dignità cognitiva e mette in evidenza l'esistenza di diverse modalità di ascolto, legate anche alla qualità della riproduzione digitale del suono. A questo proposito De Kerckhove definisce due modalità di ascolto oggi correntemente utilizzate: una orale, globale e complessiva, un'altra alfabetizzata, specializzata e selettiva. Possiamo quindi considerare l'ascolto alfabetizzato come forma ben addestrata di pensiero, che utilizza criteri precisi (le grammatiche di riferimento) per organizzare le proprie percezioni sensoriali, e l'ascolto orale come forma di esperienza più legata alla sensorialità, nella quale prevalgono criteri di rielaborazione inerenti alla corporeità.

Al di là delle riflessioni che nei prossimi anni saremo certamente obbligati a formulare per capire meglio il rapporto che i bambini sapranno costruire con le macchine e con la tecnologia, credo che da subito gli insegnanti dovrebbero considerare le condotte motorie e sensoriali dei bambini come forme di pensiero intelligente dotate di significato autonomo, anche quando non vengono tradotte in parole o altri codici astratti. In campo musicale ricordo a questo proposito la ricerca di Delalande, che da tempo ha evidenziato il valore delle condotte sensorie sia come modalità di esplorazione e produzione di suono, sia come modalità di ascolto di pari di-

gnità cognitiva rispetto ad altre forme di analisi e rielaborazione. In molti casi un gesto, o una sequenza di movimenti, o anche la direzione dello sguardo, possono esprimere un pensiero in modo efficace ed esaustivo e devono quindi non solo poter essere utilizzati dai bambini, ma anche essere riconosciuti dagli insegnanti come elementi linguistici di pari dignità delle parole, da sviluppare in forme linguistiche sempre più articolate.

3. Credo di aver indicato già in parte nella risposta precedente alcune direzioni cruciali che a mio parere dovranno essere sviluppate dalla ricerca pedagogica nei prossimi anni: il rapporto tra il corpo e le sue nuove "protesi tecnologiche", sempre più precocemente presenti nella quotidianità dei bambini, e la difficile integrazione tra forme di apprendimento lineare, legate alle grammatiche, e reticolari, legate all'immersione e alla sensorialità.

Ma credo anche che questi temi dovranno confrontarsi con problematiche più ampie, legate alle migrazioni che stanno rapidamente trasformando il nostro contesto sociale, mettendo in primo piano la necessità di interrogarci sui molteplici significati e obiettivi dell'educazione che le differenti culture hanno sviluppato nel tempo, in relazione ai propri riferimenti valoriali.

Anche per quanto riguarda la corporeità, la ricerca pedagogica dovrà costruire nuovi paradigmi teorici per affrontare la differenza come condizione potenzialmente ricca sul piano conoscitivo, nonostante la conflittualità implicitamente presente nelle dinamiche interculturali.

È fin troppo evidente che ogni cultura sviluppa percezioni del corpo molto diverse, pratiche gestuali e motorie addirittura opposte e incompatibili, che danno vita a elaborazioni linguistiche più facilmente apprezzabili quando sono sviluppate su un piano artistico, ma meno accettabili negli atteggiamenti quotidiani che spesso risultano dissonanti, e poco significative quando vengono utilizzate come elementi di mediazione culturale. Svuotati dei significati profondi che difficilmente possono essere spiegati a chi non

possiede i riferimenti culturali necessari, i movimenti del ballo o dei rituali di saluto, le tradizioni alimentari o legate all'abbigliamento diventano spesso espressione banalizzata di un folclore nel quale nessuno può riconoscersi, che sancisce l'impossibilità di comunicare, piuttosto che costruire territori di scambio.

In una futura scuola multietnica sarà dunque molto importante riuscire a creare situazioni di esplorazione e di confronto che permettano a tutti di esprimere la propria corporeità come elemento di identità individuale, da mettere a confronto con altri, per integrarlo e contaminarlo nel processo di comunicazione e scambio implicito in ogni processo educativo, per poi procedere in una conoscenza specifica dei codici corporei e gestuali legati a culture ed etnie diverse.

Nella mia libreria conservo ancora *A scuola con il corpo*, piccolo grande libro del Movimento di Cooperazione Educativa, che ho utilizzato in più di un'occasione formativa per ragionare sull'importanza di accogliere non solo testa e pensiero dei bambini, ma anche corpo ed emozioni. Rileggendolo oggi è possibile misurare la lunga strada fatta dalla scuola e dagli insegnanti negli ultimi trent'anni (la data di edizione è il 1974!) per accogliere la corporeità come strumento linguistico importante nella relazione educativa. Ma è anche facile notare che i concetti di integrazione e di corporeità, a quei tempi riferiti soprattutto alla diversità delle persone con handicap, oggi sottolineano invece la necessità di costruire un dialogo tra concezioni culturali differenti, che hanno bisogno di comprendersi, nonostante la distanza e la reciproca estraneità di partenza.

Lo scenario della ricerca pedagogica si annuncia dunque complesso e difficile, ma anche di grande rilievo culturale e sociale, visto che la molta strada ancora da percorrere può portarci a ricostruire quella unità corpo-mente, oggi presente più nelle programmazioni didattiche che nella quotidianità educativa, che rimane uno dei bisogni fondamentali dei bambini, indipendentemente dalla cultura di riferimento.

# Integrazione e nuove tecnologie

CARLA TESSARI

Uno degli aspetti sottolineati e auspicati dal Progetto speciale musica è la realizzazione all'interno dei laboratori musicali di attività interdisciplinari.

Un interessante esempio di integrazione tra le varie discipline ce lo offre il progetto *Over tour* del laboratorio musicale della Direzione Didattica di Abano Terme coordinato da Gian Pietro Pendini.

Si tratta di un progetto nato nel 1999 in occasione della seconda edizione di *Expo Scuola*. Nei primi due anni di attività hanno lavorato in *Over Tour* nove istituti scolastici, sette dei quali hanno sottoscritto un protocollo d'intesa e due convenzioni. Nel settembre del 2001, tre nuovi istituti hanno chiesto l'adesione al progetto. La rete di istituti comprende tutti gli ordini scolastici, dalla scuola primaria alla secondaria inferiore e superiore. Nell'anno 2000-2001 è stato ufficialmente riconosciuto e finanziato dal Ministero e ciò ha quindi rafforzato e consolidato una realtà già positivamente avviata.

L'idea che sottende al progetto *Over Tour* è quella di attivare percorsi autonomi che, attraverso letture comparate e connessioni tra discipline diverse, sviluppano e approfondiscano tematiche comuni. Al termine di questi percorsi i diversi progetti confluiscono nella realizzazione di performance pubbliche che, in forma di rappresentazioni multimediali, danno compattezza e visibilità al lavoro svolto.

Le discipline coinvolte sono musica, lingua, teatro, danza e multimedia. Per ogni ambito vengono annualmente focalizzati la tipologia di materiali da produrre, i percorsi e le didattiche da mettere in atto; vengono inoltre individuate all'interno della rete le professionalità disponibili, le strutture, gli spazi e gli strumenti più appropriati, i gruppi da coinvolgere e l'effettivo apporto di ogni soggetto alla realizzazione finale. Il laboratorio musicale diventa quindi un punto di riferimento e coordinamento tra più strutture che, conformemente alle singole peculiarità, si abbinano e si integrano.

È nata così, per l'anno 2001-2002, la collaborazione con il laboratorio dell'Istituto magistrale di Padova, particolarmente attivo nell'ambito della multimedialità e dell'informatica (coordinatore Paolo Currò), e con la banda di Torreglia, nata dal progetto di rete *Adottiamo la banda*. Sono stati inoltre coinvolti numerosi insegnanti dei vari istituti, alcuni con compe-

tenze particolari, ad esempio nell'ambito della danza, della grafica, delle nuove tecnologie audio e video e sono state avviate collaborazioni con esperti esterni (provenienti dal CIS e dal C.T.E.T) per l'ambito linguistico e teatrale.

Nel settore musicale le attività sono in buona parte finalizzate alla produzione di composizioni originali e alla loro registrazione midi e audio su cd, attraverso percorsi di composizione e informatica musicale. A tal fine sono stati costituiti un coro e un'orchestra comprendenti 280 studenti.

Per quanto riguarda le altre discipline, si è collaborato alla produzione di testi, diapositive, fotografie, filmati, supporti grafici di vario tipo, realizzazioni teatrali con le relative scenografie, coreografie per i gruppi di danza. L'utilizzo dell'informatica è stato essenziale per tecnici audio/video e per la realizzazione dei video digitali.

Un gruppo ristretto ha, di volta in volta, individuato delle tematiche trasversali - come: integrazione, bullismo, droga, fumo, educazione civica, star bene, multirazzialità, valori, condizione giovanile ecc. - che sono servite da filo conduttore per le diverse attività, mai strutturate rigidamente, ma sempre attente alle risposte di docenti e alunni, e sensibili alle indicazioni provenienti da tutti i soggetti coinvolti, secondo parametri di flessibilità e di continua verifica.

Il progetto *Over tour* ha già partecipato a *Expo scuola* 2000 e 2001, e per quest'ultima occasione è stato realizzato il musical *Candida Ciao*, con musiche originali. Parallelamente al lavoro di coordinamento e realizzazione delle attività con i ragazzi, il laboratorio di Abano Terme sta sviluppando un'intensa attività di sostegno, formazione e aggiornamento rivolta ai docenti aderenti alla rete e coinvolti nel progetto *Over Tour*. A tale proposito, ad esempio, sono programmati per l'anno 2001-2002 un corso di informatica musicale e un corso integrato dal titolo *Suono Misura Spazio alla ricerca della poesia-figura: laboratorio di ritmi e segni* tenuto da Angelo Ferrarini. Si sta inoltre avviando un centro di documentazione con banca dati delle esperienze musicali più significative e delle didattiche sperimentali presenti sul territorio.

*Over tour* è un bell'esempio di integrazione non solo tra discipline, ma soprattutto tra ambiti tradizionali e nuove tecnologie, attraverso una programmazione complessa e articolata che valorizza e ottimizza le risorse e le professionalità presenti all'interno di un territorio.



# Per le insegnanti della scuola d'infanzia

FRANCA FERRARI

Il titolo di questo libro, con quel "Larillallero" allegrotto che ondeggia in macrocaratteri sulla copertina, non rende giustizia al contenuto, rispetto al quale risulta caso mai più rispondente il titolo della collana in cui il volume è inserito, stampata dalla Giunta della Provincia autonoma di Trento, che recita: *Itinerari. Strumenti e riflessioni pedagogiche*. Sul bancone della letteratura recente per l'educazione al suono e alla musica nella scuola dell'infanzia, il libro si distingue infatti, rispetto alle raccolte varie di giochi, canzoncine e proposte di attività, per il tentativo di fornire agli educatori/educatrici un ampio quadro di riferimento sia pedagogico che didattico.

Già nell'articolazione del volume le autrici, da anni impegnate con alunni e insegnanti di tutti gli ordini della scuola di base, danno conto di uno sforzo grande per coniugare le loro esperienze e la loro creatività in sede didattica con una capacità di riflessione sull'esperienza che risente sia della lunga militanza nella Siem, con gli apporti che l'associazione fornisce tramite la rivista, i corsi di aggiornamento ecc., sia della recente partecipazione al triennio della scuola per animatori musicali di Lecco, della quale noto le influenze confrontando questo ultimo testo con una loro precedente proposta (*Cara maestra mi piace tanto la musica*, Cipriani, Rovereto, 1996).

In questo senso, è bello leggere il libro come dimostrazione dei frutti che possono venire da quelle educatrici che, a dispetto del lavoro faticoso, i figli, gli impegni ecc., continuano a guardare ai soggetti e agli oggetti del proprio lavoro con occhi curiosi, studian-

do per fare meglio ciò che fanno, traendo dalla riflessione sull'azione una linfa che non consente alla fatica di esaurire né alla routine di inaridire. Di questi frutti mi sem-

bra che, in questo momento, la ricerca pedagogico musicale abbia più che mai bisogno.

Nel testo, i campi di operatività (Esperienze d'ascolto attivo, Usare la voce, Come in un'orchestra, ...Ritmo!, Lasciare tracce) sono collocati in uno sfondo pedagogico-musicale caratterizzato dal riferimento al progetto uomo-musica e dalla scelta di obiettivi e metodi dell'animazione musicale (Dove finisce la musica e dove inizia la musicalità? L'animazione musicale nella formazione professionale, L'interfaccia Uomo-Mu-

## SCHEDE

Steffen Schleiermacher, *Zwölf Klanglandschaften im Klavier*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden, 2001 con cd allegato.

Tra le più recenti pubblicazioni delle edizioni Breitkopf spicca un nuovo testo dedicato al pianoforte. L'autore è Steffen Schleiermacher, compositore tedesco poco più che quarantenne (è nato a Halle nel 1960). Nonostante la giovane età, Schleiermacher ha ormai alle sue spalle un'intensa carriera come pianista (sono note anche in Italia le sue incisioni di John Cage), direttore artistico dell'*Ensemble Avantgarde Leipzig*, fondatore del *Gruppe Junge Musik Leipzig*, oltre che come compositore.

*Zwölf Klanglandschaften im Klavier* è formato da dodici pezzi di varia difficoltà; alcuni facilmente accessibili fin dai primi anni di studio, altri, invece, riservati a chi ha ormai acquisito solide competenze tecniche. Ognuno dei dodici pezzi che compongono la raccolta propone una prospettiva timbrica e musicale particolare, un "paesaggio sonoro", appunto.

La raccolta nasce esplicitamente con l'intento di offrire ai giovani studenti l'opportunità di avvicinarsi a quelle tecniche esecutive che hanno svolto, e svolgono tuttora, un ruolo centrale nella letteratura pianistica degli ultimi trent'anni. Certamente utile come supporto didattico, il testo, però, sembra incapace di definire un proprio linguaggio autonomo, e finisce così per muoversi ogni volta sotto la spinta di influenze diverse (evidentissima quella di Ligeti). Caratterizzato da uno stile discontinuo e instabile, spazia dall'uso della polimetricità di stampo bartokiano a esperienze (dal sapore un po' datato) sull'uso diretto della cordiera, fino a proporre anche operazioni di manipolazione compiute su materiali appartenenti al repertorio più classico (Beethoven, *Sonatina* in Fa magg.).

Proprio all'interno di questa pluralità di proiezioni, la produzione del suono viene sperimentata offrendo molteplici possibilità, sia attraverso un'azione diretta sulle corde, pizzicando con le unghie o con il polpastrello (*Im Flachland*), sia smorzando il suono attraverso la pressione delle dita sulle corde (*Im Schiefergebirge, In del Burgruine*), e anche utilizzando armonici (*Am Gebirgsbach, In del Burgruine, In der Höhle*), cluster ecc.

Il libro è accompagnato da un testo esplicativo chiaro ed esauriente che include anche una utilissima traduzione inglese, e da un cd con l'esecuzione dei pezzi a opera dello stesso autore. (D.B.)

sica). Da qui l'interesse dichiarato non tanto per la musica in quanto tale, bensì per l'uomo, il bambino musicale, capace – come qualunque bambino, in modi diversi, è capace – di ascoltare, usare la voce, suonare oggetti sonori da solo o con gli altri, sentire il ritmo, lasciare tracce sonore.

Tutta la terza parte del libro è poi occupata a descrivere attentamente il contesto, dunque il luogo e i soggetti, cui il libro è dedicato: la scuola dell'infanzia.

Lo stile espositivo rivela l'attenzione a non trasmettere informazioni e conoscenze, ma a innestare sulle capacità che già i lettori hanno di dare proprie risposte ai problemi sollevati. Per questo, la maggioranza delle unità in cui si illustra un campo di attività sono

introdotte da una piccola lista di questioni, ad esempio, nel capitolo dedicato al ritmo: Cosa vuol dire avere senso ritmico? Perché affermiamo che un bambino non sente il ritmo? Cosa intendiamo con questa espressione? È possibile favorire lo sviluppo del senso ritmico?

Le domande vengono commentate brevemente, dopodiché, attraverso una concreta proposta di attività musicale, si colgono occasioni per approfondire alcuni aspetti, individuare soluzioni, illustrare esercizi e attività ulteriori.

Il libro trova i suoi migliori fruitori negli studenti delle scuole di didattica della musica e in quegli insegnanti di scuola materna che, avendo già frequentato corsi di formazione sull'educazione musi-

cale, siano alla ricerca di uno strumento per rivedere e organizzare mentalmente le proposte di attività con i suoni che hanno vissuto o di cui si sentono capaci, mettendo bene a punto, ogni volta, anche la consapevolezza del loro senso formativo.

Cecilia Pizzorno, Luisella Rosatti, *Larillallero. Musica e scuola dell'infanzia*, Trento, Provincia autonoma, Assessorato di istruzione, formazione professionale e cultura, Servizio scuola materna, 2000, pp. 164, s.i.p.

## Perché e come realizzare storia della musica a scuola

ROSSANA ROSSI

L'insegnamento della storia della musica nella scuola si esaurisce ordinariamente (sia nei conservatori sia nella scuola di base) nell'apprendimento mnemonico e sintetico di date, nomi, opere e aneddoti ritenuti degni di essere ricordati da chi ha fatto e fa opera di ricerca storico-musicale.

Quasi nulla del dibattito didattico-pedagogico più recente, come ben evidenzia Claudia Galli nel primo capitolo del libro, trova concreta attuazione in questo specifico settore d'insegnamento/apprendimento e la causa principale è da ricercarsi nella mancanza di una figura professionale che padroneggi e sappia integrare due ambiti di competenze necessarie e complementari per svolgere al meglio la professione di docente di storia della musica: quelle di tipo didattico/metodologico/pedagogico e quelle proprie dello storico e del ricercatore.

*Musica e storia* vuole essere uno strumento concreto affinché, superando la separazione fra la ricerca e la didattica, anche la storia della musica diventi occasione di «sviluppo delle potenzialità e delle capacità di orientarsi nel mondo e di assimilazione e sviluppo di capacità necessarie per dare significato alle esperienze vissute», compiti fondamentali della scuola, come specificato nel Documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

La positività e la funzionalità del testo curato da Claudia Galli si basano essenzialmente su due aspetti ben integrati fra loro: la ricchezza di informazioni e riflessioni didattico-pedagogiche ripensate in ambito musicale e la presentazione di concrete proposte operative realizzate sia a livello di scuola elementare e media sia a livello di conservatorio musicale.

Tali proposte meritano di essere lette integralmente, in quanto modelli a cui fare riferimento, e proprio per questo non verranno qui né riassunte, né sintetizzate: invito, pertanto, chi si occupa dell'insegnamento di storia della musica a leggerle con attenzione per coglierne il percorso, gli obiettivi, le funzioni, le motivazioni e i possibili sviluppi; forse anche ad altri verrà il rammarico, come è venuto a me, di non avere avuto gli autori del libro come insegnanti!

Ritengo, invece, sia più utile in quest'intervento ricordare e riassumere le numerose riflessioni che si possono trovare disseminate nei singoli capitoli per trovare ed esplicitare connessioni e collegamenti fra le medesime, senza perdere di vista il problema centrale di questo testo: perché e come fare storia della musica a scuola.

Fondamentale è sottolineare che la storia della musica è prima di tutto Storia e, come ci ricorda Mario Baroni a p. 12, citando il Documento del marzo 1998, tra le finalità della nuova scuola è indicato espressamente di «assumere un impianto formativo che riconosce il valore imprescindibile della tradizione storica, e lo ponga in relazione con la contemporaneità e con il contesto culturale e sociale».

Lo studio storico, concepito come confronto tra passato e presente nel rispetto delle diversità, si rivela un duplice strumento: da un lato «accertamento di avvenimenti passati...» e dall'altro ricerca di modelli d'identità a cui fare riferimento per rintracciare «le radici della propria identità collettiva» (Baroni, pp. 14-15).

È all'interno di questa duplice prospettiva storica che è possibile sviluppare la consapevolezza della relatività delle culture e il rispetto per tradizioni differenti dalla propria.

Anche la storia musicale, se così concepita, potrà contribuire a creare dialogo nonostante le diversità culturali che si manifestano naturalmente anche come differenze sonoro-musicali, per sollecitare confronti critici proprio sulle non uguaglianze, sulle diverse funzioni assunte dalla musica, sui diversi contesti in cui s'inserisce la dimensione sonora, sui diversi stili, sui diversi generi ecc., per favorire la formazione di un gusto musicale non banale.

I contenuti della storia della musica dovranno però allargarsi per affiancare ai repertori della tradizione europea quelli non europei e per includere nei dibattiti anche la cosiddetta musica leggera e moderna: «la cosa più importante è che il principio della molteplicità venga proposto e ribadito con forza» (Baroni, p. 23): molteplicità di fonti a cui fare riferimento, molteplicità di ascolti, molteplicità di interpretazioni, molteplicità di punti di vista, molteplicità di percorsi.

Ed è in questa prospettiva che acquistano valore le affermazioni di Mariateresa Lietti a proposito della *gender history* e della mancanza di un'ottica femminile nella ricerca storico-musicale.

La Lietti scrive: «Il punto di vista degli uomini, logico e legittimo, diviene mistificante nel momento in cui si propone come assoluto invece di assumere la propria parzialità» (p. 91); la presenza di un altro modo di guardare e di leggere le fonti, di un modo femminile di ricostruire la storia, finora assente nel dibattito storiografico,

## RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Ce.V.I., C.I.P.S.I., *Acqua bene comune dell'umanità*, Strumenti per l'educazione alla mondialità e alla cooperazione fra i popoli, kit didattico, marzo 2001, € 25,82.

«Da te, gli uomini, disse il piccolo principe, coltivano cinquemila rose nello stesso giardino ... e non trovano quello che cercano ..., Non lo trovano, risposi. E tuttavia quello che cercano potrebbe essere trovato in una sola rosa o in un po' d'acqua. Certo, risposi. E il piccolo principe soggiunse: Ma gli occhi sono ciechi. Bisogna cercare col cuore» (Antoine de Saint-Exupéry).

Così inizia questo stimolante percorso educativo. L'acqua è un elemento talmente fondamentale per la vita sulla terra da offrire, a chi desidera trattare l'argomento, numerose vie d'entrata. Può essere oggetto di studio tanto delle discipline scientifiche quanto di quelle umanistiche ed espressive. Come un vero e proprio corso d'acqua attraversa territori differenti e rappresenta un agevole collegamento tra ambiti finitimi e grumi di significati. Le schede e i materiali qui raccolti muovono da questo presupposto e raccolgono proposte e riflessioni dove l'acqua è sempre protagonista, ma sotto diversi aspetti. L'obiettivo non è quello di fornire una enciclopedia dell'acqua, ma di offrire una visione di insieme che ha al centro la questione fondamentale dell'acqua come *simbolo di un bene comune*, come campo di influenze, come occasione di ricerca e di espressione per orientare a determinati valori.

Il complessivo kit didattico è articolato in quattro fascicoli.

Il primo è il testo del *Manifesto Italiano per il Contratto Mondiale sull'Acqua* che spiega le ragioni, le priorità maggiori e le idee-chiave di una politica di difesa e di gestione dell'acqua.

Il secondo fascicolo, *Acqua bene comune dell'umanità: problemi e prospettive*, è una raccolta di contributi di inquadramento teorico in cui il problema dell'acqua è visto strettamente correlato al diritto alla vita, alla concezione di bene comune e all'esercizio della democrazia. La gestione e la tutela dell'acqua si pongono come elemento emblematico del rapporto tra tecnologia e ambiente, tra situazioni conflittuali e di solidarietà.

Il terzo fascicolo, *Acqua bene comune dell'umanità: educare alla cittadinanza attiva*, è propriamente didattico e si articola in percorsi, progetti, indicazioni operative. In particolare si segnalano:

- "Il percorso territoriale di educazione all'acqua come bene comune", in cui gli attori coinvolti sono la scuola, il privato sociale, la comunità di immigrati, gli Enti locali, l'Università, gli eventuali comitati locali sorti in relazione al già citato *Manifesto per un Contratto Mondiale sull'acqua*;
- differenti proposte sugli obiettivi, le domande, i contenuti e le attività attinenti una educazione all'acqua, secondo la prospettiva interculturale;
- un percorso finalizzato alla concezione dell'acqua come bene comune ("L'acqua che non c'è", "L'acqua fra bisogni e diritti") e contributi sugli stereotipi da evitare intorno a questa tematica.

Un esempio è dato dalla interrelazione tra: *parole chiave* (bene comune, diritto umano, ambiente, gestione, cultura), *contenuti* (concetto di bene comune, dimensione giuridica, responsabilità collettiva, acqua come diritto, ambiti di utilizzo, impatti antropici, inquinamento, uso sostenibile delle risorse idriche, gestione partecipata, scenari internazionali, economia globale, cultura dell'acqua, acqua e religione) e *dilemmi* (individuo/collettività, diritto/bisogno, disin-

teresse/partecipazione responsabile, uomo/natura, sostenibilità/insostenibilità, pubblico/privato, democrazia/tecnocrazia, locale/globale, pluralità/singularità, conservazione/eliminazione).

Tutto ciò ci ricorda le *parole generatrici e rigeneratrici* proposte dal pedagogista brasiliano Paulo Freire nel suo libro, oramai classico, *La pedagogia degli oppressi*.

La interrelazione tra parole chiave, contenuti e dilemmi permette di costruire, in base alle molteplici indicazioni presenti, un progetto di ricerca multidisciplinare

Questa guida è inoltre rinforzata da un quarto fascicolo dal titolo *Acqua insegna*, contenente quaranta schede di applicazione didattica divise per argomenti e otto sezioni di approfondimento: "Acqua fonte di vita", "Acqua e attività umane", "Acqua e salute", "Acqua per tutti?", "Acqua di tutti?", "Acqua e simbolico", "Acqua ricreativa", "Acqua insegna" (con glossario e bibliografia annessi).

Ciascuna scheda, come evidenziato graficamente, può contenere tre tipologie di lavoro: *tema* (che indica la centralità dell'argomento), *approfondimento* (che rappresenta una delle possibili analisi del tema) e *storia*.

Un altro esempio (parziale, per necessità di spazio) è il seguente: *Domande, contenuti e attività per un percorso educativo sull'acqua*.

#### Domande

Perché l'acqua è una fonte insostituibile di vita?

Quali sono le funzioni dell'acqua?

Qual è il legame fra acqua e diritti umani?

Come viene utilizzata l'acqua?

Quali attività umane impiegano maggiori quantità d'acqua?

Che rapporto c'è fra acqua ed economia?

#### Contenuti

Caratteristiche uniche della risorsa acqua.

Il ciclo dell'acqua.

Funzioni vitali dell'acqua all'interno dell'ecosistema.

Diritto all'acqua, diritto alla vita.

Attività umane in cui viene utilizzata l'acqua.

Consumi e sprechi.

Trattamenti delle acque.

Utilizzo sostenibile delle risorse idriche

#### Attività

Brainstorming sulle funzioni dell'acqua nei processi vitali.

Presentazione attraverso cartelloni illustrati del ciclo dell'acqua all'interno dell'ecosistema.

Elenco dei diritti umani strettamente legati alla possibilità di accedere alle risorse idriche.

Gioco di simulazione sul rapporto tra tipologie di utilizzo delle risorse idriche e modelli di sviluppo.

Presentazione di dati significativi sulle modalità di utilizzo dell'acqua. Analisi del rapporto esistente fra alcuni settori produttivi e l'uso delle risorse idriche.

Questionario sui consumi individuali e collettivi dell'acqua.

Il kit è stato recentemente ampliato da altri due fascicoli: l'uno attinentemente le parole chiave dell'acqua e le parole della globalizzazione, l'altro riguardante le modalità interattive dei giochi di ruolo.

Chi fosse interessato può richiedere il materiale a:

CE.V.I., Via Torino 77, 33100 Udine.

fax: 0432.486929;

e-mail: [cevi@mail.nauta.it](mailto:cevi@mail.nauta.it).

sarà fonte di ricchezza e stimolo al confronto e alla riflessione critica. Gli storici musicali donne, proprio in quanto tali, dovrebbero rileggere, riascoltare e rivedere direttamente le fonti per porre a esse nuove domande: Dove hanno imparato a suonare le donne? Che musica suonavano? Se componevano, dove è finita la loro produzione? Perché padri e mariti osteggiavano l'impegno musicale delle figlie o delle mogli? Molte delle composizioni attribuite ad anonimi potrebbero essere in realtà opere di donne?

Ecco che il problema sulle differenze di «ordini simbolici di riferimento [...] per maschi e femmine» si rivela in realtà un problema più generale: riguarda *come e in che modo* si costruiscono le conoscenze storiche (Lietti, p. 107).

Negli ultimi anni (cfr. Dario Antiseri, *Didattica della storia*, Armando, 1999, p. 48) è cresciuta la consapevolezza che nella spiegazione storiografica non ci sono né cause assolute, né spiegazioni ultime e definitive; lo storico compie sempre opera di selezione dei fatti trascurandone altri, seguendo una propria teoria o una particolare prospettiva: «Non ci sono fatti storici al di fuori delle teorie, così come non ci sono [...] riprese fotografiche che non siano state scattate da una certa posizione». Gli eventi del passato sono accaduti una volta per sempre, ma le spiegazioni che su di essi si possono dare cambiano, mutano, si trasformano secondo l'ottica di chi li guarda e «l'esser considerato o meno un fatto storico dipende, quindi, da un problema d'interpretazione».

Ecco che perde completamente valore il modo tradizionale di fare storia della musica a scuola (leggere, studiare e memorizzare quanto scritto in un manuale) e diventa fondamentale, come sostiene Elita Maule, avvicinare i bambini direttamente alle fonti per cercare o risolvere un problema.

Le fonti dovranno essere le più varie possibili e le più pertinenti rispetto alle competenze dei bambini. Non solo fonti verbali, ma anche iconografiche, orali, sonore,

multimediali, architettoniche; anzi, nello specifico ambito della storia della musica diventa un obbligo sostenere il valore delle fonti sonore: «la storia della musica dovrebbe essere soprattutto storia delle sonorità e degli stili musicali» (Baroni, p. 23).

Quello che per Elita Maule diventa fondamentale nell'atto educativo/formativo non è il contenuto, ma la metodologia storica e il metodo di studio dello storico, cioè un percorso di ricerca che, partendo da pre-conoscenze iniziali e interessi personali, circoscrive l'ambito di studio per scegliere e operare su determinate fonti e confermare o confutare l'ipotesi di partenza.

Il vero contenuto dell'apprendimento diventa il modo d'interrogare le fonti, il modo di collegarle, il modo di metterle in relazione con un'ipotesi investigativa di partenza, il come si modificano le pre-conoscenze sulla base di nuove scoperte, il come si mettono in relazione «le conoscenze costruite sulla base dell'esperienza quotidiana e quelle che fanno invece parte del patrimonio di una cultura» (Ferrari, p. 69).

In effetti, gli studi più recenti relativi alle modalità di acquisizione della conoscenza evidenziano il fatto che la conoscenza non è un dato da raggiungere, ma il prodotto stesso dell'azione dell'individuo che mentre trasforma la realtà trasforma anche se stesso. Si tratta dunque di un percorso infinito che tiene conto non solo di quanto è stato raggiunto, ma continua a pensare a ciò che si potrebbe ancora raggiungere. In questa prospettiva pedagogica, il metodo diventa uno strumento operativo da utilizzare perché funzionale e duttile e non può più essere né quello espositivo, che si basa sulla trasmissione di dogmi e verità assolute che non devono essere verificate, né quello interrogativo, che si basa sull'idea che ciò che deve essere conosciuto è dentro ciascun individuo e viene portato a consapevolezza attraverso il dialogo fra educatore e allievo.

Dovrà essere, invece, un metodo che pone attenzione al soggetto

## DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

Allan Moore, "Analizzare il rock: strumenti e finalità", *Musica/Realtà* n. 62, novembre 2000, pp. 95-118 - Allan Moore, "Questioni di stile, genere e idioletto nel rock", *Musica/Realtà* n. 64, marzo 2001, pp. 85-102 - Roberto Agostini, "Musica popolare e studi musicali: note sullo stato della ricerca", *Musica/Realtà* n. 62, novembre 2000, pp. 9-16.

Nei numeri 62 e 64 di *Musica/Realtà* sono stati pubblicati i due interventi che Allan Moore, uno dei più autorevoli analisti della popular music, ha tenuto a Bologna il 17 e 18 aprile 1998, nel corso di un'iniziativa organizzata dal CIMES (Centro Musica e Spettacolo) dell'Università di Bologna in collaborazione con la sezione bolognese della Siem e con la sezione italiana della IASPM (International Association for the Study of Popular Music). Particolarmente interessante è il primo intervento: nella sua prima parte vengono fornite alcune indicazioni generali su come un brano di musica rock può essere analizzato, ponendolo in relazione con le principali norme che regolano questo stile musicale, considerando soprattutto le funzioni che vengono assolte dai diversi strumenti in esso utilizzati. Nella seconda parte, tali generalizzazioni vengono esemplificate con una brillante e convincente analisi di *With or without you* degli U2, molto utile per affrontare in diversi contesti educativi questo tipo di musica. Il secondo intervento può invece essere il punto di partenza per una riflessione sul modo in cui termini quali stile, genere e idioletto sono applicabili ai discorsi sulla popular music. Per un ulteriore approfondimento delle tematiche affrontate da Moore, il saggio di Roberto Agostini "Musica popolare e studi musicali: note sullo stato della ricerca" fornisce una guida bibliografica ricca di spunti di notevole interesse.

### Partiture

C. Czerny, *160 achttaktige Übungen, op. 821*, Schott, pp. 88, DM 25,33.

AA.VV., *Piano Repertoire, vol. 3, Favourite Classical Piano Pieces from Moussorgskij to Richard Strauss*, Schott, pp. 63, DM 26,40.

B. Smetana, *The Moldau, In a simple arrangement for piano*, Schott, pp. 31, s.i.p.

J. Hector, *Fiocco, Allegro for Violin and Piano*, Schott, pp. 8, DM 13,59.

AA.VV., *Piano Classic, Favourite Pieces from Bach to Satie*, Schott, pp. 64, con cd, s.i.p.

R. Vinciguerra, *L'anatroccolo stonato. Fiaba musicale per pianoforte e voce recitante in stile new-age*, Edizioni Curci, pp. 32, £. 31.000.

A.A. Hayes - M.B. Pavia, *Alighiero & Miranda suonano insieme. Facili arrangiamenti di brani celebri per violinisti e pianisti in erba*, Edizioni Curci, pp. 21, £. 22.000.

A.A. Hayes - M.B. Pavia, *Alighiero & Carlotta suonano insieme. Facili duetti in prima posizione per violinisti in erba*, Edizioni Curci, pp. 32, £. 22.000.

A.A. Hayes - M.B. Pavia, *Alighiero & friends suonano insieme. Brani di generi diversi (classico, jazz, folk) in facili arrangiamenti per piccoli gruppi. Parti staccate per violino e/o flauto, chitarra, pianoforte*, Edizioni Curci, pp. 73, £. 32.000.

R. Vinciguerra, *Come ti insegno la musica, Manuale semiserio di teoria musicale per giovani pianisti... ma non solo*, Edizioni Curci, pp. 102, £. 34.000.

A. Piazzolla, *Cellos for quintet. Bandoneon or accordion, violin, piano, El. guitar, Doublebass*, Edizioni Curci, pp. 13, £. 35.000.

A. Piazzolla, *Libertango, per piano solo*, trascrizione di R. Sportiello, Edizioni Curci, pp. 6, £. 11.000.

che conosce, alle sue caratteristiche, ai suoi interessi, un metodo che diventa modalità di ricerca e d'indagine, uno strumento, indispensabile anche se non unico, della didattica, soggetto alle inevitabili variazioni, a cambiamenti, a trasformazione.

In questo modo di concepire la conoscenza storica e storico-musicale, come percorso di ricostruzione e di interpretazione individuale del soggetto conoscente, è possibile riscontrare un rischio: quello di cadere nel relativismo e nella mancanza di certezze storiche.

Se all'allievo, seguendo il metodo dello storico, viene data libertà di selezionare dati a discapito di altri secondo i suoi interessi o sulla base di un'ipotesi di partenza, se secondo le teorie di riferimento si ottengono storie diverse e perfino contraddittorie, se è impossibile eliminare giudizi, valutazioni personali del soggetto che opera: che valore ha la conoscenza storico-musicale?

Secondo Antiseri, il problema è facilmente superabile con la distinzione tra spiegazione storica e interpretazione storica: «Una spiegazione storica è oggettiva, poiché sono oggettive le sue leggi di copertura desunte dalla psicologia, dall'economia, dalla sociologia ecc.; mentre una interpretazione storica non è oggettiva, perché non oggettive, cioè non falsificabili o non provabili pubblicamente, sono le sue generalizzazioni di copertura» (Antiseri, cit. p. 48).

Il fatto che le spiegazioni storiche non siano definitive, non toglie nulla alla loro oggettività, ma spinge a ricercare spiegazioni sempre più profonde: «Il passato non è dato una volta per tutte: si sposta con noi» (Antiseri, cit., pp. 119-130).

L'approccio storico non è dissimile da quello della scienza: è necessaria una congettura di partenza, un sospetto iniziale, un dubbio, un'aspettativa per dare il via a una ricerca. Questo non rende soggettiva la ricerca perché tale ricerca si basa su documenti e fonti storiche che confermeranno o meno il punto di partenza; in

ogni caso disporremo di una spiegazione storico-scientifica.

Per evitare, comunque, il rischio di una conoscenza troppo individualizzata, Franca Ferrari sostiene la necessità che tale conoscenza sia frutto di un *apprendimento cooperativo* per costruire un mondo comune di significati e per non cadere nelle interpretazioni soggettive (p. 68 e segg.).

Ecco che le mappe concettuali diventano per l'autrice un sistema per confrontarsi con i percorsi mentali di altre persone, per prendere coscienza della parzialità del proprio modo di ragionare e per acquisire modalità diverse dalle nostre di connessione e ramificazione del pensiero.

Parole di uso comune – come romantico, impressionismo, musica techno – diventano in primo luogo *parole-chiave* per richiamare una serie di pre-conoscenze, di luoghi comuni, di opinioni, ma in un secondo momento diventeranno *parole-ponte* che mettono in contatto «i significati attribuiti dall'uso comune con quelli assunti nel contesto degli studi storici e letterari»; anzi, citando Hilda Girardet, l'autrice sostiene che «il compito dell'insegnante è, in un certo senso, proprio quello di coprire la distanza tra i significati attribuiti dai bambini e quelli attribuiti dagli storici agli stessi termini» (p. 71).

Le riflessioni e le proposte di questo testo non saranno certo di facile e immediata applicazione: dovranno cambiare mentalità i singoli insegnanti, gli studenti, la scuola e perfino i genitori; dovranno davvero cambiare i rapporti fra i docenti perché l'interdisciplinarietà richiesta dall'approccio storico non sia più solo un progetto occasionale legato a un argomento particolare, ma divenga il normale metodo di studio nella scuola; dovranno cambiare i modi di verifica e valutazione degli apprendimenti degli studenti, concentrando l'attenzione valutativa non solo sul prodotto, ma anche sul processo; dovranno cambiare davvero le competenze richieste ai docenti di musica e non solo.

*Musica e storia* è sicuramente un contributo a favore di tali cambia-

menti e un invito a non sottovalutare l'interesse per la storia, anche musicale, presente nei bambini fin dai tre-quattro anni, a non sottovalutare il ruolo che la dimensione sonora assolve e ha assolto nella vita dell'uomo (preghiera, rito, lavoro, guerra, mezzo di coesione e trasmissione culturale...), a non sottovalutare i legami fra la storia della musica, dell'arte, della letteratura e più in generale la storia della cultura.

Claudia Galli (a cura di), *Musica e storia*, Quaderni della Siem, n. 17, EDT, Torino, 2001, pp. 112, €11,88.

#### Notizie

Il GATM - Gruppo di Analisi e Teoria Musicale, associazione ben nota ai lettori di *Musica Domani*, ha deciso di trasformare da quest'anno la propria fisionomia organizzativa ammettendo sia soci di natura istituzionale (associazioni, scuole, biblioteche, conservatori, enti pubblici e privati ecc.) sia soci individuali. Mentre fino allo scorso anno il versamento della quota (che dava diritto a ricevere i due numeri annuali del Bollettino) poteva essere fatto anche attraverso la Siem, da quest'anno chi versa la quota lo deve fare personalmente. In questo modo diventa direttamente socio e può influire con le sue idee sulla vita dell'associazione.

La quota associativa per il 2002 è stata fissata a €20. Per i soci della Siem la quota d'iscrizione è ridotta a €10. Va versata sul conto corrente postale n. 23163405 intestato a: GATM, Via Barberia 4 - 40123 Bologna (ricordarsi di indicare la propria qualifica di socio Siem).

È anche possibile utilizzare la carta di credito (Visa, Cartasì, Mastercard) inviando per posta nome, indirizzo, numero di carta di credito, data di scadenza della carta e firma.

Il versamento della quota d'iscrizione dà diritto a ricevere la rivista del GATM. È previsto per quest'anno un incremento delle pubblicazioni su cui i soci riceveranno comunicazioni per lettera. Per ulteriori informazioni rivolgersi a:

GATM, Via Barberia 4 - 40123 Bologna tel. 051-2092003.

# Troppo facile dire: fa quel che vuoi

**DONATELLA BARTOLINI**

Indubbiamente quello di Alison Bauld è un metodo singolare.

Rivolto a tutti gli strumenti a tastiera (pianoforte, sintetizzatore, organo e clavicembalo), *Play your way* si propone di sviluppare le abilità esecutive attraverso l'esercizio della composizione e dell'improvvisazione. Tuttavia non è in questo che si tratteggia la particolarità del testo, quanto nella strana commistione fra una apertura verso il nuovo e una rigida predeterminazione del percorso di apprendimento.

L'introduzione, rivolta agli insegnanti e ai genitori, esordisce affrontando un problema molto sentito dall'autrice: lo studio strumentale, sostiene A. Bauld, si conclude spesso - talvolta già dopo poche lezioni - con l'abbandono. Un rifiuto, un distacco, una negazione che sovente portano con sé anche un certo sapore di liberazione.

L'autrice riconduce tutte le possibili motivazioni di questo abbandono a un'unica causa: la meticolosa precisione richiesta dagli insegnanti fin dal primo contatto con lo strumento. Secondo la scrittrice australiana, infatti, la ricerca di una esagerata accuratezza esecutiva esaspera il principiante fino a indurlo a una rinuncia radicale.

Il superamento di quella didattica che nella dedizione al particolare finisce per perdere ogni visione d'insieme può rappresentare un importante passo verso un nuovo approccio alla gestualità, all'espressività e a ogni altro aspetto delle abilità esecutive.

Ma non è certo questa la direzione perseguita da A. Bauld. Anzi, la decisione di evitare ogni meticolosa precisione diviene, in *Play your way*, una scelta di deresponsabilizzazione.

La libertà dell'allievo, intesa nella sua accezione più banale e grossolana, è qui affermata in antitesi a ogni vincolo, regola o aspettativa. Questa svolta verso la "creatività" finisce così per identificarsi con l'accettazione incondizionata di qualunque risultato. Se l'impegno diventa sinonimo di stress, il rimedio suggerito dall'autrice è tutto racchiuso nel titolo, in quel *Play your way* che alla fin fine potrebbe essere tradotto come: fai pure quello che vuoi, tanto qualsiasi cosa va bene sempre.

Faccio un esempio. Una delle prime proposte dell'autrice riguarda gli accordi. A. Bauld spiega che gli accordi si ottengono "abbassando" più note insieme: qualsiasi gruppo di suoni emesso contemporaneamente genera un accordo. Un'apertura verso armo-

nie non tradizionali? Una ricerca rivolta a una qualche contemporaneità? Tutt'altro.

Il percorso proposto, infatti, persegue un orientamento saldamente tonale. Ogni deroga alle norme scolastiche tradizionali non conduce affatto verso potenzialità linguistiche nuove, ma appare unicamente il frutto di una strategia permissivistica e di un'accettazione acritica. Una strategia a tempo, si noti bene, destinata a rimangiarsi ogni inosservanza concessa via via che le competenze musicali e strumentali dell'allievo si accrescono progressivamente. In realtà però, il metodo non rinuncia affatto a "inquadrare" l'approccio strumentale, cosicché a una libertà totale e incondizionata viene contrapposto un percorso rigidamente preordinato. Perciò, in *Play your way*, attività totalmente svincolate da ogni sorta di regolamentazione trovano un loro spazio accanto agli esercizi più comuni, più tradizionali e meccanicistici.

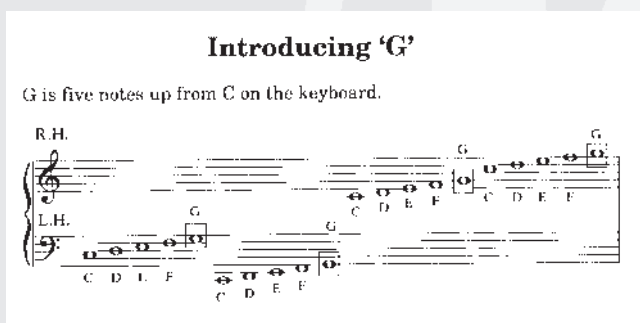
## Shut Your Eyes and Improvise!



*Play your way*, illustrato dalla stessa autrice, è costantemente punteggiato dall'immagine di un gatto nero dallo sguardo un po' inquietante sdraiato accanto a pianoforti, a coda o verticali, che portano sempre in bella vista il marchio Hamburger & Sons Ltd. Umorismo? A. Bauld porta lo scherzo ben oltre e spiega all'allievo che per suonare occorre «sedersi come al ristorante» e «tenere le dita curve come per coprire un hamburger, ma facendo attenzione a non far schizzare il ketchup».

La lettura sul pentagramma, ad esempio, avviene introducendo una nota per volta. Generalmente molto diffuso, questo procedimento è perseguito qui con ostinatezza e inflessibilità, ma soprattutto con una lentezza del tutto peculiare. Infatti l'ambito diatonico viene completato solo alla fine del primo volume, creando uno squilibrio evidente tra l'introduzione delle altezze e tutte le altre acquisizioni.

Interessante notare che, a differenza di quanto avviene di solito, ogni nota è utilizzata subito in almeno tre ottave diverse. Mentre nella pratica comune l'ambito sonoro viene costruito intorno a un suono iniziale (quasi sempre il do centrale) che funziona anche da punto di riferimento per la lettura, nel metodo scritto da A. Bauld, invece, l'allievo si trova ad avere a disposizione uno spazio piuttosto ampio, ma pieno di lacune (vedi figura sotto).



La capacità di lettura viene così a svilupparsi non più nella comprensione delle relazioni tra altezze diverse, quanto invece attraverso una serie di percezioni di tipo assoluto del tutto scollegate tra loro.

Uno spazio sonoro così "discontinuo", inoltre, rende assai problematica la strutturazione di materiali musicali che possiedano una certa coerenza linguistica. Tutta la prima parte del testo, infatti, propone unicamente una successione di semibreve disposte ad altezze diverse e prive della benché minima relazione musicale.

Eppure la prospettiva di fare musica utilizzando un'unica nota, pur nella sua evidente difficoltà, ha intrigato più di un compositore. Di sfida parla espressamente György Ligeti, quando ricorda gli interrogativi che hanno accompagnato la nascita di *Musica Ricercata*: «Come è possibile scrivere musica con una sola nota? Usando le trasposizioni di ottava? Con un solo intervallo?».

Gli undici pezzi che costituiscono questa raccolta sono infatti costruiti utilizzando un numero progressivamente crescente di altezze diverse: il primo con un'unica nota, il la (soltanto nel finale appare anche il re), il secondo usando tre note, il terzo quattro, fino al raggiungimento del totale cromatico nell'undicesimo pezzo.

Insieme a Ligeti meritano di essere ricordati anche i *Quattro pezzi per orchestra (ciascuno su una nota sola)* di Giacinto Scelsi. Tutte composizioni certamente non rivolte a esecutori esordienti, ma che dimostrano come questa limitazione non solo non impedisca un approccio musicale ma, anzi, possa rive-

larsi uno stimolante punto di partenza. Chi invece è riuscito a creare un piccolo pezzo che oltre a essere interamente costruito su una sola nota è anche facilmente accessibile ai principianti, è György Kurtág. Con uno straordinario equilibrio tra semplicità e ironia, *Preludio e Valzer in do* (dal primo volume di *Giochi*) è però tutt'altro che una banale successione di suoni destinata a un'esecuzione distratta. All'allievo viene richiesta attenzione, sensibilità esecutiva, ascolto, precisione... L'opera di Kurtág, infatti, si orienta verso una direzione diametralmente opposta a quella perseguita dall'autrice di *Play your way*.

Alison Bauld, infatti, pur di evitare qualsiasi richiesta che possa sembrare costrittiva, finisce per consegnare all'allievo spazi talmente poco strutturati da favorire l'indifferenza delle scelte, piuttosto che un contatto musicale e motivato.

In *Improvisation*, ad esempio, l'autrice suggerisce unicamente di suonare tasti neri e bianchi stando a occhi chiusi (così si può ascoltare meglio). Suonate cose "comode" per le vostre dita, consiglia Alison Bauld, ma soprattutto *play your way*. L'illustrazione qui sotto ha come didascalica: «Chiudi gli occhi e suona!».

Nel miracolo del paralitico la frase era all'incirca «alzati e cammina», ma «Shut your eyes and improvise» in più, fa anche rima.



Alison Bauld, *Play your way*, 3 voll., Novello, London 1992.