

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 XXXIV, numero 124 settembre 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, Ester Scrittio

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

Grafica copertina Raffaello Reposi

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.it

Promozione, vendite e abbonamenti
Tel. 011-5591831, Fax 011-5591824
e-mail: abbonamenti@edt.it

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

Ricerche e problemi

- 3 Silvano Sansuini
Il cervello e la musica

Strumenti e tecniche

- 7 Anna Rita Addessi, Marina Maffioli
Creatività musicale e motoria: attività di analisi e composizione
- 14 Sabrina Ceccarelli
Vedere i suoni, ascoltare le immagini

Pratiche educative

- 19 Pier Giorgio Oriani, Mauro Scardovelli
Un musicoterapeuta nel sacco alla scuola dell'infanzia
- 24 Cherubina Ramacci
La popular music: un ponte tra ragazzi e scuola
- 28 Marina Angelini
Scoprire Mahler tra suoni e colori

Confronti e dibattiti

- 32 Maria Teresa Lietti (a cura di)
SCUOLE MEDIE A INDIRIZZO MUSICALE:
FRA NOVITÀ LEGISLATIVE E VECCHI PROBLEMI
- 34 Fiorenza Nastro Lombardi
Il lavoro d'équipe diventa necessario
- 35 Ugo Fea
Una relazione positiva alla base di ogni didattica
- 36 Andriana Mascoli
Un ruolo da rivalutare: l'insegnante unico

Libri e riviste

- 39 Franca Ferrari
Il suono delle musiche: dalla storia al futuro
[su F. Delalande, *Le son des musiques*, Buchet & Chastel]
- 40 SCHEDE
- 41 Maurizio Della Casa
Una variegata mappa tematica per esplorare l'universo musicale
[su *Enciclopedia della Musica*, Einaudi]
- 42 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA
- 44 Anna Rita Addessi
Multimedialità e musica: insieme nella scuola dei bambini
[su F. Mazzoli, *C'era una volta un re, un mi, un fa*, EDT]
- 46 Luca Marconi, DA NON PERDERE

Rubriche

- 9 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Quando l'orchestra diventa interattiva*
- 13 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Diapason*
- 18 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM: *Un'esperienza di e-learning sul territorio nazionale*
- 22 Emanuela Perlini - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Indo Eu*
- 30 John Paynter, INVENZIONI MUSICALI: *Non perdiamo tempo*
- 38 Carla Tessari, SPAZIO LABORATORI: *Laboratori del Veneto: prima rassegna musicale*
- 47 Donatella Bartolini, QUESTIONI DI METODO: *Giochi di parole*

| | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Annarita Addressi | ricercatrice in musicologia alla Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna |
| Roberto Albarea | docente di Pedagogia all'Università di Udine |
| Marina Angelini | operatrice musicale a Frosinone |
| Donatella Bartolini | docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica a Modena |
| Francesco Bellomi | docente di Elementi di composizione per Didattica della musica a Milano |
| Sabrina Ceccarelli | docente di Musica presso il Liceo Pedagogico e Linguistico di Subiaco (Rm) |
| Maurizio Della Casa | pedagogista a Mantova |
| Ugo Fea | docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale a Fossano (Cuneo) |
| Franca Ferrari | docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica a Frosinone |
| Maria Teresa Lietti | docente di Violino nella scuola media a indirizzo musicale a Como |
| Marina Maffioli | docente di Danza classica a Bologna |
| Luca Marconi | docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica a Como |
| Adriana Mascoli | docente di Pianoforte nella scuola media a indirizzo musicale a Erba (Co) |
| Giovanni Mocchi | docente di Metodologia della Musica, SILSIS, Università di Pavia |
| Fiorenza N. Lombardi | dirigente scolastica di Istituto Comprensivo a Baranzate di Bollate (Mi) |
| Pierluigi Oriani | musicoterapeuta a Faenza (Ra) |
| Beatrice Pallone | operatrice musicale a Mantova |
| Augusto Pasquali | docente di Educazione musicale nella scuola media a Bologna |
| John Paynter | compositore, East Yorkshire, Inghilterra |
| Emanuela Perlini | docente di Educazione musicale nella scuola media a Verona |
| Cherubina Ramacci | docente di Educazione musicale nella scuola media a Priverno (Lt) |
| Annibale Rebaudengo | docente di Pianoforte al conservatorio di Milano |
| Silvano Sansuini | pedagogista a Parma |
| Mauro Scardovelli | psicoterapeuta a Camogli (Ge) |
| Carla Tessari | docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale a Sant'Ambrogio (Vr) |
| Davide Zambelli | docente di Educazione musicale nella scuola media a Verona |

STUDIO 49

Off-SCHULWERK



*L'evoluzione
della musica*



AMADEUS

amadeus l'evoluzione della musica

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

Il cervello e la musica

L'esperienza musicale mette in gioco numerose attività cerebrali: l'informazione sonora infatti viene colta sia in modo sintetico, dando luogo alla comprensione globale del messaggio, sia in modo analitico, attraverso la scomposizione dei diversi elementi che la costituiscono. Lo sviluppo dell'intelligenza musicale sembra dunque legata all'evoluzione di molteplici facoltà del nostro cervello.

SILVANO SANSUINI

Sono numerosi gli studi che si sono soffermati sull'importanza dei vari elementi della comunicazione verbale da parte della mamma, durante i primi mesi della vita del bambino (Céleste B. - Delalande F. - Dumaourier E., 1982; Ciatti S., 1981).¹ Conseguentemente da più parti è stato notato che, quando il bambino non è ancora in grado di attribuire significato ai singoli vocaboli, sono soprattutto gli elementi prosodici della comunicazione (l'intonazione della voce, il timbro, il ritmo) e l'atteggiamento espressivo globale, a essere decodificati (Fernald A., 1985, 1989). E di ciò ci si rende conto anche intuitivamente.

Secondo accreditate teorie di neuropsicologia, gli aspetti prosodici del messaggio verbale, vale a dire quelli non legati al significato delle parole, verrebbero decodificati prevalentemente dall'emisfero destro del cervello, definito anche gestaltico, per la sua capacità di cogliere la globalità delle forme e quindi di avere rappresentazioni d'insieme, piuttosto che analitiche (Critchley M. - Henson R.A., 1987; Boncinelli, 1999). Le prime modalità di percezione generale da parte del bambino sono essenzialmente legate a questo criterio e, pertanto, è da ritenere che l'emisfero destro, più orientato alla decodificazione delle immagini spazio-visive, abbia caratteri di dominanza nella primissima infanzia (Critchley M. - Henson R.A., 1987).

La percezione del volto dei famigliari, e in particolare della mamma, avviene con una modalità olistica che coglie simultaneamente l'insieme e quindi non è basata sull'analisi dei particolari.

L'emisfero destro è anche quello al quale viene convenzionalmente attribuito un ruolo preponderante

nella decodificazione del messaggio musicale. Il riconoscimento delle singole parole comporta, invece, un'attività di tipo analitico che sarà di prevalente competenza dell'emisfero sinistro (Ornstein R. - Thompson R.F., 1987). Nella realtà accade poi che i due emisferi operino in modo tutt'altro che autonomo giacché, collegati anche da strutture anatomiche (soprattutto il corpo calloso), essi non solo si scambiano informazioni ma, in situazioni particolari, giungono perfino a vicariare, almeno parzialmente, l'uno le funzioni dell'altro.

Occorre anche ricordare la dominanza incrociata dei due emisferi, per cui l'emisfero destro controlla e riceve le informazioni dall'intero lato sinistro dell'organismo; viceversa per l'emisfero sinistro. Secondo gli psicologi De Mendoza J. e De Mendoza L.J. (1996), «l'emisfero sinistro rappresenterebbe il "cervello digitale", cervello della riflessione, del ragionamento e della logica; e l'emisfero destro il "cervello analogico", quello dell'intuizione e dell'immaginazione, della fantasia e del sogno. In altre parole, prese in prestito dalla psicoanalisi – una volta tanto...–, il cervello destro sarebbe alla base del processo primario, e il sinistro del processo secondario. Così un individuo "razionale" dovrebbe mobilitare più facilmente e più frequentemente il suo emisfero sinistro, contrariamente al "creativo", che utilizzerebbe di preferenza il suo emisfero destro».²

Emozioni e circuiti neurali

La globalità della percezione acustica durante i primi mesi di vita del bambino avviene dunque con le modalità di elaborazione che sono tipiche dell'emisfero destro. Questo è anche il periodo durante il quale comincia a strutturarsi la vita psichica, in un rapporto di risonanza con le emozioni.

Le prime fasi di quel linguaggio sonoro-affettivo che s'instaura tra la mamma e il bambino sono caratterizzate da una relazione che può essere definita *comunicazione affettiva*. Quando il bambino si rende conto che il suo gesto o il suo grido generano un riscontro positivo nella mamma, espresso da un sorriso o da un atteggiamento di affettuosa approvazione, quella modalità espressiva si salda, anche neurologicamente, con i circuiti delle regioni emozionali, rinforzandoli. Naturalmente, è l'assiduità di tali atteggiamenti che determina gli orientamenti di costruzione del suo cervello, assegnando spazi più o meno ampi ai circuiti connessi con le esperienze più frequenti.

Recenti studi avviati presso l'Università di Costanza, in Germania, hanno indagato le modalità di costruzione di tali circuiti neurali. Si è constatato, mediante indagini effettuate con la risonanza magnetica, che il cervello di persone le quali avevano intrapreso fin da bambini lo studio di uno strumento a corde, possedeva porzioni di corteccia somato-sensoriale dedicate alle mani e alle dita notevolmente più ampie rispetto agli individui che non suonano uno strumento (Begley S., 1996).

Ciò che apparve più singolare è il fatto che questa manualità fine, fondata su dedicati circuiti neurali, perdurava in età adulta anche se il soggetto aveva trascurato l'uso dello strumento. La medesima cosa non accade invece se il soggetto inizia lo studio di uno strumento in età non precoce, quando diventa pressoché impossibile la costituzione di nuovi circuiti neurali.

Sono, dunque, le prime esperienze, mediante i tracciati che realizzano, a stabilire gli orientamenti generali della persona, giacché esse determinano quali strutture cerebrali attivare, per quali funzioni, e quali lasciare inutilizzate per sempre. La capacità di attivare sempre nuovi e più complessi collegamenti tra neuroni è pressoché illimitata nelle primissime fasi dell'esistenza – pur sempre nell'ambito del progetto genetico – e va sempre diminuendo con il trascorrere del tempo.

La letteratura scientifica è piena di dimostrazioni che ci confermano, con esempi pratici, questo principio. Esistono aree della corteccia sensoriale che attendono d'essere attivate da un'immagine, un suono, un profumo. Se l'esperienza sensoriale è unica o avviene in modo molto sporadico, anche se il periodo d'apprendimento è quello giusto, il tracciato che realizza resta superficiale e provvisorio, i collegamenti che vengono attivati sono troppo pochi per lasciare una traccia durevole. Se essa, invece, viene riproposta frequentemente, a ogni ripetizione si creano collegamenti nuovi, fino a costruire una vera e propria rete a livello della corteccia corrispondente, che resta assai primitiva o è addirittura inesistente negli individui che quelle esperienze non hanno compiuto.

Anche sotto quest'aspetto – oltre che sotto quello genetico – tutti gli individui sono fra loro differenti, in quanto caratterizzati da storie personali che hanno attivato reti di neuroni fra loro sempre diverse.

Tali processi, inoltre, non avvengono in situazione di inattività di tutte le altre funzioni cerebrali, ma si producono all'interno di panorami biologici di grande complessità e sullo sfondo di un determinato stato psichico. Quest'ultimo elemento è decisivo nella genesi dell'intelligenza musicale (Sansuini S., 1996). Le esperienze hanno la capacità d'essere strutturanti anche in relazione al loro "colore emotivo", all'insieme delle circostanze in cui si producono e al tipo di risonanza cognitiva e affettiva che sono in grado di generare.

Un bambino che trascorra la sua prima infanzia in un'atmosfera, per così dire, poco orientata a valorizzare anche emotivamente le esperienze musicali, o ad-

dirittura venga precocemente avviato allo studio di uno strumento senza le motivazioni di cui ha bisogno, o, ancor peggio, in un clima di più o meno palese costrizione, realizza esperienze ugualmente strutturanti, ma in regioni e in direzioni differenti rispetto a quelle che avrebbero potuto condurlo a costruire un pensiero musicale evoluto.

Il sistema nervoso centrale ci appare, dunque, come un enorme computer³ con un corredo di circa 100 miliardi di chips (i neuroni), capaci di realizzare fra loro un numero enormemente vasto di connessioni a rete (un milione di miliardi)⁴.

Le neuroscienze tentano oggi di spiegare, fra l'altro, come l'organismo recepisca gli input provenienti dall'ambiente e come realizzi, attraverso risposte elettrochimiche, quei sistemi di connessioni neurali nei quali si concretizzano le informazioni provenienti dall'esperienza.

Sappiamo che il cervello, soprattutto durante i periodi di maggiore plasticità, è in grado di operare continue ristrutturazioni della sua organizzazione neurale. Le esperienze realizzano incessantemente sempre nuove connessioni sinaptiche, creando innumerevoli catene di rappresentazioni che devono poi trovare adeguata sistemazione e correlazione con l'insieme delle conoscenze (Boncinelli E., 1999).

Ma non tutte le esperienze sono uguali: alcune si sistemano con facilità nel quadro conoscitivo, altre, che sembrano disconoscerlo, finiscono per inquadriarsi ugualmente perché sono sostenute da una forte motivazione affettiva, altre ancora si rivelano portatrici di conflitti di vario ordine, altre si rivelano superflue e così via. Ne consegue che anche le connessioni sinaptiche, e i frutti dell'esperienza che esse recano, vengono, di tanto in tanto, modificate e sostituite da nuove organizzazioni.

L'evoluzione dell'intelligenza musicale

Ciò ha indubbie conseguenze anche sul piano educativo giacché costituisce conferma al fatto che anche l'evoluzione del pensiero musicale è fortemente condizionata, oltre che da fattori genetici, dal periodo di più o meno grande plasticità del cervello, dal tipo e dalla qualità delle esperienze compiute, dalla motivazione e da tutti quegli input che caratterizzano un determinato ambiente di vita.

Le esperienze costruiscono, dunque, anche tracce di memoria (conoscitiva, affettiva, motoria, organizzativa ecc.) che il cervello conserva, pur eliminando a volte tutti i particolari dell'avvenimento, e che possono riaffiorare, nelle situazioni adatte, tanto da determinare un orientamento affettivo, più o meno positivo, verso quel tipo d'esperienza.

Pertanto, come si precostituisce una disponibilità alla musica, una capacità di apprezzamento verso il suono organizzato, del pari, sulla base d'inconsapevoli tracce di memoria, può precostituirsi perfino una sorta di spontanea indifferenza emotiva verso la musica, la quale, in un clima di più o meno esplicita costrizio-

ne, può diventare perfino una stabile avversione. Queste situazioni, quando s'instaurano a partire dai primi anni d'età, non solo strutturano un clima affettivo, positivo o negativo, ma è evidente che si traducono anche in una certa organizzazione neurologica, più o meno orientata alla musica.

L'intelligenza musicale, dunque, nella sua complessità, è tutt'altro che circoscrivibile nell'ambito di funzionamento di quello che qualcuno sbrigativamente definisce come cervello musicale, vale a dire l'emisfero destro.

È soprattutto l'apprendimento del linguaggio verbale che consente al bambino un rapido sviluppo di quelle modalità d'elaborazione delle informazioni che sono tipiche dell'emisfero sinistro. Tali nuove capacità d'elaborazione, di tipo analitico-successivo, concorrono a organizzare il pensiero nella sua globalità e fanno sentire il loro benefico influsso nell'interpretazione di tutte le esperienze (Obler L.K. - Gjerlow K., 2001).

È indubbio che anche l'evoluzione del pensiero musicale ne trae un vantaggioso contributo. Infatti, per quanto esso continuerà a fondarsi su modalità d'approccio prevalentemente sincretico, una capacità d'analisi di tipo sequenziale diventerà ben presto indispensabile per mille ragioni, a cominciare dal fatto che la musica si sviluppa anche lungo un asse temporale.

L'ascolto di una ninna nanna, o di qualunque cantilena a carattere prevalentemente ripetitivo, dapprima avviene, come abbiamo visto, nell'ambito di uno schema percettivo unitario e globale (emisfero destro); poi, tuttavia, quando l'attenzione del bambino comincia a essere attirata da parole che sono già in grado di suggerirgli singole rappresentazioni differenziate fra loro, come ad esempio, mamma, pappa, bambino, culla, palla ecc., egli utilizza una capacità nuova d'analisi e, se quelle parole ricorrono lungo il canto, egli impara ad avvalersi di uno schema temporale sul quale, attraverso la memoria a breve termine, costruisce una sequenza d'immagini correlate fra loro. Non dimentichiamo, infine, che il carattere, potremmo dire la finalità, di questo insieme d'informazioni, resta di tipo essenzialmente affettivo.

Questo schema diverrà la tipica modalità d'elaborazione dell'informazione musicale, fino alle fasi più evolute del pensiero musicale. Semplifichiamo con un esempio, cercando di capire quali funzioni vengono coinvolte nell'ascolto di una pagina musicale, e parliamo sempre di quelle più esteriormente riscontrabili nell'economia del nostro discorso.

Analisi e sintesi

L'approccio più immediato, ascoltando un brano di musica, è sicuramente di tipo gestaltico. Il soggetto percepisce la globalità del messaggio sonoro, ricevendone un'impressione d'insieme che è precedente a qualunque analisi dei particolari. A seconda del grado di evoluzione della sua intelligenza musicale, egli, tuttavia, si vedrà ben presto costretto ad analizzare e

valutare una vastissima serie di elementi che gli si presentano contemporaneamente. Cercherà anzitutto di capire che cosa c'è dentro quell'insieme di suoni (se sono più d'uno) o, comunque, di che cosa è fatto quel particolare sound che egli percepisce.

Dovrà intanto fare il tentativo di operare la scissione dei principali e più evidenti timbri che costituiscono quell'impasto sonoro e di compierne, anche inconsapevolmente, un'analisi, non solo per riconoscerne le fonti, vale a dire gli strumenti, le voci, qualora si tratti di persona musicalmente attrezzata, ma fondamentalmente per rendersi conto di che cosa è fatta quella musica. Contemporaneamente dovrà valutare come quei suoni sono organizzati e come si rapportano fra loro. Percepirà, inoltre, innumerevoli altri costituenti, a seconda della sua preparazione, cultura, sensibilità. Non potrà soffermarsi a lungo a riflettere su questi interrogativi, come potrebbe fare analizzando un quadro visivo, dove i vari elementi restano costantemente disponibili per successive osservazioni e ripensamenti. Il quadro musicale è rappresentato nel tempo e ogni immagine acustica è un anello di una lunga catena di informazioni legate tra loro. Se un'immagine viene trascurata è perduta per sempre e con essa l'ascoltatore perde anche quello specifico carattere che quell'immagine avrebbe apportato all'insieme.

Occorrono capacità cognitive di tipo analitico, quelle stesse che sono utilizzate per seguire una conversazione verbale, quando ci si trovi di fronte a un discorso musicale complesso, costruito mediante voci plurime che conversano, che seguono ciascuna un particolare sviluppo, che scompaiono, si ripresentano trasformate, da cogliere anche nei rapporti d'insieme della costruzione sonora, elaborata secondo un disegno che è da riconoscere in relazioni matematiche, logiche, architettoniche.

L'approccio analitico, pertanto, tipico dell'emisfero sinistro, intesse le sue rappresentazioni nell'ambito di un continuo gioco di rimandi con le modalità operative dell'emisfero destro, quello più idoneo, fra l'altro, al riconoscimento delle forme e all'elaborazione di immagini spaziali.

La musica si sviluppa in una dimensione spazio-temporale nella quale sono regolate sia le *distanze in successione*, fra molteplici componenti che si rapportano nel tempo, sia le *distanze in altezza*, che si rapportano nel contemporaneo gioco delle melodie, degli accordi, dei timbri ecc. A questo scambio d'interazioni fra i due emisferi vanno poi correlate anche le implicazioni emotive, l'esercizio della fantasia e quelle caratteristiche più direttamente legate all'intuito irrazionale e alla vita istintiva.

Naturalmente, l'esercizio di tutte queste funzioni avviene sempre in relazione alla cultura dell'individuo, alla sua sensibilità, alle sue capacità cognitive generali, ai suoi gusti, alle sue abitudini ecc., e perfino in relazione alla sua epoca storica (Besseler H., 1993).

Tralasciamo di ricordare altri fattori che pur intervengono in tutte le attività mentali, e quindi anche nell'ascolto di una pagina di musica, come gli stili di pensiero, la memoria a breve e a lungo termine, l'o-

rientamento psichico, gli assetti neuro-endocrini ecc., la personalità nel suo insieme. Ci si rende conto che il cervello, tuttavia, non è una macchina che esegua funzioni in modo del tutto neutrale in rapporto alle circostanze di vita (Fodor J.A., 1988).

Capita spesso che, in certe situazioni di particolare impegno di una o più aree funzionali, queste prendano il sopravvento sulle altre, fino a determinare uno specifico orientamento, più o meno circoscritto e reversibile, del pensiero e dei comportamenti.

Le complesse articolazioni dell'intelligenza musicale di un adulto si differenziano dal pensiero musicale di un bambino in molti aspetti caratterizzati dai livelli evolutivi, con tutto ciò che essi recano, ma operano fondamentalmente con i medesimi meccanismi di pensiero.

Da più parti viene ricordato che la nostra civiltà è quasi totalmente dominata dall'emisfero sinistro degli individui, tanto che quasi tutte le nostre azioni e i nostri pensieri vengono elaborati con le modalità logico-sequenziali che sono tipiche di quell'emisfero. Alla "mano sinistra", quella governata dall'emisfero destro, vale a dire alla fantasia, alla creatività, al pensiero alternativo, verrebbero riservati spazi assolutamente angusti. Tutto ciò è destinato a produrre effetti non soltanto sull'organizzazione della nostra attività mentale, ma, siccome il pensiero occidentale va ormai condizionando tutte le culture del pianeta, stiamo correndo fortemente il rischio di vedere scomparire dalla terra tutte quelle potenzialità della mente umana che non sono compatibili con gli schemi mentali, ben circoscritti, della nostra cultura.

Il livellamento che si determina, l'omologazione obbligatoria, neutralizza gli immensi valori che risiedono nella diversità e sterilizza tutte quelle risorse umane che la scienza non è ancora riuscita a spiegare e che sono alternative alle logiche correnti, perché fondate più su procedure di pensiero di tipo prevalentemente intuitivo-euristico, piuttosto che analitico-razionale. Le conseguenze di carattere educativo, anche in campo musicale, sono di tutta evidenza.

Note

¹ Una panoramica puntuale e informata, nonché significativa, sui rapporti tra la mamma e il bambino in epoca perinatale, corredata da un'ampia bibliografia, si trova in Bertolino S., 1992.

² «Ci sono dei limiti alla capacità del cervello di creare se stesso a collegamenti già avvenuti. Sono limiti di tempo detti *periodi critici*: finestre di opportunità che la natura spalanca, a partire da prima della nascita, e che poi richiude una per una, a ogni candelina che si aggiunge sulle torte di compleanno di vostro figlio. [...] Le aree sensoriali maturano nella prima infanzia; il sistema emozionale limbico si attiva nella pubertà; i lobi frontali – sede dell'intelligenza – continuano a svilupparsi almeno fino a 16 anni» (Begley S., 1996).

³ L'analogia tra cervello, o, ancor meglio, tra mente e computer, in realtà, è solo apparente, anche se esistono ancora teorie

che hanno preso a fondamento questa analogia. Il cognitivismo ha ricevuto un forte incremento dall'avvento del computer, fondando alcuni presupposti sul fatto che sia la mente, sia il computer possono essere visti come sistemi computazionali che manipolano algoritmicamente dei simboli. Oggi, tuttavia, i fautori della *rivoluzione neurale* rifiutano l'idea che gli esseri umani funzionino come macchine, ma anche quella che la mente umana sia qualcosa di assolutamente speciale nella storia dell'universo (atteggiamento antropocentrico), tanto da dover essere indagata con leggi proprie, anziché entro gli schemi di un quadro concettuale comune al resto della realtà (Parisi, 1999).

⁴ Per completezza dell'informazione si ricorda che la cellula nervosa, o neurone, è costituita da un nucleo, contenente il DNA, da numerose fibre, di lunghezza inferiore al millimetro, che escono dal corpo della cellula, con struttura ad albero (dendriti), e da una fibra molto più lunga (assone), anch'essa uscente dal corpo della cellula, che ha il compito di condurre l'informazione verso altre cellule. L'assone è dotato di vari terminali (sinapsi) che consentono alla cellula di comunicare con altri neuroni. Un neurone può avere migliaia di connessioni con altre cellule, tanto da rendere possibile la creazione di una rete neurale con un numero di connessioni pressoché illimitato. Si conoscono oggi una quarantina di neuromodulatori che svolgono funzioni particolari nella trasmissione delle informazioni tra le cellule nervose.

Bibliografia

- Begley S., 1996, "Il cervello del tuo bambino", *Newsweek* del 19 febbraio; tradotto da L. Alviggi per un inserto redazionale a cura della DISMA, Milano, senza data.
- Bertolino S., 1992, "L'esperienza sonora in epoca pre e neotatale", in *Quaderni della Siem*, 2/1992, Ricordi, Milano.
- H. Bessler, 1993, *L'ascolto musicale nell'età moderna*, Il Mulino (ed. or. 1959).
- Boncinelli E., 1999, *Il cervello, la mente, l'anima*, Mondadori, Milano.
- Céleste B., Delalande F., Dumaurier E., 1982, *L'enfant du sonore au musical*, INA-GRP, Edisud, Aix-en-Provence.
- Ciatti S., 1981, "Il linguaggio sonoro del bambino da 0 a 2 anni", in *beQuadro*, 2/1981.
- Clynes M. (a cura di), 1982, *Music, mind and brain: the neuropsychology of music*, Plenum, New York.
- Critchley M., Henson R.A., 1987, *La musica e il cervello. Studi sulla neurologia della musica*, Piccin, Padova (ed. or. 1977).
- De Mendoza J., L.J., 1996, *Cervello destro cervello sinistro*, Il Saggiatore, Milano (ed. or. 1965).
- Fernald A., 1985, "Four-month-old Infants Prefer to Listen to Motherese", in *Infant Behaviour and Development*, 8/1985.
- Fernald A., Kuhl P.K., 1987, "Acoustics Determinants in Infant Preference for Motherese Speech", in *Infant Behaviour and Development*, 10/1987.
- Fernald A., 1989, "Intonation and Communicative Intent in Mothers Speech to Infant: is the Melody the Message?", in *Child Development*, LX/1989.
- Fodor J.A., 1988, *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1983).
- Obler L.K., Gjerlow K., 2001, *Cervello e linguaggio*, McGraw-Hill Libri Italia, Milano (ed. or. 1999).
- Ornstein R., Thompson R.F., 1987, *Il cervello e le sue meraviglie*, Rizzoli, Milano, (ed. or. 1984).
- Parisi D., 1999, *Mente*, Il Mulino, Bologna.
- Sansuini S., 1978, *Pedagogia della musica*, Feltrinelli, Milano.
- Sansuini S., 1996, *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati*, Franco Angeli, Milano.

Creatività musicale e motoria: attività di analisi e composizione

È possibile utilizzare in un contesto specificatamente didattico i risultati della ricerca sull'analisi uditiva e del movimento, per costruire una metodologia funzionale allo sviluppo della creatività.

All'interno di un laboratorio di Musica e Movimento realizzato nel corso di laurea per insegnanti dell'Università di Bologna, le due autrici hanno messo a punto e sperimentato un interessante impianto.

ANNA RITA ADESSI - MARINA MAFFIOLI

Nel corso di laurea per insegnanti della scuola materna ed elementare dell'Università di Bologna, è stato istituito un laboratorio di Musica e Movimento, condotto da un esperto di musica e uno di danza. Ogni laboratorio ha la durata di sedici ore. Gli studenti, circa venti, non sono musicisti, né danzatori. Tra gli obiettivi principali del laboratorio compare quello di far acquisire agli studenti capacità creative nell'espressività musico-motoria. Per attività creativa si intende un'attività che seleziona, modifica e combina elementi conosciuti per produrre qualcosa di nuovo (Vygotskij, 1973; Cropley, 1967).

Questa comunicazione¹ intende illustrare non tanto i percorsi didattici realizzati, quanto i principi metodologici utilizzati per raggiungere gli obiettivi preposti. Il problema principale che si vuol porre all'attenzione è in che modo i risultati della ricerca sull'analisi uditiva (Imberty, 1979, 1981; Deliège, 2001a, 2001b) e i risultati della ricerca sull'analisi del movimento (Laban, 1950) possono essere utilizzati in un contesto specificatamente didattico, finalizzato allo sviluppo della creatività.

Saranno mostrate inizialmente due griglie analitiche impiegate, in sede didattica, per la musica e per il movimento considerati nella loro autonomia. Seguirà la presentazione di uno schema dei percorsi didattici interdisciplinari svolti, nei quali l'analisi è proposta come funzionale allo sviluppo della creatività. Infine verranno illustrate e discusse le linee metodologiche portanti dell'intero progetto didattico.

Griglie per l'analisi musicale e l'analisi del movimento nella didattica

Le due griglie che presentiamo sono griglie teoriche che hanno la funzione di guidare, e non di determinare, l'attività di analisi che gli studenti sono invitati a svolgere. Infatti, è importante segnalare che sia i contenuti delle griglie, sia le stesse categorie analitiche, sono ricavati in maniera induttiva dagli studenti durante le attività di ascolto, osservazione, composizione. Il ruolo dell'insegnante, quindi, è quello di motivare la ricerca stessa delle categorie analitiche da utilizzare, di proporre associazioni e stimolare risposte, e soprattutto di mettere a disposizione degli studenti, non musicisti e non danzatori, un lessico appropriato.

Con il termine analisi qui si intende la scomposizione in elementi primari *sia degli aspetti strutturali dei due linguaggi, sia degli aspetti semantici relativi all'interpretazione verbale.*

Griglia didattica per l'analisi musicale

Riportiamo qui di seguito uno schema nel quale sono raccolti i principali parametri che sono stati utilizzati per l'analisi e l'interpretazione della musica.²

MACRO, MEDIO E MICRO FORMA

- Segmentazione percettiva del brano in parti;
- Raggruppamenti delle parti in base a livelli macro, medio e micro;
- Relazioni fra le parti: ripetizione, contrasti, variazione ecc.

QUALITÀ DELLE PARTI

- *Categorie semantiche*: emozioni, immagini, sensazioni, movimento, energia, stili, funzioni ecc.
- *Categorie strutturali*:
 - sistema delle durate: pulsazione, metro, ritmo, velocità, agogica ecc.;
 - sistema delle altezze: altezza, intervallo, scala, tonalità ecc.;
 - sistema delle sonorità: spettro armonico, tessitura, intensità, timbro ecc.

Tabella 1 - Parametri per l'analisi musicale

La griglia utilizzata, come illustrato nella tabella 3, prevede una linea tracciata in senso orizzontale, sulla quale viene indicato lo scorrere del tempo: lungo la linea ven-

CORPO

Azioni: camminare, saltare, attorcigliarsi ecc.
Parti: il corpo nella sua totalità o nelle sue parti (testa, braccia, gambe, piedi ecc.)
Forme: curve, angolari, larghe, strette, avvitate ecc.

SPAZIO

Personale e generale: sul posto, nello spazio
Livelli nello spazio: alto, medio, basso ecc.
Direzioni: avanti, indietro, di lato ecc.
Percorsi: circolari, lineari, curvi, angolari ecc.

ENERGIA

Flusso (come si libera l'energia): continuo, spezzato ecc.
Peso (quantità di energia): intenso, leggero ecc.
Tempo (durata dell'energia): breve, lungo ecc.

RELAZIONE

Solo: in rapporto con gli altri, soli in mezzo agli altri
Duo: a specchio, condurre e seguire, unisono e canone ecc.
Gruppi: armonia, opposizione, simultaneità, successione ecc.

Tabella 2 - Parametri per l'analisi del movimento

gono indicate le sezioni musicali che, susseguendosi, vanno a comporre la micro, medio o macroforma, così come esse sono percepite e individuate dagli studenti durante l'ascolto. I principi teorici di questa attività sono dedotti dalle procedure sperimentali utilizzate da Imberty (1979, 1981) e Deliège (2000), e adattati operativamente a un contesto didattico. In senso verticale vengono indicate le qualità "semantiche" e strutturali delle sezioni percepite. Le qualità "semantiche" possono essere espresse anche sotto forma di aggettivi, così come proposto in sede sperimentale da Imberty; le qualità strutturali sono intese come "indici" percettivi particolarmente rilevanti, nel senso teorizzato da Deliège.

Griglia didattica per l'analisi del movimento

Lo schema di riferimento riportato qui di seguito rap-

presenta un adattamento in sede didattica della teoria di Rudolf Laban (danzatore, coreografo, didatta, 1879-1958) sull'analisi del movimento, considerata da coreografi, educatori e studiosi strumento fondamentale per l'osservazione, la descrizione e la composizione con il movimento (tabella 2).

L'osservazione dei movimenti esplorati, composti, prodotti, rappresenta il mezzo principale per acquisire gli strumenti analitici proposti da questa griglia.

Percorsi interdisciplinari: musica e movimento

Da un punto di vista metodologico, possiamo ipotizzare diversi percorsi didattici che mettano in relazione strutturale il linguaggio musicale con quello del corpo, del movimento, della danza.

Nel progetto sono state considerate le seguenti attività (vedi figura 1): l'*Ascolto* e la *Produzione* per quanto concerne la musica; l'*Osservazione del movimento* e la *Produzione* per il movimento; la *Composizione creativa Musica/Movimento*, per quanto riguarda la combinazione tra i due linguaggi.

Le tappe fondamentali del percorso possono essere riassunte nel seguente modo:

Una prima fase dove le attività si svolgono separatamente con la musica o con il movimento: si lavora sull'*Ascolto* e la *Produzione* per quanto riguarda la musica, e sull'*Osservazione* e la *Produzione* per quanto riguarda il solo movimento. Ognuna di queste attività prevede l'analisi e quindi l'uso delle griglie precedentemente presentate. In questa fase gli obiettivi principali sono:

1. acquisire strumenti cognitivi per individuare categorie analitiche, della musica e del movimento;
2. acquisire un metodo di analisi, per la musica e per il movimento;
3. acquisire un lessico per descrivere la musica e il movimento (ricordiamo che gli studenti non sono musicisti, né danzatori).

La seconda fase è quella della *Composizione creativa Musica/Movimento*, durante la quale gli studenti producono un oggetto nuovo, risultato dalla combinazione dei due linguaggi, quello musicale e quello del corpo. Il prodotto potrà essere una breve sequenza o un'ampia azione coreografica.

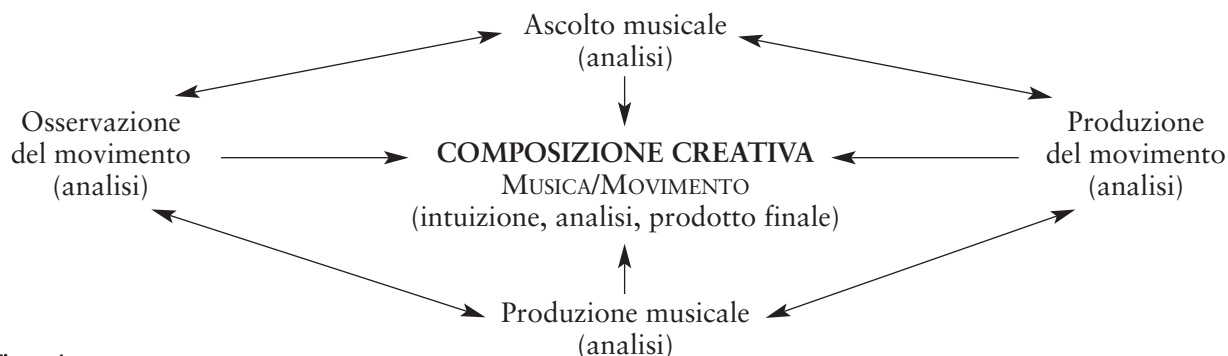


Figura 1

Questa fase prevede tre momenti distinti:

1. Intuizione spontanea: gli studenti sono invitati a produrre una prima idea compositiva dove musica e movimento siano entrambi utilizzati; possono partire da un oggetto musicale precedentemente analizzato, al quale devono associare una interpretazione motoria, o il contrario ecc.;
2. Analisi: gli studenti devono analizzare, secondo le procedure apprese nella prima fase, l'idea scaturita dalla intuizione spontanea, capire com'è fatta, quali significati comunica, perché...;
3. Prodotto finale: l'analisi permetterà di capire come e perché agire sull'idea iniziale, per poterla

modificare e trasformare in un prodotto sempre più vicino alle proprie aspettative.

In un successivo momento, che qui non verrà descritto, anche la *Composizione* creativa viene sottoposta a un processo di osservazione, analisi e valutazione da parte degli stessi studenti.

I percorsi che collegano le attività tra loro e la prima alla seconda fase non sono lineari e unidirezionali, bensì reticolari e complessi. Per esempio, si può passare dall'*Ascolto* di un brano di repertorio, alla sua interpretazione in chiave motoria (*Produzione del movimento*) e viceversa. Oppure, si può passare dall'*Osservazione del movimento* all'interpretazione

Quando l'orchestra diventa interattiva

AUGUSTO PASQUALI

Evviva. Anche le istituzioni più serie a volte riescono a fornire di sé, almeno *on line*, un'immagine dinamica e attraente. La prestigiosa New York Philharmonic si presenta in rete con un sito ben concepito, che prevede, tra le molte altre cose, anche una *Kidzone* [www.nyphilkids.org], ovvero una sezione dedicata ai ragazzi. Farci una visitina insieme agli alunni della nostra classe costituirà certamente una piacevole scoperta.

Ci troviamo subito davanti al palcoscenico del teatro aperto, con una grafica da cartoon decisamente accattivante, che certo contribuirà a rendere piacevole la navigazione ai nostri ragazzi. Molte le opzioni possibili a portata di click: si va dalla *Musician's Lounge* (dove i componenti della NYPH rispondono alle domande di immaginari ragazzini), alla *Composer's Gallery* (dove troviamo snelle voci enciclopediche, corredate da ascolti, dedicate a importanti compositori, con un'attenzione particolare al XX secolo), al *Newsstand* (dove si trovano innumerevoli informazioni e notizie riguardanti principalmente la vita dell'orchestra). Ma la nostra attenzione di insegnanti è catturata soprattutto dalla *Instrument Storage Room*, dall'*Instrument Laboratory* e dal *Composer's Workshop*: sono queste le sezioni a nostro parere più promettenti sul piano didattico. Con la prima è senz'altro possibile presentare in modo divertente alle nostre classi gli strumenti dell'orchestra: questi infatti non solo vengono illustrati e fatti ascoltare, ma anche messi in relazione a strumenti analoghi appartenenti a diverse culture. Inoltre per ogni famiglia strumen-

tale è presente un gioco da effettuare *on line*: per gli archi c'è da rimontare le varie parti di un violino; per i legni si deve riconoscere uno strumento vedendone solo un dettaglio o ascoltandone una breve registrazione; per gli ottoni c'è un divertente *Memory* dove bisogna abbinare suono a immagine; infine, per le percussioni si deve riprodurre una sequenza percussiva via via sempre più complicata.

Entrando invece nell'*Instrument Laboratory*, oltre a trovare le indicazioni pratiche per costruire strumenti musicali fantasiosi (come lo strawbone o lo styrocello), i ragazzi possono persino provare ad assemblare virtualmente oggetti comuni (da un secchiello a un imbuto, da una lattina a un tubo di gomma e ad altro ancora), modificandone la dimensione e l'orientamento, per giungere all'invenzione di un oggetto-strumento originale e personalissimo. Naturalmente il compito a casa sarà di costruirlo realmente per ricavarne le sonorità più strane.

Ancor più orientato verso una dimensione ludica (e qui il problema con i ragazzi sarà di farli smettere) è il *Composer's Workshop*. Infatti c'è davvero pane per i denti di appassionati video-giocatori: sette giochi musicali, con cui pasticciare con l'intensità e l'agogica, la melodia e il ritmo, il fraseggio e la struttura di un brano. Fra tutti, ci piace segnalare quello intitolato *Mozart Minuet*, che consente di giustapporre a piacimento le battute musicali di un minuetto, stamparne lo spartito o spedirlo via e-mail agli amici.

Per ultima una domanda, retorica e un po' sconsolata: conoscete qualche orchestra, teatro o istituzione musicale italiana che in Internet dedichi tanta attenzione e offra tanto divertimento intelligente ai giovani e giovanissimi fruitori di musica?

musicale delle qualità di quel gesto con strumenti, voce, oggetti (*Produzione musicale*) e viceversa. Da ognuna di queste quattro attività si può partire per affrontare la seconda fase, quella della *Composizione creativa Musica/Movimento*. Facciamo ora un esempio: un lavoro svolto su una *jota* tratta da *La Vida breve* di Manuel de Falla.

La prima fase è consistita nell'ascolto del brano. Durante gli ascolti, gli studenti hanno potuto individuare in quante parti poteva essere diviso il brano, in base alla percezione di ripetizioni, discontinuità, similarità (cfr. i principi di categorizzazione in Deliège, 2000), indicando ciascuna parte con le lettere dell'alfabeto: Introduzione - A - B - Introduzione - A - C - C' - A. Sono state poi descritte le qualità semantiche e strutturali di ciascuna parte. Tra le qualità semantiche, risaltano quelle stilistiche relative alla Spagna (battito di mani - *jaleo* - e piedi - *taconeado*) e i contrasti tra la parte A (melodiosa, leggera, fluida, trascinate) e la parte C (misteriosa, maestosa, impetuosa). Il metro, invece, rappresenta un elemento strutturale essenziale, poiché il 6/8 presente in tutto il brano, si trasforma nella parte C nel suo complementare ternario semplice (3/4), con un saliente spostamento di accenti (*hemiola*). Da un punto di vista della macroforma questi elementi danno alla parte C un'evidente ed espressiva funzione di climax tensivo, sottolineata dalla dinamica forte, dall'introduzione di registri par-

ticolarmente gravi, da un profilo melodico meno cantabile.

Nella seconda fase gli studenti dovevano comporre una coreografia sulla musica che avevano appena ascoltato e analizzato. Inizialmente, hanno elaborato una prima idea intuitiva di movimento, collegata alle parti macroformali del brano musicale individuate durante l'ascolto. Successivamente, su questa prima idea intuitiva, è intervenuta un'attività di analisi che ha evidenziato le qualità comuni al movimento e alla musica. Le qualità dedotte dall'analisi musicale hanno rappresentato il punto di partenza per l'analisi del movimento e sono state utilizzate per definire l'energia del movimento: per esempio per le sezioni A, caratterizzate da aggettivi quali "melodiosa, leggera, fluida, trascinate", registri acuti dei violini, metro 6/8, articolazione legata, profilo melodico per gradi congiunti, i movimenti avrebbero dovuto presentare *flusso* libero (movimenti fluidi), *peso* delicato (movimenti leggeri), *tempo* lungo (movimenti lenti); invece per la sezione C "misteriosa, maestosa, impetuosa", metro 3/4, articolazione staccata, dinamiche forti, i movimenti potevano essere caratterizzati da *flusso* controllato (movimenti spezzati), *peso* maggiore (movimenti pesanti), *tempo* breve (movimenti veloci). Lo stile musicale "spagnolo" (*jaleo*, *taconeado*, *hemiola*, *nacchere*) ha fornito altri elementi per perfezionare le categorie relative alle azioni del *corpo* (azioni del sal-

CATEGORIE SEMANTICHE

| QUALITÀ DELLE PARTI | MACROFORMA | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|---|-----------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| | Attacco | Intro | A | B | Intro | A | C | C' | A | Coda |
| <i>Emozioni</i> <i>Immagini</i> <i>Sensazioni</i> <i>Movimenti</i> | Energico improvviso | | Allegro Esaltante Ricco Vorticoso Acrobatico Fluido Melodioso Spagnoleggiante | Saltellante | | | Pesante Misterioso Impetuoso Imprevedibile Maestoso | Più fluido Melodioso | Intensificazione, trasformazioni | Conclusione decisa, con finale "impazzito" |

CATEGORIE STRUTTURALI

| QUALITÀ DELLE PARTI | MACROFORMA | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------|
| | Attacco | Intro | A | B | Intro | A | C | C' | A | Coda |
| <i>Sistema delle durate</i> | Brevissimo | Andante Metro binario con sudd. ternaria molto evidente (6/8) | Andante 6/8 | Andante 6/8 | | Andante 6/8 | Metro ternario con suddivisione binaria molto evidente (3/4) | Metro binario (6/8) | Andante 6/8 | Veloce |
| <i>Sistema delle altezze</i> | | Breve inciso ritmico/melodico | Tema A: ripetitivo, circolare, intervalli stretti Tende a salire Nello sfondo il Tema B | Tema B (lo sfondo di A) | | Tema A | Tema C Intervalli stretti Tende a scendere Tonalità minore | Tema C' Variazioni del tema C Tonalità maggiore | Ripresa Tema A: ripetuto, trasformato deformato | Irregolare Guizzi verso l'acuto |
| <i>Sistema delle sonorità</i> (articolazione, intensità, timbro, registro) | Voci forti Staccato | Orchestra Registro medio/grave Intensità media Pizzicato | Violini Nacchere Registri acuti Intensità media Suoni legati | Tutta l'orchestra Suoni staccati | | Violini Nacchere Registri acuti Intensità media Suoni legati | <i>Jaleo, Taconeado</i> Registri gravi Forte Suoni staccati | Registri medi e acuti Piano con crescendo Suoni legati | <i>Jaleo, Taconeado</i> Orchestra Crescendo | Orchestra Forte Staccato |

Tabella 3. Risultato dell'analisi uditiva della *jota*, da *La vida breve* (Atto II, Tableau I, Scena 1) di Manuel de Falla, 1914.

tare, girare; battito delle mani e dei piedi in stile *jaleo* e *taconeado*, roteazione del polso), alle *relazioni* (alternanza, congiunzione e separazione tra due gruppi; leader che guida tutti) e allo *spazio* (uso ampio dello spazio generale, percorsi curvi e circolari). La breve Introduzione, con esclamazione di voce (*Bailar!*) e l'entrata del metro 6/8, è stata tradotta con un salto (azioni del corpo), effettuato sul posto (spazio), da tutto il gruppo (relazioni). Nella coreografia finale, quindi, i pur espliciti riferimenti alla Spagna, sono risultati non dirette trasposizioni di modelli culturali stereotipati, ma l'elaborazione di elementi differenziati, selezionati e trasfigurati.

La fase della *Composizione creativa* è un esempio operativo di "trasferibilità linguistica" (Pellerey, 1979), cioè del trasferimento di schemi cognitivi di una disciplina a un'altra. Il trasferimento stimola la flessibilità cognitiva e quindi il pensiero creativo. Naturalmente, le modalità di trasferibilità linguistica non sono univoche e predeterminate, ma vengono elaborate dagli studenti in base alle loro competenze. Infatti, perché un apprendimento possa essere significativo, il percorso deve partire dalla matrice cognitiva degli studenti e cioè dalle loro «rappresentazioni interne, dai principi che essi già posseggono, dai loro miti, dai loro pregiudizi, dalle loro provvisorie e spesso errate spiegazioni dei fatti e dei fenomeni, dagli atteggiamenti e stati emotivi in loro già presenti» (Pellerey, 1979, p. 177).

Le funzioni didattiche dell'analisi

Infine, presenteremo alcune riflessioni generali sulle funzioni dell'analisi nella didattica della creatività.

Un problema di fondo è quello di fare in modo che gli studenti non utilizzino i due linguaggi (quello musicale e quello del corpo) in maniera superficiale e stereotipata. Come scrive Vygostkij (1973), alla base del meccanismo dell'immaginazione creativa, infatti, vi è il momento della dissociazione: per poter riunire i vari elementi in maniera creativa, l'uomo deve spezzare il loro legame naturale. Per questo motivo all'interno dei percorsi interdisciplinari proposti, l'attività di analisi ha permesso di acquisire gli strumenti per individuare e riconoscere gli elementi da associare, combinare e modificare.

Come si è visto nello schema della composizione creativa, l'analisi è presente in diversi momenti, ogni volta con delle finalità specifiche. Nella prima fase, quando si lavora sui linguaggi separatamente, l'obiettivo principale è quello di far acquisire alcuni elementi linguistici e semplici strumenti di analisi. Nella seconda fase, nuovamente l'analisi viene utilizzata per la *Composizione creativa Musical/Movimento*. In questo caso l'analisi serve per perfezionare un'idea che, se rimanesse allo stato intuitivo iniziale, mancherebbe di quell'aspetto costruttivo che permette di passare dallo spontaneismo e casualità, a una creazione









| | Attacco | Intro | A | B | Intro | A | C | C' | A | Coda |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| CORPO | | | | | | | | | | |
| Azioni | salto | | giro, attorcigliamento | salto, salita, discesa | | salto, giro | | camminata girando e saltando | giro, salto, salita, discesa | salto caduta su un ginocchio |
| Parti | | | gesti (braccia e polsi) | battito mani in ginocchio | | | battito mani, battito piedi | | | battito mani |
| Forme | | curve e avvitate | | | curve, avvitare | | | | | |
| SPAZIO | | | | | | | | | | |
| Personale e generale | sul posto | sul posto | sul posto | nello spazio | sul posto | nello spazio | sul posto | nello spazio | nello spazio | nello spazio |
| Livelli | alto | alto-medio | alto | alto-basso | alto-medio | alto | alto | alto | alto-basso | alto-basso |
| Direzioni | | | | in avanti | | in avanti | | in avanti | in avanti | in avanti |
| Percorsi | sparsi in centro | al centro sparsi | in cerchio | curvilinei chiusi | | curvilinei aperti | in cerchio | in cerchio | sparsi | sparsi in centro |
| |  | |  |  | |  |  |  |  |  |
| ENERGIA | movimento: | | movimento: | movimento: | | movimento: | movimento: | movimento: | movimento: | movimento: |
| Flusso | - spezzato | | - fluido | - fluido | | - fluido | - spezzato | - fluido | - spezzato | - spezzato |
| Peso | - pesante | | - leggero | - leggero/pesante | | - leggero | - pesante | - leggero | - pesante | - pesante |
| Tempo | - veloce | | - lento | - veloce/lento | | - veloce | - veloce | - veloce | - lento | - veloce |
| RELAZIONI | | | | | | | | | | |
| Solo | | | | | | leader | | | | |
| Duo | | | | | | | | | | due alla volta |
| Gruppi | tutto il gruppo | tutto il gruppo | una parte del gruppo | l'altra parte del gruppo | tutto il gruppo | tutto il gruppo guidato | tutto il gruppo | tutto il gruppo | due gruppi alternati o insieme | |

Tabella 4 - Schema della coreografia della *jota*, da *La vida breve*, (Atto II, Tableau I, Scena 1) di Manuel de Falla, 1914.

pensata e intenzionale, a un uso espressivo e comunicativo dei due linguaggi (Baroni, 1997, pp. 115 e segg.; Baroni, 2000). In termini vygostkiani, possiamo dire che questa fase raccoglie il momento della dissociazione, i processi di mutamento e alterazione degli elementi dissociati, e infine anche il momento di associazione, vale a dire della riunione degli elementi dissociati e trasfigurati. In quest'ultimo caso, quindi, l'analisi è parte integrante e strutturale del processo creativo, e permette di individuare, separandoli, gli elementi semplici per poterli poi ricombinare fra loro secondo modalità, motivazioni e risultati espressivi originali.

In questo senso ci sembra che i processi di analisi siano essenziali anche per il momento creativo di sintesi: «l'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, apprezzamento, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi» (Morin, 1999, p. 18).

L'analisi nella didattica principi metodologici

Ci sembra importante sottolineare alcuni principi metodologici che sorreggono il progetto illustrato, sia da un punto di vista dell'apprendimento delle procedure analitiche, sia per quanto riguarda l'educazione alla creatività. Il progetto sembra soddisfare i seguenti principi metodologici ipotizzati da Pellerey (1979). *Principio di significatività*: gli studenti possono esplorare, osservare e ricavare essi stessi, secondo le proprie conoscenze e matrici cognitive, gli elementi sui quali lavorare e modificare le loro stesse conoscenze. *Principio di motivazione*: è importante sottolineare l'importanza che ha nel percorso illustrato «la spinta motivazionale che viene dalla messa in crisi o destabilizzazione della struttura conoscitiva dell'allievo» (Pellerey, 1979, p. 181): per esempio, combinare non solo elementi primari di un linguaggio, ma articolare questi con gli elementi primari di un linguaggio diverso.

Principio di direzione: gli studenti vengono posti di fronte ai problemi ma viene data loro la possibilità di intravederne le risoluzioni. Per esempio, l'attività di analisi della seconda fase, è preceduta da un'altra attività di analisi che, fornendo degli strumenti metodologici agli studenti, permette loro di intuire che il nuovo compito potrà essere risolto in maniera confacente alle proprie aspettative.

Principio di continuità: per conquistare un concetto, un procedimento, un principio o un'abilità, occorre ripresentare più volte nel processo didattico gli stessi contenuti, ma ogni volta in una struttura più o meno nuova. È ciò che avviene proprio con l'attività di analisi e l'attività creativa che, come abbiamo visto, si presentano due volte durante il percorso, sia sui singoli linguaggi, sia con i due linguaggi insieme.

Principio di ricorsività: di conseguenza, la relazione tra processi analitici e processi creativi è sempre più generalizzata (*estensione*) e applicata a livelli di approfondimento differenti (*intensità*).

Principio di trasferibilità linguistica: il progetto didattico risponde quindi a un altro principio metodologico fondamentale per l'educazione alla creatività, e cioè che «quanto più una persona è in grado di passare da un codice rappresentativo ad un altro, tanto più la conoscenza è dominata in maniera flessibile, ricca e operativa» (Pellerey, 1979, p. 189).

Note

¹ Questo articolo è il testo riveduto della relazione presentata al colloquio *Musical Creativity*, che ha avuto luogo dal 5 all'8 aprile 2002 presso l'Università di Liegi, organizzato dalla European Society for the Cognitive Science of Music.

² Tale schema deriva dagli studi condotti sulla macroforma in corso di svolgimento all'interno del Gruppo di Analisi e Teoria Musica (GATM) dell'Università di Bologna (Baroni, 2002; Addeesi, Caterina 2000).

Bibliografia

- Addesi A.R., Caterina R., 2000, "Perceptual musical analysis: Segmentation and perception of tension", *Musicae Scientiae*, 4 (1), 31-54.
- Baroni M., 1997, *Suoni e significati. Attività espressive nella scuola*, EDT, Torino (I ed. 1978).
- Baroni M., 2000, "Il compito dell'analisi: rendere esplicite le intuizioni", *Musica Domani*, n. 115, 36-37.
- Baroni M., 2002, "Analysing and listening to the form of a piece of music", *5th European Music Analysis Conference*, University of Bristol, 4-7 April 2002.
- Cropley A.J., 1973, *La creatività*, La nuova Italia, Firenze (ed. or.: Longmans, Green & C. London, 1967).
- Deliège I., 1989, *Approche perceptive de formes contemporaines*, in S. McAdams, I. Deliège (a cura di), *La Musique et les Sciences cognitives*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 305-326.
- Deliège I., 2001a, "Introduction: Similarity Perception – Categorization – Cue Abstraction", *Music Perception*, 18 (3), 233-244.
- Deliège I., 2001b, "Prototype effects in music listening : An empirical approach to the notion of imprint", *Music Perception*, 18 (3), 371-403.
- Imberty M., 1986, *Suoni Emozioni Significati*, Clueb, Bologna.
- Imberty, M., 1990, *Le scritture del tempo*, Ricordi-Unicopli, Milano.
- Laban R., 1999, *L'arte del movimento*, Coop Ephemera Editrice, Macerata (ed. or.: Macdonald & Evans Ltd, London 1950).
- Marconi L., Ferrari F. (a cura di), 2002, *La didattica musicale e l'analisi*, numero monografico del *Bollettino di Analisi e Teoria Musicale*, VIII/1.
- Morin, E., 2000, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano (ed. or.: Seuil, Paris 1999).
- Pellerey M., 1979, *Progettazione didattica*, SEI, Torino.
- Rapaport, D. et al., 1999, *Preconscio e creatività*, Einaudi, Torino.
- Rubini, V., 1980, *La creatività*, Giunti, Firenze.
- Smith-Autard J.M., 2001, *La Dance composition*, Gremese, Roma (ed. or.: A. & C. Black, London 1992).
- Vygotsky L.S., 1973, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.

Diapason

FRANCESCO BELLOMI

Il nome di John Shore solitamente non dice niente ai musicisti e anche se si aggiunge che nel 1711 inventò una *tunning fork* c'è il rischio di non capire di che cosa si tratta e si pensa a qualche raffinato metodo di impiccagione per gli antichi sudditi di sua maestà britannica. Ma se diciamo che oggi questa "forchetta per intonare" è fabbricata in modo da produrre esattamente 440 vibrazioni al secondo (per gli amici: 440 Hertz) allora tutti capiamo che si tratta del banale diapason a forchetta. Proprio quel diapason che qualche vecchio maestro dell'accordatura si ostina ancora a usare in spregio dei più raffinati e tecnologici diapason elettronici e che è obbligatorio usare nelle prove di direzione corale dei pubblici concorsi a cattedra, se mai ve ne saranno ancora.

Tutti sanno che, queste 440 vibrazioni al secondo corrispondono alla nota *la* e che esiste una legge dello stato italiano che obbliga (!?) le orchestre a prendere questo *la* come nota di riferimento. Inutile dire che siamo quasi tutti fuorilegge musicali. Ma per capire perché occorre fare qualche passo indietro.

Come sempre, i cinesi sono arrivati a una soluzione qualche migliaio di anni prima di noi occidentali. Ling-luen, ministro dell'imperatore Huang-ti (2697-2697 a.C.), avrebbe trovato sui monti Kunlun l'altezza assoluta di un suono-campione fondamentale, lo *hoang-ong*, tagliando una canna, a sezione uniforme, tra i due nodi e soffiandovi dentro. Anche in Cina però l'altezza assoluta di questo suono campione fluttuò con il passare del tempo.

In occidente nel periodo barocco c'erano diversi diapason a seconda delle tradizioni locali e dei generi musicali. Le bande municipali e militari (i cui musicisti erano funzionari pubblici e dovevano chiedere speciali permessi per suonare al di fuori delle loro funzioni) usavano un diapason detto *Cornetton* che, all'epoca di Praetorius (*Syntagma secondo*, 1619), era circa una quarta sopra al *la* di 440 Hz. Un diapason così alto aveva lo scopo ottenere sonorità molto più brillanti e penetranti. Erano militari, giusto?

Il *chorton* era invece il diapason per la musica sacra. *Tono de capilla* lo chiamavano gli spagnoli. E qui la situazione era molto frammentaria con una specie di contrapposizione fra organari, che per risparmiare materiali e spazio tendevano a costruire organi con

un diapason il più alto possibile, e maestri di cappella che chiedevano dei diapason "umani" per non far esplodere la laringe ai propri coristi. Non mancano le polemiche fra le due fazioni con gli organari che sbeffeggiavano i musicisti dicendo: «Non ce la fate? Dite al vostro signor organista che impari a trasportare decentemente e canterete tutto più basso senza bisogno di cambiare il diapason!».

Fatto sta che, a seconda del luogo e dell'epoca, questo *chorton* fluttua parecchio: da un tono sotto ai 440 Hz nel *ton de chapelle* francese a un tono sopra nel *church pitch* inglese del secolo XVI.

Quanto al *Kammerton*, ovvero il diapason per la musica da camera, le fluttuazioni sono state ancora più ampie: fino a una terza minore sotto per J.J. Quantz (1752) e per i languorosi e mollicci suonatori di legni provenienti dalla scuola francese. J.S. Bach si vide costretto a trasportare più volte alcune parti in certe sue cantate per adattarle ai mutevoli diapason degli strumentisti nelle diverse sedi dove lavorava.

Dopo il 1820 inizia la corsa generale al rialzo: Torino 445 Hz, Parigi 449, Milano 451, Berlino 452, Londra 453. Nel 1880 la ditta Steinway accordava i propri pianoforti a 457. La trazione esercitata dalle corde sull'arpa dello strumento era equivalente a svariate tonnellate di peso. Come suonare con un TIR appoggiato sullo strumento, rimorchio compreso.

Alla fine si decise con una convenzione mondiale tenuta a Londra nel 1939 che il *la* è a 440 Hz alla temperatura di 20°C. Oggi le orchestre sinfoniche prendono *la* di 442 Hz e oltre, quelle barocche di 415 Hz circa, il tu-tu del mio telefono, che dovrebbe essere a 440 Hz, è sempre malinconicamente calante e anche se una orchestra decide di rispettare la legge prendendo il diapason "legale" succede che, durante l'esecuzione, il diapason si alza lentamente, ma inesorabilmente.

Un giorno, a scuola, un bambino ha visto il mio diapason a forchetta e mi ha detto: «Ah sì, quello che ti fa vedere le onde sonore». «Sentire!» ho corretto subito. Ma lui è uscito ed è tornato con un bicchiere pieno di acqua minerale gassata, ha percosso il diapason e, mentre vibrava, ha immerso la forchetta nell'acqua. La superficie dell'acqua si è subito increspata e anch'io ho visto le onde sonore. Le bollicine salivano impazzite alla superficie. «Inoltre - ha aggiunto - la minerale sgasata mi piace di più», e se l'è bevuta soddisfatto.

Vedere i suoni ascoltare le immagini

L'ultimo film di Kubrick fornisce lo spunto per studiare i rapporti fra musica e immagine nel cinema. Il metodo di indagine utilizzato è quello messo a punto dallo studioso francese Michel Chion, che propone di analizzare separatamente immagini e audio, ovvero di guardare solo le immagini tagliando il suono, e di ascoltare solo il suono oscurando le immagini. Tale prospettiva si rivela utile per costruire percorsi didattici mirati a comprendere il contributo della musica alla narrazione cinematografica.

SABRINA CECCARELLI

Gli aspetti sonori e musicali del cinema di Stanley Kubrick sono stati oggetto di numerosi studi e analisi. Il regista, scomparso nel 1999, aveva una cultura musicale per nulla dilettantistica e utilizzò il suono, fin dagli inizi della sua carriera, in modi sempre estremamente originali ed espressivi. Fanno parte ormai della storia del cinema le scene ciniche e violente del film *Arancia meccanica* abbinate, in modo irriverente e incongruo, a musiche di Rossini e Beethoven, o le mitiche immagini di *2001: Odissea nello spazio* accompagnate da brani di Strauss e Ligeti, capaci di moltiplicare e dialettizzare i piani comunicativi dando accesso a innumerevoli sensi e significati. In Kubrick la colonna sonora assume, rispetto alle immagini, una funzione di contrappunto divenendo uno dei personaggi protagonisti. Nelle soluzioni più riuscite, la scelta di una musica preesistente (tratta spesso dal repertorio colto) e il suo eventuale adattamento sono avvenuti in fase di sceneggiatura e hanno determinato il ritmo, il tono e le azioni delle riprese vere e proprie. Kubrick sembra cioè partire dalla musica per giungere al film, pensando e concependo intere sequenze in termini musicali. Gli accostamenti musica-immagini che ha saputo creare sono sempre stati all'insegna dell'originalità e delle soluzioni estremizzate che richiedono allo spettatore una partecipazione attiva e una notevole capacità interpretativa sul piano dei meccanismi semantici attivati.

Una particolare forma percettiva: l'audiovisione

Gli studiosi che si sono occupati della musica nel cinema sono concordi nel ritenere che tutti gli elementi che

fanno parte della colonna sonora di un film (voci, rumori, musiche) non si qualificano in sé e per sé, ma per il rapporto che stabiliscono con le immagini. La percezione cinematografica rappresenta una esperienza di *visione e ascolto* insieme in cui i dati visivi e quelli uditivi, perdendo la loro peculiare identità e influenzandosi scambievolmente, si intrecciano formando un *unicum* inscindibile.

In questa prospettiva Michel Chion, critico, compositore e regista, chiama "audiovisione" una specifica capacità di ricezione che coinvolge l'occhio e l'orecchio e che consiste nel "vedere" un film e "ascoltarne" i suoni, senza separare le due percezioni ma analizzandone le reciproche relazioni e trasformazioni. «Nella combinazione audiovisiva una percezione influenza l'altra e la trasforma: non si *vede* la stessa cosa quando si sente; non si *sente* la stessa cosa quando si vede».¹ Al fine di far emergere e di ricondurre nell'ambito della osservazione e della comprensione il rapporto combinato musica/immagine, Chion propone un metodo di analisi audiovisiva basato sul principio delle "mascherature". Esso consiste nel visionare più volte una stessa sequenza filmata, ora guardando solo le immagini e tagliando il suono, ora ascoltando solo il suono e oscurando le immagini, infine ricomponendo il tutto attraverso l'unione degli elementi visivi e sonori. In tal modo è possibile «sentire il suono così come esso è, e non come lo trasforma e lo maschera l'immagine; e di vedere l'immagine così come essa è, e non come il suono la ricrea».²

Attraverso questo metodo di analisi, una quinta classe del Liceo pedagogico "G. Braschi" di Subiaco è stata avvicinata, nel corso dell'anno scolastico 2001/2002, al film *Eyes wide shut*, ultima opera del grande regista. In particolar modo i ragazzi hanno lavorato sulla parte musicale di alcune sequenze del film, considerate emblematiche di uno dei temi centrali del cinema kubrickiano: lo stato di semiveglia, in bilico tra la coscienza e l'inconscio, in cui i pensieri e le azioni risultano instabili e sospese, al di fuori del controllo razionale.

Dopo una prima visione del film i ragazzi hanno espresso le loro impressioni. La colonna sonora, sulla quale avevo raccomandato di focalizzare l'attenzione, era apparsa subito ad alcuni come "suggestiva" e "coinvolgente", sicuramente non consueta e tradizionale. La vicenda narrata era sembrata "inquietante", di tono a tratti "allucinante" ma "avvincente", una storia del nostro tempo che scava nella psiche e nei comportamenti umani, mettendo in luce paure e pulsioni profonde. Alcuni studenti hanno anche ricordato, a grandi linee, storie, personaggi e musiche di altri film del regista che avevano già avuto modo di vedere.

Questo primo impatto, essenzialmente emotivo, con il film ha rappresentato il punto di partenza per un allargamento e approfondimento dell'esperienza. I ragazzi hanno infatti effettuato una ricerca su Internet, sia a scuola che a casa, al fine di raccogliere quante più possibili notizie generali sul regista e sulla sua filmografia. I siti dedicati a Kubrick sono numerosissimi ed è stato necessario fare una selezione, secondo criteri liberamente scelti dai ragazzi. Dividendosi in piccoli gruppi hanno approfondito alcuni temi quali la biografia del regista, i temi principali delle storie raccontate, le caratteristiche tecniche dei suoi films (inquadrature, montaggio, fotografia, effetti speciali), l'uso personale e avveniristico delle tecnologie in funzione del risultato artistico. Inoltre hanno raccolto varie interviste a Kubrick e alcune interessanti testimonianze di coloro che lo conobbero e lavorarono insieme a lui.

Per *Eyes wide shut*, in particolar modo, gli studenti hanno esaminato e discusso, prelevandole sempre dal web, alcune analisi e riflessioni critiche proposte da vari studiosi e diverse recensioni sul film apparse nei principali quotidiani italiani all'indomani della sua uscita nelle sale cinematografiche (1 ottobre 1999). Tutto il materiale raccolto è stato poi temporaneamente accantonato per poter lavorare sulla parte musicale di alcune scene. Tema centrale del film è l'eterno contrasto tra sogno e realtà, desiderio e prassi, immaginazione e razionalità. La musica riflette bene questa molteplicità di immagini e visioni, slittando continuamente da un livello in cui essa è reale, effettivamente presente sulla scena, a un altro in cui scaturisce come proiezione immateriale dello stato d'animo dei personaggi.

La teoria dei livelli

Sergio Miceli, studioso di musica e cinema, ha elaborato alla fine degli anni Settanta un metodo di classificazione dei diversi gradi d'intervento della componente musicale nel film.³ Egli distingue tre livelli, *interno*, *esterno* e *mediato* capaci di rendere conto delle intenzioni espressive del regista. Il livello interno riguarda quei suoni che, visibilmente o intuitivamente, sono prodotti nel contesto della narrazione (ad esempio la musica di un personaggio che suona o quella riprodotta da un impianto stereo effettivamente presente sulla scena). Il livello esterno, invece, implica l'artificio cinematografico: i suoni rimandano a fonti foniche che non hanno alcun rapporto fisicamente, con l'azione raccontata (alcuni li chiamano suoni *off*). È in pratica il livello che dà alla musica, impiegata dal di fuori, una funzione di *commento*.

Il livello mediato viene definito come «emanazione sonora del personaggio» o «ritratto musicale del protagonista e del suo ambiente». Esso entra in gioco nel momento in cui la musica ripropone l'identità culturale, sociale e psicologica di un personaggio e ne mette in luce i pensieri, la memoria, i sentimenti e l'immaginazione.

Sostiene Miceli che proprio nel livello mediato e nella sua correlazione con quello interno o esterno «risiede il massimo potenziale del meccanismo interattivo [...] capace di mettere in comunicazione lo spettatore con la

dimensione interiore dei personaggi, divenuti essi stessi una sorta di *strumenti musicali*».⁴

Nel prendere visione del film di Kubrick insieme agli studenti, ci è sembrato di individuare alcune scene in cui la musica (anzi, una stessa musica in funzione leitmotivica) è ascrivibile al livello mediato.

Ligeti e la scena del processo

Il protagonista della storia, alle prese con un allucinante viaggio introspettivo alla scoperta di sé e dei suoi desideri reconditi, si ritrova in una sontuosa villa che ospita misteriosi personaggi mascherati. Infiltratosi con l'inganno, spinto dal bisogno di conoscersi e dal desiderio di trasgredire, viene scoperto, nonostante la maschera che indossa, riconosciuto come un estraneo e processato. Tutta la scena è abbinata a una musica particolarmente suggestiva di Gyorgy Ligeti, compositore austro-ungarico conosciuto e apprezzato da Kubrick e da lui utilizzato anche in altri film. Il brano scelto per *Eyes wide shut* è *Musica Ricercata II* per pianoforte, appartenente a una raccolta di 12 brani, scritti nel 1951-53, costruiti su un numero crescente di note (da due in poi). Il secondo pezzo, quello utilizzato nel film, è costituito da sole tre note: *mi#*, *fa#*, *sol*.

Applicando il metodo delle «mascherature» prima descritto, i ragazzi hanno ascoltato la sola musica oscurando lo schermo. Ciò ha costituito la prima tappa dell'analisi audiovisiva. Attraverso osservazioni, commenti, discussioni si è pervenuti collegialmente a uno schema d'analisi del brano che mette in evidenza la sua struttura come successione di sequenze chiaramente distinte:

- prima sequenza: presentazione del primo tema basato sull'oscillazione di due note: *mi#* e *fa#*. Il registro è quello centrale mentre l'intensità è forte;
- seconda sequenza: lo stesso tema è eseguito contemporaneamente nel registro grave e acuto (le due mani si allontanano sulla tastiera); l'intensità è piano;
- terza sequenza: il tema si ripresenta di nuovo nella zona centrale del pianoforte, leggermente modificato dall'apparizione sporadica del *fa#* nel registro acuto;
- quarta sequenza: si ripete in modo identico la seconda sequenza;
- quinta sequenza: presentazione del secondo tema costituito da un'unica nota, *sol*, ripetuta fortissimo in accelerando nel registro acuto;
- sesta sequenza: elaborazione dei due temi che si presentano in forma sovrapposta; l'intensità è forte.

Oltre alla musica, la colonna sonora dell'intera scena comprende anche alcuni rumori e, soprattutto, i dialoghi parlati. Il tutto è stato riportato dagli studenti in una tabella a tre colonne dove hanno preso posto, nelle prime due, la musica (ossia la successione delle sequenze precedentemente individuate) e le voci (cioè la trascrizione dei dialoghi). Il contrappunto musica-voci ha destato interesse e attenzione. All'inizio la voce non interferisce con la musica, presentandosi tra la prima e la seconda sequenza musicale. Successivamente si sovrappone quasi sempre alla musica costringendo quest'ultima a diminuire d'intensità al fine di rendere comprensibili i dialoghi. La presentazione del secondo tema musicale, costituito da una

sola nota che si ripete in maniera ossessiva prima lentamente e poi sempre più veloce, coincide con le parole minacciose del sacerdote che accusano Bill di essere un impostore (da notare che l'indicazione *molto pesante, minaccioso* è riportata nella partitura originale di Ligeti proprio in corrispondenza di questo secondo tema). Esse si "incastrano" perfettamente con la nota ripetuta in una efficace sintesi compositiva che non crea sovrapposizioni disturbanti.

La terza colonna della tabella, dedicata alle immagini, costituiva la seconda tappa dell'analisi audiovisiva. I ragazzi hanno visionato le immagini tagliando il suono. Ne è scaturita una descrizione, il più possibile precisa e puntuale, relativa a *tutto ciò che si vede*: colori predominanti, relazioni spaziali nella disposizione degli elementi visivi, gestualità degli attori, montaggio, modalità di ripresa ecc... Il testo definitivo al quale sono pervenuti i ragazzi dopo aver lavorato in piccoli gruppi è il seguente:

Bill con una maschera in volto e un mantello nero entra in una stanza dove un gruppo di persone, anch'esse mascherate e vestite di nero, disposte a semicerchio, lo sta aspettando. Al centro, su un trono, siede una specie di "sacerdote", presumibilmente il capo carismatico del gruppo; indossa un abito rosso porpora, come il pavimento, ed è affiancato da due "guardie" vestite con abiti color blu notte. Tutti sono immobili, i volti pietrificati e inespressivi. Bill avanza lentamente e il cerchio, altrettanto lentamente, si stringe intorno a lui. È in trappola. Le successive immagini alternano primi piani e panoramiche della stanza. Tutto comunica un senso di staticità: i movimenti di macchina sono rari e lenti ed anche il montaggio appare tutt'altro che frenetico. Carrellate leggere intorno a Bill sembrano rappresentare il punto di vista di coloro che lo circondano e lo stanno processando. Tutti gli occhi sono fissi su di lui e anche i nostri. Bill a un certo punto si toglie la maschera e, per la prima volta in questa scena, ci appare il suo volto sconvolto e tremante. Ancora carrellate lente e circolari, quasi sospese, poi improvvisamente una rapidissima zoomata verso una donna che appare in alto, su una balconata. Si alternano primi piani della donna, del sacerdote e di Bill, poi la donna viene portata via. Prima di concludersi, la scena ci mostra di nuovo il viso sudato e tormentato di Bill e la rigida maschera del sacerdote.

Era giunto il momento di unire musica e immagini (terza tappa dell'analisi audiovisiva).

Come si è presentato l'incontro audiovisivo? Quali valori la musica ha aggiunto alle immagini e viceversa?

Una prima osservazione interessante che è emersa, riguarda l'individuazione di una sorta di punteggiatura che scompone il flusso audiovisivo in sequenze di senso compiuto. In altre parole c'è una corrispondenza tra il fraseggio musicale e quello narrativo attraverso punti di sincronizzazione importanti che creano senso ed effetto. Ad esempio la prima sequenza musicale (l'oscillazione di due note nel registro centrale del pianoforte) corrisponde all'entrata di Bill nella stanza dove lo aspettano per processarlo. La seconda sequenza musicale (il tema passa ai registri estremi del pianoforte) accompagna il momento in cui Bill si fa lentamente avanti mentre il cerchio si stringe intorno a lui. In pratica, ogni sequenza musicale è

abbinata a una compiuta sequenza visiva per cui la logica discorsiva che sta alla base della musica trova un corrispettivo nel racconto delle immagini.

Un altro elemento importante evidenziato è quello relativo all'aumento di pathos emotivo che si esplicita sia nella musica che nelle immagini.

Il sacerdote chiede a Bill la parola d'ordine per entrare e quella per partecipare. Bill conosce la prima ma ignora la seconda: ciò prova la sua colpevolezza, il suo essere un intruso. Il sacerdote sta per infliggergli una severa punizione: gli intima di togliersi la maschera e di spogliarsi. Bill, terrorizzato e attonito, immobilizzato dallo sguardo accusatorio di tutti i presenti, riesce a malapena a balbettare qualcosa. Improvvisamente una donna appare in alto su una balconata ed esorta tutti a lasciarlo andare: si dichiara pronta a riscattarlo e a offrirsi al suo posto.

Il crescere della tensione che caratterizza tutta la scena dal punto di vista dei contenuti narrati trova un'analoga realizzazione nella musica che l'accompagna. Il succedersi delle diverse sequenze musicali sembra comunicare un senso crescente di smarrimento e inquietudine: il primo tema musicale (oscillazione di due note) assume un carattere sempre più disturbante, prima attraverso il cambio di registro (da quello centrale a quelli estremi) e poi con l'inserimento saltuario e "a effetto" di una nota acuta. Anche la presentazione del secondo tema (ripetizione ossessiva di una sola nota) va nella direzione di una progressione drammaturgica che induce nello spettatore ansia e agitazione. Infine la sovrapposizione finale dei due temi è stata interpretata dai ragazzi come un'estremizzazione della sensazione di gelo e di sgomento che ricade su Bill e, per riflesso, su di noi.

Analogamente, i momenti di silenzio tra una sequenza musicale e l'altra assumono, in alcuni casi, un rilevante effetto espressivo, come quando Bill dichiara, con tono esitante e dimesso, di aver dimenticato la parola d'ordine per partecipare; in tale contesto l'assenza di suono esalta il senso di angoscia del personaggio, consapevole ormai di essersi perso in un vicolo cieco.

Sul piano delle analogie di superficie tra musica e immagine, gli studenti hanno facilmente individuato un medesimo livello di ritmicità e di dinamismo nei due linguaggi. Il senso di staticità delle immagini (gestualità contenuta dei corpi, volti irrigiditi nelle maschere, uniformità nei colori, movimenti lenti della macchina da presa) trova riscontro nel carattere fisso e ipnotico di una musica essenziale, cristallizzata in quei pochissimi suoni che la costituiscono e spoglia di ogni elemento ridondante. Lo stesso sottotitolo del pezzo *Mesto, rigido e cerimoniale* sembra una puntuale e precisa descrizione del carattere delle immagini.

Ligeti in funzione leitmotivica

Dopo la sconvolgente esperienza del processo, Bill è preoccupato per la sorte della donna che lo ha riscattato. Tormentato da questo pensiero non si dà pace e nella speranza di sapere qualcosa si reca, il giorno successivo, davanti al cancello della villa. Riappare *Musica Ricercata II* di Ligeti.

Durante la notte, vaga pensieroso per le strade di New York. Si accorge a un tratto di essere inseguito da un uomo misterioso. Si sentono di nuovo le inquietanti note di Ligeti. Entra per distrarsi in un bar e appare una musica appartenente al livello interno, tutt'altro che distensiva e rilassante dato che si tratta del *Dies Irae* dal *Requiem* di Mozart. Si siede a un tavolo per leggere il giornale e pensare ad altro. Una notizia attira subito la sua attenzione: una giovane donna ha perso la vita per *overdose* la notte precedente. Bill è sconvolto perché teme che si tratti della stessa donna che lo ha salvato. La musica d'ambiente e il voci della gente scivolano immediatamente via e risuona forte e vibrante il brano di Ligeti che accompagna le immagini del protagonista, o meglio il suo volto impietrito e il suo sguardo perso nel vuoto, in primo piano.

In tutte queste scene la musica sommerge tutto e tutti. Essa, così rigida e glaciale, sembra scaturire direttamente dalla mente di Bill, da una zona remota del suo animo, forse dal suo inconscio. Risuona intensa dentro di lui e dentro di noi, inchiodandoci in un vortice di emozioni inafferrabili e inesplicabili. È una musica che dà corpo alle angosce e agli incubi del personaggio, impigliato in un intrigo senza soluzione, ed è attraverso di essa che partecipiamo al senso di sconcerto e turbamento che lo attanaglia.

Per tali ragioni ci è sembrato di rinvenire nel brano di Ligeti una musica appartenente al livello mediato, secondo la classificazione proposta da Miceli.

Ma non è solo la musica ad avere una funzione leitmotivica; anche altre componenti del linguaggio filmico si presentano come costanti, ossia come elementi di unificazione delle scene visionate. Sul piano figurativo, ad esempio, si riscontrano delle costanti nel colore (blu notte, nero, rosso), nella staticità dei visi (volti immobili e inesplicabili), nei movimenti lenti e rigidi dei corpi.

Apprendimento come condivisione e scambio

Mentre il lavoro sui rapporti musica/immagine si è svolto per lo più collegialmente, l'attività precedente (ma continuata anche dopo) relativa al reperimento di informazioni riguardanti Kubrick e il suo linguaggio cinematografico ha comportato una precisa suddivisione di compiti. Le fonti consultate sono state diverse: alcuni libri e riviste da me proposti e soprattutto materiali e documenti reperiti su Internet (vedi bibliografia). Fin dall'inizio sono state individuate le seguenti aree tematiche di approfondimento e ricerca: *Biografia*, *Filmografia*, *Il cinema come arte*, *Eyes wide shut*, *Pensieri kubrickiani*, *Dicono di lui...* Ciascun gruppo si è occupato di un'area tematica e ha successivamente presentato alla classe le notizie raccolte. Queste sono state nuovamente discusse e vagliate da tutti, fino a individuare quelle strettamente necessarie.

La fase finale del percorso didattico si è concretizzata nella progettazione di un semplice ipermedia che è attualmente in fase di implementazione. Il prodotto ipertestuale realizzato, comprendente testi, immagini e suoni, consentirà di valutare il livello di coinvolgimento dei ragazzi nell'attività, la loro disponibilità a cooperare e a

condividere le conoscenze acquisite, il grado di creatività evidenziato nella realizzazione del lavoro.

Indubbiamente il cinema, in particolar modo quello kubrickiano, rappresenta un'esperienza sensoriale unica e totalizzante non riducibile a esperienza esclusivamente verbale. Da questo punto di vista i testi elaborati dai ragazzi, riguardanti lo studio delle sequenze filmate, hanno sicuramente permesso loro di compiere operazioni complesse di analisi, sintesi, valutazione e schematizzazione, ma hanno altresì evidenziato l'insufficienza della parola scritta a tradurre la narrazione audiovisiva. Ciò che è scritto o espresso verbalmente non è in grado di rappresentare pienamente le emozioni intime e soggettive che si provano quando si guarda e si ascolta un film. Stati d'animo e sensazioni difficilmente si possono spiegare. A questo proposito appare illuminante una dichiarazione dello stesso Kubrick: «Oggi il cinema opera su un piano molto più vicino alla musica e alla pittura che alla parola scritta; i film hanno la capacità di convogliare concetti e astrazioni senza il tradizionale ricorso alla parola». E in un'altra occasione il regista, pur riferendosi al film *2001: Odissea nello spazio*, si esprime in modo tale da far emergere una sua precisa idea di cinema, o comunque un principio-guida che è possibile ravvisare in molti suoi film: «Ho cercato di creare un'esperienza visiva che aggira la comprensione e le sue costruzioni verbali, per penetrare direttamente l'inconscio con il suo contenuto emozionale e filosofico [...]. Ho voluto che il film fosse un'esperienza intensamente soggettiva che colpisce lo spettatore a un livello profondo della coscienza, proprio come la musica...». Acquisire tale consapevolezza ha rappresentato per i ragazzi un importante traguardo al di là di ogni tentativo di verbalizzazione e ricerca di sistematizzazione.

Note

¹ M. Chion, *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, Lindau, 1997, p. 7.

² M. Chion, op. cit., p. 158.

³ S. Miceli, *La musica nel film. Arte e artigianato*, Discanto La Nuova Italia, 1982, e, più recentemente, *Musica e cinema nella cultura del Novecento*, Sansoni, 2000.

⁴ S. Miceli, "Musica e cinema: un approccio metodologico" in *Musica Domani*, n. 92, 1994.

Bibliografia

- AA.VV., 1998, *Stanley Kubrick*, Paravia Scriptorium, Torino.
 Brunetta G.P., (a cura di), 1999, *Stanley Kubrick*, Marsilio, Venezia.
 Chion M., 1997, *L'audiovisione. Suono e immagine nel cinema*, Lindau, Torino.
 Chion M., 1991, *La voce nel cinema*, Pratiche Editrice, Parma.
 Miceli S., 2000, *Musica e cinema nella cultura del Novecento*, Sansoni, Milano.
 Miceli S., 1994, "Musica e cinema: un approccio metodologico", *Musica Domani*, n. 92, Ricordi, Milano.
 Zenni S., 2001, "Eyes wide shut", *World Music*, n. 50, EDT, Torino.

Siti Internet

- www.geocities.com/SoHo/9145/KUBRICK.HTM; www.angelfire.com/pa3/orizzontikubrickiani/; www.1aait.com/larovere/kubricks.htm; www.iann.it/film/F_C_Persona.asp?PERSONA=2507; <http://stanleykubrick.interfree.it>; <http://cinecitta.it/fortunecity.com/registi/0/ews.htm>.

Un'esperienza di e-learning sul territorio nazionale

a cura di **ANNIBALE REBAUDENGO**

La Siem, tra marzo e giugno di quest'anno, ha collaborato - su invito del Ministero dell'Istruzione - alla realizzazione di un progetto di e-learning per la formazione degli insegnanti immessi in ruolo in questo stesso anno scolastico. Giovanni Mocchi, indicato dal direttivo nazionale Siem come coordinatore del nostro progetto, sintetizza in questo spazio l'esperienza che ha visto coinvolti alcuni formatori della nostra associazione.

Per 62.000 docenti nell'anno di prova, immessi in ruolo nell'anno scolastico 2001-2002 nelle scuole di ogni ordine e grado, il Ministero della Pubblica Istruzione ha sperimentato quest'anno una nuova formula di formazione che sfrutta la rete internet in sostituzione del tradizionale aggiornamento con esperti locali. Su incarico del Ministero, l'INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa di Firenze, ha progettato un ambiente virtuale riservato, nel quale si sono incrociati interventi degli esperti, prodotti della didattica a livello internazionale, laboratori, esperienze documentate dalle scuole, corsi on-line, classi virtuali, forum gestiti da alcune associazioni professionali di livello nazionale.

Alle associazioni professionali, tra cui la Siem, l'INDIRE ha chiesto di tematizzare e gestire i forum disciplinari, attraverso la presenza di moderatori e con l'obiettivo di fornire esempi e materiali didattici per il lavoro in classe. Dai dati del Ministero, si delineavano utenze ben identificabili, dalla scuola materna fino alla media superiore.

I partecipanti. Questi i dati: scuola materna (5990 docenti), scuola elementare (9840), docenti di musica di scuola media inferiore (502), docenti di musica nella scuola media superiore (8), docenti di strumento (1500 circa, di cui chitarra 393, clarinetto 170, flauto 307, pianoforte 517, violino 287, violoncello 19, tromba 56, sax 1, fisarmonica 1, oboe 12, percussioni 5, corno 3), docenti di sostegno (scuola elementare 3710 e materna 1417), direzione di coro (7).

Dalla nostra associazione sono stati proposti e attivati quattro forum: Educazione sonoro-musicale nella scuola materna ed elementare, moderato da G. Mocchi; Educazione musicale nella scuola media inferiore e superiore, moderato da C. Delfrati; Didattica dello strumento, moderato da A. Rebaudengo, M.T. Lietti, G. Nuti, L. Pasquero; Musica e handicap, moderato da P. Salomone.

La struttura dei forum. I forum sono ambienti virtuali a cui possono accedere, attraverso una password, i docenti in prova di ogni parte d'Italia. Chi entra nei forum

di PuntoEdu può inviare messaggi, ricevere risposte da colleghi interessati alla questione proposta, lanciare questionari e indagini, allegare file con riflessioni e documentazione di attività, partecipare a FAQ su tematiche ricorrenti. L'intervento del moderatore serve invece a indirizzare il dibattito o a tirarne le fila, ad approfondire tematiche e porre questioni oppure a documentare esperienze particolarmente significative. Ogni intervento compare attraverso una finestra con autore, titolo, numero di visitatori e risposte, livello di gradimento e ultimo messaggio pervenuto. La partecipazione ai forum ha concorso alla attribuzione di crediti del docente in formazione.

Un bilancio. I dati più significativi dell'esperienza e-learning nei forum della nostra associazione, sono l'interesse dimostrato dall'utenza e l'alta partecipazione (più di tremila interventi), che si collocano, come gradimento e presenza, secondi soltanto alle discipline tradizionalmente fondamentali, come italiano e matematica. Il dato è confermato anche dal tono e dalla natura degli interventi, nonché dalle reiterate richieste di mantenere aperto il forum oltre i tempi prestabiliti. Occorre dunque interrogarsi sul motivo per cui, in ambito musicale, la risposta dei docenti non sia stata di diffidenza e indifferenza, ma di partecipazione assidua e appassionata (l'attribuzione dei crediti è stata, per i docenti, una scoperta a posteriori, quasi a conclusione dell'esperienza). La frequentazione dei nostri quattro forum è stata continua, anche alle più disparate ore della notte, nei fine settimana, nelle vacanze. E, dal tono degli interventi, non si può dire che i docenti neo-assunti abbiano partecipato per ottemperare a una formalità.

Il livello degli interventi dimostra che le nuove generazioni hanno sviluppato una significativa sensibilità alle problematiche pedagogiche, anche se sono consapevoli della limitatezza della formazione iniziale rispetto alla vastità delle competenze necessarie. Da qui è scaturita la richiesta di un aggiornamento che prosegua oltre l'anno di prova. Per rispondere a questa esigenza si prefigurano più prospettive. Bene fa il Ministero a proporre il finanziamento dell'aggiornamento, prescelto dal singolo docente e dagli Istituti scolastici. La formazione di nuovi siti e forum può, inoltre, costituirne il volano, soprattutto per la rapidità di interazione e la possibilità di raggiungere tutto il territorio nazionale, a fronte di spese di gestione molto basse.

Al momento in cui arriverà *Musica Domani* ai lettori, il nostro sito www.siem-online starà predisponendo la (ri)apertura dei quattro forum sulla propria piattaforma. È stata una richiesta a più voci che vorremmo onorare.

(Giovanni Mocchi)

Un musicoterapeuta nel sacco alla scuola dell'infanzia

Cambiando il suo abituale modo di porsi, un operatore musicale riesce a entrare in relazione con una bambina con marcati atteggiamenti autistici, ricevendo un'apertura comunicativa tanto inaspettata quanto felice. Il testo offre interessanti spunti di riflessione sull'uso della musicoterapia nella scuola dell'infanzia.

PIER GIORGIO ORIANI - MAURO SCARDOVELLI

Ci sono incontri che, pur nella loro brevità, lasciano un segno profondo: la consapevolezza che qualcosa dentro se stessi è cambiato. Lavorando come musicoterapeuta questi incontri sono frequenti, ma quella che sto per raccontare ha rappresentato nella mia storia una delle esperienze più intense. Protagonista è A., una bambina di quattro anni che frequenta insieme ad altri ventisette bambini il secondo anno di scuola materna.

A. presenta dei problemi nell'ambito della comunicazione/relazione per cui è stato chiesto dalla scuola un sostegno formale. La bambina ha svolto il primo anno di materna in un'altra scuola, le attuali maestre si trovano seriamente in difficoltà: A. necessita di una attenzione costante.

Vengo contattato dal direttore didattico per seguire A. e altri bambini. Il finanziamento è di una banca e consente un incontro di programmazione con le insegnanti e cinque incontri individuali.

Trovo stimolante la proposta e, malgrado la brevità dell'intervento, decido di accettare.

All'incontro di programmazione le insegnanti di A. non sono presenti, e purtroppo sulla bambina non c'è nessun tipo di documentazione su cui farmi una prima idea. Nelle prime settimane di scuola contatto telefonicamente una delle insegnanti, ma le indicazioni che ne ricavo sono piuttosto scarse. Quello che segue è un frammento di relazione delle maestre pervenutami successivamente al mio quinto intervento: «Il linguaggio di A. è fermo a poche parole, a canti e rumori non chiari. Appena entra in sezione gira velocemente tra i tavoli, poi si avvicina ai bambini che sono seduti sulle panche e si arrabbia se tutti non sono seduti (anche gli adulti). Dopo alcuni giri attorno ai bambini, si siede

sui tavoli, per terra, apre cassette, mettendo in bocca tutto ciò che trova (puntine, gomme, carta, graffette ecc.). Alterna senza motivi precisi momenti tranquilli ad altri rumorosi e agitati. In altri momenti balla [nel senso di movimento in assenza di musica] in continuazione per lungo tempo e osserva molto il prato dalla finestra. Le piace molto giocare con delle corde che agita. Se trova la porta aperta della sezione si infila velocemente al piano di sopra; se trova la finestra aperta vuole uscire scavalcandola. Noi insegnanti dobbiamo spesso rincorrerla per il prato, con il risultato che lei corre più forte».

Il racconto dell'esperienza è a cura di Pier Giorgio Oriani, musicoterapeuta, il commento (in corsivo) è a cura di Mauro Scardovelli, psicoterapeuta.

I primi tre incontri

Nel primo incontro (novembre 1998) percepisco A. ancora prima che entri: corre piangendo e urlando per il corridoio. La maestra che l'accompagna ha gli occhi umidi e con un tono assai depresso mi dice: noi non sappiamo più cosa fare.

Entrata dentro, A. si calma, vaga per l'aula avvicinandosi ogni tanto a uno dei diversi strumenti presenti (tamburo, bonghi, chitarra, metallofono, xilofono), con ritmo veloce ed energia, senza mai incrociare il mio sguardo, pronunciando ogni tanto qualche vocalizzo o parole incomprensibili.

Quando prende possesso di uno strumento lo manipola con aggressività, tentando frequentemente di introdurlo in bocca non per assaggiarlo, ma per contenerlo.

Per alcuni istanti si avvicina alla chitarra e al metallofono toccandoli con garbo, senza però produrre suoni.

Nel secondo e terzo incontro elimino alcuni strumenti, ma le cose non vanno meglio: sempre più frequenti i tentativi di mettersi in bocca piccoli o grandi strumenti. Qualsiasi mia sollecitazione o sonorizzazione musicale è da lei ignorata o rifiutata. Si muove saltellando, piroettando gira in tondo per l'aula a volte correndo, bloccandosi brevemente su qualche oggetto, per poi riprendere a muoversi. Ogni mio tentativo di incrociare il suo sguardo viene da lei evitato quasi sistematicamente.

Ogni tentativo del musicoterapeuta di entrare in relazione viene squalificato dalla bambina.

Sempre più tende ad appropriarsi di quegli strumenti che per l'occasione ho riposto in luoghi meno visibili

per il timore che lei possa farsi male o fare danni. Mentre fa questo ripenso alle sue scorribande descritte dalle maestre e mi viene in mente Mostropeloso, il personaggio di una favola, come lei molto attivo e creativo nel terrorizzare adulti e bambini; questo mi sembra essere il suo progetto: confliggere, provocare.

Il musicoterapeuta utilizza la logica metaforica, come strumento di comprensione profonda del mondo dell'altro. Quindi, in assenza di diagnosi e conoscenza analitica (tipica struttura dell'emisfero sinistro), il musicoterapeuta ha fatto ricorso alla conoscenza globale e gestaltica, tipica dell'emisfero destro.

La sua tattica mi sembra chiara: dato un sistema ambiente cogliere i punti critici agendo su di essi. Per ingoiare puntine, farsi rincorrere in un prato o in un'aula con degli strumenti in mano o in bocca, occorre abilità e precisione, non si può troppo improvvisare: questo pare essere il suo mestiere. Mi chiedo: perché questo?

Il perché è qui inteso non tanto come ricerca della causa (magari anche remota, del passato), ma come scopo, progetto rivolto al presente-futuro. Questo atteggiamento è tipico della mentalità umanistica: in tale visione l'uomo è inteso come progetto, non sovradeterminato dall'ambiente o dal passato. Il passato è importante, ma ancora di più è la posizione esistenziale nei confronti del presente-futuro, cioè la progettualità. Così il sintomo diventa segnale non tanto di un problema del passato, ma di un progetto implicito, che è essenziale scoprire e riconoscere.

Mi chiedo: quali sono le capacità implicite?

Altra tipica espressione della mentalità umanistica: l'attenzione alle risorse, in base al presupposto che le persone hanno tutte le risorse necessarie a risolvere i loro problemi. Esempio estremo di questo atteggiamento lo troviamo nell'Uomo di febbraio di Milton Erickson: anche quando la persona non ha la specifica risorsa, dispone comunque sempre di una risorsa più generale: l'inconscio plastico, capace di nuovi apprendimenti in grado di arricchire in modo decisivo la sua mappa del mondo. Dal momento che le esperienze interne sono altrettanto efficaci di quelle esterne (altro presupposto della Programmazione Neurolinguistica e dell'ipnosi ericksoniana), utilizzando la trance si può produrre molta esperienza interna trasformativa. La sorpresa, l'interruzione di schema, come vedremo, sono esempi di pattern ipnotici, in grado di generare un cambio nello stato di coscienza, e quindi una trance, che può essere utilizzata per offrire alla persona l'esperienza correttiva della quale ha bisogno.

Oltre a questi momenti di attivazione A. per due o tre volte, nell'ambito dei tre incontri, per brevi momenti si accartocchia per terra, in posizione quasi fetale: piangendo, gridando, strappandosi i capelli e guai ad avvicinarsi: il suo era un urlo spaventoso di dolore e solitudine che scuote il mio cuore e il mio pensiero. È a me che parla? E per dirmi che cosa?

Il musicoterapeuta è fortemente coinvolto emotivamente, risuona, compartecipa con il suo corpo, convibra, e si interroga.

Dopo il terzo incontro ritorno a casa quasi rimprove-

randomi di aver scelto un mestiere così difficile.

Temporanea elicitazione di una subpersoanlità depressa, che si attribuisce responsabilità in eccesso. Si autorimprovera, si attribuisce la colpa.

Mi chiedo quanto tempo avrei potuto passare con lei prima di cogliere, attraverso il suono e la musica, una reale apertura, un interesse significativo. Mi rimangono due incontri, per fare che cosa? Ho sbagliato ad accettare un incarico per cinque incontri solamente? Come avrei potuto oltrepassare quella solitudine? Rivedo gli occhi lucidi della maestra e li faccio miei.

Allargamento dell'empatia del musicoterapeuta al contesto più ampio della relazione con l'insegnante.

Sono confuso, mi trovo di fronte a una bambina piena di energia e di vita, che si comporta con tratti in parte simili ad altri bambini autistici seguiti in passato. Eppure una parte di me sente di essere nel posto giusto al momento giusto.

Il musicoterapeuta ascolta una voce interna che lo sostiene, che lo incoraggia, non lo rimprovera della scelta fatta. Probabilmente è la voce di una parte più evoluta, più vicina al sé superiore, dotata di visione più ampia, in grado di sviluppare intuizione, e produrre soluzioni creative.

Il quarto incontro

Elimino tutti gli strumenti tranne un timpano, posto al centro della stanza, un'armonica a bocca che tengo in tasca (due ancore personali) e un telo tubolare elastico di colore rosa (pegno e testimone delle ricchissime esperienze fatte durante gli anni di supervisione e collaborazione con Stefania Guerra), telo che mi sono portato dietro senza avere, in verità, un'esatta idea di cosa farne. Sono partito con un mare di strumenti per ritrovarmi spogliato davanti a una bambina di quattro anni.

Il musicoterapeuta ammette con molta sincerità la sua momentanea impotenza: i suoi progetti consapevoli, le sue strategie basate sulle conoscenze professionali non lo aiutano. Si trova nudo davanti alla bambina. Il riconoscere questo, senza più addossarsi colpe, senza cadere nel vissuto depressivo, consente al musicoterapeuta il passaggio alla fase creativa del suo intervento. "Spogliato" significa qui: senza risorse consce. Si apre la porta alle risorse inconsce dell'intuizione, non programmabili, non prevedibili.

Ecco che cosa succede: A. entra nell'aula subito un po' stupita di vederla ancora più libera, si guarda intorno con occhi apparentemente innocenti, non c'è molto da portare via, boicottare, gettare, imboccare, addentare ecc., in compenso ci si può muovere. Io sono a disagio, senza strumenti mi sembra di non poter fare niente. Mi abbandonano a quello che, il mio cuore, la mia mente intuitiva e inconscia, la mia rabbia di Re nudo mi spingono a fare: entrare nel telo e gridare: «Aiuto!» e ancora: «Aiuto!».

Segue una lunga pausa di silenzio.

Poi ancora silenzio. Sono ricurvo a terra dentro il sacco. Da lì butto l'occhio quanto basta per vedere A. in-

credula, stupita, un po' preoccupata e un po' divertita e soddisfatta: quante persone fino ad oggi ha messo nel sacco con i suoi comportamenti distruttivi! Adesso è riuscita a farlo anche con me. C'è però una differenza: io nel sacco mi ci sono messo davvero, e volontariamente, lasciando cadere la mia maschera di adulto che controlla la situazione.

L'azione metaforica è qui espressione di un atteggiamento di piena trasparenza: "aiuto, non so che cosa fare". Questo significa contatto con la realtà, uscire dalla maschera, dal ruolo professionale. Uscire dalla maschera, essere autentici, per la visione umanistica, è un prerequisito essenziale per fare terapia. Dalla maschera non si può aiutare nessuno. Ma uscire dal ruolo è spesso molto difficile, perché occorre il coraggio di mostrare la propria vulnerabilità, il coraggio di rischiare, di essere rifiutati davvero, feriti. Come la corenergetica insegna, però, la vera forza sta proprio qui: nel coraggio della verità.

D'altra parte, il messaggio veicolato dall'azione metaforica del cadere nel sacco contiene anche un altro livello: esso è espressione di creatività, cioè espressione di una risorsa fondamentale dell'essere umano. La vera creatività è parte essenziale dell'energia vitale. Questo significa agire in modo da interrompere l'altra forza, quella distruttiva, nella quale la bambina si trova impigliata. Il musicoterapeuta agisce così perché non è caduto nell'inganno dell'apparenza: ha visto dietro il comportamento della bambina un grande potenziale di risorse. Ci ha creduto profondamente. Questa convinzione passa attraverso il suo messaggio creativo. La bambina quindi non viene squalificata, come accadrebbe se il musicoterapeuta facesse finta di padroneggiare bene la situazione, arroccandosi nella sua posizione di ruolo. E non viene neppure rifiutata: non gli dice nessun tipo di NO. La bambina viene accettata a differenti livelli: del comportamento distruttivo di superficie, e delle risorse profonde che stanno dietro questo comportamento. La difficoltà sta tutta qui: nel non accettare una parte negando l'altra, ma riconoscere entrambe e offrendo una via di soluzione creativa, che esca dai binari già percorsi infinite volte.

L'azione metaforica in tal caso funziona da interruzione di schema, e quindi elicitando nella bambina uno stato di trance (la bambina si ferma in silenzio, incantata, stupita, sorpresa, divertita). La trance, in senso ericksoniano, significa stato di coscienza creativo, diverso dall'ordinario, senza più i limiti e gli schemi ripetitivi dello stato ordinario. Ecco quindi la bambina che inizia a relazionarsi in modo del tutto nuovo, a giocare insieme, in modo creativo e cooperativo.

Ora non vedo più la bambina; poi qualcosa mi spinge da dietro e si sta stendendo sulla mia schiena aggrappandosi. È lei. Stento a crederci, eppure è vero. Adesso si stacca e si allontana, guarda il sacco dove sono rinchiuso: è perplessa. Si avvicina, prende le estremità del telo, avvicina la testa e mi guarda semi sorridente, ci guardiamo e attraverso i suoi occhi accesi e grandi mi sembra di intuire esattamente chi ho davanti: caduta la mia maschera ora cade anche la sua. Da questo momento in poi nulla sarà come prima.

Da adesso io so chi è lei, e lei sa che io sono con lei. Esco dal sacco, glielo dico, gli dico quello che penso, poi giro con lei; tiro fuori delle cose che ci possono essere utili, c'è un mazzo di carte, lei ne prende sei o sette e le tira via, poi mi guarda. Meraviglioso! Sempre girando in tondo intorno al tamburo, io prendo tutto il mazzo e con immenso piacere tiro per aria le carte, la rincorro, mi faccio rincorrere, scappo, mi faccio prendere: mi guarda divertita, cerca il mio contatto, tiriamo per aria altre cose, fa dei vocalizzi acuti sorridendo. Prendo l'armonica dalla tasca e la rispecchio: le piace. Corriamo tirandoci per il sacco, come se fosse una corda. I suoi occhi mi cercano e i miei la seguono senza interruzioni. Contatti giocosi, accarezzamenti (dialogo tonico) e lo sguardo sono le vie del nostro incontro. Abbiamo superato il tempo a disposizione. Guardo l'insegnante seduta nell'angolo della stanza: ha la bocca aperta e lo sguardo nel vuoto; sembra non crederci. Al quinto incontro ripropongo lo stesso dispositivo della volta precedente, ricevendo da A. un'apertura ulteriore e per un tempo maggiore. Giochi in movimento, contatti visivi, dialogo tonico danno vita a una relazione nuovamente intensa e felice.

Un anno dopo

A un anno di distanza circa dall'ultimo intervento, ho ripreso a lavorare con A. Sono riuscito a superare una certa diffidenza dei genitori (verso l'ambiente scolastico di A.) e a confrontarmi così con loro. Anche per questo il percorso sviluppato durante questi otto incontri mi ha gradualmente permesso di comprendere meglio le sue modalità di relazionarsi ed esprimersi con il suono. Ho utilizzato la sua abitudine ad ascoltare, a casa, musiche di cartoni animati e canzoni per bambini. Delle stesse musiche ho creato alcune basi che le propongo di ascoltare, aggiungendoci, sul momento, l'intervento di alcuni strumenti (tamburo, tastiera, piatti, bonghi) che anche lei ha cominciato così a esplorare. Abbiamo continuato a giocare a muoverci, correre, rincorrerci, per la stanza, posizionando qua e là degli strumenti sui quali ogni tanto A. si sofferma a suonare, e io con lei.

Non sono mancati momenti di chiusura, ma mai, a esclusione del primo incontro, comportamenti provocativi o oppositivi; in nessuno degli otto incontri ha portato alla bocca un oggetto.

In sezione A. va seguita, e diversi comportamenti problematici permangono, ma la percezione che le maestre hanno di lei è cambiata: vedono meglio le sue risorse e comprendono maggiormente il senso di alcuni suoi comportamenti.

Bibliografia

- Bandler R., Grinder J., 1984, *I modelli della tecnica ipnotica di Milton Erickson*, Astrolabio, Roma.
 Bandler R., Grinder J., 1980, *La metamorfosi terapeutica*, Astrolabio, Roma.
 Scardovelli M., 1999, *Musica e trasformazione*, Borla, Roma.
 Scardovelli M., 2000, *Subpersonalità e crescita dell'io*, Borla, Roma.

Indo Eu

[PORTOGALLO]

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.

Posizione di partenza: cerchio di coppie
il cavaliere ha la dama alla sua dx
direzione antioraria



Introduzione



Parte A

5-6 4 passi sulla mezza punta partendo con dx;
7-8 4 passi con schiena piegata;



9-12 ripetere passi misure 5-8;



Parte B

13-14 3 battute di mano con partner;
15-16 3 battute di mano con contropartner;



17-18 4 bassi verso il centro partendo con dx;
19-20 4 passi di ritorno.
Ripresa

Danza-gioco portoghese adatta, per la sua semplicità, a un utilizzo con alunni anche molto piccoli. Può essere interessante la versione a Farandola, cerchio aperto con capofila il quale, nelle misure 13-14, propone un ritmo che viene ripetuto a eco dagli altri nelle misure 15-16. Il capofila può poi lasciare il posto al secondo e mettersi in coda. La struttura melodica e armonica molto elementare si presta bene a un lavoro sull'improvvisazione. È consigliabile che l'apprendimento della semplice coreografia di questa danza preceda il lavoro indicato di seguito per memorizzare meglio l'organizzazione formale entro cui lavorare.

Proposte di attività. Improvvisazione sul movimento. Ai battiti di mano (battute 13-16) si sostituisce l'improvvisazione collettiva di un movimento. Poi, in tutta la parte B, ogni alunno, a turno, improvvisa singolarmente un movimento per la durata di due misure. Un'attività che richiede maggior concentrazione è quella della ripetizione di un movimento, proposto inizialmente dall'insegnante, di lunghezze diverse.

Improvvazioni strumentali. Lo stesso lavoro può esse-

re proposto con gesti-suono, come attività propedeutica all'utilizzo degli strumenti. Nell'aula di musica, una volta imparata la parte melodica con gli strumenti o la voce, si possono sostituire le battute 13-16 della parte B con improvvisazioni su strumenti ritmici, utilizzando la gradualità già indicata per il movimento. Per gli strumenti melodici, si può tenere la parte A come da partitura e lavorare sulla parte B assegnando un ristretto ambito melodico per l'improvvisazione.

Dopo questo lavoro è possibile personalizzare la partitura riorganizzando lo schema formale in base a scelte collettive, ad esempio forma rondò in cui la parte A viene mantenuta e la parte B viene variata riutilizzando le varie modalità esplorate precedentemente. Di conseguenza, anche la parte coreografica può venire reinterpretata.

Attività per il riconoscimento delle altezze. Nella parte A, la coreografia è strettamente collegata con il movimento melodico. Un gioco da fare con i più piccoli, ad esempio, è il riconoscimento, realizzato con il movimento, di diverse altezze proposte dall'insegnante con uno strumento o

Introduzione **Parte A**

13 Parte B

con la voce: “camminate sulle punte se vi sembra che il suono sia alto, camminate curvi se è più basso”. Lo stesso esercizio può essere ripetuto ascoltando la musica, arrivando all'apprendimento della coreografia.

Proposta esecutiva. La danza si ripete tre volte.

Prima e seconda volta:

- parte A: solo tamburello un suono ogni due battute, piano, basso, melodia 1
 - parte B: tamburello, piano, piastre, melodia 1.
- Terza e quarta volta:

• parte A: tamburelli, legnetti, piano, basso, xilofono, melodia 2

• parte B: tamburello, piano, piastre, melodia 2.

Quinta e sesta volta:

• parte A e B: tutti.

Le percussioni indicate con i numeri 1, 2 e 3 corrispondono rispettivamente ai sonagli, legnetti, tamburello.

Discografia. *Tänze für Kinder*, Fidulafon n. 1261.

La popular music: un ponte tra ragazzi e scuola

Un'esperienza scolastica di teatro musicale include significativamente la popular music che diventa un mezzo per veicolare nozioni musicali, ma anche ponte tra la cultura giovanile e quella degli insegnanti.

CHERUBINA RAMACCI

Sul numero 119 di *Musica Domani*, in *Speciale Conservatori*¹ leggo che «il 90% e passa della musica che gli uomini conoscono, ascoltano e amano ogni giorno, nei conservatori italiani semplicemente non esiste» e, qualche pagina dopo, nelle *Note a margine*² a proposito dei concorsi riservati di pedagogia musicale: «Si può fare una lezione sulla musica dei giovani e non saper citare una (dico una) canzone?».³

Che nella maggior parte dei conservatori italiani la musica dei giovani semplicemente non esistesse si sapeva già, stupisce un po' che neanche coloro che dovrebbero "insegnare a insegnare" ai futuri docenti della scuola elementare (quando?) e della scuola media, conoscano e dunque considerino tale musica quale argomento di studio.

D'altra parte anch'io, insegnando in una scuola media, spesso mi sono scontrata con i colleghi che consideravano l'argomento canzone assolutamente inconsistente e poco serio, oppure riducevano la conoscenza della musica leggera a esecuzione pura e semplice dei brani più in voga.

Personalmente, da quando insegno, sono convinta che le ore di educazione musicale debbano almeno porre gli alunni nella condizione di comprendere l'universo musicale circostante, fornendo loro gli strumenti essenziali per un giudizio obiettivo e personale. Leggendo vari articoli e testi⁴, venendo a conoscenza, attraverso convegni, incontri, aggiornamenti, del pensiero di molti didatti (tra gli altri Delfrati, Stefani, Spaccacocchi), la mia convinzione si è ulteriormente rafforzata e arricchita.

Certo, gli insegnanti dovrebbero porre in grado gli alunni di decodificare e comprendere tout court il linguaggio musicale utilizzato nei vari generi; tuttavia, se molta della musica che i giovani ascoltano e amano appartiene al genere popular, io penso che quegli

stessi insegnanti abbiano il dovere di spiegare ai loro alunni i meccanismi di tale produzione, rendendoli così consapevoli nella fruizione.

Non è forse necessario saper comprendere le differenze musicali (ritmiche, melodiche, armoniche, di forma e composizione) e testuali (struttura formale del testo, livello semantico e sintattico) tra brani, ad esempio, di Battiato, Ramazzotti, 99 Posse, Björk o U2? Non è forse necessario comprendere le relazioni tra musica e testo?

Per questo motivo, dal 1984 nei miei programmi c'è sempre stata una sezione dedicata alla canzone, all'interno del modulo Musica e parola⁵. Mi proponevo di far conoscere e far capire le differenze all'interno del vasto universo popular, far comprendere (e insegnare a ricavare) la struttura musicale, la struttura del testo e le loro relazioni, insegnare a variare i parametri musicali più semplici (melodia, ritmo, cadenze elementari ecc.) e il modo d'esecuzione, insegnare a comporre ex-novo il testo di canzoni originali, in base a caratteristiche musicali o argomenti dati.

Negli ultimi tre anni le attività sulla canzone sono state condivise da una mia collega di educazione musicale, Fiorella Iodice: i nostri ragazzi hanno ascoltato e analizzato diversi esempi di popular music; hanno inventato seconde voci (sia strumentali che vocali) per vari brani e hanno variato gli accompagnamenti. Hanno scritto molti testi (jingles pubblicitari, testi per concorsi esterni, testi per un concorso scolastico interno) venendo a conoscenza, così, anche delle diverse funzioni dei brani. Hanno imparato, cioè, non solo ad ascoltare o eseguire la popular music, ma a interagire con essa.

Nelle ore di tempo pieno, la mia collega e io abbiamo gestito inoltre un laboratorio di canto corale (25 elementi selezionati), finalizzato all'esecuzione a più voci di spiritual e swing (*Java Jive*, *Oh happy day*, *Amazing grace*, *The things that I see*, *Hail holly queen*) in collaborazione con la sezione musicale della scuola, e alla realizzazione di musical, in collaborazione con i laboratori di teatro e di danza ritmica.

Tutto questo lavoro è confluito, nell'anno scolastico 2000/2001, in un'attività molto significativa: un musical interamente scritto dai ragazzi.

A ottobre un gruppo di docenti formato da noi due insegnanti di educazione musicale, dall'insegnante di lettere responsabile del laboratorio teatrale e da due attrici professioniste consulenti al Progetto Teatro ha deciso l'argomento del musical: riflessione sulla percezione dei giovani circa i concetti di Bene e Male e sul significato che normalmente si attribuisce a tali

parole, e il titolo: *Angeli e no!*

Fu decisa, allora, anche la forma strutturale del lavoro: una serie di quadri rappresentanti ciascuno una situazione in cui Bene e Male venivano contrapposti. All'inizio di ogni quadro, quale introduzione, o alla fine, come riflessione, ci sarebbe stato il coro che avrebbe svolto la funzione del coro tragico greco, cioè quella di commentare l'azione dal punto di vista del Bene e del Giusto, secondo il senso comune.

Utilizzo della popular music

Trattandosi di un lavoro dei ragazzi sulle loro idee e circa il loro universo di pensiero, io e la mia collega pensammo subito di utilizzare brani di musica pop, facendo scrivere e modificare il testo se necessario. Vi lascio immaginare la gioia degli alunni coinvolti, quando vennero a conoscenza del progetto. Tutto era assolutamente chiaro sulla carta ma, ci chiedemmo, quali canzoni avremmo usato e in base a quali parametri sarebbe avvenuta la scelta?

Provammo a mettere alla prova la competenza comune dei nostri alunni (una classe terza), chiedendo di portare alcune canzoni adattabili al copione (allora solo un canovaccio).

Furono portate in classe: *Gelido* (Britti), l'ultimo cd di The Cranberries con, sottolineate, *Animal instinct* e *Just my imagination*; *È per te* (Jovanotti); *Il girasole* (Giorgia); *Quelli che ben pensano* (Frankie Hi Nrg); *Trentaduesimo parallelo* (Nomadi) – ma dove l'avevano scovata? –; *Il coraggio delle idee*, *Il cielo*, *I giardini che nessuno sa* (Zero) e dopo reiterate votazioni furono scelte: *Gelido*, *È per te*, *Just my imagination*,

Animal Instinct, *Il coraggio delle idee*.

Le associazioni delle canzoni ai quadri sono state guidate da noi insegnanti di educazione musicale (oltre all'appropriatezza musicale e testuale, si doveva considerare che le canzoni sarebbero state le basi di una coreografia). L'ordine seguito è stato:

- Introduzione recitata
- *Gelido* introduce il 1° quadro
- 1° quadro : Ricco, ricchissimo!
- *Just my imagination* commenta il 1° quadro
- 2° quadro: Il deputato e i mendicanti
- *Animal instinct* commenta il 2° quadro
- 3° quadro: Il contadino e l'esperto di OGM.
- *È per te* commenta varie situazioni che si svolgono in un parco pubblico e sono raccontate mimicamente
- Epilogo recitato
- *Il coraggio delle idee* conclude, tutto il lavoro.

Elaborazione e rielaborazione

Intanto era arrivato dicembre ed era necessario stendere il copione (che fu scritto nelle ore di laboratorio teatrale) e scrivere e modificare le parole delle canzoni, relativamente ai vari quadri.

Non mi sembra superfluo sottolineare che tutti i ragazzi della nostra scuola sono abituati a scrivere i testi delle canzoni sin dalla prima media⁶ e dunque questa attività può essere svolta da tutti, anche se i massimi risultati si ottengono con gli allievi più dotati (la perfetta corrispondenza tra ritmo musicale e ritmo verbale del testo posto, ad esempio, è presente in tutti i lavori migliori).

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

Da gennaio la mia collega ha lavorato con un gruppo di alunni di terza. Dopo un certo numero di ore (circa 6 lezioni) furono pronte *Guarda nel tuo cuore* (*Just my imagination*) e *Un mondo nuovo* (*Animal Instinct*); *Gelido* e *Il coraggio delle idee* non vennero modificate e alla canzone di Jovanotti furono cambiati solo alcuni versi.

Da un punto di vista strettamente musicale le operazioni per l'elaborazione/rielaborazione dei brani sono state molteplici. Noi insegnanti di educazione musicale abbiamo dovuto in primo luogo elaborare i brani da cantare, adattandoli al nostro coro di ragazzi (la versione per coro e solista e per coro a due voci erano già presenti in nuce nelle canzoni di The Cranberries e in quella di Britti).

È necessario specificare che, nella collaborazione con la sezione musicale, le elaborazioni delle parti per coro, per solista e per accompagnamento pianistico a quattro mani o orchestrale, avvenivano per lo più in gruppo (insegnanti di educazione musicale, direttore d'orchestra e/o insegnanti di strumento) e si concretizzavano in partiture vere e proprie. Nella collaborazione del coro ai vari progetti teatrali le elaborazioni delle canzoni erano invece riportate a partiture solo per grosse linee, mentre, per lo più, erano modificate a orecchio e insegnate al coro per imitazione (il laboratorio di canto corale disponeva soltanto di 90 minuti settimanali pomeridiani, nell'ambito del tempo prolungato).

Relativamente all'esecuzione, come per altre esperienze, il coro è stato diviso (anche tenendo conto delle idee dei ragazzi) in due parti, ora bilanciate per numero di elementi e per presenza maschile/femminile, ora in solista e coro femminile, ora con poche voci che si contrapponevano al resto, a seconda delle esigenze. La scelta delle voci è avvenuta in relazione alla congruenza tra le caratteristiche melodiche delle canzoni, le caratteristiche vocali dei vari allievi e le capacità interpretative degli stessi.

Affinché i componenti del coro (ragazzi e ragazze di 13 e 14 anni) potessero cantare senza problemi nella loro tessitura naturale, le basi delle canzoni, su midi file e che si trovano in commercio nelle tonalità originali, vennero modificate al computer dai miei colleghi in tonalità adatte alle voci dei ragazzi (di solito si registravano le basi su tonalità che variavano di uno/due toni rispetto all'originale e poi si sceglieva quella giusta rispetto alle voci a disposizione).

Infine, per esigenze coreografiche,⁷ alcune basi vennero accorciate.

Un'ultima operazione musicale è stata la riflessione sulle modalità di interpretazione. L'imitazione meccanica delle canzoni originali è stata evitata sia perché i ragazzi erano stati abituati a cantare vari tipi di canzoni, interpretandole secondo il contesto e le loro convinzioni, sia perché, dovendo cantare testi scritti quasi interamente da altri alunni della scuola (due originali erano in inglese) hanno subito sentito proprie le canzoni da eseguire, interpretandole in modo personale e comunque congruo al contesto specifico e all'argomento trattato.

Work in progress

A marzo il Progetto Teatro cominciò a prendere corpo. Successivamente, come in un vero work in progress, furono apportati degli aggiustamenti (soprattutto musicali, per rendere più interessanti ed eseguibili le canzoni); negli ultimi giorni, poi, i ragazzi vollero apportare una modifica sostanziale: cambiare la canzone finale.

Due ragazze del gruppo di scrittura avevano vinto il concorso scolastico⁸ per la sezione "composizione di un testo su musica già esistente", scrivendo parole sulla comprensione, partendo da una vecchia canzone di Michael Jackson (*Heal the world*). La ragazza che nel musical interpretava la "coscienza pensante", suggerì di utilizzare questo testo: nell'epilogo avrebbe espresso quanto, nel corso degli anni, i vari lavori su testi intitolati alla libertà, all'amicizia, all'accettazione dell'altro, alla solidarietà e alla comprensione, avessero contribuito a formare nei ragazzi un'idea precisa di cosa potesse essere Bene e cosa Male. Così la canzone scelta inizialmente per il finale fu sostituita dalla canzone vincitrice del concorso: *Salva il tuo sogno*.

Alla metà di maggio, qualche settimana prima di andare in scena, il nostro musical fu finalmente completato in ogni sua parte.

Obiettivi didattici conseguiti

Alla prima del lavoro tutti i presenti sono rimasti colpiti positivamente dalla capacità dei ragazzi di riflettere su temi così importanti, dalla loro creatività, dalla capacità di utilizzare materiale estraneo al mondo della scuola, dalla estrema coesione tra testo, canzoni, coreografia.

Noi insegnanti siamo stati gratificati e ripagati dei notevoli sacrifici (non è stato facile istruire e coordinare tutti i gruppi), non tanto dal positivo esito della recita, quanto per aver lavorato insegnando ai ragazzi a divenire consapevoli delle loro idee, a cercare e usare i materiali più adatti a esprimerle, a concretizzarle in un prodotto tangibile e, soprattutto, a essere non solo fruitori ed esecutori passivi del mondo circostante, ma protagonisti attivi.

Infine, noi insegnanti di musica abbiamo dimostrato a genitori e colleghi che la popular music non è soltanto un'altra cosa rispetto alla musica vera, ma che invece, se ben utilizzata, può diventare un valido ponte tra la scuola e i ragazzi e può veicolare nozioni musicali, idee ed emozioni importanti nella vita di ciascuno di noi.

Note

¹ G. Montecchi, *Musica Domani*, n. 119, 2000, p. 16.

² *Ibidem*, Nota di J. Tafuri e C. Canedi, pp. 22-23.

³ Devo presumere che sia molti docenti di conservatorio sia molti aspiranti a diventarlo (candidati del concorso di didattica) abbiano ignorato per anni le varie pubblicazioni o i vari interventi sulla popular music.

⁴ Per chi volesse un quadro rapido della situazione cfr. in *Musica Domani* n. 116, 2000, la rubrica *Confronti e dibattiti* a

cura di Luca Marconi: "Popular Music a scuola: fra piacere musicale e attività didattica" pp. 28-34. *Imparare rock? A scuola con la Popular Music* a cura di F. Ferrari e E. Strobino, *Quaderno della Siem* n. 7, 1994. *Crescere con il rock*, M. Baroni - F. Nanni, CLUEB, Bologna, 1989.

⁵ Per il metodo usato all'inizio nello stendere i testi, poi applicato a frammenti musicali di progressiva difficoltà, cfr. il mio articolo "Difendere la natura a ritmo di rap", *Musica Domani* n. 114, 2000, pp. 26-27.

⁶ Importante contributo a ciò mi ha dato, recentemente, la conoscenza di *Rock in classe* di E. Strobino, Unità 5 del Corso di Perfezionamento in Educazione Musicale. Elementi di Didattica, attivato presso l'Università degli Studi di Roma Tor Verga-

ta nell'Anno accademico 1996/1997.

⁷ Le coreografie, semplici e assolutamente funzionali al lavoro scenico, sono state elaborate dalle due attrici, come esplicitazione dei testi. Oltre che gli attori, esse hanno coinvolto direttamente anche il coro, che poteva così partecipare all'azione.

⁸ Si trattava della quinta edizione di un concorso di lettura interno per tutta la scuola: dopo aver letto un libro di narrativa su un argomento specifico i ragazzi dovevano produrre, sullo stesso argomento, un saggio/tema, una poesia, un disegno/manifesto con didascalie, il testo di una canzone su musica esistente. Il concorso era stato ideato per stimolare negli alunni un pensiero originale, successivo alla fase puramente ricettiva.

HEAL THE WORLD

di Michael Jackson

There's place in your heart
and I know that it is love.
And this place could be much brighter
than tomorrow.
And if you really try,
you'll find there's no need to cry.
In this place you'll feel there's no hurt
or sorrow.
There are ways to get there
if you care enough for the living.
Make a little space,
make it a better place...
Heal the world,
make it a better place
for you and for me and the entire human race.

There are people dying,
if you care enough for the living,
make a better place
for you and for me.

If you want to know why there's a
love that cannot lie,
love is strong, it only cares of joyful given.

if we try we shall see
in this bliss we cannot feel fear or dead.
Stop existing and start living.
Then it feels that always
love's enough for us growing,
make a better world, make a better world...
Heal the world, make it a better place
for you and for me and the entire human race.

There are people dying,
if you care enough for the living,
make a better place
for you and for me.

And the dream we were conceived
in will reveal a joyful face.
And the world we once believed
in will shine again in grace.
Then who to we keep strangling life,
wound this earth, crucify its soul ?
Through it's plain to see this world is heavenly,
be God's glow.
We could fly so high,
let our spirits never die.
In my heart, I fee you are all my brothers.
Create a world, with no fear,
together we cry happy tears.

See the nations turn their swords
into plowshares.
We could really get there,
if you cared enough for the living.
Make a little space,
to make a better place...
Heal the world,
Make it a better place
for you and for me and the entire human race.

There are people dying,
if you care enough for the living
Make a better place
for you and for me.

Heal the world, make it a better place,
for you and for me and the entire human race.
There are people dying,
if you care enough for the living,
make a better place for you and for me
Heal the world, make it a better place,
for you and for me and the entire human race.

There are people dying,
if you care enough for the living,
make a better place for you and for me

SALVA IL TUO SOGNO

(base *Heal the world*)

Non è facile sai
cercar di dimenticare
quando le ferite fanno ancora male.
Ma la vita affrontata con paura e con rancore
fa di te un uomo solo e senza amore.
Ma se tu riuscissi a lasciarti andare così
scopriresti che
c'è un uomo nuovo in te.

1 RIT. Non è poi così difficile
alzare lo sguardo sul mondo intorno a te
tu non sarai solo
siamo in tanti a credere che
quello sguardo salva il sogno che è in te.

Ma qual è il sogno che
accarezza ogni uomo
e che apre il nostro sguardo ad un sorriso.
È la voglia di trovar nel volto di chi ti è vicino
un amico che ti creda e sia sincero
Tu puoi ascoltarlo o lasciarlo andare
ma l'amico sai
non si abbandona mai.

2 RIT. E sarà tutto più facile
se insieme ad un amico la strada tu farai
tu non sarai solo
ci sarà sempre qualcuno che
vorrà spendere il suo tempo per te.

E la vita ti sembrerà meno difficile.
Puoi salvare il tuo futuro insieme a qualcuno
che
ti sappia ascoltare
senza giudicare
e che ti apra il cuor
con tanta comprensione
se lo vuoi.

Ora che sai cos'è
questo sogno che hai nel cuore.
Custodiscilo per sempre con amore
e difendilo dal tempo
perché ha un valore immenso
e darà alla vita tutto un altro senso.
Tu puoi afferrarlo o lasciarlo andare
ma l'amico che hai
è un grande dono sai.

Rit. 1

Rit.2

Rit.1

Tu non sarai solo.
Siamo in tanti a credere che
quello sguardo salva il sogno che è in te.
Tu non sarai solo
ci sarà sempre qualcuno che
vorrà spendere il suo tempo per te. (5 volte)
Non sarai più solo
ci sarà un amico
che saprà ascoltare
ti comprenderà!

Elvira De Paolis, Elda Di Legge
Classe III G
Scuola media statale "S. Tommaso d'Aquino"
anno scolastico 2000-2001

Scoprire Mahler tra suoni e colori

Gli studenti di un liceo artistico si confrontano con il linguaggio musicale: traducendo in colori e linee le suggestioni provocate da alcuni ascolti, imparano a collegare sensi e significati evocati dalla musica alle strutture sonore e scoprono alcuni codici comuni a diversi ambiti artistici.

MARINA ANGELINI

Un freddo pomeriggio del mese di febbraio 2001: una ventina di studenti del Liceo artistico “Anton Giulio Bragaglia” di Frosinone, un’aula conferenze abbastanza caotica e triste, tre professori armati di tanta buona volontà, il *Lied von der Erde* di Gustav Mahler e io, operatrice musicale con un diploma in didattica della musica in tasca che in questo caso serviva a infondermi la sicurezza necessaria per intraprendere un compito educativo così poco esplorato.

Quindici giorni prima dell’incontro, ero stata interpellata dal docente incaricato dell’Istituto per lo svolgimento di un Progetto Musica un po’ particolare: organizzare un itinerario di educazione all’ascolto, in cinque incontri di due ore ciascuno, per preparare i ragazzi a partecipare a un concorso nazionale per giovani tra i 14 e i 35 anni di età, il cui scopo era quello di far conoscere opere musicali significative, stimolando la riflessione su possibili compenetrazioni tra il linguaggio musicale e quello figurativo-pittorico. Il titolo del concorso, promosso dall’associazione culturale *Place, Art and People* di Montepulciano, era “Note d’estate... tra suoni e colori”.

Il tema al quale dovevano ispirarsi i partecipanti era la già citata opera di Mahler. Come tirocinante del corso di Didattica della Musica del Conservatorio “Licinio Refice” di Frosinone, dopo aver buttato giù l’itinerario didattico, ho avuto l’incoraggiamento, la guida e le “dritte” dei professori Franca Ferrari e Emanuele Pappalardo, docenti del corso, che hanno seguito tutte le tappe del progetto, per il quale ho individuato le seguenti finalità:

- una aumentata sensibilità all’ascolto musicale;
- l’acquisizione di alcune coordinate storico-musicali;

- lo sviluppo della capacità di collegare sensi e significati ipotizzati nella musica a precise strutture formali e/o timbriche;
- l’individuazione di alcuni codici comuni alle due arti.

Alla scoperta di mondi sonori

Dal punto di vista metodologico, gli incontri si sono configurati come lezioni frontali a dinamica interattiva, sempre organizzate attraverso un problema iniziale proposto alla soluzione collettiva. Il contrasto tra modelli culturali e formali diversi, emerso attraverso l’accostamento di ascolti musicali vari e di vario genere (da Mahler a Schubert, da Mozart a Stravinskij, da Vivaldi e Verdi fino a Battiato e Pino Daniele), è valso a mettere meglio a fuoco alcune caratteristiche dell’opera mahleriana. Ogni lezione si è conclusa con un momento individuale di rielaborazione grafico-pittorica di quanto ascoltato.

Questi i temi dei cinque incontri: *Mahler e il suo tempo*; *Il Lied nella storia della musica*; *La musica occidentale del primo Novecento apre le porte all’oriente*; *L’esotismo in Mahler*; *Scoperta di codici comuni*.

Nel primo incontro è stato proposto l’ascolto del primo dei sei brani vocali che compongono il *Lied von der Erde*. L’interazione è stata impostata come un problem solving intorno al quesito: Che cos’è questa musica? I ragazzi hanno proiettato sull’oggetto musicale proposto diversi livelli di competenza (pratiche sociali, stili musicali, codici logici, tecniche musicali) e in base a questa lettura hanno prodotto dei primi lavori grafici molto descrittivi.

Nel secondo, ho ritenuto indispensabile cercare di contestualizzare storicamente la complessa figura di Mahler, ascoltando piccoli frammenti musicali e osservando riproduzioni di quadri di artisti del suo tempo, ma anche precedenti, dai romantici – Delacroix, Ingres, Füssli – fino a Munch, Kandinsky, Klee e Matisse.

Il confronto tra queste opere e alcuni passi del *Lied von der Erde*, rispetto ai quali ho chiesto ai ragazzi di proporre degli abbinamenti opera pittorica/ brano musicale, è servito, in ultima istanza, per riscontrare come, nella straordinaria figura artistica di Mahler, gli elementi ereditati dalla tradizione romantica convivano con quelli più innovativi, fornendo in questo un amalgama che ben funziona come specchio di una situazione culturale tipica della Mitteleuropea tra Otto e Novecento.

Fra oriente e occidente

Nel terzo incontro, l'ascolto del terzo Lied (caratterizzato da elementi musicali e teatrali mutuati dalla cultura orientale) ha rappresentato un ideale *trait d'union* per aprire un dibattito sulla cultura orientale e in particolare sulla Cina. Partendo dalle caratteristiche del brano in oggetto e dagli elementi di cui si è servito l'autore per suggerire l'impressione d'oriente, è sorta una vivace e quanto mai attuale discussione. Dopo una rapida esposizione sulla stretta convivenza delle musiche d'oriente e d'occidente, ho invitato infatti i ragazzi a pensare quali siano gli elementi che conferiscono a un'opera il "sapore" d'oriente. Nel corso dei secoli, le due culture musicali si sono più volte prese e lasciate per giungere, agli inizi del Novecento, con l'Esposizione Universale di Parigi (1889), all'apertura di una nuova fase di rapporti. Ascoltando frammenti di brani di Debussy, Ravel e Puccini, ho sollecitato i ragazzi a indicare alcuni elementi caratteristici del "sapore orientale". Ho avuto risposte di questo tipo: colori tenui, timbri ambigui, melodia non tonale.

Il quarto incontro ha previsto un'attenta lettura del testo letterario dell'opera in oggetto. Per focalizzare alcuni elementi ritenuti più importanti (che sono serviti a far emergere dei tratti/codici comuni tra le arti musicale/grafico-pittorica/letteraria), i ragazzi sono stati invitati a scegliere dei versi che evocassero particolari sensazioni ed emozioni. Riproponendo l'ascolto dei frammenti musicali corrispondenti ai versi da loro scelti, li ho aiutati a far emergere i vari collegamenti. Così, l'interesse per il verso *S'illuminano d'azzurro gli orizzonti sempre ... sempre* ha indotto a

puntare l'attenzione sulla corrispondente melodia chiara e distesa in registro medio-acuto, a sua volta tramutata dagli studenti in una linea grafica fluida, con colori pastello brillanti. Oppure, l'espressione *La canzone del dolore deve risuonarvi nell'anima scoppiando in una risata* (del poeta cinese autore dei testi dei sei *Lieder*), cantata da Mahler su una melodia con dissonanze e forti contrasti timbrici e dinamici, è divenuta una linea grafica frammentata e spigolosa, oppure molto ampia, con uso di colori assai vivaci e contrastanti.

Nell'ultimo incontro, individuati alcuni tratti che ai ragazzi sembravano più significativi degli altri, si è cercato di esprimerli in opere grafico/pittoriche (qui è entrato in gioco l'insegnante di tecnica pittorica) realizzate appositamente per il concorso, evidenziando, come già detto, forma melodica, colore, timbro, andamento, intensità, procedimento compositivo e altro ancora, e facendo emergere l'uso di codici comuni tra le due arti.

A questo punto, in una calda mattina di giugno, mi sono ritrovata con gli insegnanti coinvolti nel progetto e insieme abbiamo catalogato, titolato e impacchettato gli elaborati per spedirli a Montepulciano.

A metà settembre, una piacevole telefonata mi annuncia che gli elaborati del Progetto Musica del Liceo Artistico "A.G. Bragaglia" hanno vinto il primo e il quinto premio del concorso. Inutile dire la gioia dei ragazzi che sono andati a ritirare il premio, nonché degli insegnanti e di me stessa alla quale il preside ha rinnovato l'incarico di continuare anche per quest'anno il Progetto Musica e di partecipare al prossimo concorso. Auguri!

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

Non perdiamo tempo

JOHN PAYNTER

La necessità di rispettare una scadenza definita può essere molto utile. Dover produrre qualcosa velocemente e per un evento speciale concentra la mente e stimola l'immaginazione a trovare "un'idea"; e da qui il pensiero comincia a fluire. Ecco da dove arriva la musica. La musica è *pensiero* e ogni brano musicale è una *catena di pensieri*, in cui ciascuno ne trascina un altro.

Fa parte della natura umana volerci far capire. Se crediamo di avere qualcosa di importante da dire, scegliamo con cura le parole e proviamo a sviluppare un argomento un po' alla volta, ripetendo ogni tanto parole-chiave e frasi per non perdere di vista l'argomento. Sappiamo di non poter convincere chi ci ascolta se non parliamo in modo coerente.

Un brano musicale, per quanto breve o apparentemente insignificante, funziona proprio in questo modo. Per essere convincente alle orecchie di un ascoltatore, i "materiali" - melodie, cellule ritmiche, timbri strumentali o voci: tutte le cose essenzialmente *musicali* che inventiamo - devono essere controllati molto attentamente, singolarmente e nelle loro combinazioni. Sviluppare un'idea musicale significa far crescere ed espandere le sue caratteristiche più importanti ma, allo stesso tempo, significa mantenere i suoi tratti peculiari, ovvero i tratti propri dell'idea originaria.

La fretta preme: "Non ho tempo di considerare tutte le possibilità: so soltanto che devo produrre *qualcosa!*". Diamoci da fare allora, creiamo una situazione di urgenza nella quale ci sia bisogno di musica e vediamo a che tipo di produzione questo porti.

*La necessità aguzza l'ingegno.*¹

Organizzazione

Come abbiamo già detto (vedi i nn. 122 e 123 di *Musica Domani*) gli allievi dovrebbero organizzarsi in gruppi di quattro o cinque. I gruppi, inoltre, avranno bisogno di spazi separati in cui lavorare.

Istruzioni di lavoro per i gruppi

Ogni gruppo deve immaginare di essere un'équipe di lavoro presso una stazione radiofonica. Il lavoro dell'équipe consiste nel trasmettere per radio musica pre-registrata all'inizio e alla fine di ogni programma e di fare gli annunci di apertura e chiusura.

Siete appena arrivati in studio e il programma deve andare in onda fra *venti minuti*. Sfortunatamente l'armadio contenente le incisioni musicali è chiuso a chiave e qualcuno si è portato via la chiave! L'archivio dei

dischi è in un altro edificio, troppo lontano dal luogo in cui siete ora, per cui non c'è tempo di scegliere un disco adatto. Avete solo il nastro del programma, ma senza la musica e persino senza il titolo e gli annunci di apertura e chiusura. Non c'è nemmeno il tempo di ascoltare il nastro e avete solo una vaga idea del tipo di programma che potrebbe essere. Però sapete che l'orario in cui dovrebbe essere trasmesso rappresenta la fascia oraria abituale per un certo tipo di programmi e questo può offrirvi qualche suggerimento sul possibile contenuto.

Sarete tutti d'accordo che in simili circostanze l'unica da fare è che il gruppo esegua, in studio e dal vivo, una musica - sperando che risulti adatta - e che inventi degli annunci di apertura e chiusura non troppo specifici, adattabili cioè a programmi che vanno in onda a quell'ora della giornata. Ovviamente la prima cosa da fare è decidere quale ora della giornata sia e che tipo di programmi potrebbero essere trasmessi in quella fascia oraria.

Se per caso ci fossero degli strumenti in studio, allora potreste usarli. Altrimenti dovrete cercare altri suoni sugli oggetti a disposizione, oppure usare le voci.

Osservazioni mentre i gruppi lavorano

Questo è un ottimo esercizio per produrre, in un tempo brevissimo, qualcosa che deve funzionare per chi lo ascolta; infatti, quando la musica viene presentata, dovrebbe rivelarsi immediatamente efficace per il genere di programma radiofonico su cui il gruppo si è concentrato.

Con queste limitazioni qualche gruppo potrebbe essere tentato di far ricorso a effetti speciali. Per esempio, se il gruppo decidesse di creare una musica per un programma sulla natura o sulla campagna, potrebbe pensare di imitare il canto degli uccelli; oppure se avesse in mente un programma sulle gare automobilistiche, potrebbe cercare di produrre suoni simili ad automobili veloci. Ma imitare semplicemente suoni di uccelli o macchine da corsa *non* è musica. A meno che, ovviamente, quei suoni imitativi non vengano trasformati in qualche modo in veri suoni musicali. Perciò potrebbe rendersi necessario ricordare ai gruppi che è ammesso fare musica solo con materiali musicali - schemi melodici e ritmici e trame create da diverse combinazioni e densità di strumenti e/o voci - che possano essere sviluppati e fatti procedere nel tempo, conservando il proprio carattere essenziale, ovvero il carattere musicale globale dell'idea. Così l'idea suggerita da un programma sulla campagna potrebbe essere rappresentata in modo tranquillo e dolce, mentre un programma sulle auto da corsa potreb-

be richiedere un carattere forte e attivo: una musica energica, ma senza l'imitazione diretta di suoni reali delle auto da corsa.

Nonostante i gruppi abbiano un tempo molto breve in cui realizzare il loro pezzo, dovrebbero essere incoraggiati a non rimanere eccessivamente attaccati all'Idea suggerita dal genere di programma radiofonico che hanno scelto, per consentire così all'Idea di svilupparsi più musicalmente che letterariamente.

A turno, andate nei diversi gruppi, osservando come gli allievi lavorano insieme. Fate domande che potrebbero aiutarli a concentrarsi sui problemi *musicali*. Qual è il contesto, cioè qual è l'argomento del programma radiofonico? Come ha fatto a darvi l'idea per un pezzo di musica? Che tipo di materiali musicali ha generato quell'Idea: uno schema ritmico caratteristico? un tipo particolare di melodia? Come verranno ampliati e sviluppati tutti i materiali? Potete descrivere che cosa avete fatto finora? Come potete continuare a mettere in evidenza il *carattere* principale della musica e allo stesso tempo far procedere il brano? Come pensate di concludere il brano?

Ricordate loro che stanno creando un *pezzo* di musica e che un *pezzo* deve essere completo, unito e *intero*. Niente dovrebbe suonare strano o fuori luogo.

Esecuzione

I gruppi eseguono i loro brani. Discutete di ogni pezzo subito dopo la sua esecuzione, coinvolgendo tutta la classe nella discussione. È un brano convincente? È una musica efficace, adatta all'argomento del programma? Ha un carattere netto? Il genere è facilmente comprensibile? È in grado di far rimanere le persone sintonizzate per ascoltare il programma radiofonico? Se sì, perché? Cos'è che potrebbe creare quell'effetto irresistibile? La durata è giusta? (o è troppo lunga o troppo breve?) Qual è la durata *giusta* per una musica di introduzione e di chiusura? Come facciamo a sapere ciò che è *giusto*?

C'è ancora qualcosa da dire sul carattere della musica in relazione all'argomento del programma? Se l'argomento è umoristico, la musica riesce a dare un senso di comicità? Come fa la musica a fare tutto ciò? La musica può essere divertente in sé, o pensiamo che sia divertente solo perché ci aspettiamo un programma divertente o perché il titolo del programma ci dice che sarà comico?

Ulteriori osservazioni

Potrebbe essere interessante chiedere a ogni gruppo di eseguire il suo pezzo due volte: la prima volta senza l'annuncio del programma, in modo da permettere al resto della classe di immaginare che tipo di programma possa essere. Oltre a ciò potreste sfruttare questa opportunità per sottolineare che, anche se viene usata per qualche altro scopo, la musica è sempre *musica*. La musica, da sola, non può descrivere altre cose, se non per associazione. Può essere divertente, per il momento, provare a indovinare che tipo di programma ha in mente il gruppo, e poi ascoltare nuovamente la musica con l'annuncio: un contenuto

così non-musicale cosa (ammesso che ci sia qualcosa) può comunicarci sulla musica?

È utile far sapere agli allievi che gli stessi compositori si scervellano con domande del tipo: qual è la mia intenzione nel fare questo pezzo? Come voglio che lo sentano gli ascoltatori?

Beethoven ebbe proprio questo tipo di dilemma con la Sesta Sinfonia, *Pastorale*. Il suo punto di partenza era la *campagna*. Da qui sviluppò la sua Idea musicale. La cosa insolita è che diede dei titoli ai diversi movimenti: *Risveglio di piacevoli sensazioni all'arrivo in campagna*. *Festosa riunione di contadini*. *Tempesta*. *Sentimenti di gioia e ringraziamento dopo la tempesta*. Molti hanno creduto che i titoli fossero da intendere come modi di comprendere la musica, e con grande entusiasmo dissero che Beethoven aveva "dipinto" questi aspetti della natura "con incredibile fedeltà". Uno scrittore della fine del diciannovesimo secolo arrivò addirittura a dichiarare che chiunque ascoltasse questa sinfonia senza riuscire a «vedere il meraviglioso paesaggio, sedere accanto al ruscello, danzare con i contadini, inzupparsi sotto il temporale, e ringraziare Dio quando l'arcobaleno appare in cielo, deve essere morto per qualsiasi senso della poesia e dell'Arte». ² Invece, nonostante il titolo - e a dispetto dei canti degli uccelli che mise nella *Scena presso il ruscello* - Beethoven rimase inflessibile sul fatto che questo non era affatto un "dipinto" della campagna. Nella presentazione della prima esecuzione egli fu molto preciso nel riferirsi alla Sinfonia come a "Reminiscenze di vita campestre" e sollecitò gli ascoltatori a non considerarla come un "dipinto", ma piuttosto come impressioni derivanti dalla sua personale esperienza del mondo della natura. Perciò, dal momento che Beethoven volle che gli ascoltatori evitassero immagini mentali quando ascoltarono la sua musica, si era forse fatto dei problemi a usare dei suoni imitativi del canto degli uccelli? Il compositore americano Aaron Copland ha scritto che «ogni compositore comincia con un'Idea musicale - un'idea *musicale*, capisci, non un'idea letteraria o extra-musicale». ³ Potremmo confrontare l'imitazione che Beethoven fa della quaglia, dell'usignolo e del cuculo nella *Sesta Sinfonia* con l'incredibile uso di canti di uccelli di Messiaen in molte delle sue composizioni. ⁴

(Traduzione di Beatrice Pallone)

Note

¹ In italiano nel testo (n.d.t.).

² W.S. Rockstro (1823 - 1895), voce "Beethoven" nel *Dizionario della Musica e dei Musicisti*.

³ Aaron Copland, *What to listen for in music*. New York, Mc Graw-Hill, 1957, p. 23.

⁴ Per esempio, con grande evidenza, i lavori il cui titolo si riferisce agli uccelli: *Catalogue d'Oiseaux*, *Oiseaux exotiques*, *Le merle noir*, *Un vitrail et des oiseaux*, *La fauvette des jardins* ecc.

Scuole medie a indirizzo musicale: frà novità legislative e vecchi problemi

a cura di **MARIA TERESA LIETTI**

1. Nelle scuole a indirizzo musicale si è giunti alla suddivisione dell'area musicale in tre ambiti diversi: lo strumento, l'educazione musicale, la teoria e lettura della musica. Come si riesce a mantenere il collegamento tra questi tre aspetti della musica?
2. Lezione individuale, lezione collettiva e musica d'insieme sono diverse modalità di

Il futuro della scuola e il ruolo che la musica avrà all'interno di essa è molto incerto, anche se giungono segnali inquietanti quali la sparizione del termine "pubblica" davanti a "istruzione" o il taglio agli organici previsto dalla legge finanziaria. Poco chiaro è anche il destino della riforma degli studi musicali. Secondo quanto approvato in passato, le scuole medie a indirizzo musicale, portate a ordinamento con il decreto del 1999, avrebbero dovuto costituire il primo gradino per poi accedere ai licei musicali e infine ai conservatori, equiparati a università. Anche qui però sembra tutto fermo. Nonostante ciò le scuole a indirizzo musicale continuano a esistere, anzi se ne sono aperte molte di nuove e l'interesse in questo settore sembra aumentare. Ci sembra utile quindi fare il punto della situazione mettendo a confronto le opinioni di persone che svolgono ruoli diversi all'interno della scuola, per avere punti di vista differenti.

Abbiamo chiesto a Fiorenza Nastro Lombardi (dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo "G. Rodari" di Baranzate di Bollate, collaboratrice IRRSAE e membro della Commissione ministeriale per la stesura del decreto istitutivo dell'Indirizzo musicale), Ugo Fea (docente di Chitarra della Scuola media a indirizzo musicale "Sacco Boetto" di Fossano) e Adriana Mascoli (docente di Pianoforte nella Scuola media a indirizzo musicale "Puecher" di Erba) di rispondere a tre domande che rappresentano alcuni nodi tematici che ci paiono particolarmente attuali.

Gianni Rodari nel suo scritto *Scuola di fantasia* del 1974 (cfr. M. Piatti, *Gianni Rodari e la musica*, Edizioni del Cerro, 2001) affermava che «Se noi intendiamo le "basi" che la scuola deve consegnare al bambino, al giovane, al ragazzo, in senso quantitativo, noi ci mettiamo nella condizione di quel bambino descritto da Sant'Agostino mentre sta tentando di vuotare l'oceano con un secchiello. Lo stesso è la nostra scuola

impostazione dello studio dello strumento. Qual è la sua valutazione e la sua esperienza in proposito, soprattutto relativamente alla lezione collettiva?

3. Nella sua pratica quotidiana come si concilia lo studio di uno strumento musicale con i drammatici eventi che si susseguono nel mondo e che interrogano in modo sempre più pressante e ineludibile anche la scuola?

che dà al bambino un pochino di aritmetica, un pochino di geografia, un pochino di storia. Gli dà dei secchielli di questo oceano, ma queste non sono più "basi" oggi. Oggi le basi non devono più essere quantitative, devono essere qualitative, cioè al bambino noi non possiamo consegnare l'oceano un secchiello alla volta, però gli possiamo insegnare a nuotare nell'oceano e allora andrà fin dove le sue forze lo porteranno, poi inventerà una barca e navigherà con la barca, poi con la nave [...]. Dobbiamo cioè consegnargli degli strumenti culturali. La conoscenza non è una quantità, è una ricerca. Non dobbiamo dare ai bambini delle quantità di sapere, ma degli strumenti per ricercare, degli strumenti culturali perché lui crei».

Sono passati parecchi anni, concetti analoghi li ha affermati più volte anche E. Morin, ma sembra che non se ne tenga conto. Abbiamo di fronte un mondo sempre più parcellizzato, suddiviso in specialismi, in cui conta la quantità e non la qualità e anche la scuola sembra andare in questa direzione. I progetti di riforma ci prefigurano un'istruzione tesa a fornire non conoscenza, ma singole tecniche, anche sofisticate, ma prive di quel collegamento che permette di portare a unità ciò che si è appreso. Un'istruzione che non fornisce strumenti per capire e modificare la realtà.

In questa direzione sembra andare anche la separazione (introdotta dall'ultimo decreto ministeriale) dell'area musicale in tre ambiti affidati a docenti diversi: lo strumento, l'educazione musicale e la teoria e lettura della musica. Ciò ha determinato non pochi problemi in molte realtà e si stanno sperimentando soluzioni diverse, non tutte soddisfacenti. A questo proposito credo che sia indispensabile, come suggerisce Fiorenza Lombardi, cercare di trarre il positivo da questa situazione trasformando in ricchezza l'esistenza di modalità e punti di vista diversi. Per far ciò è però necessario mantenere uno stretto collegamento tra docenti in mo-

do da garantire l'unitarietà dell'intervento e questo richiede un grande sforzo di coordinamento e di progettazione comune, non facile da ottenere anche a causa della poca stabilità degli organici.

Il lavoro svolto dalle scuole a indirizzo musicale nell'ambito della musica d'insieme ha contribuito moltissimo alla valorizzazione di questa pratica e alla sua diffusione anche in altri ambiti. Ma se ormai tutti concordano sull'importanza delle attività di musica d'insieme, ancora poco diffusa è, in Italia, la riflessione sulla lezione di gruppo. Il nuovo ordinamento lascia molta libertà per quanto riguarda la struttura organizzativa delle lezioni e la possibilità di affiancare alla lezione individuale anche diverse modalità di lezione comincia a essere sperimentata in numerose scuole. Alcuni ne sono entusiasti sostenitori, altri sono scettici in proposito; a volte viene praticata forzatamente, per far fronte al numero eccessivo di allievi, altre volte rappresenta una scelta consapevole metodologica e didattica. Consiglio a chi fosse interessato ad approfondire l'argomento il testo di A. Biget (*Pedagogie de groupe dans l'insegnement instrumental*, Cité de la musique, Paris, 1998) oltre agli articoli di Annibale Rebaudengo recentemente pubblicati su *Musica Domani*.

Dagli interventi di Ugo Fea e Adriana Mascoli emergono chiaramente quelli che ritengo essere i nodi centrali relativi alla lezione collettiva. Riporto in proposito le parole di Arlette Biget che mi sembrano chiarissime (la traduzione è di A. Rebaudengo): «Con la musica d'insieme (dal duo all'orchestra) si cerca di formare un gruppo omogeneo a partire dalle differenti individualità. Si apprenderà a controllare la propria personalità per fonderla nel gruppo. Si dovrà, per esempio, cercare una sonorità omogenea e una maniera condivisa di realizzare un ritmo. L'obiettivo è la coniugazione delle singole sensazioni, intenzioni, intuizioni a quelle dei partners. Nella musica d'insieme, quindi, l'individuo è al servizio del gruppo. Con la lezione collettiva, al contrario, si utilizza il gruppo per far emergere la personalità di ognuno. Si tratta di un modello pedagogico destinato a un individuo attraverso l'intermediazione del gruppo. La lezione collettiva ben condotta è, infatti, un insegnamento individuale dello strumento che si appoggia sulla presenza del gruppo con cui si stabilisce una positiva dinamica relazionale».

Un altro aspetto che mi sembra importante sottolineare è che la lezione collettiva, o meglio la "pedagogia di gruppo", come la definiscono i francesi, è un modello che implica una particolare relazione pedagogica. In questo modello le soluzioni ai problemi non sono fornite dal docente, ma sono ricercate dal gruppo mediante il confronto, i tentativi, la discussione, le valutazioni. Il docente ha il compito di coordinare il gruppo, di sorvegliare che le relazioni all'interno siano corrette, di stimolare e fornire input, ma è il gruppo che trova le soluzioni. Questo è senza dubbio un procedimento più lento, ma le abilità e le conoscenze acquisite in questo modo sono molto più profonde e non vengono facilmente dimenticate.

La terza questione richiederebbe indubbiamente uno spazio maggiore, ma credo sia utile cominciare a di-

scuterne anche in questo ambito perché non è possibile esimersi dal fare i conti con i drammatici eventi che si stanno susseguendo a un ritmo sempre più incalzante e spesso ci troviamo in difficoltà nel coniugare le nostre scelte e convinzioni con l'ambito professionale. Quando io ero studente ho molto sofferto per la netta separazione che vivevo tra lo studio del violino e le mie scelte di impegno sociale e politico: mi parevano mondi inconciliabili e in conflitto tra loro. Forse oggi per studenti e docenti la realtà è un po' diversa.

La rivista *Amadeus* ha dedicato lo speciale di marzo al tema "Canti per la pace. Islam, Ebraismo e Cristianesimo in mille anni di musica dalla Spagna ai Balcani". All'interno della rivista c'è un'intervista a Gino Strada, chirurgo di guerra, fondatore di Emergency dal titolo "Emergency: l'utopia e la musica". Consiglio a tutti l'intero numero di *Amadeus*, ma vorrei citare alcune frasi di Gino Strada: «Questo mondo che non è ma può e deve essere, questo sogno di un futuro altrettanto necessario che difficile, cerca e trova il suo nome e la sua immagine negli aspetti creativi della produzione umana di forme simboliche e nella loro espressione... Una sorta di armonia connette l'arte, la produzione e la fruizione estetica, con l'affermazione della vita, con il rifiuto della sofferenza. È certo tuttavia che, molto più che altri ambiti e contesti dell'attività e della produzione umana, la musica ha conosciuto la scoperta dell'altro, la tendenza a capire e rispettare le diversità, a proporsi senza imporre, a conoscere senza dominare».

Credo che nei corsi musicali ci sia la possibilità di lavorare in modo approfondito su questi aspetti, non solo, e non tanto, per quanto riguarda la scelta dei repertori e delle tematiche, ma soprattutto per quanto riguarda le modalità di lavoro, il rapporto con se stessi e con gli altri. La ricerca della propria identità musicale credo stia alla base di un corretto rapporto con lo strumento musicale e la capacità di ascoltare e confrontarsi con altre identità è alla base del suonare insieme. L'aspetto creativo, insito nella musica, ma che con l'apporto dello strumento trova un'ulteriore estensione, ritengo sia determinante a questo proposito.

La scrittrice Anna Maria Ortese nella raccolta di saggi *Corpi celesti* sostiene che l'unica vera educazione alla pace consiste nel fornire a ragazzi e ragazze la possibilità di influire in modo creativo sul mondo attraverso l'arte. Lo studio dello strumento musicale inoltre implica un approfondimento, un'attenzione, un ascolto, una disponibilità alla ricerca, che sono in netta controtendenza con i modelli di rapidità e superficialità che vengono costantemente proposti. Credo che allo strumento si adattino particolarmente bene le parole di Alexander Langer che, riportando il motto *Citius Altius Fortius* (più veloce, più alto, più forte) del barone De Coubertain, dice: «Queste parole sono la quintessenza della nostra civiltà: sforzatevi di essere più veloci, di arrivare più in alto e di essere più forti. Io vi propongo *Lentius*, più lento; *Profundis*, più in profondità; *Soavius*, più dolcemente. Con questo motto non si vince nessuna battaglia frontale, però si ha il fiato più lungo». (M.T.L.)

Il lavoro d'équipe diventa necessario

FIRENZA NASTRO LOMBARDI

1. La suddivisione in tre ambiti delle discipline musicali, indicata nel nuovo decreto, ha stravolto non poco la pratica didattica ormai consolidata dei docenti di strumento e di educazione musicale, che hanno dovuto rivedere la programmazione, ristrutturare gli orari, pianificare diversamente le attività.

In alcune scuole è stato istituzionalizzato un dipartimento discipline musicali, che con il tempo ha assunto un ruolo predominante nell'attuazione del progetto dell'indirizzo musicale.

Il dipartimento ha la specifica funzione di realizzare un coordinamento stretto tra le discipline, una revisione delle vecchie linee programmatiche, toccando tutti i segmenti delle attività dei singoli docenti e instaurando così quella collegialità collaborativa che porta sicuramente ricadute positive sia sui consigli di classe sia sui ragazzi.

Ogni docente mette a disposizione del collega le proprie competenze specifiche dando vita a un vero e proprio lavoro d'équipe, che ha portato gli allievi a risultati insperati. Il dipartimento assume anche la funzione di verificare la ricaduta positiva dell'indirizzo musicale sia nella scuola sia sul territorio, di realizzare una più stretta collaborazione tra le varie componenti della comunità scolastica e di rafforzare il ruolo della scuola come polo culturale nell'ambiente in cui essa opera.

2. Lezione di strumento individuale o lezione di strumento collettiva? Questa domanda scaturisce da un annoso dubbio che nasconde scuole di pensiero diverse. Io direi, invece, lezione di strumento a piccoli gruppi e lezione di strumento individuale. Un'attenta programmazione annuale dell'insegnamen-

to strumentale, inserita nell'ambito di un'autonomia didattica e organizzativa, può prevedere entrambe le modalità: lezioni normali a piccoli gruppi, dove si consolidano i rapporti fra gli alunni e quelli fra gli alunni e gli insegnanti; e lezioni individuali, in particolari periodi dell'anno scolastico.

La possibilità di ridurre del 15% l'ora normale di lezione permette di ricavare spazi per interventi individualizzati finalizzati al recupero o alla valorizzazione delle eccellenze. La riduzione oraria significa attuare spazi orari a partire dai 50 minuti, (il 15% di 60 = 50 circa): il maggior numero di lezioni si può gestire secondo le necessità e quando gli insegnanti di strumento ritengono opportuno, o con musica d'insieme o con lezioni individuali. La riduzione si può attuare con delibera del Collegio dei docenti, per brevi periodi o per l'intero anno scolastico.

3. L'insegnamento strumentale è stato inserito con decreto ministeriale nel curriculum della scuola media e il Collegio dei docenti, nel tracciare le linee di indirizzo che i consigli di classe devono seguire, non può non tener presente che nel curriculum è compreso anche questo insegnamento, né tantomeno i docenti di strumento possono ignorare, nello stendere il loro piano di lavoro, le linee dettate dal Collegio. Porto come esempio quello che da due anni si attua nella mia scuola. Il Collegio, dopo una attenta lettura delle problematiche emergenti nel territorio, tra le quali spicca l'integrazione degli alunni stranieri, ha ritenuto opportuno portare avanti un progetto di Educazione ai valori che coinvolge tutte le attività curriculari ed extra-curriculari dell'istituto.

Promuovere una cultura dell'u-

guaglianza e della differenza, del rispetto e della solidarietà per prevenire nei giovani ogni forma di intolleranza, di violenza e di rifiuto nei confronti delle altre culture è la finalità che il Collegio ha ritenuto opportuno assumere nella quotidiana pratica didattica.

Obiettivo prioritario, quindi, è lo sviluppo e la diffusione di atteggiamenti di disponibilità al dialogo e di comportamenti solidali, attraverso anche la conoscenza di varie realtà operanti nel mondo del volontariato, attuando, così, percorsi progettuali integrati con il territorio.

Si intende, partendo dalla conoscenza del sé e dei propri diritti, far acquisire ai ragazzi, attraverso il confronto con altre culture e la valorizzazione delle diversità, la consapevolezza dell'uguaglianza dei diritti, il rispetto per idee e culture diverse, l'attenzione ai bisogni dell'altro in modo da contribuire a formare cittadini democratici e solidali. Nell'attuazione di questo ampio progetto, la musica e in particolare l'insegnamento strumentale, ha assunto un'importanza rilevante. Il ridotto rapporto alunni-insegnante, rispetto alle altre discipline, ha permesso al docente di strumento, attraverso un dialogo molto più diretto e incisivo, di affrontare con i ragazzi problematiche ampie e attuali.

La scelta consapevole e condivisa dei brani da eseguire, le ricerche e gli approfondimenti sui suoni e canti di altre culture, il piacere di eseguire musiche di luoghi lontani, la consapevolezza di essere in grado di comunicare attraverso la musica, l'organizzare una manifestazione musicale con uno scopo ben preciso (come quello di allietare i bambini del reparto pediatrico di Bollate) ha reso oltremodo partecipi gli alunni alla vita scolastica, sviluppando quel senso di solidarietà e di fratellanza che il Collegio, si era posto come obiettivo prioritario. Nello stesso tempo, l'insegnante di strumento ha assunto un ruolo fondamentale non solo all'interno del Consiglio di classe, ma anche all'interno del Collegio che ha visto realizzate in maniera ottimale le linee programmate.

Una relazione positiva alla base di ogni didattica

UGO FEA

1. Il collegamento tra i diversi ambiti della formazione musicale (strumento, educazione musicale, teoria e lettura) è possibile, ma piuttosto difficile. Nella mia esperienza personale ho sempre vissuto un forte distacco tra i docenti di educazione musicale che si sono via via succeduti e i docenti di strumento e, nonostante tentativi di avvicinamento, ho sempre riscontrato una certa freddezza e volontà di non coinvolgimento. Forse perché il docente di strumento è visto come quello più fortunato, che ha pochi allievi per volta e quindi fa molta fatica in meno, che può ottenere ottime cose ecc. Di fatto tutte queste considerazioni, che sento da molti anni, hanno un fondo di verità e testimoniano forse un malcontento generalizzato dei docenti di educazione musicale.

È una critica forte, prima di tutto a me stesso (forse non ho fatto abbastanza per cercare alacremente questo contatto), ma assisto, purtroppo, anche a un fatto che forse vent'anni fa non c'era: molti docenti di educazione musicale spesso mirano a sopravvivere all'interno delle classi.

Fare musica oggi è sicuramente molto più difficile e per riuscirci bisogna crederci fino in fondo. Il programma dei corsi di didattica della musica, emanato alcuni anni or sono, è da rivedere quasi completamente, perché tutto ciò che si fa effettivamente nelle scuole – almeno in quello che ho potuto conoscere direttamente o indirettamente – è molto più vicino all'età della scuola elementare.

Personalmente non mi è piaciuta per nulla l'ora di teoria e lettura della musica affidata al docente di

strumento come materia specifica. Credo che la parte teorica si possa tranquillamente sviluppare affrontando lo strumento e all'interno delle ore di educazione musicale. Diversa cosa è se intendiamo quell'ora come un approfondimento su vasta scala relativo al proprio strumento, con ascolti, confronti con tecniche e stili diversi, riferimenti storici, ad altre culture ecc.

2. Lezione individuale, collettiva o musica d'insieme? Credo che si debba lavorare in tutte e tre le direzioni, con caratteristiche e modalità diverse. La lezione collettiva è un'idea che da qualche anno mi frulla in testa. Il percorso però è tutto da inventare, almeno per la chitarra (nonostante alcune idee pionieristiche di Mauro Storti), e mi riferisco in particolar modo ai repertori (o meglio ai contenuti) e alla metodologia.

Penso però che la lezione collettiva sia più adatta al secondo ciclo elementare (con il quale ho intenzione di avviare una sperimentazione) e che essa comporti un grosso sforzo di programmazione annuale, mensile o addirittura settimanale. Ritengo però che si debba essere molto attenti alle differenti velocità di apprendimento all'interno dei gruppi, che comunque non possono essere troppo numerosi (non oltre la decina di alunni).

Credo fortemente nella lezione singola, specialmente dopo i primi tempi, ma soprattutto ritengo fondamentale la musica d'insieme, non solo in gruppo orchestrale, ma nelle piccole formazioni strumentali affini. Ho molta esperienza di musica d'insieme specialmente in quartetto, quintetto e ottonetto di chitarre, come strumenti-

sta, ma specialmente come docente e le tappe educative, artistiche, musicali che ho raggiunto sono assolutamente le più gratificanti per tutti.

3. Lo studio di uno strumento musicale, secondo me, non si concilia affatto con ciò che succede nel mondo. Già è difficile relazionarsi con la musica dei ragazzi e dei giovani, dal punto di vista educativo-metodologico, lavorando con il proprio strumento musicale, specialmente per la nostra generazione di figli (ossequiosi o ribelli) della cultura del conservatorio: la questione non risiede nello strumento, ma nella relazione o meglio nella capacità di relazione dei docenti verso i ragazzi.

Ritengo il mio strumento, la musica, semplicemente un mezzo per arrivare ai ragazzi, per aiutarli nella loro crescita il più possibile libera da condizionamenti, per aiutarli a essere se stessi, ad ascoltare se stessi. È una visione senza dubbio meno musicale, ma più psicologica o meglio più educativa. Credo che sia il compito primario della scuola e della società nei confronti degli adulti del futuro. Certamente la musica aiuta a esprimere sensazioni, emozioni, a "osare essere" dove spesso nel gruppo c'è difficoltà, a trovare la propria interiorità.

Questa è una valenza fondamentale che solo (o forse in misura maggiore) la musica possiede rispetto ad altre discipline. Ritengo quindi necessario un forte ripensamento della programmazione strumentale, degli obiettivi, dei contenuti, della metodologia.

Il tutto porta inoltre a un allargamento della visione musicale ad altri momenti espressivi, come ad esempio il teatro, che ritengo di importanza enorme per un percorso educativo scolastico.

Molto spesso i ragazzi hanno semplicemente bisogno di qualcuno che li ascolti, che presti attenzione alle loro opinioni, che rispetti il loro mondo, che li guidi nei momenti difficili, cioè nei momenti di crescita. In questo modo di vedere il rapporto docente-alunno si può

innestare qualunque cosa personale, sociale, psicologica, educativa. Senza una relazione sana, ogni intervento educativo – e forse anche musicale – non può essere pienamente formativo.

Il compito della scuola nei confronti del mondo potrebbe essere molto grande, ma manca ancora,

nonostante gli sforzi encomiabili di pochi docenti, una cultura generalizzata della scuola *nel* mondo. Non in quello del lavoro, qui scendiamo nell'ovvio e nel secondario, ma nel mondo che vogliamo per il futuro, nel mondo dei giovani, che è anche il mondo attuale.

Si chiede moltissimo a questi ragazzi, specialmente nelle superiori, ma si offrono pochissime opportunità di scelta, di proposta, di ascolto. Si presenta molta cultura, spesso leziosa, ma si prestano poche "orecchie", poche occasioni di libertà, di discussione, di confronto.

Un ruolo da rivalutare: l'insegnante unico

ADRIANA MASCOLI

1. L'esperienza delle scuole medie a indirizzo musicale è stata attraversata dalla rivoluzione della musica d'insieme. Fin dall'inizio tante e tanti docenti hanno lavorato con la convinzione che il suonare insieme fosse un momento essenziale della formazione musicale. Ma è stato il riconoscerlo anche sul piano normativo che ha modificato nella sostanza, oltre che l'organizzazione del lavoro, il sistema di relazioni tra docenti di strumento. È diventato naturale e necessario progettare insieme un percorso di lavoro ed è finito il tempo delle parti di accompagnamento passate d'ufficio, in corridoio, all'insegnante di pianoforte! L'impegno volto a concordare situazioni esecutive d'insieme ha messo in circolazione gusti, passioni, capacità di arrangiare, orchestrare, dirigere; e anche dove le divergenze culturali e musicali hanno creato conflitti e difficoltà si è comunque creato il gruppo dei docenti di strumento.

La necessaria compresenza nelle lezioni di Musica d'insieme, come anche la sempre più diffusa partecipazione a rassegne e scambi tra scuole, ha segnato le modalità della relazione con ragazze e ragazzi. Non sono solo gli alunni

i protagonisti dell'esperienza musicale: gli stessi docenti sono chiamati a mettersi in gioco soggettivamente.

Con questa premessa voglio evidenziare la positiva opportunità dei docenti di strumento di lavorare in ambiti disciplinari differenziati potendo fare riferimento a un gruppo e potendo utilizzare esperienze comuni: opportunità quasi obbligata per chi insegna sia strumento sia Teoria e lettura della musica. Poiché qualunque apprendimento teorico necessita un rimando a esperienze concrete, diventa agevole per l'insegnante di Teoria da un lato potersi appoggiare al repertorio di musica d'insieme, dall'altro proporre l'esecuzione di un brano che chiarisca un'acquisizione teorica (lo studio della sincope richiama ad esempio l'esecuzione di un ragtime e viceversa). E ciò è possibile qualunque sia l'organizzazione dei gruppi di Musica d'insieme e di Teoria.

Pur progettando percorsi strettamente intrecciati tra Strumento/Musica d'insieme e Teoria e lettura della musica è tuttavia importante mantenere la differenziazione di tempi e spazi: il momento dell'esecuzione (individuale o collettiva) e quello della riflessio-

ne teorica richiedono energie, spazi e tempi diversi. Nel momento operativo entrano in gioco prevalentemente dimensioni psicomotorie e affettive, mentre nel momento della formalizzazione è necessario attivare soprattutto procedure di concettualizzazione. Relativamente all'ambito di Educazione musicale si pongono problemi più complessi.

Nella mia esperienza valuto come efficace la vecchia soluzione dell'unico docente (peraltro spesso anche insegnante di Strumento) per le tre ore di Educazione musicale e Teoria. La distribuzione dei tempi poteva avvenire in modo elastico senza causare disfunzioni organizzative e il docente unico per i tre aspetti della disciplina diventava una sorta di figura coordinatrice dell'area musicale che garantiva l'organicità delle proposte.

Con la nuova normativa è ora necessario individuare le modalità per rendere funzionale la suddivisione tra Educazione musicale e Teoria e lettura della musica. Sarà forse una specificità delle scuole in cui ho lavorato, ma non sono mai riuscita a far riferimento a uno stesso docente di Educazione musicale per più di un anno scolastico! Difficile quindi creare l'appartenenza al gruppo docenti dell'area musicale. La contraddizione più evidente che ho visto verificata è la sottrazione di Educazione musicale proprio nelle classi del corso a indirizzo. Accade cioè che questo docente orienti la propria programmazione sulle cognizioni specifiche di alunni e alunne che suonano, arrivando a far solfeggiare, a cata-

logare infinite liste di intervalli, o peggio ancora a proporre brani d'insieme per orchestra di flauti dolci! In tal modo spariscono l'ascolto e le tante attività creative possibili. La fase di progettazione a inizio anno scolastico dovrebbe assumere un ruolo determinante, prevedendo, dove possibile, la partecipazione di tutti i docenti dell'area a un medesimo percorso in relazione anche alle differenti competenze specifiche di ciascun insegnante. Tutto ciò avendo cura che l'offerta formativa musicale comprenda e dia spazio ai diversi momenti del fare musica: suonare, ascoltare, leggere, elaborare creativamente.

2. Ho lavorato molti anni in una realtà dove la lezione di musica d'insieme rivestiva un valore condiviso al di là delle differenti modalità di gestione del gruppo: creare la possibilità/necessità dell'ascolto dell'altro, dare senso all'intervento di ciascuno, dare priorità alla qualità del suono, intendere il prodotto esecutivo non come il fine, ma come un indicatore soggetto a numerose variabili (quantità di tempo di prove, livelli di abilità individuali ecc.). Spesso si determinava dunque l'opportunità di una vera lezione collettiva in cui era possibile chiedere a ciascuno un contributo personale. L'apprendimento che passa attraverso un lavoro di confronto e di ascolto reciproco in una situazione collettiva chiama in gioco la responsabilità individuale e risulta essere spesso più radicato rispetto alla situazione dove lo scambio è limitato alla sola presenza di docente e studente. Il numero eccessivamente alto di presenze nella lezione d'insieme riduce tuttavia i tempi e gli spazi offerti a ciascuno. Diventa dunque utile individuare, al di là della lezione di musica d'insieme, un momento collettivo di lezione di strumento con un gruppo numericamente limitato di studenti.

Come docente di pianoforte ho sperimentato l'efficacia della lezione collettiva in gruppi da cinque a sette presenze. La specificità

del pianoforte, che non consente l'esecuzione simultanea di più di tre persone (con due pianoforti si possono però far suonare sei alunni contemporaneamente) non è certo d'ostacolo alla lezione collettiva, che non è lezione per tanti, bensì attivazione delle dinamiche di apprendimento del gruppo.

A fianco della lezione collettiva resta comunque insostituibile la lezione individuale come spazio che consente una serena ricerca dell'equilibrio psicofisico con lo strumento e lo sviluppo di un percorso di crescita delle abilità individuali.

3. Lavoro nella scuola perché mi piace il confronto e lo scambio tra mondi differenti: quello adulto e quello di ragazze e ragazzi. Ed è prima di tutto come musicista che vivo questa relazione. È la mia esperienza della musica che mi consente di dare senso alle realtà in cui vivo ed è questa la prospettiva che offro nell'insegnare a suonare: la ricerca di senso. Quello che spesso viene ritenuto un sapere specialistico e separato è (comunque) un sapere che come docente metto in gioco attraverso la mia soggettività. La trasmissione di conoscenze viene contaminata dal mio essere musicista, dal mio essere donna, dalla mia esperienza del mondo. È una trasmissione che nella relazione educativa si trasforma creando un intreccio aperto ai cambiamenti. Poiché spesso i cambiamenti producono conflitti, uno degli aspetti centrali dell'azione educativa è proprio la gestione dei conflitti. Insegnare ad ascoltare, a capire il valore e la necessità di restare aperti allo scambio diventa l'azione che trascende la disciplina musicale, pur essendo profondamente impregnata.

In un contesto storico-sociale in cui predomina la scelta della violenza nell'affrontare i conflitti, la ricerca che nella scuola possiamo attuare è la ricerca di un linguaggio di pace, che riconosca, che nomini, che rispetti, che possa non essere in nessun caso umiliante o escludente e che sappia

inventare i modi per risolvere i conflitti stessi: quando è possibile superandoli, altrimenti inventando modi di convivenza ed eventualmente anche accettando una separazione degli spazi. E proprio nella musica troviamo metafore continue di intrecci, scambi, bellissime conflittualità e, talvolta, inquietanti silenzi.

Notizie

Giornata di studio: *La formazione degli insegnanti*

Il *Forum delle associazioni disciplinari della scuola* ha organizzato per il 12 ottobre 2002 una giornata di studio su *La formazione degli insegnanti*.

Obiettivi dell'iniziativa sono da una parte di riaffermare la presenza del Forum e delle associazioni aderenti su una tematica su cui particolarmente rivendicano la propria competenza, dall'altra di ricompattare le associazioni tra loro e verso gli insegnanti, fissando dei punti comuni come terreno di iniziativa culturale e politica.

All'iniziativa, che si terrà a Bologna, ha aderito la Siem.

Bozza di programma:

9,30 apertura dei lavori, saluti;
10,15 relazione del dott. Cosentino;
10,45 Adriano Colombo: *Il senso della Giornata; la formazione in servizio e l'esperienza delle associazioni disciplinari**.

Pausa.

11,30 Giunio Luzzatto: *La formazione iniziale: l'esperienza delle SSIS e le prospettive attuali*;

12 Giorgio Porrotto: *La formazione in servizio e l'autonomia degli istituti*;

12,30-13: dibattito.

Pausa.

14,30 Gruppi di lavoro*:

- la formazione iniziale e l'esperienza delle SSIS (introduce Fabio Olmi);
- la formazione a distanza: l'esperienza dell'anno di formazione (introduce Vincenzo Terreni?)*;
- la formazione in servizio: esperienze e proposte delle associazioni (introduce Maurizio Gusso).

* Ciascuno dovrebbe essere fornito di una traccia per un possibile documento conclusivo.

** Queste relazioni saranno preparate con una raccolta di dati e opinioni presso le associazioni.

Per informazioni: Adriano Colombo (coordinamento del *Forum delle associazioni disciplinari*): pof6973@iperbole.bologna.it

Laboratori del Veneto: prima rassegna musicale

CARLA TESSARI

La scorsa primavera si è svolta la prima "Rassegna musicale dei laboratori e delle scuole medie ad indirizzo musicale" promossa dall'IRRE del Veneto in collaborazione con l'Assessorato alla cultura della Regione Veneto.

L'iniziativa rientrava nelle attività di formazione e monitoraggio volte a far conoscere, a mettere in contatto e a qualificare le molteplici realtà esistenti nella regione. Proprio all'interno delle scuole a indirizzo e poi dei laboratori si è sviluppato un grande interesse per la musica d'insieme con la formazione di molti gruppi strumentali e/o corali. Questo lavoro ha coinvolto tutte le tipologie e gli ordini scolastici con una sempre maggior diffusione di competenze didattiche specifiche. Per questo la rassegna ha privilegiato la dimensione collettiva del far musica mettendo a confronto le più svariate tipologie di ensemble.

La manifestazione, inizialmente riservata solo ai laboratori del Progetto Musica e alle scuole medie a indirizzo musicale della regione, è stata aperta successivamente ad altre scuole, sedi di laboratori musicali anche se non approvati dal Ministero, che avevano manifestato l'intenzione di aderirvi.

Si sono presentati alla manifestazione 37 gruppi da tutte le 7 province del Veneto, i quali si sono esibiti davanti a una apposita commissione, secondo un calendario di audizioni proseguito per più giorni presso due scuole, l'Istituto "Barbarigo" e il Liceo "Duca d'Aosta" entrambe di Padova, adeguatamente attrezzate con strumenti musicali, apparecchiature multimediali e sistemi di riproduzione e registrazione audio e video. È stata alla fine realizzata una videocassetta, consegnata a tutte le scuole partecipanti, nella quale sono stati inseriti gli spezzoni più significativi di ogni esibizione. Ne è risultato un lavoro di grandissimo interesse che ha testimoniato non solo la straordinaria varietà di approccio, di organici, di generi ma soprattutto la qualità e le molteplici risorse didattico-professionali presenti. Si sono trovate accostate realtà molto diverse, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, ma uno degli elementi che immediatamente ha colpito è stata la ricchezza degli organici. Oltre ai più tradizionali gruppi costituiti dagli strumenti presenti negli indirizzi musicali (chitarre, violini, violoncelli, flauti traversi, clarinetti, pianoforte molto spesso sostituito o affiancato da tastiere), da ensemble di flauti dolci (nelle varie taglie), da gruppi corali polifonici in

molti casi affiancati da insiemi strumentali, si sono presentate formazioni veramente singolari: un gruppo interamente formato da strumenti barocchi ricostruiti (liuti, arciliuti, viole da gamba, flauti dolci e traversi, cromorni ecc.), un'orchestra di arpe, gruppi di sole percussioni, jazz band, gruppi rock.

Molto interessante è stata la fusione, in alcuni progetti, dell'esecuzione strumentale-corale con elementi coreutici o recitativi, fino alla realizzazione di brevi musical. Di rilievo anche l'utilizzo di mezzi multimediali con la proiezione simultanea di opere grafiche realizzate dai ragazzi o sfondi con giochi di luci e movimenti corporei per creare particolari suggestioni sonore. Nell'ambito delle scuole superiori l'attività più presente è stata quella polifonico-corale, con compagini di ottimo livello e un repertorio vario e di qualità. Certamente difficile deve essere stato il compito della commissione impegnata a scegliere i gruppi più significativi da far esibire nella manifestazione conclusiva, il 6 maggio, al Teatro Corso di Mestre, con la consapevolezza, più volte sottolineata, che molte realtà musicali di pregio non avrebbero potuto riproporre la loro esecuzione per ovvi motivi di tempo. Sono stati ammessi allo spettacolo finale nove gruppi, secondo criteri volti a presentare il maggior numero di tipologie scolastiche, a evidenziare approcci diversi, a valutare il progetto nella sua integrazione con il resto dell'attività didattica, a sottolineare l'originalità e a mettere in luce le qualità esecutive e interpretative.

Alla manifestazione finale hanno assistito oltre ad alunni, dirigenti scolastici, insegnanti e genitori delle scuole selezionate anche alunni e docenti di 24 delle altre 28 scuole partecipanti, in una vera e propria festa della musica.

L'istituzione di rassegne come questa è importante, soprattutto nel settore dei laboratori musicali, per valorizzare le tante esperienze positive che stanno crescendo, per valutare l'effettiva ricaduta del Progetto Musica sulle scuole, per portare alla luce realtà assimilabili al progetto di laboratorio, ma fuori dall'ufficialità ministeriale, per sondare l'attività didattico-musicale in scuole dove la musica non è materia curricolare (soprattutto quindi nelle scuole superiori), per vedere le effettive possibilità di integrazione di scuole e ragazzi anche di età diverse nei progetti in rete.

Per quanto riguarda l'ambito delle medie a indirizzo, è importante che, come in questo caso, venga sempre più ribadito il valore della musica d'insieme, ed è incoraggiante vedere che la costituzione di orchestre formate da intere classi è ormai una consuetudine.

Il suono delle musiche: dalla storia al futuro

FRANCA FERRARI

«Quando un programmatore radiofonico ascolta un disco di musica pop per selezionarlo, è arduo pensare che la sua scelta si basi sull'invenzione melodica, o sulla qualità del testo, o sulla correttezza dell'armonizzazione [...]. Ciò che più gli interessa è il sound, del quale, in pochi secondi, è in grado di apprezzare originalità, impatto e attinenza all'una o all'altra corrente stilistica. [...] La realizzazione di una canzone è un'operazione di laboratorio in cui confluiscono tecniche di registrazione multipista, sintesi del suono e trattamento acustico, finalizzate a ottenere timbri originali e piani sonori artificiali, in cui si realizza, in definitiva, una vera e propria composizione del suono. In alcuni generi musicali, questo è forse il principale criterio di qualità».

Così si apre il recente bel testo di François Delalande che recupera e rielabora i contributi di riflessione sul tema raccolti dall'autore nel corso di un'indagine più che decennale, iniziata con un colloquio di ricerca organizzato nel 1989 insieme al GRM, il Gruppo di Ricerche Musicali dell'Institut National de l'Audiovisuel di Parigi, da sempre erede e continuatore della ricerca artistica e tecnologica di Pierre Schaeffer sulla musica concreta. Nelle righe riprese poco sopra dal libro, ho tradotto con *sound* quello che i francesi, meno esterofili di noi, chiamano *son*, riferendosi a un concetto che, ben noto ai frequentatori delle sale d'incisione e agli addetti alla produzione discografica, ha ricevuto ancora scarsa attenzione dalla musicologia sistematica.

In Italia, non riesco a ricordare molti saggi specifici, al di là della voce "Suono/Rumore" scritta da Nattiez per l'*Enciclopedia* Einaudi

(1977), del pionieristico capitolo dedicato da Marco De Natale al *sonor* nel suo *Strutture e forme della musica come processi simbolici* (Morano, 1978), di quello di Gino Stefani sul *sound* in *Musica: dall'esperienza alla teoria* (Ricordi, 1998) e del recentissimo saggio di Gianni Zanarini nel secondo volume dell'*Enciclopedia della musica* Einaudi (2002). Il libro qui presentato risulta perciò tanto più prezioso. Una prima parte vi espone la problematica relativa al concetto, mentre la seconda riporta alcune interviste a musicisti considerati, a diverso titolo "specialisti del sound" e la terza suggerisce alcuni criteri per la lettura e l'analisi di questo particolare aspetto dell'espressione musicale.

L'esposizione del problema prende le mosse da una constatazione fondante: il XX secolo ha fornito i mezzi prima per fissare il sonoro, poi per trasformarlo, sia in studio che dal vivo, tanto da poter comporre direttamente sul supporto elettromagnetico. Secoli fa, una rivoluzione tecnologica analoga era stata determinata dall'avvento della scrittura, utilizzata, per l'appunto, all'inizio solo per fissare la musica e poi, sempre di più, per trasformarla e comporla. La polifonia dei fiamminghi e tutti i procedimenti canonici del contrappunto non si spiegano se non avendo come riferimento la pagina musicale scritta, in cui, per esempio, un tema può essere *visto* e *letto* partendo dall'inizio o dalla fine. Ma come la tecnologia di carta e penna (o pergamena e inchiostro) ha permesso, a suo tempo, lo sviluppo della polifonia e dell'armonia, così le tecnologie elettroacustiche e numeriche conducono alla maestria del *sound*. È una seconda rivoluzione tecnologica, che, in questo

caso come in quello della scrittura, non trasforma solo le tecniche di produzione, ma tutto l'insieme delle pratiche musicali: la conservazione della musica come la sua diffusione e trasmissione. Delalande introduce a questo proposito il concetto di *paradigma tecnologico*, per indicare il complesso intreccio di rapporti – tecniche utilizzate, caratteri musicali prevalenti, ruoli sociali – che si sviluppa intorno a una data tecnologia di trasmissione del suono e identifica nella nostra storia musicale tre diversi paradigmi, costruiti intorno alla musica di tradizione scritta, alla musica elettroacustica e alla musica di tradizione orale. Se le scelte relative a timbro e strumentazione sono assolutamente secondarie nella prima, la rilevanza del *sound* è invece l'elemento musicale caratterizzante del paradigma elettroacustico, sia che si parli di musica pop che di "elettroacustica colta". Delalande cita significativamente, come estremi della distanza che separa queste due prospettive, le *Canzoni a una, due, tre e quattro voci, per sonare con ogni sorte di Stromenti* di Frescobaldi e le raccomandazioni che ha sentito rivolgere da Ornette Coleman al suo gruppo di strumentisti: «Preoccupatevi del suono... Pensate sempre più al suono che alle note... Le note non contano, potete anche cambiarle...». Nello stesso tempo, la disponibilità di apparati di registrazione e riproduzione sempre più sofisticati sembra aver fatto del *sound* un tratto dominante della sensibilità musicale generale, trasversale ai diversi generi: le particolarità acustiche di un qualsivoglia oggetto musicale costituiscono un indice di *autenticità* e di *presenza*, categorie valutate e premiate sia dai cultori del rock che, per esempio, dai cultori della musica antica eseguita su strumenti originali.

A conferma di questa trasversalità, la seconda parte del volume, come già accennato, introduce direttamente i discorsi di alcuni protagonisti della ricerca attuale sul *sound*. La composizione della passerella è significativa di per sé, dato che vi figurano un critico esper-

to di jazz, un ingegnere del suono e un arrangiatore specializzati nella produzione di musica a largo consumo, un critico esperto di musica barocca, il fondatore e direttore del complesso *Il Giardino Armonico*, un produttore di programmi musicali radiofonici, quattro compositori di musica elettroacustica del Gruppo Ricerche Musicali dell'INA, un produttore discografico. La riflessione su tutto il materiale raccolto porta Delalande all'individuazione di alcune chiavi di lettura e interpretazione del fenomeno, che risultano di particolare interesse. Una è una chiave di tipo sociologico. Nella realtà musicale attuale, la nozione di *genere* musicale è insufficiente a dar conto dell'estrema diversità che vi emerge come dato evidente. Invece, riprendendo la nozione di Molino della musica come *fatto sociale totale*, è opportuno parlare, anziché di generi, di *universi musicali* diversi, dove ogni universo è definito da *oggetti* (forme, repertori, strumenti privilegiati, *sound* caratteristico), da *pratiche* (luoghi, tipi di manifestazioni, comportamenti, cioè posture, gesti e abbigliamento, modalità di trasmissione /conservazione) ed è anche definito sul *piano sociale* (gruppo sociale di appartenenza dei suoi attori /conoscitori /amatori, morale). In questa prospettiva, il *sound* è assumibile come una sorta di *status symbol*, marca di appartenenza all'uno o all'altro universo culturale (il *sound* del country piuttosto che quello dell'heavy metal o dell'acusmatica). Il secondo approccio analitico attiene più specificamente alla semiologia e fa emergere le varie funzioni del *sound* nella comunicazione musicale, i diversi livelli di pertinenza che esso assume nella considerazione dei suoi attori o dei suoi ascoltatori. L'autore passa in rassegna una serie di casi, in cui il *sound* è, di volta in volta, *firma* dello stile personale dell'autore, o del gruppo di esecutori (come quando si parla del *sound* di Chet Baker, o di quello dei Swingle Singers), o *pennello* del musicista oratore, come nei programmi e nelle rappresentazioni sonore, na-

turalistiche o drammatiche, della musica barocca, elemento *articolatore del discorso* musicale, come nella musica elettroacustica "colta", o, ancora, *bombardamento sensoriale*, come in discoteca. In ogni caso, anche per l'ascoltatore meno esperto, il *sound* è oggetto di una percezione sinestesica che lo rende, a sua volta, motore di attività di identificazione, descrizione, corrispondenza con esperienze gustative, visive, tattili ecc. La terza parte si chiude con un capitolo dedicato agli strumenti per l'analisi e la valutazione "oggettiva" del *sound* e dedica un certo spazio, anche attraverso una serie di bellissimi esempi grafici, alle trascrizioni realizzate con l'acustografo, uno strumento ideato dal GRM, la cui originalità consiste nel permettere di completare il sonogramma ottenibile con un qualunque software di editing del suono con una serie di simboli grafici (colori, indicazioni, ecc.) collocati manualmente. Si possono così evidenziare, su un fondo in bianco e

nero, le configurazioni sonore che si giudicano pertinenti, inquadrarle, annotarle, far apparire o sparire queste annotazioni per guidare, via via, la lettura del sonogramma durante l'ascolto. È da notare che, tra gli esempi inseriti nelle ultime pagine del libro, non ci sono solo le trascrizioni con acustografo di alcune composizioni di musica elettroacustica, ma anche quelle delle *Quattro Stagioni* eseguite dal Giardino Armonico di Giovanni Antonini.

In questo senso, il libro si chiude aprendo al futuro, con un monito esplicito agli analisti: «A voi signori e signore dell'Analisi musicale, che avete fino ad ora lavorato con e sulle partiture e già vi state contornando di attrezzi elettronici e cd rom: comincia l'era nuova!».

François Delalande, *Le son des musiques entre technologie et esthétique*, Buchet & Chastel, Paris, 2001, pp. 267, € 21,34.

SCHEDE

D. Juchem - A. Brochhausen, *Goes All Time Standards - Popular standards and classical pieces for wind instruments*, pp. 28, Schott, 2002, € 19,95, con cd plus.

Quando si prende in mano il fascicolo, può sembrare le classiche 28 paginette di musica con un cd contenente l'accompagnamento per rendere più piacevole e stimolante l'esecuzione dei brani proposti, un fritto misto di 12 evergreen: *Autumn leaves, Georgia on my mind, As time goes by, Mack the knife, Feeling, Cantaro, Guantanamera, Down by the riverside* ecc. Ma non è così: questa volta la Schott ha fatto le cose in grande. Iniziamo dal libro. Ogni pezzo viene proposto in una versione facilmente eseguibile da strumentisti ai primi anni di studio; oltre al tema viene presentata una sezione con una variazione, utile esempio di una possibile improvvisazione. Per facilitare quest'ultima, vengono sempre riportate le sigle degli accordi nella tonalità dello strumento esecutore. Ma il salto di qualità lo offre il cd, che contiene le 12 tracce di playback di un piacevolissimo trio acustico. Una volta inserito nel computer, ci offre la parte per pianoforte (in formato pdf) per l'accompagnamento: oltre 60 pagine di ottima qualità grafica e soprattutto musicale. E poi, per ognuno dei 12 brani, una versione midi della melodia con l'accompagnamento per tutti gli strumenti per cui è pensata l'opera: tromba, violino, saxofono contralto, saxofono tenore, clarinetto, flauto. Quest'ultimo materiale, se non può soddisfare l'orecchio di un musicista raffinato, diventa molto utile in fase di studio: poter ascoltare la sola melodia o scegliere la velocità di accompagnamento diventa didatticamente molto produttivo. Vi manca Acrobat Reader? Trovate anche quello. Brava Schott! (D.Z.)

Una variegata mappa tematica per esplorare l'universo musicale

MAURIZIO DELLA CASA

Il titolo *Enciclopedia della musica* evoca naturalmente repertori di voci, disposte in rigoroso ordine alfabetico, che forniscono distillati di conoscenze intorno ad autori, opere, forme, concetti teorici. Ne sono esempio, per restare al nostro paese, la *Enciclopedia della Musica Ricordi*, il *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti* diretto da Alberto Basso (UTET), l'agile e sempre preziosa Garzantina. Completamente diversa l'impostazione di questa enciclopedia Einaudi che, rinunciando a proporsi come ennesimo strumento di consultazione, intende offrirsi piuttosto come una grande e variegata mappa tematica che affronta, nelle sue diverse sezioni, le molteplici domande che attraversano l'universo musicale. Una miscellanea dunque di saggi, concepita – come scrive J.J. Nattiez nella presentazione – nella linea della prima *Enciclopedia* dello stesso editore, ove le materie trattate intorno a parole-chiave costituivano l'oggetto di contributi il più possibile soggettivi e originali. Non si troveranno qui, pertanto, monografie di musicisti o descrizioni di generi, quanto riflessioni e interpretazioni su questioni e problemi che scaturiscono da una pluralità di traiettorie d'indagine. Lo scopo non è insomma quello di fornire dei supporti informativi, quanto di stimolare il volenteroso lettore al dialogo, all'approfondimento, al confronto con angolazioni di ricerca inedite.

Dell'*Enciclopedia* sono già stati pubblicati (nel momento in cui si scrivono queste note) due volumi, il primo dei quali (se ne parlerà più sotto) è dedicato al Novecento. Il secondo volume, dal titolo *Il sapere musicale*, tenta invece di rispondere ad alcuni interrogativi di base (che cos'è la musica, come nasce, come

la apprendiamo, che cos'è un musicista), affrontandoli da più versanti disciplinari. Si sviluppa, inoltre, una articolata indagine sugli elementi di cui la musica è costituita, attraverso saggi che si propongono di definire il suono, la melodia, il ritmo, l'armonia e le diverse componenti dell'espressione musicale. Da sottolineare la presenza di alcune pagine dedicate alla storia della pedagogia musicale e alle sue diverse tendenze, passate e recenti, mentre l'ultima parte del volume tratta questioni legate all'interpretazione. Se il terzo tomo (*La musica in una prospettiva interculturale*), avrà un taglio etnomusicologico, il quarto (*La musica in una prospettiva storica*) riprenderà a ritroso il cammino avviato col primo volume, affrontando la storia della musica occidentale – dal canto gregoriano alla nascita dell'impressionismo – attraverso una «serie di spaccati orizzontali intorno a problemi che attraversano le diverse epoche». Concluderà l'enciclopedia un quinto tomo con tavole cronologiche e comparative.

Come si può comprendere da questi pochi cenni, si tratta di un'opera dalle dimensioni generose, che riunisce un insieme di conoscenze musicali la cui varietà ed estensione interdisciplinare non ha probabilmente precedenti nella editoria musicologica. Un lavoro, dunque, dalle ambizioni innovative, che intende dischiudere nuovi panorami e tracciare percorsi non tradizionali nella complessa geografia dell'esperienza musicale. Esperienza di cui si riconosce la prismatica complessità, e che non può più essere affrontata pertanto nella sola prospettiva storica (anch'essa peraltro, come è ben noto, attraversata oggi da irrequietezze che investono sia i metodi che gli oggetti di studio),

ma richiede il concorso di una pluralità di discipline – dall'economia all'antropologia, dalla psicologia all'etnomusicologia, dalla neurologia alla sociologia della creatività – che, pur apparentemente lontane, possono tutte contribuire a gettar luce sulle diverse facce del fatto musicale. Di qui una impostazione per problemi e per tagli trasversali che esplora il mondo musicale attraverso la giustapposizione di un grande numero di punti di vista, non di rado in reciproca contraddizione. Punti di vista che si focalizzano intorno alle domande fondamentali della musica, e che intendono evidenziare la molteplicità dei modi di affrontarla e comprenderla, nella convinzione che una simile pluralità di orientamenti permetta di averne una cognizione più aperta e solleciti l'intelligenza e la curiosità del lettore, nonché uno spirito critico che può indurlo anche al dissenso (ma questo fa parte delle regole del gioco). Basti dire in proposito che sono previsti 230 articoli di 185 autori di diversi paesi e di differente formazione scientifica, molti dei quali – e la cosa fa certo piacere – sono italiani.

L'opera si apre, come si è visto, con il volume sul Novecento, ribaltando la scansione cronologicamente progressiva delle tradizionali ricostruzioni storiche. E non a caso, ovviamente, dal momento che il secolo testè trascorso ha visto l'emergere di tali novità e sconvolgimenti (basti pensare alla messa in discussione della concezione naturalistica della tonalità classica, o al superamento dell'idea dell'opera musicale come entità stabile e conclusa) da obbligarci a ripensare – a partire di qui – la vicenda della musica nel suo insieme e a comprendere di conseguenza, da questa prospettiva, anche la musica delle epoche precedenti.

Il volume è costituito da una sessantina di saggi, distribuiti in quattro parti. Nella prima parte (*Ricerche e tendenze*) si indaga sul complesso intreccio di esperienze e di cambiamenti che segnano lo sviluppo della musica cosiddetta "seria" nel corso del secolo, affrontando temi come la nascita e decadenza delle avanguardie, la

rottura delle tradizioni, i rapporti fra musica e ideologia, l'emergere di nuove concezioni della forma, il teatro musicale, la ricerca di nuovi materiali sonori, l'attrazione esercitata sui compositori dalle voci e dai ritmi della natura, gli usi non convenzionali della vocalità, l'influenza della scienza e della tecnologia sulla trasformazione delle pratiche musicali. Né mancano argomenti inconsueti come la musica nei campi di concentramento nazisti. È questa la parte più propriamente storica, che non allinea peraltro profili di grandi autori ma cerca di rendere conto dei principali orientamenti della musica novecentesca e delle tendenze fondamentali che ne emergono.

Nella seconda parte (*Piaceri e seduzioni*) l'attenzione si sposta sulla musica d'intrattenimento, che con l'affermarsi di una vera e propria industria della musica è divenuta una componente sempre più pervasiva e onnipresente della vita d'oggi. La canzone, il musical, il jazz, la musica da film, il videoclip, il rave, il rap, la techno sono gli argomenti affrontati in una serie di saggi che ne esaminano le caratteristiche, il linguaggio, i procedimenti compositivi, i contesti sociali, i valori simbolici, le modalità di fruizione. Si tratta di una generosa quanto doverosa apertura verso repertori musicali sin qui ignorati o relegati a margine, in quanto ritenuti privi di legittimità estetica (è ben nota la condanna di Adorno), nonostante occupino una posizione dominante nell'odierno consumo musicale e si identifichino in larga misura con la cosiddetta "musica dei giovani". E tuttavia, rendere conto di questa produzione e cercare di analizzarne il senso e le funzioni non significa che si ceda al relativismo, per cui ogni cosa vale l'altra, e si rinunci alla critica e al giudizio di valore. Questo, almeno, tiene a precisare Nattiez, che pone in proposito una domanda che non è inutile girare ai nostri lettori: «In nome dell'esercizio della libertà individuale o della specificità culturale di questo o quel gruppo, per chi di noi insegna, fino a che punto dovremo spingerci nel

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Leonardo Trisciuzzi, *Dizionario di Didattica*, Ets, Pisa 2001, pp. 439, € 26,86.

«Se qualcuno dubitasse ancora della complessità dei problemi che oggi la didattica deve affrontare non avrebbe che da sfogliare questo volume, e leggerne anche solo alcune voci. Si renderebbe conto di due cose: che la conoscenza didattica è il risultato di un lungo cammino di ricerca e che per entrare consapevolmente in tale campo della conoscenza occorre liberarsi da schematismi fin troppo consolidati nel senso comune». Queste parole di Benedetto Vertecchi nella *Presentazione* ci introducono al senso di questo dizionario, che si caratterizza sia per la sua sinteticità che per la sua pregnanza. A riprova di quanto si diceva nel numero precedente di *Rassegna pedagogica*, ci si trova spesso di fronte a parole ed espressioni tradizionali in uso nella scuola, di cui non viene rivisto a sufficienza il significato alla luce del mutare dei quadri concettuali in cui si pratica l'educazione, e anche le parole nuove sono assunte per assonanza o per contiguità con repertori interpretativi consueti. Si tratta di un processo di semplificazione dei termini e dei concetti sottostanti che funziona come una sorta di riduttivismo, irrigidito in formule del senso comune. Compito della ricerca scientifica è quindi di contenere l'ambiguità del linguaggio della didattica senza mortificare l'intrinseca complessità: gli insegnanti più avvertiti sono consapevoli dei tentativi di semplificazione in atto nella comunicazione di massa e dei pregiudizi che circolano nei rapporti quotidiani, e si pongono il problema di come impostare correttamente il proprio lavoro. Le suggestioni tendono allora a prevalere sui significati e tutti i criteri che guidano i percorsi di formazione, sono da connettere a un *corpus* di conoscenze e di esperienze entro il quale vanno ricercati i collegamenti e le giustificazioni, sia in senso diacronico che sincronico. È quanto si propone questo dizionario.

Il suo autore ha una lunga esperienza di insegnante, ricercatore e docente universitario (è ordinario di Metodologia e didattica all'Università di Firenze): egli sgombra subito il campo da equivoci o illazioni: «Con il termine *didattica* ci si riferisce sia a una disciplina scolastica, sia all'attività di chi insegna, sia alla riflessione e progettazione relative all'insegnamento, alla definizione di orientamenti, conoscenze, condizioni, modalità operative che si ritiene possano assicurare l'efficacia formativa. Va subito detto che la didattica non è una tecnica o perlomeno non è soltanto quella. È l'applicazione, volta in modo sistematico e metodico, di una teoria psicopedagogica». Sia l'autore che gli educatori più avveduti sanno che non è solo il pensiero né la parola a incidere sulla realtà: solo modificando il comportamento e l'azione (guidati, questo sì, dalla riflessione e dall'intelligenza) si produce una variazione del rapporto tra la persona e il suo mondo. Queste azioni sono il risultato di un intreccio, non totalmente prevedibile, di idee, abilità, atteggiamenti e valori. La didattica li comprende e ci rende consapevoli che qualsiasi atto della comunicazione e dell'azione in classe richiama una sua giustificazione, un concezione di vita, un valore o criterio di riferimento. Come è strutturato il dizionario? Esso si articola come una rete. Ogni voce, redatta in ordine alfabetico, può rimandare nel testo a un'altra voce autonoma, di modo che si abbia una immediata delucidazione riguardo a un aspetto del problema trattato; alla fine del testo di ciascuna voce si trovano due segnalazioni: la prima riguardante rimandi più generali e di allargamento dell'orizzonte consoci-

tivo nonché di raccordo concettuale; la seconda indica specifici e pertinenti fonti bibliografiche per ulteriori approfondimenti. Quindi un movimento in orizzontale e un movimento in verticale.

Esaminiamo alcune voci. Alcune appartengono al campo della didattica, altre a quello della pedagogia, dell'antropologia o degli studi giuridici (riguardanti il diritto scolastico e amministrativo), ma si riferiscono sempre alle loro implicazioni nell'intervento scolastico. La voce «adattamento» rinvia alle voci *abitudine, educazione, psicomotricità, cultura*; la voce «valutazione» rinvia a *prove di ingresso, scheda personale di valutazione, verifica, orientamento scolastico*; la voce «microdidattica» rinvia a *scheda personale di valutazione, handicap, libro di testo, programmazione*; la voce «memoria, strategie e tecniche di-» rinvia a *lezione, insegnante, memoria*. Ogni lettore può costruirsi un proprio percorso concettuale.

Questo perciò è un testo polivalente, non solo per l'ampio spettro delle tematiche trattate ma anche perché può essere letto da più punti di vista: da chi è interessato alla ricerca nel settore psicopedagogico e ai suoi rimandi ad altri campi di conoscenza; da chi vuole trarre spunti per l'aggiornamento professionale e il proprio lavoro di insegnante; da chi intende approfondire il personale background culturale in tema di educazione e di pedagogia, in quanto si trovano numerosi riferimenti ad ambiti quali la filosofia, le scienze sociali, le nuove tecnologie e i mass media, la musica, il teatro e le attività espressive, la didattica e le didattiche, e così via.

Mi sembra che lo scopo raggiunto sia quello di ottenere una chiarificazione rapida, chiara e sufficiente (sintetica ma non semplificata) in merito alle componenti del variegato tessuto della didattica. Uno strumento, esauriente e maneggevole allo stesso tempo, che contiene più di 1300 tra lemmi e richiami ed è supportato da circa 800 fonti bibliografiche.

Esso è utile non solo agli addetti ai lavori, ma anche a chi ha responsabilità decisionali in ambito educativo (ispettori, dirigenti e direttori di centri, politici), agli operatori che partecipano attivamente alla vita scolastica (insegnanti, genitori, personale in appoggio), sino a chi esercita professioni educative nell'extrascolastico e negli ambiti dell'educazione non formale e informale (responsabili dei servizi presenti nel territorio, socio-sanitari-educativi, culturali; operatori del mondo del lavoro, delle imprese e delle aziende; studenti, formatori, tutori).

se potranno nascere, dopo lo scacco delle tante avanguardie novecentesche e nel dilagare della mediocrità industriale, forme inventive e originali di creazione musicale, capaci di saldare la conquista di un pubblico non elitario con la qualità estetica.

Non è possibile, naturalmente, entrare nel merito dei diversi contributi, di cui non posso che limitarmi a rilevare, in linea generale, la qualità scientifica, al di là delle differenze di approccio e di taglio espositivo. Quanto ai destinatari dell'opera, essi sono prudentemente identificati, dal suo direttore, nei musicofili e nei musicisti, ai quali la scheda pubblicitaria dell'editore aggiunge (forse con un eccesso di ottimismo) anche il "grande pubblico".

Ma a me sembra che fra gli utenti cui l'enciclopedia è indirizzata debbano figurare, e non in seconda fila, gli insegnanti di musica, qualunque sia il tipo e il livello di scuola in cui svolgono la propria attività. Un'opera del genere, infatti, potrà sollecitarli a rimettere a fuoco in chiave problematica, nonché a ristrutturare e a estendere, i quadri conoscitivi ai quali si affidano nel progettare i propri interventi educativi, costituendo in ultima istanza una occasione significativa di aggiornamento.

Questo volume iniziale, in particolare, è in grado di fornire un valido supporto per fronteggiare due fondamentali esigenze alle quali l'insegnamento musicale non può oggi sottrarsi. La prima esigenza è quella di aprirsi alla multiforme e intricata esperienza musicale del secolo che sta alle nostre spalle, evitando di darne una immagine semplicistica e riduttiva e facendone comprendere – al di là delle inquietudini che può suscitare – i non pochi «perché» sui piani sia musicale che extramusicale (penso qui ai saggi della parte prima). La seconda è quella di far fronte senza pregiudizi e con una adeguata attrezzatura al magma di quei repertori *popular* e comunque non colti che costituiscono, ci piaccia o no, la realtà musicale oggi prevalente e maggiormente partecipata dai giovani. I saggi della sezione

declinare le nostre responsabilità di educatori?».

I saggi della terza parte sono raggruppati sotto il titolo *L'economia e i mezzi di diffusione*. Si discute qui lo sviluppo delle moderne tecnologie elettroacustiche e l'affermarsi di nuove modalità di diffusione della musica, soffermandosi sulla evoluzione degli strumenti di registrazione e riproduzione del suono (dal rullo di cera al cd), sul ruolo del medium radiofonico nella promozione della musica colta, sul mercato discografico, sugli effetti carismatici delle primedonne e dei divi del rock, sulla editoria musicale, sulla funzione sempre

più imprescindibile delle sovvenzioni statali nel sostegno al teatro d'opera e alle manifestazioni concertistiche. Infine, nella quarta parte (*Intersezioni*) si indagano le relazioni fra attività, generi e tradizioni musicali differenti e spesso apparentemente lontani e incomunicanti, come (nel contesto culturale dell'occidente) la musica "alta" e la musica "bassa", la musica africana e le tradizioni musicali dell'America latina, la musica etnica e i generi d'intrattenimento, per non parlare di quei linguaggi meticcii che vanno sotto il nome di *world music* e *world beat*. Intersezioni e ibridazioni dalle quali for-

Seduzioni e piacere offrono, a questo proposito, un ventaglio assai ricco e differenziato di strumenti e di stimoli da cui il docente non potrà che trarre giovamento. Contributi degni d'interesse, in un'ottica educativa, non mancano comunque nelle altre parti e nei successivi volumi. Come, ad esem-

pio, nel secondo, il profilo critico della pedagogia musicale cui già si è accennato, o i saggi in cui si rivisitano i principali costituenti della musica, che malgrado l'apparente trasparenza continuano a rappresentare terreni concettuali non privi di opacità e variamente esplorati.

Enciclopedia della Musica, diretta da Jean Jacques Nattiez con la collaborazione di Margaret Bent, Rossana Dalmonte e Mario Baroni, *Volume I, Il Novecento*, Einaudi, Torino, 2001, pp. 1333, € 77,47.

Multimedialità e musica: insieme nella scuola dei bambini

ANNA RITA ADESSI

Ho letto il libro di Franca Mazzoli due volte. La prima volta tutto d'un fiato: ero curiosa e assetata di notizie, indicazioni, riflessioni, che mi dicessero qualcosa sui bambini e i nuovi linguaggi multimediali; la seconda volta con atteggiamento più controllato e critico, prendendo nota delle cose scritte, degli argomenti affrontati, degli esempi presentati. Potrei dire, parafrasando l'autrice, che la prima lettura è avvenuta per "immersione", la seconda seguendo la logica lineare astratta.

I risultati sono stati parzialmente diversi ma con una costante precisa: entrambe le volte, il libro è stato una fonte, quasi inesauribile, di spunti di riflessione, di domande che scoprono altre domande, di osservazioni pratiche che svelano processi mentali complessi e a volte impliciti, che ci scorrono ogni giorno tra le mani e sotto gli occhi. Sono appunto questi elementi di riflessione che vorrei esplicitare e condividere con le persone che hanno già letto o che leggeranno questo libro, e con l'autrice stessa. Cominciamo con la descrizione del contenuto del libro. Qui iniziano subito i primi problemi, perché il libro sfugge a una descrizione lineare e organica e i miei tentativi razionanti di ordinare, quasi tassonomicamente, gli argomenti, hanno ottenuto come risultato una

sola grande divisione in due parti: nella prima vengono affrontati e discussi una serie di problemi intorno ai bambini, la musica e la multimedialità (la cultura come mediatrice tra i bambini e i suoni, i paesaggi sonori, la televisione, la scuola, l'ambiente); nella seconda parte sono raggruppati gli interventi pubblicati nel corso di svariati anni su *Musica Domani* nella rubrica *Musica e ambiente*. Il fatto che rende ancora più difficoltosa la mia presentazione è che entrambe le parti si muovono a raggiera, per giustapposizioni, senza sviluppi e conclusioni definitive, ma con tagli profondi su alcune idee, problemi, fatti: non una forma-sonata, ma *Nuages* di Debussy.

Forse è questo uno dei motivi per cui, in qualunque modo lo si legga, il libro fa pensare.

E allora, la prima domanda che mi sono posta è stata la seguente: cosa sono i *nuovi ambienti*? Leggendo il libro scopro che in prima istanza si tratta degli ambienti nei quali si sviluppano i processi di percezione e di apprendimento musicale del bambino. In particolare dei bambini tra i 3 e i 10 anni. Appena qualche riga dopo, vengo informata che questi ambienti sono oggi influenzati da una multimedialità diffusa: televisioni, playstation, in particolare, ma anche cinema, radio e altri sistemi più

"arcaici". Infatti, a un certo punto del libro, tra i nuovi ambienti, trovo anche i vecchi: i paesaggi sonori di Murray Schafer, l'autoradio di Franco Fabbri, fino agli oggetti poveri e iperacustici delle manipolazioni infantili (tubi e barattoli). Leggendo man mano il libro, infine, mi accorgo che i nuovi ambienti non sono solo gli ambienti il cui sonoro è influenzato dalle tecnologie, ma sono anche, e forse soprattutto, gli ambienti mentali e corporei, e cioè quelle «cornici di apprendimento» (De Kerckhove), sempre più modellate dai nuovi linguaggi multimediali, che fanno da sfondo alle esperienze dei bambini, su cui si innestano i nuovi saperi, e attraverso le quali i bambini interrogano la realtà. I bambini crescono in ambienti nei quali le sonorità e il linguaggio sonoro tecnologici sono sempre più importanti e presenti, e ciò influisce sulla loro intelligenza musicale, sulle modalità di percepire i suoni e di interpretare i linguaggi sonori, non solo quelli nati nell'era delle nuove tecnologie, ma anche gli altri. Queste nuove cornici cognitive, che potremmo definire "musicali", influirebbero, cioè, anche sugli ascolti e l'esperienza che i bambini hanno dei suoni non tecnologici che li circondano. Questa idea allargata di *ambiente* mi è sembrata particolarmente illuminante, perché ricolloca i bambini al centro del rapporto fra educazione e multimedialità, spostando in secondo piano i giudizi morali o estetici sui mass-media e le nuove tecnologie. È importante, quindi, che l'educazione musicale sposti la sua attenzione «da ciò che si può produrre e ascoltare ai modi in cui si può produrre e ascoltare» (p. 61), prendendo in considerazione non solo i

contenuti ma «anche i processi di apprendimento che il paesaggio sonoro del nostro tempo attiva in grandi e piccoli» (p. 60).

Sul concetto di cornice cognitiva l'autrice fonda un'altra importante e problematica affermazione: «Non credo che l'educazione musicale primaria debba preoccuparsi di fornire riferimenti storici corretti, quanto piuttosto cercare di favorire nei bambini la costruzione di criteri di analisi ed elaborazione che consentano di rapportarsi in modo più consapevole a tutti i prodotti (musicali e non) con cui vengono a contatto» (p. 60). Ebbene, se è facile condividere la seconda parte della frase, più difficile è stato comprendere il significato della prima parte, quella sui riferimenti storici corretti. Se risulta ovvio che l'affermazione è il segno di una presa di distanza dalla cultura del nozionismo storico, mi sono chiesta se essa non rappresenti anche un velato appoggio all'ipotesi della "fine della storia" teorizzato da alcuni pensatori del nostro tempo. Andando avanti nella lettura, ho scoperto che l'affermazione si basa invece su un diverso concetto di storia, che l'autrice svela introducendo e discutendo il concetto, appunto, di cornice cognitiva: la storia non sembra essere intesa come passato o come futuro, o come un contenuto da apprendere, ma come il modo in cui ciascun soggetto (ciascun bambino) si articola sul presente, il modo in cui i segni vengono fatti ri-significare nel momento stesso in cui vengono interpretati, vissuti: l'*habanera* di Carmen diventa la musica di Ajax pavimenti, Mondrian diventa Studio Line de l'Oreal, *Va pensiero* diventa *Va...porella!* La storia, quella musicale, è anche questo: i modi in cui, appunto, «si può produrre e ascoltare» (p. 61). Pur tuttavia, continua a rimanermi un dubbio: perché i bambini possano analizzare ed elaborare il proprio ambiente non è importante che essi acquisiscano anche criteri di relativismo culturale e temporale?

Un altro elemento positivo della multimedialità sottolineato nel libro è la sua valenza pluralista, dovuta alla molteplicità dei linguaggi

utilizzati: visivi, tattili, uditivi, spaziali. L'autrice invita a valutare questo aspetto della multimedialità non come produttore di ascolti passivi o di abitudine a non discernere i linguaggi e i messaggi veicolati, quanto piuttosto come generatore di nuove modalità di apprendimento e di rapporto con la realtà. Un apprendimento che, al contrario della logica lineare predominante nella tecnologia della scrittura e del libro, permetterebbe ai bambini di utilizzare dei comportamenti di apprendimento per immersione, più affini alla natura globale delle loro esperienze. Da qui la convinzione che nella scuola debbano essere ricollocati in una posizione equilibrata e paritaria i differenti linguaggi e sistemi espressivi: non solo quello verbale, quindi, e quello della scrittura, ma anche i linguaggi del corpo, dei suoni, e gli altri linguaggi visivi. Le altre dimensioni, cioè, dell'intelligenza.

D'altro canto, segnala Mazzoli, i sofisticati strumenti delle sale di registrazione permettono di selezionare, isolare e orientare l'attenzione dell'ascoltatore, producendo oggetti musicali semplici e costruiti su un meccanismo figura/sfondo sempre più netto ed evidente (colonne sonore dei film, cartoni animati, videogiochi ecc.). Di fronte a questa produzione l'ascolto potrebbe diventare meno capace di cogliere sfumature, variazioni, segnali espressivi e comunicativi invece importanti. Michel Imberty ha inoltre ipotizzato che la dialettica tra ripetizione e variazione è fondamentale nel rapporto che si instaura tra madre e bambino nella prima infanzia (*Il bambino e la musica*, in *Enciclopedia della Musica*, Einaudi, Torino, vol. II, 2002), e che questa dialettica sarebbe all'origine di quella forma *protonarrativa* (Daniel Stern) sulla quale ogni soggetto costruirebbe il proprio sé, anche musicale: come si sviluppa il pensiero, anche musicale, del bambino, a contatto con macchine che ripetono ma che non sono capaci di compiere delle variazioni?

Troviamo nel libro delle risposte, teoriche e operative, a questi pro-

blemi. Da una parte l'autrice invita a prendere atto che nuove forme di intelligenza e di apprendimento, diverse ma non peggiori o migliori delle precedenti, si stanno sviluppando a contatto con i nuovi media. E invita a tenerne conto, per esempio valorizzando la valenza plurilinguistica degli ambienti multimediali, che permette di ricollocare al centro del contesto scolastico la globalità dell'esperienza del bambino, non settorializzabile in discipline di livello A e di livello B. Oppure valorizzando le nuove forme di sapere che i bambini dimostrano di avere: come quelle del fantastico Mattia che spiega ai suoi compagni che il suono registrato che stanno ascoltando, una porta che si apre cigolando, può sembrare vero soltanto perché è esagerato, mentre nessuna porta di casa fa quel suono lì quando si apre (*Sembra vero perché è finto*, pp. 97-100).

Troviamo nel libro delle proposte operative perché i bambini possano, d'altro canto, prendere possesso di questi linguaggi, utilizzarli, capirli: attività di analisi, manipolazione, de-costruzione di stereotipi da mass-media, attraverso la de-composizione dei messaggi sonori e la loro re-invenzione, ri-funzionalizzata sulle esigenze espressive dei bambini e della loro corporeità. Come avviene, per esempio, nelle attività di analisi e variazioni delle "mosse" osservate in un videoclip delle *Spices*, che ridanno spazio alla corporeità negata, non dalla TV, ma dagli spazi e dalla vita cittadina che vietano di muoversi e far rumore. L'apprendimento per immersione sembra essere qui integrato con condotte vicine alla logica lineare astratta: distinzione, classificazione, raggruppamento, selezione. Ricompare, in queste attività, quell'atteggiamento che Piero Bertolini definirebbe di distanza dagli oggetti, fondamentale di fronte alla «ripetività insulsa» dei mass-media, e cioè un'attività sistematica di osservazione che sembra scorrere parallelamente alla condotta di condivisione, predominante nell'apprendimento per immersione (Bertolini "A proposito di giudizio estetico e mass me-

dia”, relazione tenuta al Simposio Internazionale *Il giudizio estetico nell'epoca dei mass media*, Cimes-Dipartimento di Musica e Spettacolo, Università di Bologna, 9-10 febbraio 2001, in corso di stampa).

Da un punto di vista didattico e pedagogico, l'aspetto più funzionale di questo libro è in effetti l'accantonamento da parte dell'autrice di giudizi morali ed estetici su TV, videogiochi ecc., a favore di un convinto “voler esserci”, di un sicuro atteggiamento di condivisione e di scambio con i bambini, a tutti i livelli e ambiti (e ambienti) delle loro esperienze. È questo atteggiamento di fondo che tiene insieme quelle che a volte appaiono essere delle contraddizioni: la storia e le cornici cognitive, l'apprendimento per immersione e le attività di astrazione. Prevale, cioè, nelle proposte didattiche e nelle riflessioni esposte, la scelta di partire sempre dalle condizioni (queste sì, contraddittorie) nelle quali il bambino vive, e di cercare sempre delle soluzioni, anche contraddittorie, purché aderenti a queste condizioni e ai bisogni dei bambini.

Non so se i problemi qui discussi siano tra quelli che l'autrice ha voluto presentare nel libro; pur tuttavia è indubbio che da essi sono stati generati e forse altri lettori troveranno nel libro argomenti diversi su cui riflettere e agire. Penso che sia proprio lo stile di scrittura a rendere questo libro particolarmente fecondo per il lettore, perché le giustapposizioni attraverso cui procede fanno scattare, come il binomio fantastico di Rodari, intuizioni, idee, domande, e pratiche nuove.

C'era una volta un re, un mi, un fa... sembra un libro vero, ma lo è veramente, anche se nega la presunta logica lineare della scrittura: è questa la sua contraddizione più feconda.

Franca Mazzoli, *C'era una volta un re, un mi, un fa... Nuovi ambienti per l'apprendimento musicale*, EDT, Torino, 2001, € 9,81.

DA NON PERDERE di Luca Marconi

Arnie Cox, “The mimetic hypothesis and embodied musical meaning”, *Musicae Scientiae* vol. V, n. 2, 2001, pp. 195-212, disponibile presso la Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università degli Studi di Bologna, la Biblioteca del Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Bologna e la Biblioteca Interdipartimentale di Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma.

In questo saggio Arnie Cox, ricercatrice statunitense operante presso l'Oberlin College Conservatory of Music, enuncia alcune riflessioni sull'ascolto musicale, riassunte nella “ipotesi mimetica” secondo la quale, quando si sente un pezzo di musica, si tende a imitare i suoni ascoltati o apertamente, cantandoli ad alta voce, o in modo meno evidente, attraverso un canto interiore (“subvocalization”). Dopo aver enumerato una serie di argomentazioni a sostegno di tale ipotesi, vengono indicate alcune sue implicazioni in relazione a diverse questioni musicali. Innanzitutto viene sostenuto che essa, associata alle teorie sulle metafore elaborate da Mark Johnson e George Lakoff, consente di fornire una spiegazione dei processi attraverso i quali si è applicata ai suoni l'opposizione “alto-basso” più persuasiva di quelle finora esistenti. Inoltre vengono prospettate alcune ricadute di tale ipotesi nell'ambito dell'educazione dell'orecchio musicale, della musicoterapia e dello studio dei funzionamenti semantici della musica. Nello stesso numero di *Musicae Scientiae* si trovano riportati altri interventi che affrontano alcune prospettive del problema dei significati musicali, tenuti a Keele, nell'agosto del 2000, nel corso della sesta conferenza internazionale sulla percezione e la cognizione musicale, organizzata dall'ESCOM (European Society for the Cognitive sciences Of Music): “The compositionality of tonal structures: A generative approach to the notion of musical meaning” di Tim Horton, “What do we hear, when we hear music?: Music perception and musical material” di Nicolas Dikken, “Meaning and the specification of motion in music” di Eric Clarke, e “The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox” di Jane W. Davidson.

Ken McLeod, “Bohemian rhapsodies: operatic influences on rock music”, *Popular Music* vol. 20 n. 2, 2001, pp. 189-204, disponibile presso la Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università degli Studi di Bologna, la Biblioteca della Pontificia Università Salesiana di Roma e la Biblioteca della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di L'Aquila.

Ken McLeod, Assistant Professor di musica presso la McMaster University di Ontario, presenta una serie di casi nei quali alcune componenti della musica operistica sono state inserite nell'ambito della produzione rock. Ci si concentra in particolare sulla canzone *Bohemian Rhapsody* dei Queen, pubblicata per la prima volta nel loro album *A Night at the Opera* del 1974, sull'album *Fans* di Malcom McLaren, del 1984, e sulle carriere musicali di Nina Hagen e di Klaus Nomi. Questo saggio può essere un punto di partenza stimolante per chi intenda considerare le relazioni tra i due generi musicali in esso affrontati, non solo per le analisi che propone dei fenomeni di contaminazione sopra citati, ma anche per le riflessioni che corredano tali analisi, assai utili per rilevare sia i motivi che spingono gli appassionati di un genere a evitare o perfino disprezzare l'altro, sia quelli che portano invece a essere un amante di entrambi i generi (o almeno di alcuni sottogeneri dell'uno e dell'altro).

Giochi di parole

DONATELLA BARTOLINI

Sigle, neologismi, termini insoliti e bizzarri: la contemporaneità ci ha abituato ai titoli più inusitati, eppure, nonostante questo, di fronte a *Pu wijnuej we fyp* rimaniamo incerti, interdetti.

Il testo di questa composizione per voci bianche, scritta da Xenakis nel 1992, recita così «Em hipwyg ruemu ziexsu...» e prosegue «Gugu meu ug py mekeu zyg wymh pu vjyoh juhhim».

Quale lingua può generare frasi così improbabili? Senza dubbio nessuna tra quelle frequentate dal suo autore. Ovviamente non il francese adottivo o il greco originario, come nemmeno il rumeno dell'infanzia. Una netta sensazione di artificiosità ci induce a pensare che il titolo, come anche il testo di questa composizione, non appartenga a nessuna lingua reale, ma piuttosto sia il frutto di un mascheramento. Un gioco matematico, uno scambio.

Xenakis scrive di aver usato un testo di Rimbaud - senza però specificare quale - e di averlo trasformato applicando una «sostituzione biunivoca» al suo alfabeto.

Animato da un alto concetto dell'infanzia, invita gli esecutori a individuare questo «magnifico poema» così abilmente mascherato.

Un primo indizio ci è offerto dal titolo. L'unico nella produzione del poeta francese che presenti questa

successione nel numero di lettere (2 + 7 + 2 + 3) è *Le Dormeur du Val*, scritto nell'Ottobre del 1870 da un Rimbaud giovanissimo. Confrontando l'originale con la trascrizione di Xenakis è possibile scoprire il meccanismo utilizzato dall'autore. Per comporre la tabella di conversione è sufficiente partire dall'ordine alfabetico e sostituire la prima consonante con l'ultima (B con Z) e viceversa (Z con B), poi la seconda con la penultima (C con X) e così di seguito. Lo stesso meccanismo di permutazione è usato per le vocali.

Ma le difficoltà legate alla comprensione del testo non si esauriscono qui. La lettura di Xenakis si svolge in modo tutt'altro che lineare. Complicata da qualche refuso di stampa (assolutamente comprensibile come una Y finisca per diventare una V, o una M una N), la narrazione appare spezzata, salta avanti e indietro, procede per lunghi tratti per moto retrogrado. Le parole si disperdono tra le voci, si dissolvono. Una lettera qua e una là. Il senso rimane camuffato, nascosto. La presenza di un testo così ostile rappresenta però solo una tra le tante difficoltà che gravano sulla realizzazione di quest'opera. *Pu wijnuej we fyp*, infatti, accanto a competenze musicali e vocali di tipo professionale, richiede inoltre una preparazione specificamente rivolta verso il repertorio contemporaneo. Anche se la composizione di Xenakis è chiaramente destinata a un uso tutt'altro che didattico, le tecniche di scrittura e i procedimenti messi in atto possono rivelarsi estremamente interessanti per la comune prassi educativa.

Come spesso accade nella sua produzione, anche in *Pu wijnuej we fyp* Xenakis agisce sulle masse sonore anziché su suoni isolati. Così facendo la densità (concetto assai usato anche in ambito didattico) diviene il perno attorno al quale si articola tutto lo svolgimento dell'opera.

Qui ogni suono singolo trova il proprio senso nella partecipazione a un movimento comune, a un effetto globale. Lo spostamento di volumi sonori, la densità, e la consistenza delle linee assumono un ruolo primario e sono definite dall'autore con meticolosa attenzione.

Proprio per giocare sullo spessore delle linee vocali, Xenakis raggruppa il coro in un numero di ripartizioni ogni volta diverso. Ogni suddivisione, infatti, rimane stabile solo per quattro, cinque battute per poi cambiare subito dopo. La totalità degli esecutori è divisa così talvolta in undici parti, talvolta in otto, oppure in tredici, o in dodici, spesso anche in due o tre grandi gruppi a loro volta ulteriormente suddivisi. Il peso di ciascun intervento viene così calibrato con estrema accuratezza.

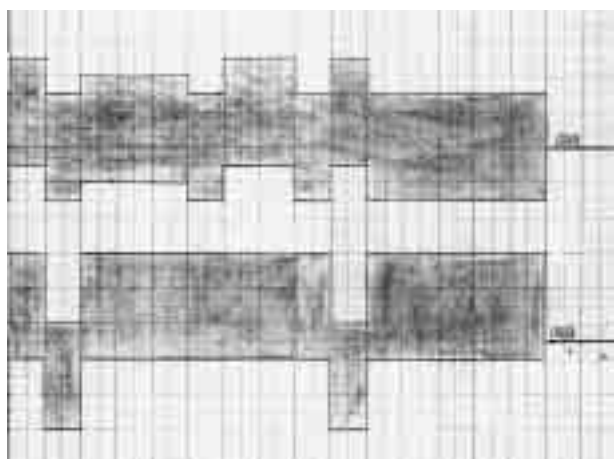


Fig. 1

In questa rappresentazione diagrammata della battuta 9 un centimetro corrisponde orizzontalmente a una semicroma e verticalmente a un tono.

Fig. 2



Fig. 3



Nel crescendo tre linee vocali si aprono a ventaglio, si moltiplicano diramandosi in direzioni diverse. Lo spazio sonoro si dilata e l'andamento diviene frastagliato, aspro. Tre clusters si muovono repentinamente, in maniera nervosa, fino a raggiungere il massimo della tensione.

Xenakis utilizza però anche un procedimento complementare e per certi versi opposto. In alcune sezioni dell'opera, infatti, la condotta delle singole parti anziché contribuire a un movimento generale, ferma l'insieme sonoro in una immobilità piena di energia.

Nella prima battuta, ad esempio, un accordo (dall'acuto verso il grave: *lab, fa, mi, sib, sol*) viene sostenuto attraverso un fitto alternarsi di spostamenti interni (Fig. 3). Un *lab* passa dalla voce superiore alla seconda voce, poi alla quinta, alla quarta per poi tornare alla prima. Qualcosa di analogo succede per tutti gli altri suoni.

Attraverso una integrazione reciproca delle entrate Xenakis ottiene un tessuto sonoro fermo ma al tempo stesso continuamente plasmato, cangiante, punteggiato di accenti, caratterizzato da una continua variabilità timbrica.

Dalla raffinata abilità dimostrata da Xenakis in *Pu wijnuej we fyp* è possibile cogliere suggerimenti importanti per arricchire e affinare i comuni percorsi didattici. L'uso di fasce sonore, clusters, giochi sulla densità e rarefazione, infatti, troppo spesso vengono usati nelle pratiche educative in maniera generica, semplicistica. Si perdono così le corrispondenze tra i parametri, le relazioni di reciprocità, le potenzialità di articolazione sintattica.

Ma si perde soprattutto il senso musicale, incapace di sopravvivere in terreni statici e inerti. Con *Pu wijnuej we fyp* Xenakis ci mostra uno spazio brulicante di possibilità, uno spazio aperto alle scelte.

In alcune sezioni l'autore richiede una proporzione precisa tra il numero totale dei cantanti e quello di ogni singola parte. Ad esempio, a battuta 10 per ciascuna delle sei parti è previsto un diverso rapporto numerico con l'insieme: 1/12, 3/12... Qui le voci si ritrovano e si distanziano ancora, procedono con continue convergenze e aperture creando un intreccio di densità particolarmente complesso.

Spesso alla massa sonora dei gruppi è contrapposto l'intervento della linea singola, isolata, di uno o due solisti che sporadicamente emergono dal coro per poi fondersi di nuovo nell'insieme.

Questa contrapposizione dialettica tra masse sonore risulta particolarmente evidente nelle sezioni dominate dall'uso dei clusters. In *Pu wijnuej we fyp*, infatti, i clusters - intonati a distanza di semitoni e affidati a gruppi vocali diversi - si muovono tra contrasti e bilanciamenti, creando complicati equilibri sonori sempre variabili.

A battuta 8-10, ad esempio, due fasce di suoni si spostano in maniera quasi omoritmica compensando reciprocamente il peso di ogni spostamento (Fig. 1).

A battuta 28-29 (Fig. 2) invece i rapporti appaiono decisamente più complessi. Dal piano iniziale il coro cresce rapidamente fino a raggiungere un fortissimo (*fff*).

Iannis Xenakis, *Pu wijnuej we fyp*, pour chœur d'enfants a cappella, Salabert Editions, Paris, 1993.
Le partiture possono essere richieste a Editions Durand Salabert Eschig, 22, Rue Chauchat, 75009 Paris.