

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 125 dicembre 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 Seritti

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

Grafica copertina Raffaello Repossi

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione
Tel. 011-5591816, Fax 011-5591824
e-mail: amministrazione@edt.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 2003

Soci ordinari € 31,00 - Studenti € 26,00.
Soci sostenitori € 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 2003

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 Emilia Restiglian
Insegnare nella scuola di base: con quali competenze?

Strumenti e tecniche

- 7 Luciano Pasquero
Le origini della didattica lineare nei metodi per strumento
14 Annalia Valentini
Giocare con le gradazioni di note, parole e numeri

Pratiche educative

- 23 Stefano Melis
Pratica pianistica e gioco simbolico

Confronti e dibattiti

- 28 Elena Ferrara (a cura di)
PASSATO, PRESENTE E FUTURO DELLA SIEM
31 Giuseppe Grazioso
Un contributo essenziale allo sviluppo culturale del paese
34 Anna Velati
Tradizione gloriosa ma poco conosciuta
36 Ester Seritti
Vantaggi e rischi della svolta manageriale

Libri e riviste

- 39 Roberto Albarea
Rileggere Rodari attraverso la musica
[su M. Piatti, *Gianni Rodari e la musica*, Del Cerro Edizioni]
39 SCHEDE
40 Manuela Filippa
Le molte potenzialità del gioco musicale
[su F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli]
41 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA
43 Marina Callegari
Ricerche e prospettive per l'insegnamento musicale
[su A.M. Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento*, EDT]
45 Enrico Bottero
Un approccio interculturale all'educazione musicale
[su M. Disoteco, *Antropologia della musica per educatori*, Guerini e Associati]
46 Luca Marconi, DA NON PERDERE

Rubriche

- 9 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Styles game. Istruzioni*
12 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Pausa*
20 Emanuela Perlina - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Te ve' orez*
22 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM: *La Siem nel panorama internazionale*
26 John Paynter, INVENZIONI MUSICALI: *Solo musica*
38 Carla Tessari, SPAZIO LABORATORI: *Laboratori musicali: il punto della situazione*
47 Donatella Bartolini, QUESTIONI DI METODO: *La tecnica come avventura*

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Donatella Bartolini	docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica, Modena
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Paola Bernardelli	operatrice musicale, Suzzara (Mn)
Enrico Bottero	ricercatore IRRE, Piemonte
Marina Callegari	docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica, Venezia
Elena Ferrara	docente di Educazione musicale nella scuola media, Oleggio (No)
Manuela Filippi	operatrice musicale, Torino
Giuseppe Grazioso	docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica, Cuneo
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica, Como
Stefano Melis	docente di Pianoforte, Sassari
Luciano Pasquero	docente di Clarinetto nella scuola media a indirizzo musicale, Alba (Cn)
Augusto Pasquali	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna
John Paynter	compositore, East Yorkshire, Inghilterra
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte al conservatorio di Milano
Emilia Restigian	docente di Educazione musicale, Vicenza
Ester Seritti	didatta, Livorno
Johannella Tafuri	docente di Pedagogia musicale per Didattica della musica, Bologna
Carla Tessari	docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale, Sant'Ambrogio (Vr)
Annalia Valentini	operatrice musicale, Fermo
Anna Velati	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bari
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, 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

Insegnare nella scuola di base: con quali competenze?

Chi insegna educazione musicale nella scuola elementare? Come vengono attuati i programmi ministeriali del 1985?

Un'indagine regionale approfondisce la situazione dell'insegnamento musicale nella realtà veneta.

EMILIA RESTIGLIAN

Una recente indagine¹ condotta presso l'IRRE del Veneto ha cercato di approfondire le problematiche relative alla formazione musicale degli insegnanti della scuola di base rilevando in particolare i bisogni formativi in ambito musicale di tali docenti.

L'indagine è stata condotta tramite un questionario a scelta multipla e alcuni *focus group* con insegnanti di scuola elementare.

I questionari sono stati inviati a 84 scuole della Regione Veneto secondo un campionamento già effettuato dall'IRRE per la realizzazione del monitoraggio nazionale dell'autonomia nel biennio 1998/2000. Il campione è stato allargato per la provincia di Vicenza e i questionari utili ai fini dell'indagine sono stati 413.

I *focus group* sono serviti per spiegare e approfondire i dati emersi dal questionario fornendo anche qualche spunto di riflessione per coloro che si occupano di formazione in questo settore.

I dati più interessanti sono quelli relativi ai docenti di scuola elementare per la delicatezza che da sempre contraddistingue l'insegnamento musicale in tale ordine scolastico.

L'indagine

Per quanto riguarda gli studi culturali e musicali, dal questionario si evince che il 22% dei docenti possiede una laurea. Tra questi solo nell'1% dei casi si tratta di una laurea in Musicologia e/o conseguita presso il DAMS (Sezione Musica).

Il 4% possiede invece un diploma di conservatorio (solo due insegnanti su 308 possiedono però il diploma in didattica della musica) mentre il 5% ha affermato di aver compiuto altri studi musicali (corsi privati di strumento e/o esami intermedi di conservatorio).

In generale, è possibile quindi affermare che un docente su dieci sembra possedere una conoscenza musicale conseguita attraverso studi specifici.

Il 66% degli insegnanti ha affermato di avere esperienze musicali, ovvero di saper cantare, suonare, leggere uno spartito ecc., percentuale quindi nettamente superiore a quella di coloro che dichiarano di possedere un titolo di studio musicale. La maggior parte dei docenti, pur privi di competenze certificate, dichiara di svolgere esperienze musicali di vario tipo con i propri alunni.

Per tentare però un'analisi dei livelli di tali esperienze, ho raggruppato le risposte dei docenti in tre gruppi principali: l'ultimo risulta il più completo perché assomma le esperienze relative al fare musica alle conoscenze teoriche.

Dei 192 docenti considerati, 85 praticano musica vocale, strumentale o danzano; 20 sono musicalmente alfabetizzati e quindi sanno leggere e scrivere la musica; 87 docenti affermano di possedere entrambe le competenze.

Non sempre però l'insegnamento di educazione al suono e alla musica viene svolto dall'insegnante di classe. Spesso egli è affiancato-sostituito da colleghi, da esperti esterni o da docenti di scuola media del medesimo istituto comprensivo.

I dati, riferiti in questo caso alla totalità dei docenti della scuola di base, evidenziano un 10% di presenza di un esperto esterno e un 3% di collaborazione con il docente della scuola media.

L'Educazione al suono e alla musica non sembra una materia ben accettata all'inizio dell'anno scolastico: il 18% dei docenti ha dichiarato, infatti, che è il Dirigente Scolastico ad assegnare l'insegnamento mentre, nel 5% dei casi, la musica è affidata al docente che arriva per ultimo.

Gli aspetti maggiormente inseriti nella programmazione periodica dei docenti di scuola elementare sono: ritmo e movimento (93%); produzione vocale e strumentale (90%); percorsi di ascolto (84%). Seguono, quindi, le attività riguardanti la lettura e scrittura della musica (37%) e, in buona posizione, anche i percorsi multi e interdisciplinari (35%).

Ritmo e movimento e percorsi di ascolto sono aspetti trasversali della musica.

Nel primo caso molti docenti riescono a recuperare conoscenze pregresse (psicomotricità, danza e mimica); nel secondo si legano ancora al movimento ma anche all'attività espressivo-pittorica, all'analisi e ad aspetti storico-geografico-sociali.

Tali settori sono anche quelli ritenuti essenziali per

la formazione del discente nella scuola di base. Dall'indagine risulta quindi una certa corrispondenza tra le esperienze condotte in classe dagli insegnanti e ciò che essi ritengono importante fare (nell'indagine si trattava di rispondere a due diversi *item*).

Ai docenti è stato anche chiesto un giudizio sull'attività musicale svolta nella loro scuola. In generale il giudizio è positivo; un docente su dieci giudica però pessima l'esperienza musicale portata avanti nel suo istituto.

Tra le competenze indicate dai maestri come fondamentali per delineare un possibile curriculum musicale per l'insegnante della scuola di base, c'è innanzitutto il saper condurre esperienze di ascolto guidato, il saper usare la musica in contesti di animazione e il saper utilizzare lo strumentario didattico. Seguono, tra le indicazioni, la capacità di costruire percorsi verticali e trasversali.

Appaiono quindi centrali l'ascolto, l'animazione (una delle tendenze didattiche più recenti che consente, tra le altre cose, di condurre esperienze musicali secondo modalità non più legate alla tassonomia degli obiettivi educativi) e l'uso dello strumentario didattico che per la sua immediatezza e reperibilità (almeno nelle sue forme più semplici) costituisce una valida alternativa al "professionismo" dello strumento tradizionale.

I docenti hanno anche indicato quali sono le competenze più difficili da acquisire. Nell'ordine esse sono: saper suonare uno strumento tradizionale, conoscere le principali tecnologie multimediali e saper leggere e scrivere la musica.

Informatica a parte, si tratta di competenze specificamente musicali che, come emerso dai *focus group*, i maestri cercano di sostituire con percorsi trasversali che comunque rientrano nell'ottica di globalità che caratterizza la scuola elementare.

L'indagine ha anche rilevato la percentuale di docenti che ha frequentato corsi di formazione/aggiornamento negli ultimi cinque anni. Poco più della metà dei maestri ha partecipato a tali corsi: un dato esiguo, se si pensa che sicuramente a una parte di essi sarà chiesto di insegnare anche la disciplina in esame. Il dato può considerarsi accettabile, invece, se si pensa che i maestri si devono aggiornare in molte discipline e che non sempre, soprattutto nei primi anni, vengono utilizzati sulle stesse materie.

I corsi più frequentati sono quelli attivati presso circoli didattici e provveditorati; solo a distanza seguono quelli organizzati dal Ministero (come ad esempio il Progetto Muse²), dall'IRRSAE/IRRE o da associazioni (Siem, Simeos³...).

Tra i corsi maggiormente richiesti dagli insegnanti quelli di animazione musicale, di uso dello strumentario didattico e di vocalità e di direzione di coro, raggiungono il più alto indice di gradibilità.

I dati emersi con l'indagine hanno confermato quanto emerso dalla Rilevazione sull'attuazione dei Programmi didattici effettuata dalla Direzione Generale Istruzione Elementare nel dicembre 1993, rilevazione che mise in luce come il programma di

educazione al suono e alla musica fosse il meno attuato nella scuola elementare⁴.

Nella rilevazione l'educazione al suono e alla musica venne definita la cenerentola fra tutte le discipline e l'insegnante della disciplina più un esperto distinto dai docenti che non un insegnante curricolare.

I focus group

Il dato più interessante è quello che distingue l'atteggiamento dei docenti provenienti da istituti comprensivi da quelli provenienti da circoli didattici e tra i docenti che provengono da scuole che da anni cercano di portare avanti esperienze musicali da quelli che invece insegnano in scuole dove la musica è poco presente.

Laddove non esiste nei plessi elementari una tradizione musicale storica, si fa molto affidamento sui collegi di educazione musicale della scuola media. Non si presta importanza, in questo caso, se il collega ha o meno esperienza di insegnamento con i bambini più piccoli: è ritenuta indispensabile la conoscenza della musica *tout court*. Lo stesso giudizio viene fornito anche nei confronti degli esperti esterni che, in questo caso, spesso si sostituiscono del tutto al docente di classe.

L'atteggiamento degli insegnanti cambia invece laddove esiste una tradizione musicale consolidata grazie all'apporto di uno o più maestri di provata e duratura esperienza nel settore, le cui iniziative sono apprezzate pur senza essere sorrette da una specifica preparazione. Per questi docenti l'esperto esterno, pur musicalmente preparato, non si dimostra sempre in grado di progettare percorsi adatti ai bambini; viene cioè evidenziata l'esigenza di conoscenze di tipo psico-pedagogico.

Tutti forniscono invece un parere positivo sul ruolo dei maestri esperti, cioè i maestri che, grazie a distacchi parziali, riescono a coprire l'insegnamento musicale in molte classi. Il fatto di essere maestri da un lato, ed esperti di musica dall'altro, sembra infondere nei collegi un senso di completezza difficilmente sostituibile dall'esperto esterno. Viene però evidenziata la difficoltà nel trovare persone di questo tipo e soprattutto dirigenti scolastici disposti a concedere il distacco.

I maestri sono concordi anche nell'affermare che i programmi ministeriali del 1985 offrono una visione formativa e non professionalizzante dell'educazione musicale. Ciò nonostante essi sentono la mancanza di una preparazione specifica e in particolare di una alfabetizzazione musicale e la maggior parte di essi si dichiara pronta a seguire corsi anche pluriennali di formazione in tal senso. Sono proprio i maestri esperti a dichiarare che la formazione musicale specifica non è obbligatoria per l'insegnante di scuola elementare mentre molti docenti di lunga data, consapevoli di mettercela tutta nella costruzione di percorsi musicali, denunciano una carenza di base che vorrebbero colmata.

Moltissimi insegnanti ritengono insufficienti i corsi di formazione/aggiornamento frequentati e sono concordi nel ritenere i curricula predisposti per i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria inadeguati se non richiedono agli utenti una certa preparazione pregressa basata soprattutto sull'alfabetizzazione musicale. Tale preparazione consentirebbe, infatti, un approccio alla didattica della disciplina più vicino a quello di materie come storia o matematica per le quali si presuppone una certa conoscenza già acquisita da parte degli studenti. Secondo i partecipanti ai *focus group*, si potrebbero ottenere buoni risultati facendo tesoro e divulgando progetti preconfezionati già affrontati con successo nella scuola.

Vengono giudicati positivamente i corsi-laboratorio che da un lato offrono occasioni di esperienze per gli insegnanti e dall'altro forniscono consulenza per il lavoro nelle classi secondo modalità di interscambio continuo e di programmazione concordata tra docenti esperti e docenti di classe. Un apprendimento efficace potrebbe essere quello che prevede corsi pratici per i docenti e supporti in classe mediante affiancamento con l'esperto. Assai vantaggioso potrebbe essere un laboratorio aperto, a disposizione di tre-quattro scuole.

E allora?

Almeno tre decenni di ricerca hanno dimostrato che la musica non si esaurisce nel saper suonare uno strumento ma che è utile per l'acquisizione di abilità logiche, per la costruzione di quadri di civiltà, per lo sviluppo della personalità e del senso critico, della dimensione emotiva e comunicativa e per l'affinamento del gusto estetico.

La riforma della scuola, tutt'ora in discussione, sembra inserire la musica all'interno dei linguaggi espressivi non come disciplina obbligatoria ma come laboratorio facoltativo su scelta delle famiglie e degli studenti.

Il mondo della scuola protesta e a protestare non sono solo gli insegnanti di musica ma anche quelli di educazione artistica, tecnica e fisica.

Molti disdegnano l'idea dei laboratori (soprattutto i laboratori pomeridiani) e altri cercano solamente di difendere la raggiunta obbligatorietà della musica nella scuola dell'obbligo. Sicurezze non ce ne sono: la speranza, invece, rimane.

A ogni modo pare auspicabile l'idea della musica come disciplina trasversale, idea che emerge anche dall'indagine come metodo di lavoro e presupposto fondamentale per ogni intervento educativo di molti docenti di scuola elementare.

Da un lato, infatti, la trasversalità dei saperi mette in luce la ricchezza insita nella musica, dall'altro permette ai maestri di affrontare una disciplina anche senza possedere forti competenze strettamente musicali come il saper suonare uno strumento o il saper armonizzare una melodia.

È qui che può inserirsi l'università, oggi luogo deputato alla formazione iniziale dei docenti di scuola elementare, articolando percorsi formativi in grado di educare ai saperi e al lavoro trasversale come ingrediente di ciascuna ricetta-azione educativa. Tutto questo nella consapevolezza di non poter formare musicalmente, in un monte ore comunque limitato, la grande maggioranza degli studenti iscritti ma di poter dare comunque degli strumenti di base anche a chi non andrà poi ad insegnare direttamente la disciplina nelle classi.

Come persona mi auguro che la musica possa essere riconfermata come essenziale per la formazione dell'individuo; come cittadino mi aspetto che a tutti i ragazzi venga data la possibilità di fare musica a scuola (anche sotto forma di laboratorio), come docente credo che la Siem, assieme ad altre agenzie formative accreditate presenti nel territorio nazionale, dovrebbe insistere nel proporre la musica come elemento di qualsiasi progetto educativo, almeno nella scuola elementare.

Tutto questo accanto alla proposta di inserire la propedeutica musicale-strumentale nel triennio iniziale delle elementari e l'inizio dello studio di uno strumento nel biennio finale per tutti gli alunni che intendano seguire un percorso di studi specificatamente musicale⁵.

Note

¹ Le informazioni riportate sono contenute in *La formazione musicale degli insegnanti della scuola di base. Dall'indagine sulle competenze agli orientamenti nei nuovi corsi di laurea*, tesi di laurea, relatore prof. Luciano Galliani, Università di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a. 2000-2001.

² Progetto ipermediale, nato da un'iniziativa della Direzione Generale dell'Istruzione Elementare per incrementare la competenza nel settore musicale da parte degli insegnanti elementari in collaborazione con il CEDE - Centro Europeo dell'Educazione di Frascati oggi Istituto Nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione.

³ Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk.

⁴ S. Sansuini (a cura di), *Indagine nazionale sull'educazione al suono e alla musica nella scuola elementare*, Rapporto di ricerca (sintesi), CEDE-Mpi, S.S. 1993-94.

⁵ Proposta del Gruppo di lavoro ministeriale, presieduto da Guido Salvetti, che ha formalizzato il *Raccordo tra l'alta formazione musicale e la formazione musicale di base*.

Siem – Società Italiana per l’Educazione Musicale

GIORNATA DI STUDIO

**La musica e la formazione musicale nel quadro delle riforme
del sistema scolastico**

Sabato 1 marzo 2003 – ore 14.30

Bologna - Sala conferenze IRRE - Emilia Romagna, via Ugo Bassi 7

L’iniziativa, ormai consolidata, rappresenta un’occasione di confronto e approfondimento sullo stato di avanzamento e sulle prospettive delle riforme della scuola, con particolare riguardo alla posizione della formazione musicale e alle iniziative in merito della Siem. È aperta a soci e non soci.

ASSEMBLEA NAZIONALE

dei soci della Società Italiana per l’Educazione Musicale

L’Assemblea Nazionale Ordinaria dei Soci è convocata domenica 2 marzo 2003 a Bologna, presso la sala conferenze IRRE - Emilia Romagna, via Ugo Bassi 7 (dalla stazione autobus linea 25 o 30) alle ore 9.00 in prima convocazione e alle ore 9.30 in seconda convocazione.

Ordine del giorno:

- 1) Relazione del Presidente
- 2) Relazione della Segretaria
- 3) Attività dell’Associazione
- 4) Presentazione del bilancio consuntivo 2002
- 5) Presentazione del bilancio preventivo 2003
- 6) Rapporti con le Istituzioni scolastiche
- 7) Varie ed eventuali

I soci che fossero impossibilitati a intervenire possono farsi rappresentare da altri Soci, munendoli dell’apposita delega (qui acclusa) debitamente compilata. Non sono ammesse più di tre deleghe per Socio. I partecipanti sono tenuti ad esibire la tessera d’iscrizione alla Siem. I Soci Sostenitori con personalità giuridica possono essere rappresentati dal rispettivo titolare oppure delegato munito di attestato nominale. La presente comunicazione costituisce regolare convocazione dell’Assemblea come da art. 9 dello Statuto.

Nel pomeriggio seguirà il **COLLEGIO DEI PRESIDENTI** delle Sezioni Territoriali.

Siem – Società Italiana per l’Educazione Musicale

CONVEGNO

Quale musica nella scuola primaria tra sperimentazioni e riforma?

In collaborazione con DISMA e Scuola Musicafestival

Sabato 12 aprile 2003 – ore 9.30/18.00

Rimini DISMA MUSIC SHOW

Le origini della didattica lineare nei metodi per strumento

L'analisi storica dei metodi strumentali mostra una significativa trasformazione dei testi di studio. Originariamente mirati alla formazione complessiva del musicista inteso come esecutore, improvvisatore, compositore, ossia partecipe attivo dell'intera esperienza musicale del proprio tempo, essi diventano progressivamente manuali centrati principalmente sull'acquisizione di abilità tecnico-esecutive.

In particolare l'analisi, condotta sui metodi per clarinetto in uso a partire dal Settecento, mostra la sostanziale dipendenza dell'insegnamento odierno dai modelli ottocenteschi ispirati a principi di gradualità e linearità oggi ampiamente in discussione.

LUCIANO PASQUERO

Può la lettura del passato musicale superare il dato filologico ed erudito e apportare all'attualità del dibattito pedagogico tematiche nuove e ricche d'interesse? La sfida è lanciata da Carlo Delfrati in uno dei quaderni della rivista *beQuadro* (1997) e, se può apparire *demodé* per il largo e giustificato consenso che incontrano paradigmi pedagogici facenti riferimento alle musiche del nostro tempo, si rivela tutt'altro che avara di sorprese a chi intenda raccoglierla, specie sul versante attualissimo della didattica strumentale. L'analisi della trattatistica storica rivela infatti con chiarezza la genesi di pratiche e orientamenti ancora oggi fortemente radicati, quali:

- l'opinione che la gradualità necessaria all'accostamento all'esecuzione strumentale coincida con l'imposizione di percorsi didattici chiusi ed esasperatamente lineari, e che la dissociazione e la seriazione rigide delle difficoltà agevolino l'apprendimento;
- che l'acquisizione tecnica preceda la comprensione e capacità di porre in atto le funzioni comunicative del suonare;
- che l'uso dei metodi per strumento attualmente in voga, in genere d'origine o impostazione ottocentesca, possa completamente e comodamente esaurire l'*iter* di avvicinamento a uno strumento.

Si tratta di una filosofia che caratterizza fortemente i

testi consegnatici dalla tradizione, ma che un'accorta analisi di Donatella Bartolini (2002) ha ritrovato anche in buona parte delle pubblicazioni e metodologie recenti e presunte innovative. E ciò nonostante essa sia in contrasto con i modelli esplicativi dell'apprendimento attualmente accreditati e il buon senso didattico (Sorbi, 2002; Gardner, 1982).

La nascita del metodo progressivo

Nei paesi in cui gli studi filologici hanno una consolidata tradizione e la pedagogia affonda saldamente le proprie radici nella conoscenza delle didattiche storiche, ben pochi insegnanti probabilmente ignorano che il metodo progressivo, che rivendica di condurre l'allievo dai primi vagiti musicali alla virtuosità, si è massicciamente affermato da appena due secoli.

Le pubblicazioni didattiche diffuse tra il XVI e il XVIII secolo si snodano su tipologie piuttosto diversificate: il trattato teorico (come i *Versuche* di Quantz, 1752 e di C. Ph. E. Bach, 1753) che sviscera gli aspetti tecnico-pratici assieme a quelli estetici e stilistici (ornamentazione, carattere, accompagnamento, accordatura ecc.); il manuale sull'improvvisazione e la diminuzione (tra i tanti, il celeberrimo *Giardino* di van Eyck, 1646 e 1649); l'antologia di pezzi, danze, arie, motivi celebri; la raccolta di duetti didattici per gli strumenti monodici, derivante dal rinascimentale *bicinium*, solfeggio polifonico dilettevole in forma di mini-motetto o madrigale.

Ciò corrisponde al fatto che nella formazione dei musicisti, fossero essi amatori o professionisti, l'approccio era assai meno formalizzato rispetto a oggi, quasi per immersione e osmosi.

I dilettanti aristocratici e ricco-borghesi, almeno fino al XVII secolo, riunivano nelle proprie dimore *collegia musica* di amici amatori e professionisti: qui, non solo il maestro di musica domestico, ma anche il precettore, e persino cuochi e servitù erano spesso scelti in relazione alla loro conoscenza della musica. Si trattava di un ambiente in cui suonare faceva parte dello stile di vita, anzi *era* stile di vita: un ambiente tale da consentire un apprendimento quasi "per esposizione" non solo ai giovani delle classi privilegiate, ma anche a persone di condizione più umile che con tali classi erano a contatto.

La formazione dei professionisti – specie nei paesi tedeschi – avveniva perlopiù attraverso un apprendistato presso musicisti civici o maestri designati dalle *gilde*. Molto spesso, però, i giovani non solo non ricevevano pressoché alcun insegnamento reale dai maestri,

ma facevano loro da servitori, subendo tra l'altro trattamenti duri, anche brutali, così come avveniva per qualsiasi garzone. Il meglio che si potessero aspettare era allora qualche forma di *tutoring* da parte degli apprendisti più anziani, l'opportunità di assistere a eventi musicali e quella di leggere partiture, poiché copiarle faceva parte degli obblighi di servizio. A completamento di questo apprendistato seguiva qualche anno di tirocinio, viaggiando di città in città a farsi le ossa come suonatore salariato.

Si trattava di un *iter* senz'altro meno entusiasmante di quello degli amatori aristocratici: in comune vi era il fatto che si imparava più per l'essere in mezzo alla musica, piuttosto che per il fatto di seguire un corso di studi regolare.

Anche dove la didattica era decisamente più organizzata, nei conservatori napoletani e veneziani, la *full im-*

mersion nella pratica giocava un ruolo rilevante, perché gli allievi più dotati erano invogliati a svolgere fin dall'inizio attività concertistica pubblica: ciò serviva da fonte di finanziamento per le istituzioni e assolveva in natura gli obblighi di pagamento delle rette.

La nascita del conservatorio di Parigi

Nella seconda metà del XVII secolo i conservatori veneziani decadde seguendo il declino politico ed economico della Serenissima e quelli napoletani per la cattiva amministrazione e il venir meno delle sovvenzioni regali. La fama goduta in tutta Europa non mancò di suscitare tentativi di rinnovarne la gloria: nella Parigi di Luigi XVI, l'operista Gossec fondò ad esempio l'*Ecole Royale de Chant*, definita «*une école*

Styles game. Istruzioni

AUGUSTO PASQUALI

Scopo del gioco. Lo scopo del gioco è di riconoscere all'ascolto quali brani fra i dieci proposti appartengono a un certo periodo musicale, basandosi su alcuni "indizi" stilistici forniti dalle squadre avversarie.

Preparazione del gioco. Si divide la classe in quattro o cinque squadre; a ciascuna è affidato il compito di indagare su un periodo musicale: diciamo, ad esempio, medioevo, rinascimento, barocco, romanticismo e primo novecento. Ogni squadra per prima cosa ricercherà informazioni sullo stile musicale del periodo assegnato, con lo scopo di giungere a una sintetica descrizione di quei tratti che consentono il riconoscimento di quello stile.

Per far ciò è consentito sfruttare il libro di testo ed enciclopedie varie, ma anche navigare in Internet. Siti di riferimento saranno naturalmente quelli storico-musicali: ce ne sono alcuni anche in italiano, fra cui segnaliamo *MUSICOPOLI* (www.newmedia.it/musicopoli/story_m.htm), *Cenni di storia della musica* (www.geocities.com/Tokyo/Temple/8529/musica/storia/storia.html) e *Storia della musica classica* (www.criad.unibo.it/galarico/arts/classica/home.htm). Le informazioni stilistiche così ricavate dovranno essere riportate su un foglio elettronico e servire da indizi da sottoporre alle squadre avversarie. Facciamo un esempio. La squadra che deve occuparsi di musica barocca potrebbe sintetizzare così: "musica maestosa, parti che si ripetono, ritmo regolare, armonia consonante, dialogo fra gruppi strumentali diversi ecc."

Il secondo passo consiste nella registrazione da parte di ciascuna squadra di dieci frammenti musicali, cinque dei quali devono rispettare i tratti storico-stilistici precedentemente descritti. I rimanenti costituiranno i "distrattori" e andranno scelti fra le musiche tipiche di altri periodi storici.

Ancora una volta Internet può venire molto utile per la ricerca delle musiche adatte. Si possono a tal fine utilizzare gli esempi forniti a corredo nei siti di storia della musica prima citati. Ma certo in una ricerca di questo tipo non è necessario inserire per intero una sonata o una sinfonia: un campione di un minuto scarso per ogni brano può essere sufficiente. Per ottenerli ci si può allora rivolgere ai tanti negozi di dischi *online* che spesso offrono all'ascolto brevi estratti. Qualche esempio: *CD Now*, (www.cdnow.com); *Tower records* di Londra (www.towerrecords.com); o le sezioni discografiche di *Amazon* (www.amazon.com) o di *Barnes & Noble* (www.bn.com).

Svolgimento del gioco. Ogni squadra sottopone alle altre il proprio foglio elettronico, in cui si trovano sia gli indizi stilistici sia i collegamenti ipertestuali ai dieci *files* musicali scelti. I componenti di ciascuna squadra ascoltano le proposte musicali degli avversari, decidendo insieme quali siano le cinque che rispettano le indicazioni stilistiche fornite e segnando le proprie risposte sullo stesso foglio.

Fine del gioco. Il gioco termina quando tutte le squadre hanno ascoltato i brani sottoposti e hanno fatto le loro scelte. Sarà proclamata vincitrice la squadra che avrà totalizzato il maggior numero di risposte corrette.

dans le goût des conservatoires d'Italie»; ma fu con la Rivoluzione che – un po' per spirito nazionalistico, al fine di affrancare la Francia dall'influenza musicale tedesca, un po' per l'illuministico sforzo di rinnovare radicalmente l'insegnamento delle arti – nacque in pompa magna il *Conservatoire National de Musique et Déclamation*, dalle ceneri dell'*Ecole* di Gossec e di una scuola militare diretta da Bertrand Sarrette.

L'intento era fornire quella preparazione musicale completa e sistematica che l'apprendistato nelle corporazioni nella maggior parte dei casi non garantiva, ma si cercò di conseguire tale sistematicità attraverso un percorso di studi che dissociava fortemente i diversi aspetti dell'apprendimento musicale. Il curriculum era suddiviso in tre livelli, dei quali il primo dedicato principalmente al solfeggio e agli elementi di grafia (con la loro conseguente separazione dalla pratica), il secondo alla tecnica del canto o degli strumenti, il terzo agli aspetti più "elevati" della cultura musicale, quali la teoria, la storia della musica, l'accompagnamento di cantanti ecc.

Si legga il compendio di teoria che – in ossequio a quanto appena descritto – apre il metodo per clarinetto stilato da Frédéric Blasius (1796) per il *Conservatoire* (si noti il nozionismo, messo ancor più in evidenza dalla forma dialogica, a mo' di catechismo per fanciulli di campagna):

«Domanda: *Che cos'è il segno che si mette all'inizio di ogni rigo (chiamiamo rigo le cinque linee musicali)?*

Risposta: *È un segno Musicale, che si chiama Chiave.*

D: *Perché lo mettiamo all'inizio di ogni rigo?*

R: *Per riconoscere le diverse parti, Strumenti e voci.*

D: *Perché chiamiamo Chiave questo segno?*

R: *Perché senza questo segno sarebbe un enigma assai difficile da sciogliere ma, servendosi di questo segno, se*

ne ha la Chiave ed è per quello che si chiama così».

Il pupillo ha la soddisfazione di suonare la prima *leçon* pratica («*de la Ronde et de sa Valeur*») dopo dodici capitoli di tali quiz per complessive cinquantacinque pagine, ossia metà della consistenza dell'intero libro.

Lo smembramento della formazione avveniva non solo all'interno del palinsesto del corso degli studi, ma anche nell'impostazione metodologica delle singole discipline.

Nel solfeggio cantato venne definitivamente abbandonata la lettura relativa, evoluzione della solmizzazione guidoniana, a favore di quella assoluta, che dissociava il nome della nota dalla sua funzione tonale (dissociazione che condurrà a un'altra più drastica: quella tra nomi dei suoni e altezze, con la nascita della pratica solfeggio parlato) (Delfrati, 1988).

Lo sviluppo dei metodi per lo studio strumentale

L'analisi delle pubblicazioni didattiche uscite a cavallo tra Sette e Ottocento rivela quanto l'*humus* didattico del *Conservatoire* abbia dato impulso all'affermazione del moderno metodo progressivo. Particolarmente significativo risulta poi il riferimento al clarinetto, cui era dedicato il dipartimento più vasto della scuola, con diciannove classi e un'enorme messe di allievi destinati perlopiù ad alimentare le fila delle bande che accompagnavano le armate repubblicane nelle campagne militari. Significativamente elevata è anche la quantità complessiva di metodi editi in questo lasso di tempo per il mercato parigino, che consente di individuare, anche da un dato bruto come i numeri di pagine, chiari segnali di tendenza (tab. 1).

Tabella 1. Numero di pagine dei principali testi presi in considerazione.

Roeser ca. 1760	Roeser 1766	Van der Hagen 1785	Anonimo 1790	Yost ca. 1800	Blasius © 1796	Van der Hagen 1796	Lefevre © 1802
7	12*	37*	6*	52*	113	73	145

Gli asterischi indicano le pubblicazioni in piccolo formato. Il simbolo © contraddistingue i titoli scritti per il *Conservatoire*. Il Metodo di Yost è collocato in modo non cronologico, in quanto stampato diversi anni dopo la morte dell'autore con evidenti aggiunte di terzi; è strutturato in modo intermedio tra il gruppo dei quattro testi a sinistra e i tre metodi veri e propri, a destra.

Tabella 2. Pagine dedicate ai diversi aspetti del tirocinio.

	Roeser ca. 1760	Van der Hagen 1785	Anonimo 1790	Yost ca. 1800	Blasius © 1796	Van der Hagen 1796	Lefevre © 1802
Teoria musicale	/	/	1	1	4 1/2	12	/
Indicazioni esecutive, abbellimenti	2	13	/	10	10	18	34
Tecnica ed esempi di lettura	/	4	/	14	11	14 1/2	24
Preludi, cadenze	/	/	/	/	/	23 1/2	10
<i>Leçons</i> in duo	/	/	/	/	39	/	13
Brani, duetti	5	19	5	27	9	/	64

Il simbolo © contraddistingue i titoli scritti per il *Conservatoire*.

Le *Leçons* a una e due voci, stanno a metà tra l'esercizio tecnico il duetto vero e proprio. Sono in genere imperniate su un singolo elemento tecnico o di lettura e l'aspetto meccanico-esercitativo prevale su quello musicale.

I metodi elaborati per gli alunni del Conservatorio (Blasius, 1796; Lefevre, 1802) sono pesantemente più voluminosi degli altri; tra quelli destinati ad altri target, i più corposi sono quelli editi dopo la fondazione della scuola parigina: in particolare Van der Hagen (1796), rispetto a una precedente edizione del 1785 risulta quadruplicato, se si tiene conto del formato e del numero di pagine. Ancora più rivelatrice è l'analisi comparativa delle quantità di pagine dedicate ai diversi aspetti del tirocinio (tab. 2 a pag. precedente).

Le novità del XIX Secolo

Rileviamo, nelle pubblicazioni edite a partire dal 1796:

- una corposa parte dedicata alla teoria musicale, presente in due metodi su tre;
- un numero non trascurabile di pagine dedicate a esercizi di lettura e tecnica progressivi (fig. 1);
- la generale trasformazione dei duetti (tranne che in Lefevre) da brani di autonomo senso musicale a *leçons* tecniche, spesso aride e meccaniche (fig. 2);
- la comparsa di *Capricci*, *cadenze*, *preludi*, che non sono altro che studietti meccanici, basati su scale e arpeggi (fig. 3);
- un'impostazione assolutamente differente tra i due metodi di Van der Hagen (1785 e 1796), nati a poco più di un decennio di distanza ed entrambi rivolti a un pubblico di amatori: il primo è un'antologia di duetti, il secondo un tutore teorico-pratico.

Anche le prefazioni offrono spunti interessanti. Proviamo a confrontare quanto prescrive il "cittadino Blasius", (uno dei più influenti docenti nella fase di nascita del *Conservatoire*) con le raccomandazioni contenute in un importante saggio di mezzo secolo prima, il *Versuch* di Quantz (1752). Di impostazione trattatistica *tout-court* (non contiene esercizi o brani, ma esclusivamente dissertazioni) il *Versuch* dedica pochi capitoli alle questioni prettamente flautistiche, centrando invece il proprio interesse sugli aspetti espressivi e interpretativi («della buona espressione in generale nel cantare e nel suonare», «della maniera di eseguire l'allegra» ecc.). Ecco come vi è dipinto il ve-

Figura 1. Esercizi tratti dalla *Nouvelle méthode* di Blasius che tristemente ricordano i manuali di solfeggio della nostra infanzia musicale.

QUATRIEME LEÇON.
Pour la Mesure a Douze Huit.
Leçon de la Ronde pointée et de sa valeur.

N° 1.

Leçon des Notes de la même valeur.

N° 2.

Leçon des Notes de la même valeur.

N° 3.

Figura 2. *Leçons a due parti*, dalla *Nouvelle méthode* di Blasius. Nessuna ricerca di senso musicale: il duetto diventa esercizio di divisione ritmica.

N° 1.

Leçon de la Mesure a Douze Huit et ses Silences

73

Figura 3. *Préludes* dalla *Méthode* di Van der Hagen (1796). Privi di qualsiasi corredo d'indicazione sull'arte di preludiare, più che esempi per l'improvvisazione paiono esercizi di routine sulle scale e gli arpeggi.

Préludes

1. *en ut*

2.

3.

5.

6.

ro artista, in accordo con l'idea illuminista della musica come imitazione degli umani affetti: «egli è [...] colui che si sforza per tutta la vita al fine di diventare un maestro nell'esprimere le sue passioni e nel contraffare in se stesso il sentimento richiesto dal brano che deve eseguire. [...]. Chi non comprende questa encomiabile arte della simulazione è ben lontano dal considerarsi un vero musicista, e non è migliore di un qualunque altro comune lavorante, anche se fosse in grado di intendere tutto il contrappunto del mondo e potesse eseguire ogni diavoleria tecnica sul suo strumento» (Quantz, 1752).

Per Blasius, invece, il vero musicista sembra essere semplicemente chi non commette sbagli e tiene rigorosamente il tempo: «La musica non è come la pittura, l'architettura o la scultura: in queste tre arti voi potete correggere i vostri errori se ne avete commessi nella vostra esecuzione, ma in musica è impossibile. Una volta uscito il suono dal vostro strumento non lo potete più far tornare indietro: se avete mal diviso o calcolato la vostra misura e sarete così partiti troppo presto o troppo tardi, avrete fatto un errore, ed un errore irreparabile, a meno di ricominciare il pezzo (ma sfortunatamente l'uditorio non è mai dell'idea). Così ecco che un pezzo di musica, magari un capolavoro, guastato da un esecutore che si è creduto musicista, perché ha lavorato forse tutta la sua vita, non per apprendere l'arte musicale, ma per saper suonare o soffiare un po' meglio di uno strumento».

E poi: «[...] tutto dipende dalla misura e la Musica vuole e deve essere misurata. Senza la misura non c'è insieme e senza queste due cose non c'è Musica. E tutti quelli che alterano questa misura o questo equilibrio musicale, derogano dall'arte e non possono dirsi musicisti senza mentire.»

Per Quantz il maestro è chi conosce bene la propria arte ed è in più dotato della pazienza, della costanza, della serietà necessarie a trasmetterla. Ma conoscerla significa possedere la necessaria padronanza dello strumento (imboccatura, diteggiatura, respirazione, esecuzione precisa) ma anche e soprattutto sapere l'armonia, suonare con proprietà stilistica, unire alla bravura la raffinatezza e il buon gusto.

Il buon maestro di Blasius è colui che: «[...] ha il talento di spiegare ben chiaramente all'allievo la conoscenza delle chiavi, delle linee, degli intervalli, delle note, delle loro differenti figure, del loro valore, dei loro accidenti, dei Diesis, dei Bemolli, del Bequadro, delle pause, dei respiri, del punto e del suo valore, della Misura delle differenti Misure, della divisione, del calcolo, della combinazione, del ritardo, dell'accelerando, dei segni di ripetizione con la loro differenti figure, le riprese ed i rinvii, dei crescendo e dei diminuendo ecc. ecc., perché questo è quello che fa il musicista».

A dire il vero, l'opera di Blasius più volte citata, uscita l'anno stesso della fondazione del *Conservatoire*, è certamente influenzata dall'orientamento bandistico-militare che la scuola ebbe nella propria preistoria e nei primi anni di vita e i suoi limiti musicali non dovettero sfuggire ai contemporanei. Fu infatti presto sostituita

da una nuova adozione (Lefevre, 1802) che – pur seguendo il solco ormai segnato della didattica lineare – restituiva allo studio del clarinetto maggior dignità.

Pesanti eredità

La popolarità del *Conservatoire* fu enorme in tutto il continente. La clamorosa eco suscitata dalla sua fondazione fu probabilmente dovuta alla diffusa esigenza di offrire agli aspiranti musicisti un trattamento più decoroso di quello riservato loro nell'apprendistato presso le corporazioni e al richiamo ai vecchi conservatori italiani. Il suo modello fu pertanto imitato ed esportato, in parte anche grazie all'espansione napoleonica e, nei neonati conservatori europei, i testi si ispirarono alla pedagogia francese o furono traduzioni di quelli parigini.

L'evoluzione costruttiva che molti strumenti subirono nel corso dell'Ottocento e lo sviluppo del virtuosismo solistico e orchestrale fecero il resto: i musicisti *à la page* sfornarono revisioni dei vecchi metodi, gonfiandoli a dismisura, oppure composero trattati nuovi, naturalmente in rigorosa progressione dalla scala di semibreve agli studi di virtuosità.

Le ristampe del nostro secolo, infine, nell'esigenza di sfrondare le pletoriche opere ottocentesche, hanno ulteriormente tagliato su ciò che non era tecnica progressiva ed esercitazione. Dall'attuale edizione italiana del citato metodo di Lefevre, sono ad esempio scomparsi i dilettevoli duetti su arie d'opera, aggiunti da Benedetto Carulli a metà Ottocento; mentre della *Clarinetten-Schule* di Carl Baermann (1864), ricca di splendidi brani accompagnati, resta ormai unicamente un estratto di scale e arpeggi. Parimenti, hanno avuto scarsa fortuna editoriale i pochi trattati che si occupavano di altri aspetti della *performance* musicale, come i manuali sull'arte di preludiare e improvvisare di Grétry e Czerny (Rebaudengo, 2002).

Resta da discutere se la popolarità goduta dal *Conservatoire* e dalle sue metodologie fosse dovuta all'efficacia dell'insegnamento impartito (come negli archetipi veneziani e napoletani) o piuttosto alle dimensioni colossali (vi furono, nel primo anno di attività ufficiale, 105 professori e 351 allievi) e al livello di organizzazione per l'epoca inaudito (erano previste perfino indennità per le fanciulle che avessero bisogno di uno *chaperon* per frequentare le lezioni). La copiosa messe di musicisti sfornati (cui peraltro i contemporanei rimproverarono carenze musicali, specie nei cantanti) fu merito della disgregazione pedagogica che ivi si praticava, o più semplicemente dell'enormità del numero dei frequentanti? Mi limito a osservare che, se la didattica fosse stata ottimale o per lo meno passabile, dalle 19 classi del suo dipartimento di clarinetto sarebbe stata istruita una coorte di strumentisti in grado di scriverne la storia non solo in Francia, ma in tutt'Europa. Ma nessun importante clarinetista francese delle generazioni immediatamente successive (Müller, Gambaro, Berr, Klosé) si formò a Parigi.

Una conclusione

Non resta molto spazio, dopo questo *excursus* storico, per approfondite riflessioni sull'oggi. Mi limiterò a una breve considerazione: conoscere la tradizione didattica è fondamentale per ogni docente.

Ben altro è accettarla in modo incondizionato, per il senso di sicurezza che essa può infondere (ciò che funzionava per il proprio maestro, il maestro del proprio maestro... funzionerà certamente ancora) o solamente per pigrizia (è comodo trovare ancora in libreria i testi su cui si è studiato, con lo stesso ordine negli esercizi, le stesse diteggiature...). Se cercare nuove vie sembra poi un salto nel buio, si consideri quanto appena detto: non è così certo che il "vecchio" costituisca l'*optimum* pedagogico già al suo concepimento, mentre in due secoli sono radicalmente cambiati gli strumenti, le tecniche esecutive, gli stili e le pratiche musicali, la società, i gusti, le conoscenze sulla mente e la facoltà di apprendimento, i paradigmi pedagogici ecc.

Non si vuole con ciò affermare che la linearità didattica debba per forza costituire un tabù: gli stili di apprendimento, le modalità di "essere musicale" e i gusti degli individui sono diversi e non è da escludere che vi siano alunni cui questa via risulti più congeniale di altri. A essere perniciosa è la sua estremizzazione, l'approccio disgregante, la dissociazione tra singola acquisizione e contesto, tra operazione elementare e gestualità complessiva e tra gesto strumentale e produzione di senso.

Si pensi al *training* dello strumentista jazz, dove si mettono sempre in gioco interpretazione, invenzione, approfondimento tecnico: studiare le scale e gli arpeggi non significa solamente allenare la mano, ma anche e soprattutto formare l'orecchio, assimilare relazioni tonali, interiorizzare la forma dei brani per sovrimporsi le proprie idee. Dove la tecnica è sviluppata non come dato autonomo ma come mezzo necessario alla traduzione del pensiero musicale e il suono, piegato allo stesso fine, diventa "pronuncia" espressiva. Dove la pratica e l'immersione nel suonare precedono la teoria mentre l'ascolto e l'analisi uditiva precedono la prescrittività e la povertà della pagina scritta. Dove la molteplicità di percorsi, stili, modi di suonare, è considerata ricchezza e non pericolo.

Bibliografia

a) Metodi storici e trattati

- Mr Abraham (ca 1780), *Principes de Clarinette, suivis de Pas redoublés et de Marches Les Plus à la Mode, arranges en Duo par Mr. Abraham*, Paris.
 Anonimo (1790), *Gamme de la Clarinette*, Paris.
 Bach Carl Philipp Emanuel (1753), *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Berlin.

- Baermann Carl (1864 e 1875), *Vollständige Clarinett-Schule ops. 63 e 64*, Offenbach, André.
 Blasius Frédéric (1796), *Nouvelle Méthode de Clarinette et raisonnement des Instruments, Principes et Théorie de la Musique*, Paris.
 Carulli Benedetto (s.d.), *Metodo per clarinetto composto espressamente per il Conservatorio di Parigi da Lefevre*, Milano, Ricordi.
 Quantz Johann Joachim (1752), *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, Berlin, Johann Friedrich Voss.
 Roeser Valentin (ca 1760), *Principes de Clarinette avec la Tablature des Meilleurs M^{tres} et plusier Duo pour cet Instrument*, Paris.
 Roeser Valentin (ca 1764), *Essai d'instruction a l'usage de ceux qui Composent pour la clarinette et le cor, avec Remarques sur l'Harmonie et des Exemples à deux Clarinettes, deux Cors et deux Bassons*, Paris.
 Van Eyck Jakob (1646 e 1649), *Der Fluyten Lust-hof*, 1^a e 2^a parte, Amsterdam.
 Van der Hagen Amand (1785), *Methode Nouvelle et raisonnée*, Paris.
 Van der Hagen Amand (1796), *Nouvelle Methode de clarinette divisée en deux Parties Contenant tous les principes concernant cet Instrument ainsi que les principes de la Musique, détaillés avec précision et clarté*, Paris.
 Yost Michel (1800 ca.), *Méthode de Clarinette Contenant les principes de la Musique et de la Clarinette; la gamme des cadences, des Airs nouveaux; Walzes et Allemandes, des Exercices et Preludes pour les divers coups de Langue, des Variations et Six Duos faciles de F. Blasius*, Paris.
 Lefevre Jean Xavier (1802), *Méthode de Clarinette par X. Lefevre Membre du Conservatoire pour servir a l'étude dans cet Etablissement*, Paris.

b) Contributi sulla pedagogia strumentale con particolare riferimento al clarinetto e alle didattiche storiche

- Bartolini Donatella (2002), "La frammentazione del senso musicale: l'apprendimento strumentale tra linearità e complessità", in Anna Maria Freschi (a cura di) *Insegnare uno strumento, riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, Quaderni della Siem, n. 18, Torino, EDT.
 Delfrati Carlo (1988), "L'insegnamento del solfeggio", in Rossanna Casella (a cura di), *Avvio alla pratica strumentale. Aspetti formativi ed istituzionali*, Quaderni della Siem, Milano, Ricordi.
 Delfrati Carlo (1997), *Interrogare il passato. Introduzione alla ricerca storica sull'insegnamento della musica in Italia*, Quaderni di beQuadro, nuova serie n. 7, San Domenico di Fiesole, Centro di Ricerca e Sperimentazione per la Didattica Musicale.
 Gardner Howard (1982), *Art, Mind and Brain*, New York, Basic Books, (trad. it di Isabella Blum, *Il bambino come artista, saggi sulla creatività e l'educazione*, Milano, Anabasi, 1993).
 Lawson Colin (a cura di), 1995, *The Cambridge Companion to the Clarinet*, Cambridge, Cambridge University Press.
 Rebaudengo Annibale (2002), "Creatività e didattica pianistica: novità o tradizione da recuperare?", in *Musica Domani*, n. 123, Torino, EDT.
 Sorbi Sandro, (2002), "Come fa il cervello ad apprendere atti motori complessi?", in Anna Maria Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento, riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, Quaderni della Siem, n. 18, Torino, EDT.
 Weston Pamela (1971), *Clarinet Virtuosi of the Past*, Corby, Fentone.
 Weston Pamela (1976), *The Clarinetist's Companion*, Corby, Fentone.
 Weston Pamela (1977), *More Clarinet Virtuosi of the Past*, Corby, Fentone.

Pausa

FRANCESCO BELLOMI

Quando ho scritto per la prima volta il titolo di questa breve chiacchierata sulla pausa, anziché scrivere pausa ho scritto *paura*. Alberto Savinio avrebbe sicuramente osservato che la voce degli dei parla attraverso questi *lapsus* di battitura e, alla luce delle riflessioni che seguono, sarebbe difficile dargli torto.

Gian Francesco Malipiero intitolò alcuni suoi brani *Pause del silenzio* (1917-1926). Sapeva bene che le pause non sono silenzi e che esse sono necessarie alla musica come l'aria è necessaria a molti esseri viventi. Se pausa = aria allora silenzio = vuoto? Forse, ma dovremmo elaborare il concetto di silenzio per assurdo e quindi in modo totalmente astratto rispetto ai meccanismi percettivi. Gli udenti immaginano erroneamente che i non udenti vivano in un mondo di silenzio: niente di più sbagliato. A questo proposito, così si esprime Oliver Sacks nel suo romanzo *Vedere Voci*: «Il sordo congenito non ha esperienza del "silenzio" né di questo si lamenta, così come il cieco non ha esperienza né si lamenta del "buio". Queste sono nostre proiezioni, o metafore, della loro condizione».

La pausa ha avuto nella musica una evoluzione curiosamente simile a quella che ha avuto, nei numeri, lo zero. Come per lo zero, anche la pausa ha trovato tardi l'onore di una scrittura. E anche i primi segni che indicano inequivocabilmente delle pause nelle scritture musicali più antiche sono piccolissimi, è facile confonderli con piccole macchie della scrittura o della stampa. Come fanno ancora i bambini di oggi quando inventano scritture sonore, i nostri antenati avevano una certa riluttanza a elaborare segni specifici e ben visibili per indicare i silenzi.

Un pezzo di storia dello zero ce la racconta invece Georges Ifrah in *Storia universale dei numeri*: «Quando lo zero fece la propria comparsa in occidente (cosa che avvenne, ricordiamolo, nel XII secolo), gli furono attribuite diverse denominazioni, tutte trascrizioni più o meno latinizzate del termine *Sifr* (il vuoto) dato dagli arabi al *Sūnya* di origine indiana. Nel suo *Liber Abaci*, Leonardo da Pisa (ca. 1170 - 1250) gli diede il nome di *Zephirum*, di cui ci si sarebbe serviti fino al XV secolo; con qualche modifica, esso sfociò quindi nell'italiano *zefiro*, (il nome di un vento) alla cui fine derivò, a partire dal 1491, l'attuale *zero*».

Formulo quindi due ipotesi per giocare con le parole:

1. se pausa = silenzio, silenzio = nulla, nulla = morte; allora pausa = paura della morte.
2. se pausa = zero, zero = aria, aria = respiro, respiro = vita; allora pausa = respiro della vita.

Murray Schafer ne *Il paesaggio sonoro* dice: «L'uomo ama produrre dei suoni per ricordarsi che non è solo. L'uomo rifiuta il silenzio totale. Ha paura della mancanza di suoni, così come ha paura della mancanza di vita. Poiché il silenzio definitivo è quello della morte, è nelle cerimonie commemorative che il silenzio raggiunge la sua dignità più alta. [...] Per chi possiede un ascolto limpido, il silenzio è – in realtà – un'informazione. Per poter riuscire a migliorare il design acustico del mondo, dovremmo prima ritrovare una concezione del silenzio come condizione positiva della vita».

Nel periodo barocco e classico i segni di alcune pause entrano nella scrittura con dignità pari a quella dei suoni. Ma i respiri, i silenzi d'articolazione sono lasciati al gusto, alla tecnica e alla bravura dell'esecutore. Solo Dom Bedos de Celles (in *L'art du facteur d'orgues*, Parigi, 1766/1768) li annota con precisione millimetrica quando deve far vedere come incidere il cilindro di un organo meccanico. Problemi analoghi di precisione si hanno oggi nelle scritture computerizzate dove i piccoli silenzi di articolazione, che un musicista eseguirebbe a istinto, vanno invece indicati con rigorosa precisione.

Ricordo ancora la paura che mi attanagliava lo stomaco diversi anni orsono, durante la mia prima ora di lezione, nella mia prima supplenza di Educazione Musicale, di fronte a una bellissima prima media. L'insegnante titolare mi aveva telefonato e mi aveva indicato: "Ho appena spiegato loro le figure delle durate, lei illustri i segni delle pause corrispondenti".

Entrai in classe, salutai, ma credo che non guardai veramente nessuno negli occhi, andai come un folle alla lavagna e sciorinai, a una velocità semplicemente pazzesca, la tabella completa delle durate delle pause, dalla maxima alla fusa.

Quando mi voltai tutti mi fissavano, immobili, in un silenzio semplicemente irreali. Poi il bambino del primo banco, con uno sguardo da angelo del paradiso, mi chiese, un po' esitante: "Ma allora, che cos'è la menopausa?".

Giocare con le gradazioni di note, parole e numeri

A fianco di attività sui contrasti è importante avviarne altre tendenti a far acquisire al bambino il senso della gradazione negli ambiti esperienziali più diversi.

L'itinerario che segue si rivolge prevalentemente ai primi anni della scuola di base e punta all'interazione fra diverse discipline e quindi diversi linguaggi, come quello musicale, alfabetico e matematico.

ANNALIA VALENTINI

Fare gradazioni è una capacità che si colloca dopo la scoperta dei contrasti estremi e delle identità; consiste nel saper individuare tra due estremi di segno opposto stadi intermedi sempre più frazionati, permette l'analisi e la costruzione delle sfumature.

La Montessori per prima ha sperimentato degli esercizi sensoriali che permettono di acquisire questa capacità: «si deve iniziare il procedimento da pochissimi stimoli in contrasto tra loro, per poi stabilire una quantità di oggetti simili ma in gradazione differenziale sempre più fine».

La moderna pedagogia la definisce come nozione di variabilità progressiva e regressiva: una nozione fondamentale che serve da base per la numerazione, le strutture, i ritmi, il controllo della scrittura e il solfeggio.

Il lavoro sulle gradazioni è una didattica che ricerca e individua le analogie, le relazioni, i principi comuni nelle varie discipline, che vuole affrontare la nozione di gradazione attraverso modalità percettive e forme espressive diverse, perché partendo dalla stessa nozione si può arrivare facilmente, a seconda delle situazioni, alla musica, alla matematica, alla lingua.

L'incontro, l'incrocio, la coordinazione di tali discipline crea tutta una rete di associazioni, collegamenti, correlazioni e corrispondenze che arricchisce e rende più aperto ed efficace l'apprendimento.

Le proposte operative che presentiamo presuppongono da parte del bambino l'acquisizione a livello iniziale operatorio-concreto degli schemi d'ordine; tali capacità di gradazione dovrebbero già essere presenti al termine della scuola materna.

Per verificare queste capacità è bene procedere a li-

vello manipolatorio facendo ordinare cilindretti, aste, cubi, colori, in gradazioni diverse. A questo scopo può essere validamente utilizzato il materiale sensoriale montessoriano. Il suo uso sistematico porta il bambino non solo a disporre per gradazione oggetti di forme e dimensioni simili, affinando automaticamente le percezioni visiva e spaziale, ma anche ad avere la possibilità di operare transfert in altri campi. Possibilità che facciamo subito nostra trasferendoci nei campi musicale, matematico e linguistico e applicando a ciascun ambito la nozione di gradazione ordinata: vediamo che così facendo nascono ipotesi di unità didattiche, percorsi di cui diamo alcune linee essenziali.

Giocare con l'abecedario

Nell'ambito della lingua le gradazioni trovano la loro applicazione a vari livelli. In poesia con il termine "abecedario" si indica un testo che abbia come iniziali delle diverse parole, versi o strofe la successione delle lettere dell'alfabeto. Si può partire dalla prima lettera fino all'ultima, oppure cominciare da qualsiasi lettera però compiendo un abecedario completo. Esistono abecedari già nella Bibbia: Salmi, Proverbi, Lamentazioni. Sono frequenti anche nella letteratura medioevale. Il più antico esempio sembra sia il *Psalms abecedarius contra partem Donati* composto da S. Agostino. Ci sono abecedari scanditi strofa per strofa, ad esempio ne *L'Alfabeto dei villani* di Anonimo Pavano, e altri più complessi, come quelli tautogrammatici dove ciascun verso inizia con una diversa lettera in ordine alfabetico e in ciascun verso ogni parola comincia con la stessa lettera della strofa.

Nel Pinocchio di Collodi, il falegname Geppetto vende la giubba per comprare l'abecedario al suo figlioburattino. Oggi è stato sostituito dal metodo globale. Non mancano certo gli spunti per proporre agli allievi giochi sugli abecedari; alcuni potrebbero essere così formulati:

- cercare delle parole che permettano il giro completo dell'alfabeto;
- ordinare i nomi e cognomi dei compagni seguendo la successione alfabetica e per ciascuno trovare una parola in rima;
- si propone un'area di significato, ad esempio nomi di animali o di cibi o di città. Si estrae una lettera dell'alfabeto da cui iniziare. Il primo bambino deve dire una parola che comincia con la lettera scelta e corrispondente all'area richiesta, il secondo continua con

la lettera successiva e così via fino a compiere il giro completo dell'alfabeto;

- costruire una filastrocca con la successione delle lettere dell'alfabeto.

Esplorare il mondo dei numeri

Nell'ambito matematico troviamo terreno fertile per lo sviluppo delle gradazioni. Le attività con i numeri e le figure geometriche sono molteplici, ad esempio possiamo contare in ordine crescente e decrescente facendo ricorso alla linea dei numeri, ordinare oggetti secondo la successione dei numeri primi, individuare e seriare figure geometriche ordinandole secondo relazioni date quali la forma, il colore, l'altezza, la lunghezza, la grandezza, lo spessore.

Vediamo quindi come l'acquisizione della capacità di mettere in ordine di gradazione in matematica sia anche associata o implichi i concetti di quantità, di precedenza, di successività, di corrispondenza biunivoca, permettendo la strutturazione del numero naturale nel suo duplice aspetto di cardinale e ordinale con la successiva esecuzione delle operazioni aritmetiche.

Gradazioni in musica

In ambito musicale il materiale sonoro ben si coniuga con la nozione del fare gradazioni; si possono costruire tutta una serie di esercizi e giochi sui parametri musicali perché i bambini siano in grado di seriare in senso crescente e decrescente suoni, intervalli, durate, intensità, velocità e timbri con gradualità, il più possibile senza sbalzi improvvisi, sia attraverso la pura audizione, sia a livello vocale e manipolativo-strumentale.

Per affrontare le unità didattiche sulle gradazioni è importante che il bambino abbia precedentemente sviluppato l'espressività vocale e strumentale in modo informale attraverso giochi ed esercizi. È inoltre necessario che con attività sull'esplorazione dell'ambiente sonoro abbia scoperto i parametri fondamentali del suono e sia perciò in grado di discriminare un suono lungo da uno corto, un suono forte da uno debole, un suono grave da uno acuto. È da questi contrasti che poi si potranno acquisire i valori intermedi della dimensione sonora.

Le attività didattiche sulle gradazioni dei parametri musicali potrebbero essere così articolate.

Gradazioni di intensità

- Cantare o suonare un brano dato o inventato in crescendo e diminuendo controllando la gradualità progressiva dell'intensità, riuscendo a prolungare il passaggio a lungo (ad esempio fino a 60 secondi).
- Esplorare le possibilità dinamiche di ogni strumento cercando tutte le intensità intermedie consentite suonando da un massimo di piano fino a un massimo di forte o viceversa.
- Ordinare all'interno di una stessa famiglia o di di-

verse famiglie strumentali una serie di strumenti a seconda della potenza: dal più potente al più debole e viceversa.

- Riconoscere una sequenza in crescendo o in decrescendo e rispondere vocalmente o con mezzi strumentali proseguendola con nuovi suoni e rispettando la dinamica indicata.

Gradazioni di durata

- Ricomporre l'ordine progressivo crescente o decrescente di una serie di suoni di durata diversa.
- Eseguire suoni vocali e strumentali secondo una scala progressiva di durate dal suono più breve a quello più lungo e viceversa con tutte le possibili durate intermedie.
- Dopo il confronto ordinare gli strumenti secondo l'ordine di risonanza: dallo strumento con il suono a rapido smorzamento fino a quello con la risonanza più lunga.
- Eseguire suoni o brani vocali e strumentali in accelerando o rallentando sperimentando il passaggio graduale da un minimo di velocità a un massimo e all'opposto.
- Da successioni date individuare accelerandi e rallentandi e proseguirle con mezzi vocali e strumentali.

Gradazioni di altezza

- Individuare la direzione ascendente o discendente di glissandi e di scale e seguirla con nuovi suoni vocali o strumentali.
- Intonare con la voce glissandi o scale (pentaforiche, modali, maggiori e minori, tonali, cromatiche) ascendenti e discendenti.
- Riprodurre su strumenti glissandi, scale di diverso tipo ascendenti e discendenti per gradi congiunti e per semitoni.
- Dati due suoni intervallati eseguire con la voce una serie di suoni contigui o un glissando in modo da riempire lo spazio dal primo al secondo suono.

Gradazioni timbriche

Per quanto riguarda le qualità timbriche di un suono, poiché non esiste un repertorio di tratti codificati, si ricorre ad analogie derivate da campi come la luminosità, il gusto, il tatto.

- Riconoscere le diverse voci dei compagni e ordinarle a secondo del timbro dalla più squillante e argentina alla più cupa e roca.
 - Dopo l'ascolto e il confronto, raggruppare gli strumenti secondo il materiale di cui sono costituiti e ordinarli dal timbro più chiaro al più scuro o viceversa.
 - Riconoscere e continuare una serie timbrica data con un nuovo timbro progressivamente più scuro o più chiaro di quella iniziale.
 - Ordinare gli strumenti secondo il tipo di grana, dal più secco, pungente, stridulo al più vellutato, liscio.
 - Graduare il suono degli strumenti secondo lo "spessore", dal suono più fino-sottile a quello più grosso-denso, aumento e diminuzione dello spessore-massa del suono degli strumenti.
- Spesso con i bambini l'esecuzione di un crescendo

provoca un accelerando, quello di un diminuendo un rallentando; si confonde il suono acuto (alto) con quello forte: bisogna tenere conto anche di queste mescolanze e allenare i bambini a dissociare gli effetti di intensità da quelli di velocità, da quelli timbrici.

Intrecciare rapporti fra linguaggi

Abbiamo visto come è possibile affrontare la stessa nozione di gradazione con modalità espressive e percettive differenti attraverso il linguaggio verbale, il linguaggio musicale, quello logico-matematico; le attività proposte, pur avendo come denominatore comune la stessa nozione, sono risultate diverse perché peculiari di ogni disciplina.

Un ulteriore passo avanti potrebbe consistere nel far interagire tali discipline ottenendo tutta una serie di associazioni e connessioni favorevoli a un progressivo allargamento cognitivo e allo sviluppo creativo del pensiero.

Lo facciamo tracciando un itinerario interdisciplinare incentrato attorno all'educazione musicale, disciplina che con la sua tipicità comunicativa, mobile, indeterminata, continuamente oscillante, senza sistemi definiti o referenti precisi, può assumere un ruolo privilegiato nella didattica interdisciplinare, intrecciando rapporti con l'educazione linguistica e connessioni con la matematica. Le esperienze fondate sull'uso integrato e coordinato dei diversi linguaggi contribuiscono notevolmente al processo educativo.

L'interazione fra musica e lingua fondata sulla comune nozione di fare gradazioni sposta i confini dei due ambiti disciplinari individuando un nuovo spazio di attività che, con l'insiemistica, potremo definire insieme intersezione, con elementi dell'insieme musica e dell'insieme lingua.

Abbecedari musicali

Includiamo il termine abbecedario nella zona di intersezione fra musica e lingua; notiamo subito che anche se il termine non fa parte del linguaggio specifico musicale vi sono nella storia della musica composizioni che potrebbero essere definite tali, perché organizzate con le stesse regole.

Un esempio lo troviamo nell'*Inno a San Giovanni* che Guido d'Arezzo indicò come espediente per memorizzare e intonare lo schema esacordale.

L'inno è formato da sei emistichi, ciascuno dei quali comincia con una delle note dello schema in ordine ascendente: la prima frase da *ut*, la seconda da *re* e così via.

Un altro esempio che impiega lo stesso procedimento, lo abbiamo con il canto *Do-re-mi*, del compositore americano Rodgers (colonna sonora del film *Tutti insieme appassionatamente*).

Va ricordato un interessante canone a tre voci, *Intervalli*, di F.J. Haydn, che possiamo identificare come "abbecedario intervallare". Il testo snocciola la serie

degli intervalli dall'unisono all'ottava e coincide in partitura con le note reali dell'intervallo: si dice prima mentre si cantano le note *do-do*, si dice seconda mentre si cantano le note *do-re*, e così in ordine fino all'intervallo d'ottava.

Anche nel repertorio popolare troviamo numerosi canti fondati sulle successioni; alcuni detti alfabetici perché la successione delle strofe è condizionata dalla sequenza alfabetica; altri in cui le sequenze condizionanti sono le vocali o i giorni della settimana o i mesi dell'anno; talvolta i canti si sviluppano anche all'indietro per moto retrogrado.

Musica e lingua si intrecciano, percorrono lo stesso territorio, ma con modalità sempre diverse; a volte la relazione è fondata su un innesto diretto e puntuale della musica nel testo (ad esempio: *Intervalli* di Haydn), altre sulla valorizzazione da parte della musica delle onomatopee e delle qualità foniche del testo (*Vocali* di Porena), altre ancora sulla cooperazione con l'adattamento al testo di frasi musicali semplici e ripetitive per rafforzare la funzione didattico-mnemica (il canone *L'alfabeto* di Mozart).

Parole e musica si rincorrono

Con le regole dell'abbecedario possiamo organizzare un certo numero di ascolti, osservazioni, analisi, attività esecutive e produzioni creative di genere misto in cui la parola è strettamente associata alla musica. Tale convergenza espressiva favorisce nell'allievo una doppia padronanza nel linguaggio verbale e in quello musicale, con il raggiungimento di obiettivi riguardanti sia la lingua che la musica come la memorizzazione e la formazione degli schemi cognitivi, la discriminazione cronologica e ordinale, l'acquisizione dell'orecchio ritmico e melodico, la padronanza della disposizione graduata crescente e decrescente di suoni, intensità, ritmi e timbri e anche di lettere dell'alfabeto, vocali, sillabe, parole, frasi, testi, la capacità di costruire semplici strutture ritmico verbali e di adattare ritmi e parole in melodie. Vediamo alcune proposte operative.

Abbecedario musicale

- Adattare su sequenze ritmiche o su sequenze melodiche nomi e cognomi in ordine alfabetico (appello musicale).
- Applicare un ostinato ritmico o melodico su una successione di parole in ordine alfabetico.
- Dopo l'ascolto, l'analisi, l'esecuzione e la memorizzazione di alcuni canti alfabetici, costruire un testo in rima o non, condizionato dalla sequenza alfabetica; comporre poi un ritmo o una melodia da adattare alla stessa struttura del testo. Esempio:

A - ma ta_è for - m - na - ta
 B - ro do è nes - su - no
 C - lo è un - tar - lo
 D - na - ta_è stant - pa - la - tu
 E - le na_è su - re - na
 F - ran - co è un - bian - co
 G - gi è_a Pa - ri - gi

Abbecedario di vocali

Costruire un testo sulla successione delle vocali partendo dalla *i*, la più acuta e giungendo alla *u*, la più grave (seguito il criterio di ordine fonetico articolatorio) o viceversa e associarlo a una semplice melodia di cinque suoni.

Esempio: testo sulle vocali in rima adattato su di una sequenza ascendente e discendente di cinque suoni.

Abbecedario di altezze

Confrontare e seriare dal più acuto al più grave o viceversa diversi gruppi strumentali e associarli ad animali o personaggi con i quali si costruirà una storia ricavata dalla successione ordinata degli strumenti.

Riporto qui un esempio di semplice storia elaborata dai bambini di prima che si rifà a un cartone molto amato. Strumenti abbinati con personaggi seriatati dal grave all'acuto: Triangolo grande = Vegekou – Triangolo medio-grande = Majinbu – Triangolo medio = Goku – Triangolo piccolo = Gohan

Racconto. Vegekou (triangolo grande) distrugge Majinbou (triangolo medio-grande) che si ricompone in una sfera rossa. Arriva Goku (triangolo medio) che si trasforma in super-sajan e chiama in aiuto Gohan (triangolo piccolo) che si trasforma in super-sajan. Tutti diventano fortissimi!

Abbecedario delle note

Dopo l'ascolto del brano vocale *Do, re, mi* di Rodgers e l'analisi della partitura, elaborare un brano sulla successione delle note; si potrebbe partire dal *do*, facendo in modo che le note di ogni inciso, semifrase o frase, si succedano secondo l'ordine scalare ascendente o discendente.

Ripetere l'esercizio usando diversi tipi di scala: ascendenti o discendenti, maggiori o minori, melodiche o armoniche, pentatoniche, esatonali, cromatiche ecc.

Esempio:

Abbecedario di durate

Elaborare un brano ad abbecedario sulla successione delle durate dalla più corta alla più lunga o viceversa; il pezzo avrà ad ogni inizio di frase o a ogni chiusa una durata diversa secondo l'ordine stabilito.

Esempio: Testo ritmico sulle andature degli animali.

Una stessa frase ritmica eseguita dalla voce e dal tamburo, viene proposta più volte, ma sempre con il finale di durata progressivamente più veloce a imitazione delle andature degli animali citati.

Abbecedario dei timbri

- Analizzare i timbri delle voci dei bambini e ordinarle: dalla più acuta alla più grave. Ripetere lo stesso esercizio con gli aggettivi che descrivono le voci ed abbinarli alla voce corrispondente.

- Elaborare un brano ordinando i timbri strumentali a disposizione, dal più chiaro al più scuro o viceversa.

- Usare lo stesso procedimento anche con le parole partendo dai due termini in contrasto chiaro/scuro: ricercare tutti i termini intermedi e ordinarli, recitarli su un ritmo o melodia di due o tre note con l'accompagnamento della successione timbrica.

Abbecedario delle intensità

- Ordinare rumori o suoni vocali o strumentali o testi parlati o cantati in successione dal pianissimo al fortissimo.

- Eseguire brani vocali tutti in crescendo e poi in diminuendo curando i passaggi intermedi dell'intensità.

- Eseguire brani vocali per accumulo: comincia un bambino a cantare la prima frase del canto, a ogni verso se ne aggiunge un altro, all'ultimo verso canteranno tutti.

- Elaborare un testo ispirato agli aggettivi dell'intensità; eseguirlo su di un ostinato ritmico o melodico seguendo le indicazioni dinamiche ricavate dalle parole del testo.

Esempio di elaborazione ritmico-verbale di una classe prima:

Abbecedario delle velocità

- Scandire una filastrocca o cantare un brano accelerando o rallentando molto gradualmente il tempo seguendo il metronomo.
- Elaborare un testo sulle gradazioni di movimento da lentissimo a velocissimo o viceversa (largo, lento, adagio, larghetto, andante, andantino, moderato, allegretto, allegro, vivace, presto, prestissimo) e scanderlo su una base ostinata ritmico-melodica o rap.

Abbecedario degli intervalli

Dopo l'ascolto, l'esecuzione e la successiva analisi del testo e della partitura di *Intervalli* di Haydn, costruire una sequenza melodica; ripeterla iniziandola da intervalli diversi in ordine crescente o decrescente, adattarci un testo che si ispiri a questa musica.

Musica e numero

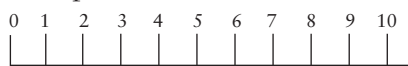
Disponiamo anche per la matematica e la musica di uno spazio comune, di un insieme intersezione costituito sulla nozione gradazione con la quale possiamo individuare gli stessi concetti, gli stessi processi logico-mentali, le stesse operazioni come la ripetizione, la successività, la precedenza, la somma, la sottrazione, il raggruppamento, la seriazione progressiva e regressiva, crescente e decrescente, applicate su numeri e suoni in corrispondenza biunivoca.

Tale denominatore comune ci permette di passare indifferentemente dal campo matematico a quello musicale, trasformando una gradazione numerica in ritmo oppure matematizzando una linea melodica con la possibilità di spiegare una situazione tipicamente logico-matematica anche con la musica, attraverso l'udito e quindi con le durate dei suoni, la durata dei silenzi, i ritmi musicali, l'ordine scalare.

A livello matematico la gradazione più semplice e regolare è la successione dei numeri naturali che rappresenta l'approccio più immediato al numero; può essere rappresentata graficamente attraverso la costruzione della linea dei numeri che si basa sulla proprietà dell'insieme dei numeri naturali di essere insieme ordinato e discreto, quindi rappresentabile con i punti di una retta; diviene così possibile associare a ogni punto della retta un numero della successione naturale.

La linea dei numeri è una linea divisa in parti uguali in cui si fa corrispondere ad ogni punto un numero, partendo da 0 e proseguendo con 1; poi via via con i successivi si riproduce l'ordine della scala numerale.

Esempio:



Possiamo porre in corrispondenza biunivoca la gradazione dei numeri naturali con la gradazione delle altezze, delle intensità, delle durate e dei timbri ritagliando una zona comune di attività operative, esecutive, manipolative e produttive.

A livello musicale, costruire gradazioni di ritmi, altezze, intensità e timbri in senso crescente e decrescente con la

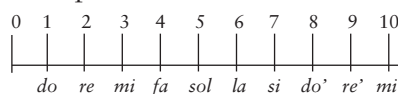
visualizzazione della linea dei numeri, con la manipolazione diretta degli oggetti sonori e con la pura audizione permette la conquista e padronanza dello spazio diafonico e temporale, della presa di coscienza dell'ordine dei suoni e della disposizione graduata dei valori parametrici. Vediamo degli esempi con la linea dei numeri.

Gradazioni d'altezza sulla linea dei numeri

• Numerare una serie di punti sonori messi in ordine progressivo ascendente o discendente seguendo la successione crescente o decrescente dei numeri naturali. Il continuo delle altezze può essere variamente segmentato in toni o/e semitoni e così il numero dei suoni da ordinare.

• Sperimentare serie graduate con la voce e su strumenti con la visualizzazione della linea dei numeri.

Esempio:



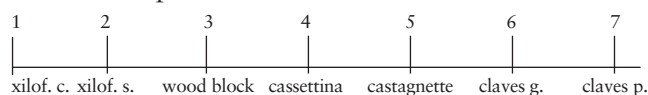
A ogni numero viene associato un suono, in questo caso si parte dalla nota *do* e si procede per gradi congiunti verso l'acuto. L'esecuzione potrà essere fatta assegnando una nota della scala abbinata a un numero d'ordine a ciascun bambino.

Per esercitarsi nelle gradazioni scalari senza annoiarsi troppo si possono eseguire forme ritmiche diverse per ogni nota, ad esempio:



Gradazioni timbriche sulla linea dei numeri

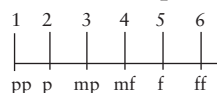
I bambini dall'ascolto dovranno cogliere le sfumature timbriche dello strumentario scolastico, formare gradazioni dal timbro più scuro a quello più chiaro e viceversa ordinandole secondo la linea dei numeri naturali. Esempio:



Si associano alla gradazione dei numeri naturali il timbro degli strumentini a percussione di legno ordinati dal timbro più scuro a quello più chiaro: xilofono contralto - xilofono soprano - wood block - cassetina sonora - castagnette - claves grandi - claves piccole.

Gradazioni di intensità sulla linea dei numeri

I segni delle intensità in gradazione crescente e decrescente sono associati a ogni numero della linea dei numeri naturali. Si disegna alla lavagna la linea dei numeri abbinata ai segni dell'intensità e un direttore indica con la bacchetta i crescendi e i diminuendi che il gruppo deve realizzare emettendo suoni con la voce o suonando gli strumenti; si curerà molto la gradualità del procedimento. Esempio di gradazione di intensità crescente:



Con i bambini un modo per memorizzare facilmente le gradazioni delle intensità è quello di presentarle associate alle sei posizioni del battimano: al numero 1 battere un dito contro dito, per il pianissimo, al numero 2 battere due dita contro due dita per il piano, al 3 un dito contro il palmo per il mezzo piano, al 4 due dita contro il palmo per il mezzo forte, al 5 quattro dita contro il palmo per il forte e infine al 6 palmo contro palmo per il fortissimo.

Gradazioni di intensità dei diversi strumenti

Dopo che gli allievi hanno sperimentato e confrontato le possibilità dinamiche di diversi strumenti, sia all'interno di una stessa famiglia strumentale che tra famiglie di gruppi diversi, si propone loro di ordinarli dal suono più potente al suono più debole e viceversa, secondo la successione della linea dei numeri.

È evidente che in ogni cifra della linea dei numeri naturali è implicito il concetto di numero nel suo duplice aspetto di numero ordinale e di numero cardinale. Le seguenti esperienze sulle gradazioni di durate, di metri e di intervalli mirano a meglio chiarificare e sviluppare tale concetto.

Gradazioni ritmiche sulla linea dei numeri

Assegnare a ciascun bambino una cellula ritmica composta da un numero di figure corrispondenti alla successione dei numeri naturali ed eseguirla.

Esempio di gradazione ritmica crescente:



Dalla successione numerica 1, 2, 3, 4, 5 ricaviamo una successione formata da una semiminima, due crome, una terzina, quattro semicrome e una quintina; Una progressiva suddivisione dell'unità di misura di semiminima. Vediamo, viceversa, dalla gradazione numerica decrescente 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0:



In corrispondenza delle pulsazioni si succedono una quantità di battiti o suoni indicati dal numero della successione matematica con un effetto di rallentando.

Gradazioni di risonanze

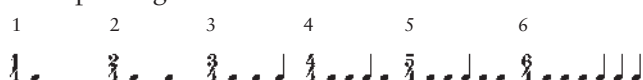
Dopo aver confrontato le risonanze naturali degli strumenti a disposizione, ordinarle secondo una scala di lunghezze crescenti o decrescenti mantenendo fissa l'intensità. Ad esempio dalla risonanza più breve a quella più lunga: wood blocks - xilofono - tamburello - campanaccio - triangolo - glockenspiel - metallofono. Passare poi alla trascrizione numerica misurando con un cronometro le risonanze per ricavarne poi una successione numerica da visualizzare sulla linea dei numeri.

Gradazioni di metri

La successione dei numeri naturali può essere utilmente appaiata anche ai metri crescenti e decrescenti. In musica, il metro o misura è lo schema ritmico di

ogni battuta. Uniamo a ognuno dei 10 numeri il simbolo frazionario indicante il metro equivalente e a ognuna delle unità componenti ciascuna cifra numerica lo stesso numero di pulsazioni; avremo allora il numero 1 corrispondente a una misura del valore di una pulsazione, il numero 2 corrispondente a una misura binaria con due pulsazioni e accento forte sulla prima, il numero 3 corrispondente a una misura ternaria con tre pulsazioni e accento forte sulla prima pulsazione e così via. L'esecuzione di queste gradazioni di metri consente all'ascoltatore di sentire contemporaneamente sia il numero ordinale rappresentato dagli accenti forti, sia quello cardinale espresso dalle pulsazioni.

Esempio di gradazione di metri variabili crescenti:



Gradazioni di intervalli

L'intervallo armonico è la distanza in altezza che intercorre tra due suoni contemporanei. Mantenendo fisso il suono di base, ordiniamo gli intervalli dal più vicino (unisono) al più lontano e associamo ai numeri crescenti la gradazione crescente degli intervalli che corrispondono perfettamente anche con il nome dell'intervallo: infatti con il numero 1 è contrassegnato l'intervallo di prima (*do-do*), con 2 l'intervallo di seconda (*do-re*), con 3 l'intervallo di terza (*do-mi*) ecc.



L'esecuzione vocale o strumentale sarà polifonica: la prima voce ripeterà la nota di base *do*, mentre la seconda canterà le note della scala di *do*; le due voci si impareranno prima separatamente poi si eseguiranno insieme.

Le attività svolte fino a questo punto consentono facilmente agli alunni di poter fare un'esperienza di sintesi allestendo uno spettacolo in cui verranno utilizzati sia i brani vocali e strumentali d'autore appresi, sia le loro produzioni testuali, ritmiche, melodiche, timbriche e matematiche; il tutto può essere visualizzato proiettando i grafici delle partiture durante le esecuzioni.

Bibliografia

- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
- A. Lapierre e B. Aucouturier, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling & Kupfer, Milano 1990.
- E. Willems, *L'orecchio musicale*, Zanibon, Venezia 1977.
- M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1988.

Si ringraziano la maestra Michela Bastiani e gli alunni delle prime e seconde classi della scuola elementare "Don Dino Mancini" di Fermo per aver partecipato con entusiasmo alla sperimentazione di queste attività sulle gradazioni.

Te ve' orez

[ISRAELE]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

Introduzione





Parte A




Parte B




Nella prima metà del '900, la danzatrice Gurit Kadmann si dedicò alla raccolta del patrimonio coreografico ebraico delle varie etnie giunte in Israele, promuovendo ricerche, corsi, festival. La danza ebraica registra un costante sviluppo, attraverso l'integrazione del nuovo e dell'antico con una ricerca strettamente connessa alla musica popolare.

Proposte di attività. *Esecuzione motoria della cellula ritmica* . Recupero del passo saltellato che molti alunni possiedono spontaneamente: passo con piede destro e saltello sullo stesso piede, da ripetere con piede sinistro. Dapprima farlo eseguire liberamente nello spazio poi cercare di far sincronizzare il gruppo classe su una velocità omogenea. Alternare 8 passi semplici e 8 passi saltellati, 4 e 4, 2 e 2. Con l'utilizzo di uno strumento, l'insegnante o un alunno alterna – liberamente o su schemi multipli di 8 – semiminime (passo semplice) con  (passo saltellato), guidando il gruppo nei due diversi movimenti.

Altre attività di movimento. La coreografia delle battute 7 e 8 (inizio parte B) può essere sostituita da giochi di movimento, concordati precedentemente dalle due dame che costringono il cavaliere ad adattarsi di volta in volta a

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.

Formazione: trii a raggiera, le due dame all'esterno, il cavaliere all'interno, presa delle mani a V, direzione antioraria.

Parte A

3-4 Passo saltellato con sx, dx, sx, dx, ripetere

5-6 Tre galop partendo con sx, lateralmente verso il centro, fermata sul sx; ripetere con dx ritornando alla posizione di partenza.

Parte B


7-8 Girandosi verso il centro quattro passi verso il centro partendo con sx e battendo le mani; quattro passi di ritorno sempre battendo le mani


9 Riprendere i passi della battuta 3

10 Ripetere i passi della battuta 3 mentre il cavaliere abbandona il proprio trio per raggiungere quello davanti.

Ripresa parte A

varianti diverse. Esempi: prendendosi per mano, formare un piccolo cerchio che con 4 passi gira in un senso e con 4 nell'altro; scambio di posizione delle dame con 4 passi di andata e 4 di ritorno; le dame si prendono per mano e ruotano attorno al cavaliere, in 8 passi, ritornando alla posizione di partenza.

Attività strumentali. Il lavoro con  può essere ripreso con gesti suono e strumenti a percussione combinando questa cellula ritmica con una seconda (vedi esempio a fianco). Apprendimento per imitazione delle battute 1-4; suddivisione delle parti A e B tra due gruppi; esecuzione delle 4 battute in successione; esecuzione a canone (con entrata in B), anche in preparazione del lavoro di esecuzione simultanea delle 3 voci.



Bibliografia: E. Bartolini, *Come sono belli i passi...*, Ancora, 2002.

Discografia: Hakketoon CD 1989, 1011 - Stichting Nevofoon, Bilderdijkstraat 20, 9673 GE Winschoten.

E Am G C G C E Am Bdim E

Melodia 1
Melodia 2
Melodia 3
Glockenspiel
Xilofono
Basso
Piano
1
2
3

Am G C G C E Am Bdim E E Am

Mel. 1
Mel. 2
Mel. 3
Glk.
Nil.
Bas.
Pmo.
1
2
3

Proposta esecutiva. La danza si ripete 6 volte.
Prima volta: melodia 1, mano sinistra del piano, basso, xilofono. Seconda volta: melodie 1 e 2, mano sinistra del piano, basso, xilofono, tamburello. Terza volta: melodie 1 e 3, mano sinistra del piano, piastre, tamburello, sonagli.

Quarta volta: melodie 1 e 2, piano, piastre, tamburello, sonagli. Quinta volta: melodie 1 e 3, piano, piastre, tamburello, sonagli. Sesta volta tutti.
Le percussioni indicate con 1, 2 e 3 corrispondono rispettivamente ai sonagli, legnetti, tamburello.

La Siem nel panorama internazionale

ANNIBALE REBAUDENGO

Nel logo della Siem è ben posto in evidenza la rappresentanza nella nostra associazione in Italia dell'International Society For Music Education (ISME). Quando vogliamo o dobbiamo darci un tono con le istituzioni pubbliche citiamo la filiazione con orgoglio. Non so, però, quanti sappiano cosa sia questa associazione, quali funzioni abbia, perché noi ne siamo i rappresentanti in Italia, da quando e in cosa consiste la nostra appartenenza. Abbiamo chiesto a Johannella Tafuri, Coordinatrice della Commissione di ricerca dell'ISME e, di fatto, anche nostra Ministro degli Esteri e ambasciatrice, di spiegarlo ai lettori di Musica Domani. (A.R.)

Quando nel lontano 1969 nasceva la Siem, la musa ispiratrice era stata l'ISME. Come racconta Carlo Delfrati nella sua *Storia della Siem* (www.siem-online.it, cap. 6), la crescente consapevolezza dei problemi della didattica musicale faceva sentire l'urgente necessità di un'associazione che raccogliesse e potenziasse risorse ed energie e l'ISME ne suggerì il nome e gli obiettivi.

Il successivo aggancio della Siem a organismi internazionali si concretizzò nella partecipazione di 50 soci al IX Convegno internazionale dell'ISME (Mosca 1970); nacque allora un rapporto che portò nel 1972 all'elezione di Carlo Delfrati, allora Presidente della Siem, nel *Board of Directors* dell'ISME. Di lì a poco la Siem venne nominata rappresentante dell'ISME in Italia. Ma qual è il ruolo della Siem nell'ISME? Fin dai suoi inizi l'ISME, membro dell'UNESCO in quanto associata al CIM - Conseil International de la Musique, si è posta come organismo internazionale che, oltre ai soci individuali, ammette soci istituzionali per creare un grande movimento di conoscenza, scambio e aiuto reciproco tra gli educatori musicali in senso ampio. Obiettivo di grande attualità oggi, alla luce del rafforzamento dell'Unione Europea e di una progressiva globalizzazione dell'educazione e della cultura.

La vita dell'ISME si concretizza di fatto in una serie di attività che sono le stesse della Siem ma a livello mondiale e quindi con maggior peso politico. Convegni internazionali biennali, convegni regionali legati a particolari aree geografiche, seminari, pubblicazioni (due riviste: *International Journal of Music Education* e *Music Education International*, un bollettino: *Newsletter*, Atti di convegni e seminari), progetti internazionali di studio e ricerca su argomenti specifici, azioni politiche di sostegno verso i paesi membri che lo richiedano.

All'interno dell'ISME operano diverse Commissioni (La ricerca per l'educazione musicale, Musica nella scuola e for-

mazione degli insegnanti; Formazione dei musicisti professionisti ecc.) che riuniscono gruppi di soci intorno a determinate aree e organizzano seminari prima dei convegni internazionali.

Tornando al ruolo della Siem, a ciò che può dare e ricevere, diciamo innanzitutto che la Siem riceve quel respiro internazionale oggi necessario per una comprensione più aperta e approfondita dei problemi dell'educazione musicale: nuove linee di tendenza nel mondo, formazione degli insegnanti, scambi e progetti di ricerca interculturali ecc. Allo stesso tempo, rendendosi attivamente presente nelle varie iniziative, porta all'ISME il frutto della propria esperienza, delle innovazioni e dei problemi della situazione italiana, tassello necessario affinché l'ISME possa offrire ai propri soci una visione mondiale.

La nomina concessa alla Siem di "rappresentante italiana dell'ISME", le permette di acquistare un certo prestigio di fronte ad associazioni e istituzioni italiane, ma è chiaro che questa rappresentanza deve poi concretizzarsi non solo nel perseguire gli stessi obiettivi, come di fatto avviene, ma anche nel mantenere un legame di collaborazione e partecipazione alle varie iniziative.

Certamente un legame c'è stato in tutti questi anni. Almeno dal 1982 a oggi la Siem è stata sempre presente ai convegni internazionali anche se con pochi soci (dai 2 di quest'anno in Norvegia, a Bergen, a 10 circa), ma la presentazione di lavori è stata molto scarsa, facendo così mancare la voce dell'esperienza italiana. La Siem è stata rappresentata nuovamente nel *Board of Directors* dalla sottoscritta (1992-1996), ha organizzato un Convegno internazionale con il patrocinio dell'ISME (Bologna 2000), ha organizzato il Seminario della Commissione di ricerca a Frascati nel 1996, è stata ed è tuttora presente nelle commissioni (la sottoscritta è membro della Commissione di Ricerca dal 1998 e da quest'anno ne è anche la coordinatrice). *Musica Domani* ha sempre comunicato le notizie relative ai convegni internazionali (resoconti e programmi). Nel sito web dell'ISME (www.isme.org) la Siem è citata tra le associazioni affiliate e contiene il link con la nostra pagina.

La prossima scadenza è il Convegno internazionale, organizzato dalla Spagna nel 2004 a Santa Cruz de Tenerife (Isole Canarie). Non sarebbe una splendida occasione per partecipare numerosi? Per arricchire la panoramica internazionale con la nostra esperienza, e al tempo stesso ascoltare l'esperienza e la voce degli altri paesi?

Il sito web dell'ISME contiene già le informazioni necessarie che diventeranno progressivamente più dettagliate (come presentare una relazione, come partecipare con un gruppo musicale ecc.). Cominciamo a prepararci.

(Johannella Tafuri)

Pratica pianistica e gioco simbolico

L'approccio allo strumento in età precoce si è sempre rivelato come un momento particolarmente delicato.

In quest'ambito, gli *Játékok* per pianoforte di Kurtág si dimostrano un materiale molto utile per integrare la pratica strumentale in un contesto formativo globale, attento allo sviluppo dell'intelligenza musicale e alla crescita complessiva della persona.

STEFANO MELIS

L'idea pedagogica di fondo, che caratterizza la proposta didattica di Kurtág, consiste nel contestualizzare la prassi musicale nell'orizzonte più ampio dell'esperienza ludica infantile, all'interno cioè di una struttura dinamica e complessa quale è il gioco simbolico, che si concretizza nella interazione cooperativa di differenti codici espressivi. L'opzione metodologica conseguente si pone così rispettosamente a servizio della specifica forma di pensiero che caratterizza il bambino al di sotto dei sette anni. In questa fase dello sviluppo, il piccolo arriva a conoscere e a dominare rapidamente i diversi sistemi simbolici della cultura in cui vive, imparando a esercitarne la funzione soprattutto nelle condotte ludiche con finalità espressive e comunicative. Ma la caratteristica più evidente di questa età, che si rivela cruciale per lo sviluppo delle capacità artistiche, è l'esistenza di un rapporto naturale e spontaneo fra i vari mezzi espressivi: si tratta del periodo della vita nel quale il bambino effettua disinvolute traduzioni fra sistemi sensoriali differenti, edificando così le strutture psicologiche e gli strumenti di pensiero necessari alla comprensione del funzionamento simbolico primario del linguaggio sonoro e musicale.

Sulla base di questi presupposti e in accordo con i lineamenti generali di una pedagogia musicale creativa, la proposta di Kurtág per i più piccoli è orientata a un approccio semantico al linguaggio musicale, con l'obiettivo prioritario di sviluppare la capacità generativa di reti di corrispondenze metaforiche tra le strutture sonore, interagenti con altri *media* simbolici (gesti, immagini, parole ecc.), e i contenuti immaginifici ed emozionali che nascono dal vissuto personale di ciascuno. Nel contesto così delineato, lo sviluppo del pensiero operativo musicale – ovvero l'apprendimento delle abilità percettive, manipolative e riproduttive dei materiali sonori – trova la sua più diretta e motivata giustificazione.

Per comprendere la specificità di tale approccio è opportuno rifarsi alle riflessioni di Mario Baroni (1997) sul concetto di stilizzazione, ovvero sul processo di produzione di senso che caratterizza le sonorizzazioni e, più in generale, le attività espressive nella didattica con i bambini. Riconoscendo la necessità di problematizzare il momento della comunicazione espressiva e di stimolare il bambino all'invenzione originale e stilisticamente individualizzata dei mezzi espressivi, Baroni definisce la stilizzazione (distinguendola dalla semplice imitazione) come il percorso che consente di costruire corrispondenze metaforiche ricche e complesse, a partire non dai contenuti della finzione e dalle immagini spontanee del gioco simbolico, ma dall'analisi delle caratteristiche strutturali dei mezzi significanti di cui si dispone nel concreto della situazione educativa. Dal confronto tra gli oggetti significanti e le caratteristiche del contenuto da rappresentare possono nascere rapporti metaforici sempre diversi: non importa quale immagine mentale sia stata individuata, ma come il bambino riesca, con una o con l'altra, a selezionare i tratti comuni tra significante e significato e con quale risposta emotiva viva questa comparazione.

Ricchezza di materiali e varietà di situazioni

Di stilizzazione, concepita in questi termini, si può parlare a riguardo delle esperienze che il pianista principiante può vivere con *Játékok*. Fin da una prima rapida disamina ci si rende conto della estesa varietà di materiali sonori e tipologie strutturali e dell'altrettanta varietà di situazioni espressive a cui tali strutture musicali sono associate. Spesso il medesimo (o analogo) schema formale ritorna più volte a denotare stati della realtà che sottendono un comune tono emotivo, ma che sono in grado di generare immagini molto diverse tra loro. Inoltre, titoli e indicazioni didascaliche compaiono di frequente tra parentesi, lasciando intuire che nel processo di semantizzazione tutto gravita attorno all'analisi percettiva dei materiali concreti a disposizione e alle reali capacità manipolative e ideative del singolo individuo.

La diversità e l'originalità di tale prassi creativa sono assicurate dal fatto che Kurtág non prescrive percorsi esecutivi rigidamente impostati, ma propone situazioni, schemi di progetto, che possono mutevolmente adattarsi alle condizioni reali del bambino e dello specifico contesto educativo.

La partitura diventa copione

Esaminiamo in concreto come sia possibile realizzare un progetto di condotta ludico-espressiva dai materiali di *Játékok*. Il brano preso in considerazione ha per titolo *Annoiato* e si trova alla pagina 7A del primo volume. Destinato primariamente a bambini molto piccoli, per i quali è impossibile la presa di possesso di tutta la tastiera stando seduti sul panchetto, il pezzo si suona in piedi «baloccandosi su e giù accanto al pianoforte».

Nel complesso la partitura assume le sembianze di un vero e proprio copione da mettere in scena, in cui i mezzi espressivi coinvolti sono plurimi e interagenti nell'unità della condotta. L'insieme delle indicazioni costituisce tuttavia solo un punto di partenza da cui far scaturire il processo della stilizzazione, una sorta di canovaccio strutturale e semantico imperniato sul concetto di opposizione binaria: al contrasto vividamente percettibile sul piano formale corrisponde, in termini di investimento simbolico e di identificazione psicologica, la chiara contrapposizione tra l'immagine dell'abbandono indolente al sentimento della noia e la reazione rabbiosa e repentina che consente di scaricare tutta la tensione emotiva accumulata precedentemente. Su questa pista orientativa si innesta, quindi, l'autentica attività creativa e progettuale che può sostanziarsi in strutture narrative ed espressive differenti. È auspicabile, altresì, la possibilità di potenziare la dimensione dello scambio intersoggettivo, aspetto dominante del gioco simbolico infantile, attraverso la coordinazione di percorsi di ricerca con più bambini, per l'invenzione e la negoziazione collettiva del copione, dei ruoli e dei caratteri espressivi da drammatizzare.

Annoiato

(baloccandosi su e giù accanto al pianoforte!)

(passeggiare distrattamente oltrepassando la tastiera, poi tornare indietro improvvisamente, con rabbia!)

© Edizioni Ricordi

Titolo e indicazioni didascaliche definiscono e contestualizzano, in linea di massima, i ruoli e una sequenza di azioni; le stesse indicazioni, talvolta, si pongono a supporto della semiografia musicale per una più compiuta definizione del gesto esecutivo. Non è, infine, da escludere un uso propriamente espressivo del linguaggio verbale, in quanto il bambino può liberamente accompagnare l'azione con parole.

Per quanto riguarda l'articolazione degli eventi sonori, l'analisi non può prescindere dalla considerazione dell'inestricabile rapporto di interdipendenza che lega la gestualità esecutiva, e più in generale l'atteggiamento mimico-posturale di tutto il corpo, alle caratteristiche fenomenologiche della condotta sonora. Inoltre, l'espressività del linguaggio gestuale può arrivare a conquistarsi spazi di piena autonomia da quella musicale nelle azioni non direttamente finalizzate alla produzione del suono. È il caso della sequenza, suggerita dall'autore, da realizzarsi nel punto topico dell'intero progetto, laddove il lungo silenzio musicale, contrassegnato in partitura con il simbolo, prende consistenza strutturale e senso espressivo dall'azione del «passeggiare distrattamente oltrepassando la tastiera, e poi tornare indietro improvvisamente, con rabbia». In generale, questa modalità di approccio alla tastiera muove alla ricerca e alla sperimentazione di uno specifico stile personale di realizzazione delle tecniche strumentali, al fine di ampliare il campo delle possibilità sonore in funzione dei propri fini espressivi.

Il bambino come manipolatore del materiale sonoro

Completamente differente, rispetto alla didattica tradizionale, è la concezione della percezione e manipolazione della materia sonora, intesa qui come fenomeno complesso da penetrare e ricostruire, soffermando l'attenzione su aspetti in genere trascurati del suono (attacco, corpo, estinzione) e apprezzando le differenti qualità acustiche ed espressive dei silenzi.

Nell'arco della prima sezione formale, delimitata dal punto coronato, le quattro micro-unità, distinte in partitura dalla linea tratteggiata verticale, sono nel loro complesso percepite dal bambino come una *gestalt* unitaria in virtù del principio empirico della ripetizione di configurazioni acustico-gestuali simili o analoghe. Ai suoni di altezza approssimativa, contrassegnati dal simbolo X, segue una variegata tipologia di glissandi su tasti bianchi o neri, secondo un processo di trasformazione graduale della gestualità, caratterizzata sempre da un ritmo lento e da una debole intensità (la dinamica è uniformemente *p*). Da segnalare la variante «muta» del glissando, nella seconda unità strutturale, che produce comunque un rumore, anch'esso potenzialmente significativo, a cui si sovrappongono tre suoni di altezza determinata. All'interno di ognuna delle quattro micro-unità gli elementi sonori si dispongono ordinatamente lungo tutta la tastiera, con scansione isocrona, dando luogo a dei profili sonori che hanno la medesima direzione rettilinea ed estensione nello spa-

zio acustico, seppure alternativamente verso i suoni gravi e verso gli acuti.

Complessivamente, le caratteristiche formali, temporali e intensive dell'organizzazione tonico-posturale e della gestualità esecutiva, intrinsecamente associate alla qualità acustica dei materiali sonori prodotti, sono assimilabili metaforicamente a immagini di oggetti, di azioni, di stati emozionali che richiamano una configurazione percettiva analoga. Questo processo di comparazione tra universi fenomenici differenti avviene per via amodale nelle strutture della percezione, secondo meccanismi sinestesici che il bambino è in grado di dominare fin dalla più tenera età. Continuità, regolarità, linearità, periodicità, prevedibilità costituiscono gli indici processuali dell'esperienza sonoro-motoria nella prima parte della condotta, e a questi rilievi percettivi possono essere variamente associate, a seconda dello stile cognitivo ed emotivo del bambino, immagini simboliche correlate a vissuti emozionali come calma, serenità distesa, ma anche passività deprimente, dolce cullarsi nei languori della noia appunto.

Non è da trascurare, inoltre, un altro aspetto relativo alla prima sezione formale. Si tratta della concomitanza di fattori che tendono a generare un processo di natura regressiva: le durate degli elementi sonori, da una micro-unità all'altra, sono gradualmente più lunghe; il contatto con la tastiera, nel passaggio dai suoni singoli ai glissandi, diviene sempre più ravvicinato e continuo e, presumibilmente, la gestualità esecutiva si fa via via più lenta. Assieme a tali fattori concorre anche il coinvolgimento della sfera del linguaggio logico-matematico. Il bambino è infatti impegnato nel controllo di due operazioni logiche concomitanti: la seriazione regressiva (da 4 a 1) relativa al numero di elementi sonori nella sequenza di micro-unità e la ripartizione in segmenti uguali della intera lunghezza della tastiera, rispettivamente in tre parti (prima unità) e due parti (la seconda e terza unità).

Questo sprofondare nella tastiera, questo regredire rallentando i movimenti fino all'immobilità, possono rinviare per analogia a schemi di ordine fisiologico, a situazioni e stati d'animo come l'atto dell'addormentarsi, lo svanire, il dissolversi. Ma anche, all'opposto, a schemi di natura tattilo-cinestesica riferiti, per esempio, alla polarità leggero-pesante a cui pertiene la stessa immagine, suggerita da Kurtág, della passeggiata su e giù accanto al pianoforte «come se si trainasse dietro di sé un animale giocattolo legato ad uno spago». Il gioco proposto potrebbe, infatti, diventare sempre più faticoso a causa della resistenza dell'animale immaginato, il quale manifesterebbe la sua riluttanza a essere trainato fino a opporsi completamente e a scatenare una colluttazione col suo padroncino.

Un'altra possibile comparazione, questa volta riferita alla sfera delle relazioni topologiche, può essere generata dall'alternanza del movimento lungo la tastiera, il quale, anche per effetto della trasposizione visiva mediata dal segno grafico in partitura, è assimilabile a una camminata che alterna tratti in discesa e in salita (ecco la ragione dell'espressione dell'autore «baloccandosi su e giù accanto al pianoforte»). Questa esperienza è molto im-

portante per il bambino, che impara a dominare il concetto di direzionalità di un profilo sonoro nello spazio diastematico, associandolo alla polarità alto/basso.

Come già accennato, nella seconda parte della condotta la situazione si ribalta ed entra in gioco il principio empirico del contrasto. Si passa alla possibilità di sperimentare una gestualità differente, non più longitudinale e orizzontale ma verticale rispetto alla tastiera, con tre diversi tipi di "accordi" (*clusters* con avambracci e con i palmi delle mani, accordi veri e propri di sei suoni), la cui realizzazione è impostata in modo da aumentare la distanza tra corpo e pianoforte, liberando l'ampiezza e la rapidità del gesto fino a raggiungere i limiti estremi delle possibilità fisiche in termini di energia da infondere e ampiezza di apertura delle membra. Cambia anche la modalità di misurazione delle distanze e di orientamento corporale: non ci si muove più alternativamente in un senso o nell'altro lungo la tastiera, ma si sta stabilmente al centro di una relazione topologica di simmetria, impegnando contemporaneamente entrambe le braccia. La discontinuità formale e temporale dell'epilogo della condotta è generata dal susseguirsi convulso dei cambiamenti nella modalità di contatto con la tastiera, ma anche dalla capricciosa gestione delle durate dei silenzi. In particolare, la seconda pausa, più lunga della precedente, acquista un senso accentuato di rottura e spiazzamento dovuto all'inaspettata eufonia degli accordi finali che seguono, dopo il crescendo di aggressività dei *clusters* precedenti. Il tutto farebbe pensare, ritornando all'immagine dell'animale giocattolo, alla lotta che risolve in una sorprendente riconciliazione.

Bibliografia

- M. Baroni, *Suoni e significati*, Torino, EDT, 1997.
 J.S. Bruner (a cura di), *Lo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando Editore, 1994.
 C. Cano, G. Cremonini, *Cinema e musica*, Firenze, Vallecchi Editore, 1995.
 F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Bologna, CLUEB, 1993.
 R. Francès, *La perception de la musique*, Parigi, Vrin, 1958.
 H. Gardner, *Il bambino come artista*, Milano, Anabasi, 1993.
 H. Gardner, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993.
 M. Imberty, *Suoni, emozioni e significati*, Bologna, CLUEB, 1986.
 G. Kurtág, "Játékok: una lezione di György Kurtág", in AA. VV., *La musica e l'infanzia*, «Quaderni di Musica/Realtà», n. 28, a cura di R. Favaro e T. Camellini, Milano, Unicopli, 1990.
 A. Lapierre, B. Aucouturier, *La simbologia del movimento*, Cremona, Edipsicologiche, 1978.
 J. Piaget, *La formazione del simbolo del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
 W. Plöger, *La spatialité dans la perception de la musique*, «De-grés», n. 53, Bruxelles, Helbo, 1988, pp. 1-22.
 D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Solo musica

JOHN PAYNTER

Ogni opera d'arte rivela, soprattutto, il *piacere* dell'artista nell'uso del mezzo espressivo. I poeti sono trascinati dalle parole (i significati, certamente, ma anche i suoni e i ritmi). I pittori traggono piacere dai colori, dai toni, dalle combinazioni di forme sulla tela. Gli scultori sono intrigati dalle possibilità delle forme nello spazio ma sono deliziati anche dalle differenti qualità di pietra, legno, metallo o qualsiasi materiale con cui lavorano.

Per i musicisti i suoni di ogni genere sono interessanti e possono dare piacere se usati per creare strutture che si evolvono nel tempo a formare *brani musicali* completi. Le parole, i colori a olio, gli acquerelli, la pietra, il legno, il metallo, i suoni, sono tutti mezzi per la nascita di opere d'arte, ma ogni volta che si inizia a creare un'opera o un *pezzo*, si ha bisogno di una nuova *idea*.

L'idea è il punto iniziale. Può essere qualcosa che si è sperimentato, visto o letto; qualcosa che è successo di recente o nel lontano passato, può essere un'altra opera d'arte – ma una volta che si è sicuri di avere un interessante punto di partenza, è *necessario pensare usando solamente la logica del materiale*.

Alla ricerca di un'idea

L'idea può essere anche il mezzo stesso, senza riferimenti ad altro. Una poesia può essere semplicemente una struttura di parole casuali, senza altro significato che il piacere (o divertimento) di sentire quelle parole insieme:

Fin fan fun flew flower
Flung fire for flow
Fist and frost.

Tartufo taschino teatro tafano,
Talora tamburo talun tarabuso,
Trapasso trattino, trottata tropico.
E tromba tric trac è tritone trentina.

A volte chiamiamo alcune filastrocche *non sense*, ma queste poesie non sono realmente senza senso: il senso (il significato) è il modo divertente in cui i suoni delle parole si combinano e stanno insieme. I cosiddetti pittori astratti fanno lo stesso genere di operazione con le forme, i colori e le linee, giustapponendo gli elementi per creare un dipinto che, sebbene non sia

una riproduzione (cioè non ritrae nulla), è completo in se stesso e non necessita di una spiegazione.

Per centinaia di anni i compositori hanno creato brani musicali in questo modo, e altre persone hanno goduto di questi pezzi per il piacere della sola musica: vale a dire dei suoni in sé, di come si susseguono o si combinano in diverse strutture nel corso del brano. I titoli astratti più comuni in musica sono questi:

- *sonata* (semplicemente qualcosa che suona – solitamente una combinazione di strumenti),
- *toccata* (un pezzo veloce in cui i suoni non sono sostenuti ma semplicemente “toccati”),
- *partita* (alcuni brevi brani musicali in diversi stili raggruppati in una singola opera),
- *suite* (una serie di brani *consecutivi* – solo un sinonimo di *partita*!).

Una collezione di suoni interessanti

Costruite una collezione di suoni interessanti. I bambini potrebbero prendere oggetti che producono suoni inusuali. Discutete ogni nuova sorgente sonora ogni volta che viene aggiunta alla collezione: cos'ha di speciale? È facile o difficile controllarne il suono – ad esempio per ottenerne il suono più interessante? L'oggetto produce solo un suono o può produrne diversi – di qualità differenti o tutti dello stesso tipo?

Annotate o ricordate tutte queste caratteristiche accuratamente.

Quando la collezione è abbastanza ampia e sufficientemente varia, i bambini possono lavorare insieme in un grande gruppo alla creazione di un brano musicale usando tutti i suoni disponibili *oppure* possono inventare un modo per *appendere* i vari oggetti sonori a una struttura, si da creare uno strumento sufficientemente grande da poter essere suonato da più bambini. Piccoli gruppi si alterneranno nel lavorare con lo strumento e nell'inventare pezzi di musica. In ogni caso il (i) gruppo(i) deve concentrarsi sui *suoni*, ricercando con vari esperimenti quali siano quelli migliori (i più interessanti – *perché* sono interessanti?). Come possono essere usati questi suoni interessanti per creare un brano musicale “sui” suoni, un pezzo che gli ascoltatori trovino dilettevole senza andare alla ricerca di significati extra-musicali?

I titoli astratti

I bambini lavoreranno in piccoli gruppi (massimo cinque per gruppo). Ogni gruppo si accorderà su un titolo astratto. È possibile usare lo stesso per più pezzi (come i compositori in passato hanno usato titoli co-

me *Sonata*). *Pezzo* sarebbe un titolo appropriato e si potrebbero numerare i brani in sequenza: *Pezzo n. 1*, *Pezzo n. 2* e così via, ma non sarebbe molto coinvolgente. Pensate a qualcosa di più interessante. Per esempio, parole che suggeriscano l'azione della musica: titoli come *Rotazione*, *Scorrevole*, *Galleggiante*, *Eco*, *Zampillo*, *Simile*, *Distante*, *Calmò*, *Trascurato*, *Sostituito*.

Titoli numerici e pitture astratte

Usando gli strumenti musicali convenzionali e/o le voci, create più di una composizione usando lo stesso titolo.

Lavorando in gruppi più piccoli (o anche individualmente), i bambini inventeranno pezzi con *titoli numerici* che, ancora una volta, suggeriscono qualcosa sulla musica. Ad esempio *Due più due* può significare che il pezzo è costituito interamente di suoni che procedono in coppia. *Cinque + tre + quattro* può essere il titolo di pezzi che usano cellule ritmiche costanti: cinque battiti più quattro battiti più tre battiti.

Lavorando in piccoli gruppi e utilizzando solo le proprie voci, i bambini inventeranno brani nei quali le voci saranno usate sempre come strumenti *a percussione*. Che tipo di suoni vocali suggerisce questo? Ac-

cordatevi su un titolo appropriato solo dopo che il pezzo sarà stato completato.

Componete un brano musicale basato su una pittura "astratta", come quella che vi proponiamo.

Esecuzione

Come nelle precedenti rubriche di questa serie, ogni brano completo deve essere discusso immediatamente dopo essere stato suonato.

Concentratevi sui suoni utilizzati e sui processi di combinazione dei suoni nella formazione del pezzo compiuto. Evitate ogni riferimento a significati extra-musicali. I bambini dovrebbero capire che i brani composti devono essere interessanti in se stessi, cioè come raggruppamenti di suoni affascinanti che significano qualcosa semplicemente per il modo in cui sono stati organizzati.

La domanda più importante è: "Questo pezzo funziona? È interessante, coinvolgente, soddisfacente; è piacevole solo *per quello che* è senza nessun altro genere di spiegazione e senza riferimenti a eventi o esperienze nel mondo reale?".

[Traduzione a cura di Paola Bernardelli]



Mirò, *Maig* 1968, 1968-1973.

Passato, presente e futuro della Siem

a cura di ELENA FERRARA

1. *Il passato.* I principi pedagogico-didattici e gli obiettivi di politica culturale su cui fu fondata la Siem risultano ancor oggi particolarmente attuali. Pensi che esista una sostanziale coerenza tra ciò che fu pensato allora in modo così lungimirante e l'immagine odierna della Siem a livello nazionale?

2. *Il presente.* Quali ritieni siano oggi i punti di forza e/o di debolezza della Siem e a quali

ragioni imputi l'attuale successo o insuccesso in specifici settori di intervento?

3. *Il futuro.* Pur restando nell'ambito dell'associazionismo e del volontariato, la Siem deve continuamente ridefinire il proprio ruolo nel panorama dell'educazione musicale. Alcune sezioni territoriali stanno orientandosi verso un'attività simile a quella di un "centro di servizi"; quali potrebbero essere le conseguenze di un eventuale consolidamento di tale evoluzione?

La riflessione sul senso della Siem costituisce un vero e proprio filo conduttore che attraversa la nostra storia associativa. In un momento politico e culturale in cui il passato conta poco e nessuno pare vergognarsi nel mistificarlo, strumentalizzarlo o negarlo, la consapevolezza dell'alto valore della storia, dell'evoluzione e del cambiamento, della proiezione nel futuro che proprio dal passato continua ad attingere risorse mi sembra forse poco alla moda, per niente in linea con "chi fa e disfa a suo piacere" e, proprio per questo, qualità di ancor maggior valore.

Penso che molti soci stiano seguendo sulla nostra rivista *on-line* le pagine che con grande passione sta scrivendo per noi Carlo Delfrati e che rappresentano senza dubbio anche una buona occasione di riflessione sulla Siem.

La presente rubrica di *Musica Domani* ha ritagliato alcuni interrogativi ben sapendo che molti altri potrebbero essere i quesiti da porre in campo. Ma ben sappiamo che essa rappresenta solo un tassello di un più ampio mosaico.

Voglio ricordare che l'ultimo articolo apparso su *Musica Domani* rispetto al nostro tema "Scuola in trasformazione e Siem" (marzo 1996) era succeduto alla pubblicazione del volume *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro* scritto in occasione del venticinquesimo anniversario della nostra associazione, poco dopo la revisione del nostro Statuto, operazione che ci aveva coinvolti in una riflessione approfondita sulla nostra identità sia sul piano ideologico-culturale, sia su quello amministrativo e gestionale. La riflessione sul primo aspetto aveva già visto un momento di approfondimento recente con l'elaborazione del *Quadro di riferimento culturale* datato 1992.

Questa tavola rotonda ospita tre personalità da sem-

pre impegnate nella nostra associazione e si colloca a pochi mesi dall'approvazione in Assemblea Nazionale del *Regolamento interno* della Siem, operazione che ha di nuovo posto una serie di problemi relativi all'aspetto gestionale dell'associazione. Quando si costruiscono, ristrutturano o si formalizzano delle procedure nell'ambito di una istituzione, di fatto si lavora sulla possibilità di essere più o meno efficaci ed efficienti, più o meno trasparenti e democratici e quindi più o meno autorevoli. Colgo quindi l'occasione per ringraziare il direttivo nazionale che ha visto scadere il proprio mandato nel mese di marzo di quest'anno e che, con grande impegno ha saputo portare a termine un lavoro iniziato tanti anni fa, uno di quei compiti che in genere gli operatori musicali rifuggono perché appartiene a sfere di competenza ritenute poco attinenti ai propri interessi. In particolare ringrazio Maritè Villa che, essendo depositaria di tante discussioni già avviate negli anni del rinnovo dello Statuto (come membro della Commissione Nazionale allora costituita), ha garantito continuità alla riflessione.

Rispetto al passato sembra un po' scontato confrontarsi sul raggiungimento degli obiettivi anche perché penso che la sensazione di tutti, nel leggere quelli che Carlo Delfrati aveva ipotizzato nel suo immaginario (sintetizzati poi nelle finalità associative previste dallo Statuto del 1969), sia quella di una adesione ancora oggi completa, mista alla consapevolezza che tanti obiettivi restano da raggiungere: da una parte perché è giusto non accontentarsi mai, dall'altra perché realmente non si è fatta poi tanta strada in tutti i settori. Un tema su cui l'associazione si è confrontata cercando di porre rimedio a una palese carenza è stato quello della ricerca scientifica in campo musicale e in tale settore, nel corso degli anni '90, molto è stato fatto. Ri-

tengo che la ricerca sia entrata maggiormente nella mentalità e nel lavoro degli operatori musicali sia per il lavoro svolto dalla nostra associazione (Consiglio di studi e ricerca, collana di pubblicazioni, corsi di metodologia), sia per una maggiore attenzione della scuola in generale al tema della ricerca-azione. Mi è già capitato di lanciare un appello ai membri del Consiglio di studi e ricerca perché si provi a ipotizzare un'attività che, elaborata nel suo impianto dal Consiglio stesso, possa coinvolgere insegnanti e operatori nelle fasi successive. Questo permetterebbe a chi vuole fare un percorso di ricerca di avere un ruolo importante sebbene non troppo impegnativo sul piano ideativo, di controllo, elaborazione dati e analisi dei risultati.

L'extrascuola, a mio parere, rimane un problema aperto. Chi è coordinatore di un Laboratorio Musicale attivato con il *Progetto Speciale Musica* ben sa quanto il suo ruolo sia sovrapponibile a quello di operatore culturale territoriale come, per esempio, quello del presidente di una sezione Siem. Forse più di un operatore si trova, però, a fare i conti con l'extrascuola e con la scuola superiore (compresa la formazione professionale), settori, questi, in cui i percorsi sono poco sperimentati, scarso è il contributo dato dalle nostre pubblicazioni e per i quali è spesso difficile trovare operatori in grado di realizzare progetti musicali adeguati.

La domanda rivolta ai nostri tre ospiti vuole toccare anche il problema di quanto e cosa sia stato recepito del nostro operato. Ritengo questo un elemento importante con cui rapportarci per evitare di chiuderci in una nostra visione della realtà: confrontiamoci con chi è al di fuori della nostra associazione, ne è coinvolto solo marginalmente o ne riceve solo dei servizi se vogliamo capire quanto la nostra identità immaginata e progettata sia stata recepita. Questo è un lavoro che dovrebbe vederci preparati in quanto docenti e quindi avvezzi a misurarci con le ricadute del nostro lavoro. Certo il problema si complica per istituzioni di carattere nazionale come la Siem, ma credo che sia opportuno investire qualche risorsa per documentare i risultati del nostro lavoro. In attesa di eventuali strategie di monitoraggio, invito la redazione di *Musica Domani* a programmare una tavola rotonda con ospiti non appartenenti all'associazione. La mia scelta, infatti è stata quella, opposta, di mettere a confronto personalità la cui storia corre da anni in parallelo con quella della nostra associazione.

Abbiamo cercato di presentare comunque punti di vista differenti che ci consentissero di mostrare aspetti positivi e negativi, sapendo che sarebbe stato difficile evitare le lacrime per le sezioni chiuse e per il numero di soci dimezzato rispetto a dieci anni fa. Siamo tornati a essere pochi e, forse, siamo ancora in gran parte gli stessi. Potrebbe, questo, essere anche interpretato come un aspetto positivo perché penso che molti di noi, soci Siem da tanti anni, abbiano ancora molto da dare e non tutte le attività necessitano di ulteriori risorse (sebbene ogni contributo sia sempre bene accetto). Ciò non può, però, metterci al riparo da una seria preoccupazione perché la penetrazione nel territorio non appa-

re sostenibile in assenza del riferimento costituito dalle sezioni territoriali. Inoltre, sul piano ideale, un'associazione di volontariato ha l'obbligo di progettare il suo futuro attraverso il rinnovamento e l'adesione delle generazioni più giovani.

È necessario, comunque, ricordare che oggi la Siem può contare sulle risorse della rete telematica la cui funzione, attualmente *in fieri*, andrà verificata nel tempo con risultati prevedibilmente positivi sebbene, a mio parere, non possa sostituire né l'editoria scritta, né l'articolazione in sezioni territoriali.

La convergenza di opinioni è chiara nei nostri interlocutori rispetto alla positività dei settori inerenti alle pubblicazioni e all'attività di formazione.

Anche il potenziamento del raccordo con l'ISME, il consolidamento di rapporti con altre associazioni e la ricerca di forme nuove di collaborazione (forum, consorzi), attività forse ancora poco percepite da parte del socio Siem, rappresentano un settore da incentivare in nome di una cooperazione oggi necessaria per crescere e per accrescere in immagine nei confronti delle istituzioni.

Senza dubbio il socio impegnato nella scuola avrà invece notato il coinvolgimento dell'associazione in alcuni concorsi nazionali, iniziative di collaborazione o patrocinio sulle quali si possono riscontrare opinioni diverse di cui credo sia importante tenere conto.

La notizia della convenzione con il Ministero Istruzione, Università e Ricerca, che ha prodotto un riconoscimento della Siem quale ente formatore e un suo ruolo di interlocutore privilegiato, potrebbe far prevedere l'uscita dall'*impasse* che le sezioni territoriali stanno vivendo. Potrebbero così decollare nuovamente i corsi di aggiornamento che rappresentano momenti cruciali per l'adesione all'associazione. Molto dipenderà anche dalle scelte contrattuali sulla formazione dei docenti; la sensazione di "sospensione" manifestata da Anna Velati credo possa essere condivisa. Un segnale positivo viene dai Corsi Internazionali Estivi che quest'anno hanno registrato una ripresa.

Decisa nei contributi la convergenza nell'identificare la relazione con il MIUR come punto di forza principale: vanno quindi un incoraggiamento e un ringraziamento al presidente nazionale Annibale Rebaudengo, al direttivo nazionale e ai collaboratori tutti per l'attività finora svolta nell'ambito delle commissioni ministeriali per la riforma dei cicli e degli studi musicali (indipendentemente dai risultati che ci auguriamo dei migliori).

Il mio ruolo di ex segretaria nazionale, referente nazionale delle sezioni territoriali e, prima ancora, presidente di sezione, e le esperienze compiute in queste vesti mi inducono a segnalare come settore cruciale per il futuro quello delle attività dell'associazione, giacché mi sembra che gli altri settori, dalla ricerca all'editoria, dalla formazione alla sensibilizzazione del mondo politico, continueranno il proprio costante, coerente e positivo cammino. Non si riscontrano ragioni, infatti perché non possa essere così: le ristrettezze economiche e le politiche scolastiche più ottuse ci possono eventualmente costringere a fare dei tagli, non a cambiare rotta né, tanto meno, ad abbandonare la strada.

Viceversa penso sia importante una riflessione sul futuro del volontariato, sul rapporto con gli associati e con gli utenti, su una gestione più manageriale cioè più mirata sul piano della organizzazione, che potrebbe, per contro, risultare carente di spinta ideologica. Il problema è presente da diversi anni nella Siem, ma forse ora è maggiormente evidente; è quindi il momento di confrontarsi senza falsi pudori affrontando quello che ritengo, in sostanza, un problema economico sia per la Siem sia per gli operatori. In questo caso includerei nel termine economico sia l'aspetto finanziario, sia quello legato al tempo e alle energie personali. Si tratta, infatti di economizzare, o meglio ottimizzare le energie rispetto ai non semplici obiettivi da raggiungere quali:

- mantenere in vita le numerosissime attività nazionali e territoriali cercando di consolidare e ottimizzare i rapporti con enti, associazioni, case editrici ecc.;
- potenziare il consenso e incrementare gli iscritti;
- individuare e rispondere alle reali esigenze del territorio curando l'immagine della associazione;
- offrire occasioni formative, pubblicazioni, osservatori e forum telematici, per alimentare la discussione all'interno dell'associazione e la diffusione della didattica e dell'educazione musicale in tutto il territorio nazionale;
- creare le condizioni per un ricambio nei ruoli (figure e incarichi associativi), cercando di individuare forme di mediazione tra il volontariato puro (quello che ha caratterizzato la Siem di questi primi decenni di vita) e la prestazione di servizio che vede corrispondenza

stretta tra impegno e riconoscimento economico.

Quest'ultimo obiettivo, che vi prego di leggere con un po' di ironia (in quanto penso che la prestazione professionale sia ancora lontana dal pensiero dei nostri attivisti) pone un problema di mediazione tra due punti di vista che sono spesso frutto di necessità e vanno quindi rispettati entrambi.

L'altra grande mediazione, quella proposta nel terzo quesito, non è disgiunta dalla problematica di cui sopra poiché riguarda l'ipotesi (o la realtà?) per cui il nucleo associativo, ora identificabile nella sezione territoriale, diventi un centro di servizi, cioè una sorta di *Sportello Musica*. I laboratori musicali del Progetto Speciale Musica in Regione Piemonte (i cui coordinatori sono spesso operatori della Siem) sono stati inquadrati come dei Centri di servizio per la formazione e, come ho già sostenuto, possono essere in molto sovrapponibili alla sezione territoriale Siem. In cosa ci differenzieremo?

Le risposte che danno i nostri ospiti sono interessanti e la riflessione deve, secondo me, prendere un po' il largo, nell'ambito degli organismi associativi o delle pagine virtuali per poter, senza pregiudizi o prevenzioni, sebbene con la prudenza che contraddistingue chi ha tanti valori da difendere, essere approfondita e dare i suoi frutti. È importante ricordarci che se la Siem ha al suo attivo una vita così lunga e una consolidata legittimazione a livello nazionale è soprattutto perché, nonostante si sia costretti molte volte a fare i conti con la difficile realtà, abbiamo sempre saputo volare! (E.F.)

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 in Italia

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

- la rivista *Musica Domani*
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem*

diventa socio



SIEM
Società Italiana
per l'Educazione Musicale

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

Quote per il 2003:

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



WWW.SIEM-online.it

Un contributo essenziale allo sviluppo culturale del paese

GIUSEPPE GRAZIOSO

1. Scrivere del passato, presente e futuro della Siem è impresa che mi costringe quasi a fare un consuntivo della mia vita lavorativa, dato che questa è stata sempre accompagnata dalla sua presenza e che è stata proprio la Siem a indicarmi la via da seguire per l'insegnamento dell'Educazione musicale.

La storia del giovane diplomato di Conservatorio che si presenta im-preparato al suo primo appuntamento con le lezioni di Educazione musicale e che annaspa per qualche anno cercando di mettere a posto un meccanismo che vede non funzionare, è nota e non starò qui a ripeterla. È noto anche il senso di frustrazione che assaliva coloro i quali avevano sognato di volare sulle ali del concertismo internazionale e si vedevano ridotti a semplici insegnanti di una disciplina che nella scuola godeva di poca o

nessuna considerazione. La responsabilità, si diceva, era del conservatorio che preparava per una professione, mentre poi le contingenze della vita costringevano a svolgerne un'altra che aveva con la prima legami di parentela piuttosto lontani.

Però, al di là delle facili critiche fatte col senno del poi, cos'altro si poteva fare allora? Mi riferisco a un periodo (gli inizi degli anni '70) nel quale non si sapeva ancora bene che cosa fosse e a che cosa servisse quella disciplina introdotta nei Programmi della Scuola media del 1963. Pubblicazioni in italiano quasi inesistenti, libri di testo che ricalcavano, riducendolo, il sapere musicale consolidato, colleghi che avevano avuto la tua stessa formazione, una sola rivista, *Educazione musicale* dell'Angelicum, che lasciava intrave-

dere nuovi percorsi e nuove prospettive.

Questa carenza di stimoli esterni era inoltre sostenuta, come ho accennato, da un atteggiamento mentale nei confronti dell'insegnamento musicale scolastico forgiato da studi a esso non pertinenti. Cosa si può pretendere da un giovane al quale, dopo le fatiche per imparare l'*Appassionata* e i *Quadri di una esposizione*, si chiede di elaborare un Corale e un Contrappunto fiorito a quattro parti? Erano infatti queste le prove scritte richieste per ottenere l'abilitazione all'insegnamento di Canto corale, abilitazione la cui validità era estesa anche alla Scuola media dato che non ne esisteva ancora una specifica per l'Educazione musicale.

Sono trascorsi trent'anni e oggi la situazione è cambiata. Forse i giovani aspirano ancora al concertismo e rimangono disorientati quando, ai primi contatti con bambini e ragazzi, si rendono conto che le loro abilità strumentali non servono a niente (leggo questo disorientamento sul volto dei miei allievi del primo anno della Scuola di didattica quando vedono crollare, poco alla volta, un castello costruito faticosamente nel corso di

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

da fotocopiare e spedire via fax allo 011/9364761

Cognome e nome _____

Via _____

CAP _____ Città _____ Stato _____

Telefono _____ Fax _____ e-mail _____

Socio Ordinario Socio Studente Biblioteca Socio Sostenitore

Versa € _____

con carta di credito VISA Mastercard Eurocard

n.

Nome del Titolare _____ data di scadenza _____

data _____ Firma _____

tanti anni) ma, se ci si vuole occupare di educazione musicale a qualsiasi livello, le occasioni non mancano. Libri in gran quantità, convegni, corsi di aggiornamento, Internet e così via. Il cambiamento ha toccato anche il conservatorio nel quale c'è una scuola dedicata all'educazione musicale, quella di Didattica della musica, che consente agli studenti del glorioso istituto che decidono di dedicarsi all'insegnamento musicale scolastico di completare i propri studi nella direzione giusta. Si è finalmente affermata la convinzione che per insegnar musica a livello non professionale i tradizionali studi di strumento sono insufficienti e inadeguati e che a bambini e ragazzi bisogna dare qualcosa in più e di diverso rispetto alle nozioni di teoria musicale o alla biografia «degli autori più rappresentativi». È vero che gli studenti della Scuola di didattica sono ancora una piccola minoranza rispetto a tutti gli altri (si pensi alle 35 cattedre di pianoforte del conservatorio di Bari), ma ritengo siano il gruppo trainante di quanti sceglieranno consapevolmente di dedicarsi all'insegnamento della musica, una volta che la legge di riforma dei conservatori diventerà operativa.

Il cambiamento c'è dunque stato, ma dovuto a che cosa? Come ha fatto il giovane insegnante del Corale e del Contrappunto ad andare nella direzione corretta? Le occasioni sono state molteplici, ma ce n'è stata una, in particolare, che ha avuto un peso determinante: la nascita e la frequentazione della Siem. Associazione alla quale il nostro si era iscritto il 2 settembre 1969 e di cui aveva poi sentito ampiamente parlare dal suo fondatore in un corso di aggiornamento organizzato a Chiavari nel dicembre dello stesso anno dal Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica. Gli aggiornatori sono figure importanti o emergenti nel campo dell'educazione musicale: Colarizi, Furgeri, Mancusi Ungaro. Dicono e fanno fare tante cose interessanti sul canto, sulla ritmica, sugli strumenti. Poi, per l'ascolto, si presenta Carlo Delfrati che comincia a parlare un po' fuori dal

coro: siamo arretrati, questo non va, quest'altro è sbagliato e così di seguito. Parole che destano perplessità, ma anche grande interesse in tutti i partecipanti.

Delfrati coglie l'occasione per parlare dell'associazione che ha da poco fondato. Questa si propone di essere a-sindacale, di essere aperta al confronto tra tutti i metodi di insegnamento senza legarsi a nessuno di essi in particolare, di essere promotrice della ricerca scientifica sull'educazione musicale, di aprirsi a chiunque abbia interesse per l'educazione musicale indipendentemente dalla professione svolta, di promuovere la diffusione dell'educazione musicale a qualsiasi livello e non in un particolare ordine di scuola, di apportare validi contributi in occasione delle scelte di politica scolastica, di organizzare attività di aggiornamento per quanti operano in questo campo. Propositi, per quegli anni, molto ambiziosi e lungimiranti per la realizzazione dei quali sarebbero occorsi molto tempo e molto lavoro, ma che hanno avuto la forza di far diventare, nel giro di pochi anni, la Siem il più importante e qualificato punto di riferimento per l'Educazione musicale italiana. La schiera di coloro che si occupano a livello scientifico della nuova disciplina diventa sempre più numerosa e quasi tutti confluiscono nella Siem. Il dibattito si fa vivace, le iniziative e i corsi di aggiornamento sempre più numerosi, sugli scaffali delle librerie cominciano a comparire libri qualificati, nasce *Musica domani*. Tutto questo porterà a gettare le fondamenta dell'educazione musicale che nei programmi della scuola media del 1979 (Delfrati era nella commissione per la loro stesura e ne fu il principale ispiratore) troverà la sua consacrazione definitiva con finalità che le danno la dignità di disciplina indispensabile per l'armonico sviluppo della personalità degli allievi e che è aperta all'interazione con le altre discipline. Queste finalità verranno poi riprese nei programmi della scuola elementare del 1985 (alla stesura dei quali contribuì l'allora presidente della Siem, il compianto Giovanni

Belgrano), negli Orientamenti della Scuola materna del 1991 e lo saranno nei Programmi della ancora incerta scuola di domani (con il contributo, ancora una volta, di esponenti della Siem). Per cui mi sento di affermare che se non fosse stato per l'impulso iniziale e per le occasioni di incontro che la Siem ha offerto a tutti coloro che hanno lavorato sul terreno che ha fatto germogliare una disciplina che prima non esisteva, l'educazione musicale italiana non avrebbe la fisionomia attuale.

Ora, mi si chiede di dire se ai lungimiranti obiettivi di allora (che ho prima citato, traendoli dalla Storia della Siem che Delfrati sta pubblicando sul sito dell'associazione) sia corrisposto negli anni seguenti un orientamento coerente da parte di tutti coloro che si sono impegnati per la loro realizzazione. La mia risposta è senz'altro positiva. Il *Quadro di riferimento culturale* dell'associazione, elaborato nel 1993 e pubblicato sul n. 88 di *Musica domani*, ne è una conferma. In esso quegli obiettivi sono stati sviluppati e ampliati ed è stato accolto quello che gli studi all'interno e all'esterno dell'Associazione avevano fatto maturare negli anni che nel frattempo erano trascorsi. È stato posto l'accento sull'educazione musicale extrascolastica che nei progetti nazionali e territoriali era rimasta in secondo piano ed è stato introdotto il tema dell'interculturalità che nel 1969 non era ancora oggetto del dibattito pedagogico-didattico.

La sede nazionale, con i suoi convegni, corsi di aggiornamento e pubblicazioni, le sezioni territoriali con i corsi e le attività a livello locale, i rappresentanti dell'associazione ai vari livelli hanno sempre lavorato perseguendo obiettivi ampiamente condivisi. Se qualche discrepanza c'è stata, ha fatto parte del dibattito democratico che ha sempre caratterizzato la vita della Siem, anche se in casi sporadici ci sono stati contrasti insanabili. Questa comunità di intenti, come indicato nel *Quadro di riferimento*, è indirizzata verso la diffusione dell'educazione e della cultura musicale a ogni livello e in ogni am-

biente. La formazione musicale è vista come un campo di esperienza che, partendo dalla realtà cognitiva e affettiva dei singoli, si propone di svilupparne l'identità musicale e le varie componenti della personalità, di far comprendere e usare il linguaggio musicale in tutte le sue manifestazioni, di far stabilire un rapporto positivo con la musica e di far acquisire gli strumenti per interagire dialetticamente e criticamente con il sistema delle comunicazioni di massa.

È difficile dire se tutto questo sia stato recepito a livello nazionale, sia all'interno che fuori dall'associazione. Occorrerebbe fare un'inchiesta. Ritengo che gli iscritti alla Siem abbiano, in buona percentuale, recepito il messaggio. Mi accade frequentemente di incontrare persone che dicono che l'aver partecipato a uno dei nostri corsi o aver letto le nostre pubblicazioni ha aperto loro nuove prospettive per l'insegnamento della musica ai vari livelli o addirittura le ha indotte a cambiarne radicalmente l'impostazione. La produzione di questi effetti benefici, comunque, non è più oggi appannaggio esclusivo della Siem. Per quanto riguarda la realtà esterna all'associazione, mi sembra molto significativo il riconoscimento come ente formatore di recente ottenuto da parte del ministero. Evidentemente il messaggio è stato recepito anche nelle alte sfere. Ci si fida di noi e si ritiene che possiamo fare qualcosa di buono per la formazione musicale.

2. Un punto di debolezza che si è manifestato negli ultimi anni è la diminuzione del numero degli iscritti. Ogni associazione dovrebbe tendere, col passare degli anni, ad aumentare questo numero, in special modo se lavora bene, come nel nostro caso. Invece i nostri iscritti sono diminuiti. Le ragioni, probabilmente, sono da ricercare oltre che in una diffusa diminuzione di interesse nei confronti dell'associazionismo, nella composizione del nostro corpo sociale. C'è una percentuale di soci che si iscrive perché crede nella Siem e ritiene che sia giusto far parte di un orga-

nismo che si occupa del bene e del progresso dell'educazione musicale. Gli altri sono i soci occasionali che si iscrivono quando partecipano ai corsi di aggiornamento nazionali e territoriali. Purtroppo l'interesse per i corsi, per una serie di motivi che qui sarebbe troppo lungo elencare, negli ultimi anni è sceso notevolmente. Per cui è venuta a mancare la quota dei soci che "assaggiano" la Siem per uno o due anni. Questo ricambio annuale è un problema di cui si discute da sempre all'interno dell'associazione e non sono stati mai trovati mezzi efficaci per frenarlo. Quello che è un punto di forza della Siem, i meriti scientifici, diventa un punto di debolezza nel momento in cui il frutto di questi meriti viene offerto come unica contropartita della quota associativa. Forse bisognerebbe imitare le grandi associazioni nazionali che offrono vantaggi che, è triste dirlo, sono di natura economica (sconti negli alberghi, nei ristoranti, nelle librerie ecc.). Non credo però che la nostra politica associativa possa rivolgersi in questa direzione che, oltre tutto, ritengo sia poco opportuna. Tuttavia, nel ricambio annuale dei soci si può anche vedere un aspetto positivo. Le persone che si sono accostate alla Siem nel corso dei suoi 33 anni di attività sono parecchie migliaia e in ognuna di esse qualcosa deve essere rimasto. Se poi assistiamo ancora al deprimente spettacolo di insegnanti, anche di scuola elementare, che fanno del binomio flauto-storia della musica il loro campo esclusivo di attività, non resta che augurarsi che siano una minoranza e che in futuro si riesca, con rinnovato impegno, a penetrare anche in queste sacche di conservatorismo.

Negli altri settori di intervento indicati nella domanda (sensibilizzazione del mondo politico, attività di formazione, ricerca, politica editoriale) vedo i punti di forza della Siem. Ho già detto del riconoscimento come ente formatore e della presenza di nostri esponenti nelle commissioni ministeriali; l'attività di formazione mi sembra proceda bene (nonostante la diminuzione

dei partecipanti cui ho accennato), non solo con i corsi nazionali e territoriali, ma anche con la presenza della Siem presso comuni, enti, scuole; la ricerca è stata negli ultimi anni potenziata; in campo editoriale vengono prodotte opere qualitativamente pregevoli anche se, a causa delle solite ristrettezze economiche, si è stati costretti a dimezzare la quantità annuale dei *Quaderni della Siem*. Le ragioni del successo mi sembrano semplici da individuare: volontariato indefesso da parte di tutti coloro che lavorano per l'associazione e presenza all'interno di essa della maggioranza dei più bei nomi dell'educazione musicale italiana.

3. L'educazione musicale italiana sta attraversando un momento di incertezza e di paura. Quale sarà la sua presenza nella scuola riformata? Al momento (primi giorni di settembre 2002) non si sa niente di certo. Si è temuto che la disciplina venisse relegata nell'area dell'opzionalità o, addirittura, delle attività a pagamento, ma le parole del ministro e del professor Bertagna sembra abbiano fugato questi timori. La *Musica* (nella nuova scuola si chiamerà così) continuerà a esserci, ma in quale misura non è ancora chiaro. Saranno conservate le due ore così faticosamente conquistate nella scuola media? Cosa si farà nella scuola elementare e negli istituti superiori? Ho letto in questi giorni la bozza delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati. Della *Musica* si parla ampiamente e i contenuti sono in linea con l'evoluzione degli ultimi anni. Però bisogna che i governanti si rendano conto che, per dare attuazione a quei principi e raggiungere quegli obiettivi, bisogna dare agli insegnanti un tempo adeguato di lavoro. So che la Siem si sta battendo in questa direzione, ma, se alla fine di questo *iter* così travagliato, per la musica dovesse esserci un regresso, non ne addebiterei la colpa alla Siem né alle altre associazioni che operano in campo musicale. La nostra forza, come ho detto prima, è di tipo scientifico. Non rientra nelle nostre competenze

organizzare scioperi e barricate contro una classe dirigente conservatrice che potrebbe essere tentata da un ritorno al passato.

Comunque vadano le cose, la Siem continuerà ad avere i suoi spazi operativi e continuerà nel cammino intrapreso. Continuerà a dimostrare la necessità della sua presenza come luogo di incontro per coloro che si occupano dell'insegnamento musicale e, probabilmente, continuerà a trovare le sue forze di lavoro nel campo del volontariato in quanto la possibilità di avere delle sovvenzioni adeguate mi sembra piuttosto remota.

Continuerà anche a organizzare corsi di formazione e di aggiornamento a condizione che l'attuale tendenza, che si sta manifestando in alcune sezioni, a essere un centro di servizi che risponde alle richieste del territorio non si conso-

lidi al punto da diventare esclusiva. I motivi sono due. Il primo è di carattere culturale e vede la Siem costantemente impegnata a fare autonomamente le proprie scelte proponendo gli argomenti che ritiene più qualificati e facendo conoscere e diffondendo quello che di nuovo viene prodotto nel campo dell'insegnamento musicale in Italia e all'estero. Da questa funzione non si può prescindere perché, in caso contrario, l'associazione perderebbe una delle sue più importanti ragioni di esistenza. Il secondo motivo è di carattere pratico. Ho già detto che una consistente percentuale di soci proviene dalla partecipazione ai corsi e ad altre attività. Quando la Siem viene chiamata da una scuola o da un ente per svolgere un corso, non può obbligare i partecipanti a iscriversi, come fa quando realizza

le proprie iniziative. Né si può sperare, nonostante i bei discorsi che si fanno in queste occasioni, nella nascita di vocazioni mistiche che inducano tutti a dare la propria adesione. Se a livello nazionale si svolgessero esclusivamente attività "di servizio" nel giro di pochi anni si sarebbe costretti a chiudere i battenti per la mancanza di un elemento molto prosaico, ma che è il carburante del mondo: il denaro. Fino a quando la Siem si reggerà esclusivamente sulle quote dei propri iscritti la situazione non potrà cambiare. Se poi dovessero arrivare le famose sovvenzioni, tutto questo discorso verrebbe a cadere. Per il momento, come sempre accade, la soluzione più saggia è quella che sta in mezzo: un impegno equilibrato sui due fronti senza mai scendere a compromessi di nessuna natura.

Tradizione gloriosa ma poco conosciuta

ANNA VELATI

1. Penso che vi sia una sostanziale coerenza fra l'associazione immaginata da Delfrati nel 1969 e quella che poi è stata la Siem negli anni. L'associazione, «senza fini di lucro», è stata aperta a ogni linea metodologica, ha diffuso conoscenze, ha incoraggiato confronto e creatività didattica. La Siem è stata, nel passato, punto di riferimento e di incontro delle migliori energie intellettuali del nostro paese nel campo dell'educazione musicale.

Grandi nomi della didattica musicale si sono accostati alla Siem: alcuni di loro non si sono fermati a lungo, altri sono tuttora punti di forza dell'associazione. Questa realtà ha generato fecondi scambi

di idee, proposte, contributi, che hanno permesso non solo la crescita della Siem ma anche la nascita di una generazione di operatori dell'educazione musicale competente, agguerrita e consapevole del proprio ruolo nella formazione dell'uomo.

Le idee e proposte sono diventate progetti, ricerche, esperimenti, laboratori, portati avanti sia a livello centrale che al livello locale dalle varie sezioni.

Fondamentali, secondo me, le spinte propulsive esercitate dai tanti convegni e dalle assemblee dei presidenti, vere palestre dialettiche da cui si tornava ricaricati di energia e di voglia di fare.

Lungo il corso degli anni la Siem ha avuto il merito, attraverso l'azione dei suoi massimi dirigenti, le pubblicazioni, i convegni, il lavoro sul territorio delle sezioni, di porre alle radici dell'Educazione musicale la promozione di studi e ricerche sul terreno della didattica, l'indagine su tutti gli aspetti del rapporto fra musica e vita e la volontà di affermarlo a vari livelli istituzionali, riuscendo nell'intento di introdurre la musica come elemento necessario dell'educazione. In tale processo, non facile né lineare, ma perseguito con determinazione nonostante la fatica e l'impegno richiesti, sono state coinvolte un gran numero di persone, non solo appartenenti al mondo della scuola. L'orgoglio di aver combattuto e vinto le battaglie per l'obbligatorietà della musica nella scuola media, per l'introduzione dell'*Educazione al suono e alla musica* nella scuola elementare e nella scuola dell'infanzia, sia pur amareggiati questi ultimi due risultati dalla mancanza di un insegnante specialistico, il

riconoscimento della scuola di *Didattica musicale* quale insegnamento ordinario nei Conservatori ci dà la misura della forza e del valore della nostra associazione.

Non si dimentichi che molte sezioni territoriali sono state coinvolte nel piano quinquennale d'aggiornamento sui nuovi programmi della Scuola Elementare del 1985, che Franca Ferrari, coautrice del *Progetto Muse*, pacchetto formativo ipermediale per l'educazione al suono e alla musica nelle scuole elementari che tanti riconoscimenti ha avuto in Italia e all'estero, è una di noi e che molti dei laboratori musicali finanziati dal Ministero della Pubblica Istruzione e voluti dal ministro Berlinguer sono stati progettati da soci Siem.

La presenza nelle Commissioni ministeriali volute dai ministri Berlinguer e De Mauro di alcuni dei nostri massimi rappresentanti mi sembra il miglior riconoscimento della grande considerazione che la Siem gode da parte di politici, amministratori e, in generale, dell'opinione pubblica.

2. A fronte dell'attivismo e dell'entusiasmo, caratteristici della storia precedente della Siem, vedo il presente sospeso, come si fosse in un momento di pausa. Probabilmente questa stasi è dovuta allo straniamento provocato dal susseguirsi di due avvenimenti:

- l'accelerazione della riforma scolastica Berlinguer/De Mauro con il dubbio sul ruolo che avrebbero svolto gli insegnanti di *Educazione musicale*;

- il cambio di governo, la cancellazione della riforma del centro-sinistra, la presentazione della relazione Bertagna con la musica relegata fra le attività facoltative da svolgersi il pomeriggio, e ora la riforma Moratti che, da quel poco che si sa, è un ritorno al passato.

Punti di forza mi sembrano le pubblicazioni, il giornale, i quaderni, che testimoniano di un retroterra vivace e agguerrito. Uomini e donne che continuano nella loro strada di ricerca, sperimentazione, innovazione didattica, incuranti del futuro incerto e protesi invece in avanti, in uno slancio creativo e ancora carico

di entusiasmo, che dimostra quanto stia loro a cuore lo sviluppo della musicalità di ciascuno.

Altri punti di forza ritengo che siano:

- la ricerca di rapporti di collaborazione organica con altre realtà a noi molto vicine (per esempio il Centro di Ricerca e Sperimentazione di Fiesole) perché dal confronto dialettico con istituzioni che abbiano le nostre stesse finalità possono nascere idee nuove, proposte più ampie e articolate, interventi a largo raggio sul territorio, coinvolgimento di soggetti diversi, azione più incisiva;

- l'organizzazione dei corsi estivi, lunga e gloriosa tradizione della Siem per far conoscere i nostri scopi, i nostri risultati, il nostro pensiero e reclutare così nuovi soci;

- la qualità del lavoro svolto a livello centrale e periferico, che fa sì che alta sia la considerazione nei nostri confronti di chi a noi si è accostato. Punto di debolezza, invece, mi sembra sia la poca capacità di penetrazione nel territorio (ancora molti appassionati di musica non sanno della nostra esistenza) e l'incapacità di aggregare a noi molte forze nuove.

La Siem sembra aver poco da offrire in questo momento di confusione, sembra dibattersi fra un passato di esaltazione per il raggiungimento di obiettivi certi e un futuro pieno di incognite; sono diminuite le presenze e le telefonate, i corsi si sono ridotti a due-tre per anno scolastico, il numero dei soci è diminuito.

Le assemblee vedono il solito afflusso di pochi e cari amici, perché la Siem ha fatto anche questo, ha creato amicizie solide, ultradecennali, fra persone che si stimano e si apprezzano, ma i giovani e il ricambio di forze mancano.

In parte ciò può essere attribuito all'incertezza sul futuro dei giovani diplomati e degli insegnanti precari, in parte alla difficoltà di farsi conoscere. La nostra, proprio per essere un'associazione che mira a raccogliere intorno a sé persone sensibili alla promozione dell'educazione musicale, dovrebbe rivolgersi a un pubblico eterogeneo, fatto non solo di musicisti. Eppure ha difficoltà ad affermarsi, non riesce a diffondere le sue iniziative.

Come mai?

Probabilmente perché ci vuole denaro, e la nostra è un'associazione di volontari che notoriamente non nuota nell'oro. La comunicazione costa, qualunque sia il supporto che la regge, carta o nastro magnetico che sia. Il volontariato va bene, ma un'associazione per vivere, crescere e affermarsi non può basarsi solo sulla qualità del prodotto che offre. Ha bisogno di una sede facilmente raggiungibile, con telefono, che non coincida con la casa del presidente o di un membro del direttivo. Ha bisogno di una presenza costante, almeno nei pomeriggi, per prendere le telefonate, per spiegare a chi ci viene a trovare quali siano le nostre iniziative, perché esistiamo, perché è importante l'educazione musicale, come si può collaborare in questa direzione con le scuole o con realtà diverse, per svolgere lavori di segreteria. E queste sono tutte cose che costano.

3. Prima di riflettere sul futuro della Siem forse è opportuno chiedersi quale potrà essere, alla luce degli avvenimenti odierni, il futuro del volontariato e dell'associazionismo in genere. L'avvenire non si presenta roseo: sono diminuiti i comandi per importanti associazioni laiche mentre sono aumentati per quelle di matrice cattolica. Il CIDI, che nei decenni scorsi era stata non solo un supporto importante al lavoro degli insegnanti, ma una voce e una coscienza critica, è quasi ridotto al silenzio.

La Siem, che non si è schierata con il pensiero unico del governo, probabilmente non avrà vita facile. Pur non avendo mai goduto del privilegio di ottenere degli insegnanti comandati, si è guadagnata negli anni la stima e il riconoscimento di molti colleghi e addetti al mondo della scuola, e la sua forza è stata il volontariato dei soci. Ora questo non basta più: gli impegni scolastici si sono fatti sempre più pressanti e numerosi, e il salto di qualità nell'immagine dell'associazione è determinato anche, purtroppo, da una certa disponibilità finanziaria. Questa non può essere chiesta soltanto a privati che sono anche disposti a pagare, ma vogliono avere

un ritorno immediato dei loro investimenti e la ricerca teorica, si sa, non paga subito. Nel campo delle scienze essa viene finanziata soprattutto dai governi, perché nella prima fase, quando si formulano nuove ipotesi e si percorrono sentieri non battuti, non si sa se quello che si troverà potrà poi trovare applicazioni nella vita concreta; è in un secondo momento, quando si è approdati a nuove scoperte, che si cercano le applicazioni pratiche, e qui intervengono le industrie che finanziano un lavoro mirante a nuove tecnologie di produzione o a prodotti alternativi o comunque a cose che avranno un riscontro immediato nella vita di ogni giorno.

Quanti finanziatori privati potrà trovare la ricerca teorica nel campo della didattica musicale?

Ciò nonostante ritengo che anche per il futuro la Siem non debba rinunciare al suo ruolo di luogo di

elaborazione di idee, di iniziative formative, di produzione di pubblicazioni sempre più qualificate, di pungolo instancabile delle istituzioni. La mobilitazione delle forze che condividono un progetto deve continuare perché queste idee si traducano in pratiche educative e si affermi la coscienza comune che la musica è una parte importante dell'educazione. Fino a che questa convinzione sarà condivisa solo da poche migliaia di persone su una popolazione di cinquanta milioni di cittadini, la Siem dovrà lavorare sodo. Una progettualità ampia, l'offerta di servizi ma anche di stimoli diversi, forse non sempre rispondenti al gusto corrente del pubblico, proposte innovative, diffusione dei risultati delle ricerche, diffusione di tutti i generi di musica, anche contemporanea, etnica, jazz, metal, rock ecc., alla luce della massima

economica: *è l'offerta che crea la domanda.*

Volontariato allora: sì, ma con l'idea che debba esserci anche un minimo di riconoscimento economico, da ricercare con l'insistenza e il fastidio delle mosche. Un'associazione non può vivere di aria. L'organizzazione, la gestione, la comunicazione, richiedono denaro, tempo una certa continuità anche nella disponibilità di se stessi. I soci possono assicurare l'entusiasmo, le idee, la progettualità, il tempo (non tantissimo). Non basta. Bisogna star dietro ai tempi delle istituzioni, ai tempi delle relazioni pubbliche e, soprattutto, bisogna curare la diffusione delle nostre iniziative.

Sono pertanto del parere che vadano percorse ambedue le strade: la fornitura di servizi per poter sopravvivere, la progettualità ampia e autonoma per continuare a essere noi stessi.

Vantaggi e rischi della svolta manageriale

ESTER SERITTI

1. Ho vissuto in prima persona il nascere e il crescere della Siem e posso constatare che esiste una sostanziale coerenza fra le prime intuizioni e le realizzazioni nell'arco del tempo.

I personaggi che si sono avvicendati hanno colorito di varie sfaccettature l'associazione che, tutto sommato, si è irrobustita attraverso contributi molteplici.

Riconoscimenti ne abbiamo avuti e ne abbiamo tuttora, ma non posso affermare che l'attuale immagine esterna della Siem gratifichi *in toto* l'opera compiuta.

Distinguo due fasce di destinatari: i musicisti e i "non musicisti".

Personalmente ritengo che sia più difficile dialogare con la prima fascia che con la seconda, dato che

nella nostra categoria regna l'individualismo. Inoltre puntare su istanze pedagogico-didattiche, sulla necessità della ricerca e della sperimentazione nel settore, ha procurato nei nostri riguardi diffidenze e ostilità. Abbiamo l'imperdonabile difetto di insistere più sui doveri che sui diritti!

I "non musicisti", invece, nella peggiore delle ipotesi ci ignorano, ma l'ignorarci è dovuto alle note carenze che connotano il nostro paese in fatto di cultura musicale di base. Tuttavia incontriamo spesso persone che si rammaricano per questo vuoto culturale e dimostrano interesse per il nostro settore. La sete di musica è innegabile e trova risposte soprattutto in una fruizione poco articolata e consapevole.

Le responsabilità appartengono all'ambito scolastico e ai politici. Non tutti gli insegnanti si rendono conto delle valenze educative della musica. I politici (che dovrebbero risolvere i problemi dalle radici) provengono dalla nostra situazione nazionale e, anche se manifestano una sensibilità personale a riguardo, non dedicano troppe energie ad accogliere i nostri messaggi. La ricerca del consenso li porta spesso a privilegiare altri settori enfatizzati dai mass media.

Dovremmo insistere di più sull'organizzazione di iniziative miranti a un'educazione musicale per tutte le età e le categorie di utenti, anche per potenziare il livello di sensibilizzazione dell'opinione pubblica e in modo da caldeggiare con maggior forza la richiesta di una consistente presenza della musica nella scuola.

Ho elencato varie difficoltà da superare, ma non voglio cedere al pessimismo. Mi soffermo perciò sulla *bottiglia mezza piena* e riconosco che indubbiamente abbiamo realizzato delle conquiste.

Il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero alla Siem quale ente per la formazione del personale della scuola è una conquista recente che ci gratifica molto.

2. L'ultima conquista del riconoscimento ufficiale potrebbe portare a un consolidamento dell'associazione e alla promozione di adesioni. La forza di questi settori di intervento dipende dalle combinazioni più o meno felice di tre punti nodali:

- le capacità e le condizioni organizzative dei nostri dirigenti nazionali e locali;
- la partecipazione degli operatori musicali che oscillano fra rari momenti di speranza e frequenti crisi di sconforto riguardo alle sorti dell'insegnamento musicale in Italia;
- la disponibilità dei politici e degli amministratori locali ad accogliere e a patrocinare la Siem fra le associazioni italiane degne di attenzione.

Ritengo necessaria la collaborazione con altre associazioni ai fini di conseguire un arricchimento reciproco e maggior forza di rappresentanza. Le opportunità in merito esistono, a condizione che le varie sezioni possano permettersi un'efficiente disponibilità dei soci.

Secondo me i punti forti attuali della Siem sono le attività di formazione.

La politica editoriale procede fra

molte difficoltà, comunque il livello raggiunto dalla nostra rivista e dai nostri quaderni è gratificante.

Considerando la ricerca, credo che si verifichi più a livello individuale che di gruppo. Eppure proprio questo settore andrebbe potenziato per garantirci un domani interessante: la vetusta didattica strumentale, ad esempio, richiede allargamento di orizzonti e molti confronti a livello nazionale e internazionale. Auspicio altrettanto per le cosiddette materie complementari dei conservatori, che in questo momento meriterebbero una ricca fioritura di sperimentazioni. Anche il futuro concertista dovrebbe avere una cultura musicale allargata e non limitata all'ambito di... bottega del suo maestro! Nonostante tante difficoltà, trovo che questo periodo è molto stimolante per chi sinceramente ha desiderio di rinnovarsi e di rinnovare le situazioni!

Per quanto riguarda la sensibilizzazione del mondo politico, riconosco che la nostra opera è incessante con risultati alterni a seconda degli interlocutori. Possiamo mettere in gioco delle competenze non comuni anche in merito di linee programmatiche lungimiranti.

3. L'associazionismo, per quanto ci riguarda, sopravvive soprattutto grazie al volontariato delle solite vittime che, nei direttivi delle varie

sezioni, si prestano ad adempiere molteplici compiti con abnegazione. La partecipazione dei soci lascia molto a desiderare. Ciò non è giusto. I compiti dovrebbero essere distribuiti e ci vorrebbe anche un avvicendamento periodico nelle cariche sociali.

Questo fenomeno (che non riguarda soltanto la Siem) appartiene a ieri, a oggi e, con molta probabilità, si verificherà anche domani.

Si sta progressivamente affermando la managerialità e mi chiedo se un'associazione solida e senza fini di lucro potrà cedere il campo a colleghi furbi dotati di particolari abilità nello stilare progetti, ma non sempre capaci di condurli sapientemente.

Il fatto che l'utenza dei "servizi" offerti da alcune sezioni non debba necessariamente associarsi non mi rammarica più di tanto, perché ho sempre distinto i soci dagli utenti. Non si può richiedere a tutti la carica ideale del nostro statuto che dovrebbe caratterizzare i soci.

Se voglio tornare all'ottimismo, posso contare soprattutto sulla validità professionale e sulla tenacia di alcune persone che seguiranno a costituire comunque un riferimento autorevole e che non si rassegheranno a una resa. Ne conto molte fra le varie generazioni dei nostri soci. Sono queste le principali forze trainanti della Siem.

Libri ricevuti

- G. Piermarini, *Nuovo Finale con brio. Capire ed imparare a usare bene il più importante programma di scrittura della musica col computer. Aggiornato alla versione Finale 2002 in italiano*, Armellin Musica, 2002, pp. 393, € 41,98.
- M. Labrousse, *Corso di Formazione Musicale, Lettura delle note, Lettura ritmica, Dettati musicali, Cantati, Esercizi pratici e teorici*, Vol. 1, Rugginenti, 1999, pp. 80.
- P. Molino, *Manuale di armonia tonale, per lo studio iniziale della composizione*, Edizioni Curci, 2000, pp. 174.
- C. Heguy, *Blu bemolle. Corso di educazione musicale per il primo ciclo della scuola elementare*, La Nuova Italia, 2001, pp. 96, con *Strumenti per l'insegnante* (pp. 30 e audiocassetta), € 5,83.

Partiture

- V. Virgilio Savona (musiche di), *La testa del chiodo. Azione scenico-musicale per bambini*, su poesie di G. Rodari, Edizioni Curci, 1999, pp. 54, con cd.

- G. Polloni (a cura di), *La notte di Natale. Facili melodie popolari per piccoli pianisti*, Edizioni Curci, 2000, pp. 111.
- R. Sportiello, *A tempo di swing. Pezzi facili in stile jazzistico per pianoforte a quattro mani*, Edizioni Curci, 1999, pp. 40.
- R. Sportiello, *Great jazz standard, per pianoforte, con parti staccate d'accompagnamento per chitarra, basso e batteria*, Edizioni Curci, 2001, pp. 79.
- J. de Haan, *In Concert*, 12 brani per principianti di strumento, particolarmente adatti alla musica d'insieme, de Haske, 2000, pp. 40.
- Antologia dello Zecchino d'Oro, 3a raccolta di 72 canzoni fra le più significative della manifestazione*, Edizioni Curci, 2000, pp. 239.
- G. Campagnolo, *Metodo per clarinetto, ad uso dei Conservatori e delle scuole medie ad indirizzo musicale*, vol. 7, By Bess edizioni musicali (www.bybess.it), pp. 210.
- L. Moretti, *Variazioni sull'aria "Non più andrai farfallone amoroso" dall'opera Le nozze di Figaro di W.A. Mozart*, per chi-

- tarra, Edizioni Curci, 2002, pp. 18.
- W.A. Mozart, *Rondò in la maggiore, Frammento K 581a, completato nel 1870 da Otto Bach*, per clarinetto, due violini, viola e violoncello, Edizioni Curci, 2002, pp. 68.
- R. Vinciguerra, *Grandi note per 2 piccoli pianisti. Pezzi celebri in trascrizione facilissima per pianoforte a 4 mani*, Edizioni Curci, 2002, pp. 39.
- R. Vinciguerra, *Piano Horror. Composizioni per pianoforte in stile gotico*, Edizioni Curci, 2001, pp. 22.
- A. Vivaldi, *Le Quattro Stagioni. Versione facilitata per pianoforte*, Schott, 1999, pp. 32, € 16,95.
- B.C. Turner, *Down by the Riverside, 8 Pieces for Violin and Piano*, Schott, 2001, pp. 39, € 10,25.
- P.I. Tchaikovsky, *Lo schiaccianoci. Versione facilitata per pianoforte*, Schott, 2001, pp. 32, € 16,95.
- G. Bizet, *Carmen. Partitura per canto e pianoforte*, Schott, 2000, pp. 490, € 39,95.
- K. Jarrett, *Bridge of Light, for Viola and Orchestra, Piano Reduction*, Schott, 1991, pp. 32, € 18,95.

Laboratori musicali: il punto della situazione

CARLA TESSARI

Sono quasi due anni che il Ministero tace sul Progetto Speciale Musica ed è forse opportuno fare il punto della situazione. L'ultimo documento ministeriale che tratta dei laboratori musicali è infatti la Circolare n. 279 del dicembre 2000 grazie alla quale sono stati approvati e finanziati circa 90 laboratori nell'anno 2000-2001. Nell'anno successivo 2001-2002 non è stato attivato nessun laboratorio e nel corrente anno 2002-2003, ad attività didattica ormai inoltrata, sembra non esserci alcun segnale di ripresa del progetto. I laboratori aperti fino a ora sono circa 350 distribuiti in maniera abbastanza omogenea su tutto il territorio nazionale e in tutti gli ordini scolastici. La maggior parte di questi è funzionante con punte di eccellenza di cui spesso abbiamo dato conto in questa rubrica. Un certo numero invece, superato lo slancio iniziale, ha rallentato se non addirittura fermato le attività. Le difficoltà incontrate sono state soprattutto di ordine economico in quanto alcuni laboratori, una volta allestiti, non sono riusciti a sostenere finanziariamente la spesa degli operatori e delle iniziative. Non sempre quindi è funzionato quell'intreccio tra scuola e territorio che doveva sostenerne le attività anche tramite aiuti finanziari da parte delle amministrazioni locali, delle associazioni e di altri soggetti.

Proprio in riferimento al monitoraggio dei laboratori è partito il progetto VALMUS Valutazione dei Laboratori Musicali nel Sistema Scolastico elaborato dal Centro Europeo dell'Educazione. Una prima raccolta di dati e materiali provenienti da tutti i laboratori è stata effettuata nella primavera del 2001. Un secondo monitoraggio, effettuato all'inizio del corrente anno scolastico, ha invece interessato un campione ritenuto significativo di 60 laboratori. Quest'ultima indagine aveva proprio il compito di sondare la continuità, con domande finalizzate a valutare il processo di attivazione e di consolidamento dei laboratori, capirne le dinamiche di sviluppo, focalizzare le difficoltà, individuare le motivazioni nel caso di una cessata attività.

Nel corso di questi ultimi anni sono continuate le attività di aggiornamento dei coordinatori di laboratorio organizzate dall'IRRE Toscana. Tra marzo e aprile del 2001 sono stati attivati tre seminari interregionali di formazione, il primo a Montecatini Terme (PT) per Liguria, Lazio, Marche, Sardegna, Toscana, Umbria; il secondo a Vetri sul Mare (SA) per Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia; il terzo a Desenzano del Garda (BS) per Friuli, Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Veneto. Nel novembre del 2001 è stato poi organizzato

un seminario nazionale a Montecatini rivolto ai neo-coordinatori e cioè ai coordinatori dei laboratori attivati nel 2000-2001. L'IRRE Lombardia sta curando la pubblicazione degli atti dei seminari.

Altre iniziative di confronto e formazione sono state attivate da altri istituti regionali di ricerca, ad esempio la "Rassegna musicale dei laboratori musicali e delle medie ad indirizzo musicale" organizzata dall'IRRE Veneto e di cui è già stata annunciata una riedizione per il 2003.

L'IRRE del Friuli Venezia Giulia ha avviato un progetto dal titolo *Il laboratorio musicale nella didattica dei linguaggi e in prospettiva interculturale* destinato ai coordinatori di laboratorio della regione, coadiuvati da esperti ricercatori. La natura interdisciplinare e interculturale del progetto richiama un diretto coinvolgimento anche di insegnanti di altre discipline, non solo artistiche. Gli esperti hanno il compito di proporre linee progettuali, dare coesione al percorso, effettuare i monitoraggi, valutare i materiali prodotti e creare una rete di scambi di informazioni e di documentazione. Iniziato nel 2002, continuerà per tutto l'anno scolastico corrente e prevede la pubblicazione di un volume contenente partiture, testi (letterari-musicali, teatrali, cinematografici), cd-rom, saggi ed esperienze scolastiche, materiale audiovisivo e un cd audio con musiche prodotte nelle attività dei laboratori.

Un altro importante fulcro di sperimentazione e ricerca è rappresentato dal progetto LaViM il Laboratorio Vivo della Musica di Città della Scienza a Napoli ormai attivo da tre anni e dedicato all'attivazione di laboratori musicali attraverso la realizzazione di percorsi didattici sperimentali. La ricerca è orientata ad approfondire i rapporti tra musica e scienza, lo sviluppo delle tecnologie e il loro utilizzo nella didattica del suono e della musica. I risultati del lavoro di questi anni saranno divulgati su scala nazionale con un seminario che si terrà nei primi mesi del 2003. Verrà inoltre distribuito un pacchetto di materiali *Progetto LaViM* contenente 32 percorsi didattici e due volumi di documentazione. Verrà infine creato su Internet un punto di assistenza per tutte le scuole interessate all'attivazione di laboratori musicali LaViM.

Queste qualificate esperienze dimostrano che il grande movimento che il Progetto Musica aveva messo in moto – nell'ambito della sperimentazione, dell'innovazione, della progettazione, del coordinamento – sta andando avanti anche se privo di un efficace coordinamento centrale e senza un definito orizzonte di sviluppo per gli anni a venire.

Rileggere Rodari attraverso la musica

ROBERTO ALBAREA

L'idea per una ricerca su Gianni Rodari e la musica, dice l'autore, è nata da un corso di aggiornamento rivolto a un gruppo di insegnanti di Orvieto, attivato in collaborazione con l'Amministrazione comunale e il Centro Studi Gianni Rodari di quella città. Gli obiettivi del lavoro sono stati sostanzialmente tre: porre in evidenza come e quanto la musica fosse presente nei testi dello scrittore, avviare una prima catalogazione di musiche scritte su (o ispirate a) testi rodariani, verificare l'applicabilità anche all'educazione musicale di alcune indicazioni metodologiche della *Grammatica della fantasia*.

Ne esce un'attenta ricostruzione, supportata da accurate annotazioni biografiche, dell'esperienza di Rodari intorno alla musica. Grazie ai materiali di diversa provenienza (oltre al Centro di Orvieto, l'autore si avvale di numerose fonti bibliografiche e dell'apporto del Centro Rodari per la Musica di Cosenza, con le sue esperienze già realizzate e i vari progetti in atto), la partecipata e dettagliata ricognizione si suddivide in cinque parti.

Risvolti musicali della biografia rodariana: esperienze di imprinting, vissuti, valori, competenze acquisite, elementi che denotano una profonda sensibilità musicale: «un uomo senza musica è come un uomo senza gusto, o senza udito, ha un senso in meno. Se appena ne avete la possibilità, imparate a suonare uno strumento: uno qualsiasi, dal pianoforte al piffero al tamburo» (p. 13).

Riferimenti musicali nelle opere: sono numerosi – dagli aspetti specifici agli strumenti, alle canzoni e ai cantanti – ma quel che è degno di nota è che essi rappresentano

per lo scrittore più che semplici allusioni o analogie «configurandosi come vere e proprie annotazioni tecniche per stimolare il lettore a intrecciare diversi saperi, per invogliare a trovare punti in comune tra strutture di linguaggi diversi,

per facilitare rimandi e incursioni nei diversi campi dell'esperienza infantile» (p. 33). E questo si pone in sintonia con una profonda consapevolezza pedagogica, sottolineata da Mario Piatti: il fatto cioè che la fiaba, la filastrocca, le storie si pongono al servizio dei bambini *perché crescano*, non perché restino bambini. Questo sgombra il campo da tutta la produzione bamboleggiante o falsamente bambinesca che talvolta si fa passare per «poesia per bambini» (p. 19); una caratteristica che sta gradatamente investendo anche il mondo adulto, attraverso un processo di infantilizzazione negativa

SCHEDE

Marco Bricco, *Alfabeto Teatro. Idee e materiali per un percorso teatrale dai tre ai dieci anni*, Edizioni Erikson, Trento 2001, pp. 290, € 20,14.

Circa 350 proposte di giochi, esercizi e attività teatrali da presentare ai bambini: un vero e proprio alfabetiere che, attingendo alla competenza professionale dell'autore (e alla sua più che ventennale esperienza con ragazzi, insegnanti e scuole), traccia un percorso organico e graduale, in continuità tra la scuola dell'infanzia ed elementare, con tappe e scanzioni definite a seconda dell'età. Rivolto a insegnanti, educatori e animatori, *Alfabeto Teatro* di Marco Bricco fornisce suggerimenti operativi per organizzare e condurre autonomamente un progetto di laboratorio teatrale con bambini dai tre ai dieci anni. Tutte le attività proposte utilizzano la creatività e il pensiero divergente, l'ascolto di se stessi e degli altri, con una particolare attenzione all'uso del proprio corpo, e collocano al centro dell'azione il vissuto e l'immaginario individuale dei bambini. Facendo riferimento alle grandi idee che hanno attraversato la storia del teatro e alle tecniche su cui si fondano i suoi diversi codici espressivi, in particolare all'animazione, l'autore propone infatti il laboratorio teatrale come progetto di ampio respiro da sviluppare accanto alle normali attività curricolari e in stretto rapporto con esse, superando la sporadicità di esperienze estemporanee legate esclusivamente all'allestimento dello spettacolo di fine anno.

Organizzato in schede operative, il testo si propone come strumento da utilizzare in classe per valorizzare e incrementare progressivamente le abilità espressive dei bambini, ma non dimentica di fornire i presupposti teorici che sorreggono l'impianto del laboratorio, delineando nelle prime pagine della *Guida all'utilizzo di Alfabeto Teatro* alcuni concetti essenziali per realizzare un teatro a misura di bambino.

Una proposta ampia e articolata, che non vuole in nessun modo imbrigliare una materia flessibile e variegata, e tantomeno definire rigidi modelli di riferimento, ma che intende piuttosto presentarsi come un possibile e stimolante strumento di lavoro, molto utile in una scuola che continua a considerare marginali le attività espressive. Da leggere e consultare nei momenti di progettazione delle attività, ma anche quando si desidera avvicinarsi maggiormente, attraverso il teatro, al pensiero e all'immaginario dei bambini, così presente in questo alfabetiere. (F.M.)

tale da inficiare la sua autonomia di pensare.

Fantasia musicale e percorsi didattici: «Sarebbe un errore, dice Mario Piatti, considerare queste indicazioni come un metodo di educazione musicale, o come la sintesi di una didattica musicale di stampo rodariano» (p. 47). Sono invece tracce, intersezioni, canovacci, mappe, per inventare percorsi e nuovi materiali in modo che si dia ai bambini non quantità di sapere, ma strumenti culturali per ricercare, intrecciando attività motorie, visive, sonore, linguistiche, teatrali, attraverso uno *sfondo integratore* che unifica le esperienze e «dà senso e significato ai diversi momenti operativi» (p. 53). Le proposte, che sono state oggetto di sperimentazione nelle scuole (e quindi fattibili), sono dotate di

percorsi esemplificativi, alla luce di quanto affermato da Franco Cambi a proposito del *complesso quadrilatero*, carico di tensioni, di intrecci, anche di scarti, «fatto di Lingua, Scienza, Società e Arte» attorno al quale «si dispongono i saperi formativi per Rodari e si dispone la stessa loro dialettica aperta, “senza sintesi”» (p. 55).

Elaborazioni musicali dei testi rodariani, distinte in canzoni con testi delle filastrocche, brani musicali ispirati a storie e racconti, musiche per spettacoli teatrali e per film ispirati dalle opere di Rodari. Un'antologia che, come si può desumere dal termine, costituisce un deposito di idee, di brani-stimolo, di consultazione o di lettura interpretativa, per l'utilizzazione didattica e la riflessione pedagogica. Il testo, e penso sia questa l'inten-

zione dell'Autore, oltre a considerare l'opera di Rodari da un altro punto di vista, si propone come un sistema aperto verso una serie di interventi educativi interessanti, sia nell'ambito scolastico che in quello extrascolastico e comunitario. Apre perciò a una ricerca continua di invenzione, di creatività e di applicazione che può imboccare e percorrere molteplici strade, così come si prefiggeva il progetto pedagogico di Rodari stesso: e questo si traduce in una valorizzazione ulteriore della sua opera.

Mario Piatti, *Gianni Rodari e la musica. Appunti pedagogici e proposte didattiche*, Del Cerro Edizioni, Pisa, 2001, pp. 126, € 14,46

Le molte potenzialità del gioco musicale

MANUELA FILIPPA

Era il 1984 quando, nel suo libro *La musique est un jeu d'enfant*, François Delalande scriveva «in musica il gioco è una nozione cardine: [...] anzi, è esso stesso la musica», enunciando così a chiare lettere l'indissolubile legame fra musica e gioco.

Dopo diciassette anni, la traduzione di quell'opera, inserita nella collana *Idee e materiali musicali* a cura del Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto, consente oggi ai lettori italiani di seguire le argomentazioni sulle quali il ricercatore francese poggia le sue posizioni. Per cogliere l'analogia che l'autore ci propone nel titolo, occorre districarsi e comprendere meglio quale sguardo egli adotti sulla musica e sul gioco del bambino.

Nella sua chiara e completa introduzione all'edizione italiana, Maurizio Disoteco suggerisce di fare un passo indietro volto a rilevare i punti di riferimento, le ricerche e i contributi a cui Delalande si rifà per arrivare alle conclusioni esposte, ricordando prima di tutto l'esperienza della musica contemporanea, che ha fornito importanti punti di riflessione, in particolare nella specificità delle ricerche elettroacustiche e di musica concreta: «è talmente evidente che i musicisti concreti fanno qualcosa di molto simile alla musica dei bambini che bisognava in qualche maniera farlo notare».

Una volta colte le somiglianze fra le ricerche del musicista concreto e le condotte musicali dei bambini

che esplorano le sonorità in se stesse, scoprono degli utensili e dei corpi sonori, così rapiti dalla materia del suono, il passo verso l'esigenza di una pedagogia musicale radicalmente rinnovata è breve. Come è poi stato sottolineato nella raccolta di saggi *Le condotte musicali*, tali scelte pedagogiche «non sono divenute realistiche fino al giorno in cui la musica contemporanea non si è avvicinata a quella dei bambini, in cui cioè i sistemi, siano essi la tonalità o la serialità, non siano caduti in disuso e si è imposto un approccio “primitivo” al materiale»¹.

Il bambino dunque è un musicista, i suoni da lui prodotti vanno sottratti alla sfera del rumore e le sue ricerche sonore, sotto la veste di gioco, trovano fondamento nelle tre fasi ludiche descritte da Piaget: «la ricerca del suono e del gesto non è altro che un gioco sensorio-motorio, l'espressione e il significato in musica si congiungono con il gioco simbolico e l'organizzazione è un gioco di regole».

Proprio partendo dall'analisi del gioco vengono tracciate inconsuete analogie fra le condotte musica-

li del bambino piccolissimo e quelle del musicista adulto, passando attraverso uno studio delle pratiche musicali.

L'indagine sul gesto, per esempio, già riportata nei suoi particolari al lettore italiano nel libro *Le condotte musicali*, si rivela centrale: i bambini infatti accedono alla musica attraverso il fare, agendo su di un corpo sonoro, adattando il proprio schema senso-motorio all'oggetto nuovo, prima ancora che attraverso l'ascoltare. La centralità del fare e l'importanza di una prima fase esplorativa e senso-motoria costituiscono una novità nella didattica musicale per piccolissimi: in altre proposte di rilievo, infatti, si pensi alla *Music Learning Theory* dell'americano Edwin Gordon², fare musica producendo dei suoni non è centrale e soprattutto non è immediato per bimbi così piccoli, ma primario è piuttosto l'ascolto, che passa attraverso un'acculturazione, un'assorbimento, un'imitazione e una assimilazione.

La scoperta delle ragioni che spingono un bambino, come un adulto, verso l'esplorazione di uno strumento, di un corpo sonoro o verso la ricerca della padronanza di un gesto è la grande svolta auspicata dalla pedagogia *de l'éveil*, il passaggio, cioè, dalla didattica dei comportamenti a quella delle condotte, da una didattica che guarda alle azioni manifeste ad un'altra che, più alla radice, agisce sulle motivazioni spontanee del bambino, perché «educare solamente i comportamenti significherebbe perdere l'essenziale»³.

Ancora una volta Disoteco, nella sua introduzione, viene incontro al lettore italiano restituendo un contesto alle affermazioni di Delalande, e sottolineando come questo approccio all'educazione musicale abbia senso all'interno della pedagogia *de l'éveil*, e sia diventato simbolo di un orientamento formativo «basato sull'attivazione e lo sviluppo progressivo delle attitudini, motivazioni, capacità del bambino».

Un testo, dunque, di riflessioni prima di tutto pedagogiche che, scritte in forma di dialogo, rispon-

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Pedagogia oggi, Mensile della Società Italiana di Pedagogia, Tecnodid, Napoli, maggio-giugno 2002, n. 3/4, pp. 44. Da richiedere presso Ed. Tecnodid, tel. 081441922, fax: 081210893.

Il numero della rivista che qui si propone all'attenzione dei lettori, focalizza alcuni nodi cruciali del ruolo della pedagogia nell'attuale momento storico e sociale. L'Editoriale si appunta soprattutto sulle cosiddette sfide della formazione, intesa come «regolatore pedagogico» delle mondializzazioni socioeconomiche e culturali. Essa, secondo Frabboni, può contribuire a progettare un capitalismo dal volto umano: la domanda, dunque, è questa: con quali carte pedagogiche la formazione gioca la sfida della globalizzazione culturale?

La prima carta è quella della presa di coscienza che soltanto alimentando le componenti valoriali della singolarità sarà possibile contrapporsi all'uniformizzazione attraverso *modelli collettivi di vita personale* fondati su irriducibilità, irripetibilità e inviolabilità. La seconda sfida è quella che tende alla costruzione di una cultura più ampia di quella che riduce la conoscenza ai saperi elettronici e a quelli immediatamente spendibili sul mercato (delle conoscenze, appunto). Oltre a un microset cognitivo indirizzato ad accumulare e selezionare, c'è anche un macroset della conoscenza intesa come attitudine metacognitiva e riflettente, secondo il «triplice dispositivo»: ermeneutico, investigativo ed euristico. Il doppio primato dell'immagine (alfabeti tradizionali) e del codice scritto in e-mail o in chat (nuovi alfabeti) potrebbe porre in secondo piano, se non addirittura reprimere, il linguaggio dell'oralità e quello della corporeità, nonché la dinamica delle emozioni. L'ultima e difficilissima sfida della formazione riguarda la possibilità di fornire a una umanità «mediatamente drogata gli *alfabeti di disintossicazione*» mediante i quali ripristinare le cifre della irripetibilità personale.

Il secondo intervento è di Giuseppe Acone che affronta il tema: «La scuola e la paideia possibile nel XXI secolo». I grandi paradigmi pedagogici del passato (Gentile, Dewey, Maritain, per citarne alcuni) non riescono più a supportare grandi narrazioni e a fornire chiavi interpretative del presente (se non al prezzo di una elaborazione concettuale, diremmo noi). La «paideia è *societas subspecies educationis*»: essa attualmente si relaziona alla cosiddetta *società del rischio*. La condizione post-moderna spiazza quasi tutte le agenzie istituzionali della paideia: da quelle più tradizionali (famiglia, scuola, chiesa) a quelle informali, ma in minor misura (gruppo dei pari, aggregazioni animate da spirito comunitario e da coesione sociale), per raffigurarci una condizione di individualismo e di isolamento dell'uomo contemporaneo. Fatta eccezione per la libertà individuale, talvolta così propugnata e testardamente perseguita, a dispetto di tutto e di tutti, tanto da risultare autoreferenziale e scadere in comportamenti opportunistici, la questione è quella di intraprendere una difficile ricerca di senso, di trovare una idea generale di scuola, di far fruttificare la dialettica tra libertà e senso etico. «La crisi strutturale dell'Ethos è quanto di più rilevante si possa immaginare per dare forma adeguata anche alla modalità problematica in cui si esprime oggi l'estrema difficoltà di riformare la scuola di massa e di darle una sagoma rispondente a compiti nuovi».

In tale quadro complesso, quali proposte è possibile avanzare?

- riattivare nel sistema formativo il «circolo virtuoso» continuità/ tradizione e discontinuità/innovazione facendo leva su una nuova interpretazione della relazione scuola/famiglia/cittadinanza;
- promuovere il circolo ineludibile tra cultura dei sentimenti e cultu-

dono puntualmente alle domande di chi intende accostarsi al pensiero di Delalande.

Una guida efficace e chiara per ricercatori musicali, per animatori di vario genere, per genitori, ma soprattutto per educatori. Un sorprendente capovolgimento del modo di guardare alla didattica musicale per i piccolissimi che, guidata dalle linee della pedagogia *de l'éveil*, dalle teorie psicologiche piagetiane, dall'antropologia della musica e dalle sperimentazioni della musica contemporanea e concreta, vuole andare oltre. Oltre la troppo comune distinzione fra suono e rumore, oltre i limiti imposti dalla musica occidentale, oltre i metodi che, seppure attivi, hanno sempre come meta la musica tonale, oltre l'illusione che i consueti parametri possano essere un adeguato e sufficiente vocabolario per la descrizione oggettiva dei suoni, oltre, dunque, la consueta figura dell'educatore musicale.

Si evidenziano infatti, nelle parole di Delalande, i tratti di un educatore nuovo che ascolta con orecchio consapevole le produzioni sonore del bambino, che sa cogliere le sue "trovate musicali", che rinforza e sviluppa le sue ricerche sonore spontanee e il suo gusto per il suono, che gli offre nuove occasioni per esplorare i corpi sonori attraverso "dispositivi" studiati *ad hoc*, che valorizza la dimensione immaginativa (simbolica) della musica e lo incoraggia verso lo sviluppo di un'autentica invenzione musicale.

Da proposte tanto innovative non possono non nascere quesiti, dubbi, chiarimenti che compaiono, sempre in forma dialogica, negli ultimi capitoli: un alternarsi di domande e risposte che toccano argomenti, per citarne alcuni, quali gli strumenti da utilizzare per il risveglio sensoriale e musicale, la costruzione di un vocabolario nuovo che non si basi esclusivamente sui consueti parametri di descrizione del suono o l'interessante dibattito circa l'opportunità o meno di "far fare delle opere".

Nell'ultimo capitolo vengono infi-

ra dei valori (cui non è estranea anche una educazione alla volontà);

- contestualizzare in modo più centrato sulla relazione persona/comunità/solidarietà quanto propone Morin sulla «testa ben fatta», coniugando la «testa» con il «cuore» e con la «mano» (Pestalozzi);
- infine attivare un ulteriore circolo efficace e produttivo tra testualità e ipertestualità in cui la scuola come contenitore, ordinatore e selettore di «testi» è integrata dall'attenzione della famiglia e degli ambienti formativi «terzi» del sociale educante.

Piero Bertolini discute sui possibili rapporti tra politica e pedagogia e sulla crisi, universalmente riconosciuta, dell'agire politico. Fra le possibili alternative dell'esperienza politica egli propende per quella che punta sulla possibilità di individuare delle *unità di senso originarie* o *strutture portanti*, che offrano una generale funzione orientativa pur nelle diversificate prassi di tale esperienza. «La crisi politica sarebbe da ricercare nell'aver perso per strada le sue costitutive ragioni d'essere, finendo per ridursi ad una ricerca del potere per il potere, inducendo al fallimento molti concreti sistemi democratici» (p. 19). L'autore si domanda se l'educazione, e la pedagogia, hanno contribuito a questo stato di degrado della politica e se siano possibili collaborazioni tra educazione e politica. Per ciò che concerne il primo quesito, si fa notare come una certa responsabilità pedagogica sia da ricercarsi nell'aver imboccato in passato la strada di una realizzazione dell'uguaglianza attraverso una assurda eliminazione delle differenze; d'altro canto sembra sia mancato un esplicito interesse per una educazione politica che fosse in grado di diffondere un'autentica cultura conseguente. Per quanto riguarda la cooperazione tra i due versanti le indicazioni sono: ricerca di significative mediazioni e non di compromessi, ma anche consapevolezza dell'inevitabilità del conflitto (che non si identifica con la violenza e che si può tradurre in *resistenza* di fronte alle pratiche politiche più scorrette); importanza di una adeguata gestione anche della quotidianità che sappia realizzare una sorta di micropolitica, nelle scelte e nei comportamenti (più volte ribadito dalle pagine di questa rubrica); esigenza che gli educatori riguadagnino il *gusto per la politica* e sappiano testimoniare.

Il numero della rivista contiene inoltre un contributo di Alberto Granese su «Filosofia, pedagogia e filosofia dell'educazione»; una tavola rotonda su: La scuola oggi e le voci «altre», con interventi di un pedagogista (Alessandro Antonietti), di una antropologa (Matilde Callari Galli), di un attore (Arnoldo Foà) e di un filosofo (Ado Masullo); una intervista a Francesco Guccini, note di Cesare Scurati e Franco Fabroni, recensioni e informazioni varie su iniziative e convegni.

ne fornite alcune "piste multiple" nell'ambito delle quali gli educatori, dal nido in poi, possono trovare un alternarsi di esperienze didattiche e di puntuali e chiare riflessioni metodologiche. Si segnala inoltre un'interessante selezione discografica che, a conclusione del testo, propone accostamenti tra le sperimentazioni infantili – quali l'esplorazione di una fonte o della voce, la simbolizzazione o la messa in forma – e le produzioni artistiche, quasi a ribadire, un'ultima volta, che la musica (degli adulti)

può essere realmente un gioco (di bambini).

Note

¹ Delalande, F. (1993) *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna, p. 152.

² Gordon, E., (1997), *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Chicago.

³ Delalande, F. (1993) *op.cit.*, p. 157.

François Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 185, € 14,46.

Ricerche e prospettive per l'insegnamento musicale

MARINA CALLEGARI

Nel Quaderno della Siem curato da Anna Maria Freschi, *Insegnare uno strumento*, si ritrovano le atmosfere vissute durante il convegno sull'approccio allo strumento tenuto a Perugia nel settembre 2001, sebbene il testo non si proponga come Atti del convegno. Per questa stesura, infatti, sono stati selezionati alcuni contributi su quei temi pedagogici (quali la relazione insegnante/allievo o il "che cosa avviene" – a livello cognitivo, emotivo, motorio – nella persona che impara a suonare) non sempre approfonditi da chi si occupa di didattica strumentale, come ricorda la curatrice del volume nell'introduzione.

L'attenzione del lettore, già dal sottotitolo *Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, si focalizza sul dibattito in corso, che critica una visione lineare dell'apprendimento (dal più semplice al più complesso) sottolineando piuttosto la sistemicità dell'esperienza.

Anna Maria Freschi ci spiega, nel suo bel saggio, che la conoscenza finora è stata pensata come un edificio da costruire mattone su mattone: materiale sempre uguale a se stesso da accumulare uno strato dopo l'altro fino a ricostruire l'oggetto da conoscere. La prospettiva attuale invece vede l'apprendimento non più come un *appropriarsi della realtà* ma come un *relazionarsi con essa*; più adatta quindi la felice immagine del rapporto tra un fiume e il territorio in cui scorre: ambienti diversi che interagiscono modificandosi a vicenda.

Il tentativo è dire a chi si occupa di insegnare (di trasmettere la conoscenza) che deve assumere una nuova mentalità, aperta al "non certo", ossia alla non coincidenza del "prodotto" dell'allievo con

quello del maestro, poiché nella relazione educativa entrano in gioco le *diverse identità* dell'allievo e del maestro: persone differenti che interagiscono modificandosi a vicenda!

Ecco allora riapparire in modo profondo un concetto già suggerito da Piaget, e cioè che la cognitivtà si costruisce attraverso l'integrazione delle esperienze corporee ed emozionali: concetto così vero nella relazione con lo strumento che basterebbe da solo per indicarci delle modalità di insegnamento.

Ma la questione diventa quasi lapalissiana leggendo l'intervento di Sorbi che, con un linguaggio alla nostra portata, ci illustra questioni davvero complicate. Se l'interesse dei neurologi verso chi suona è dovuto al fatto che di per sé questa è *davvero* un'attività complessa, è grazie a questi studi che veniamo a sapere, ad esempio, che la motivazione a compiere un movimento attiva aree cerebrali *diverse* da quelle utilizzate per movimenti non agiti per interesse (quindi non scaturiti da un'emozione), ma anche che il cervello apprende *schemi di movimento*, non *singoli movimenti*. A questo punto chiedersi se ha senso far studiare la tecnica, che tende a parcellizzare gesti e repertorio, è quantomeno inevitabile.

Si sgretola quindi, alla luce della scienza, l'importanza della nota intesa come primo e fondamentale mattone della conoscenza musicale e dell'approccio allo strumento. Poiché non è assemblando singole unità di conoscenza che emerge il senso musicale, meglio impostare l'approccio allo strumento lasciando un grande spazio alla libertà di movimento sullo strumento.

In questa prospettiva si pone l'in-

tervento di Donatella Bartolini: con un'analisi critica ad alcuni primi libri per pianoforte, l'autrice dimostra come il tipo di scrittura scelta (generalmente da una nota di partenza si vanno via via aggiungendo le altre) limiti il tipo di gesto strumentale. Senza addentrarsi nelle metodologie che utilizzano il canto e il suonare ad orecchio o per imitazione, Bartolini riprende le proposte legate al gioco (come Kurtág), all'invenzione e alla conquista di una tecnica personale, magari a partire da movimenti che si fanno abitualmente. Far inventare ad esempio brani che utilizzano un gesto come il tamburellare delle dita (movimento che contiene uno schema d'azione unitario e una velocità corrispondente all'impazienza che spesso lo caratterizza) ideandone anche modalità di scrittura, o utilizzando una scrittura che si serva dei codici contemporanei, può fornire una valida alternativa all'idea dell'*insegnare solo a eseguire* (nota per nota) per dare spazio a quella dell'*insegnare a fare musica* (nel senso più ampio del termine) con lo strumento.

Ci si trova quindi a riproporre quella che con Piatti potremmo definire una "didattica dell'occasionalità", in cui l'insegnante coglie i suggerimenti delle situazioni e contribuisce a organizzare quei dispositivi, per dirla con Delalande, adatti a creare un *contesto di apprendimento* rispettoso delle diverse modalità di apprendimento di ogni allievo: su questa linea si propone anche il contributo di Pepicelli.

Con un soprafino esempio letterario, *Moderato cantabile* di Marguerite Duras, in cui l'insegnante pressa l'allievo di richieste per definire l'espressione agogica (sostituendo parole con altre parole), l'autore mostra come spesso la dimensione di chi insegna non coincide con quella di chi apprende, orientata più al *sentire* e al provare che allo svolgersi a livello verbale/astratto. È la dimensione tipica del condizionamento, basato su una relazione unidirezionale (dall'insegnante all'allievo) e su una didattica dell'allenamento: situazioni che consentono di arrivare piutto-

sto rapidamente a un obiettivo. Pepicelli avverte che, se esercizio ci deve essere, serve una maggior consapevolezza: nella ripetizione si cerca un cambiamento, cosa che può avvenire solamente se si è presso atto di ciò che si sta facendo. Poiché l'insegnante *non è l'allievo* può solamente *osservare* l'allievo aiutandolo a rendersi conto delle sue sensazioni, con indicazioni che lo favoriscano nel sentire differenze anche minime, ed evitando quelle pressioni che impediscono un vero auto-ascolto, inteso non solo come fatto uditivo ma soprattutto come fatto cinestesico.

Nell'immersione in un contesto di apprendimento, di cui insegnante e allievo insieme contribuiscono a disegnare i contorni, sono la motivazione e la relazione affettiva – con l'insegnante ma anche con lo strumento e il repertorio, intesi come terreni di esplorazione e di gioco – a far scattare la molla di un apprendimento che però appare lento, specie all'inizio. L'allenamento qui è fondato più sulla discriminazione che sul potenziamento; ma ciò che si è imparato permane più a lungo nel tempo. Vi è la saggezza del saper lasciare che il tempo maturi le informazioni (il risparmio "energetico" spiegato anche nel saggio di Sorbi), tipica di un modello di autoconsapevolezza corporea come il Feldenkrais, basato su studi scientifici (dall'anatomia alla fisica) e sulla competenza in arti marziali (Feldenkrais faceva judo). Tale saggezza porta a una pedagogia della possibilità, che sembra recitare: per ognuno di noi è possibile migliorare e cercare strade per farlo. Su analoghe posizioni si sono mos-

se molte prospettive didattiche nel corso del Novecento, come ci illustra Bellentani nel saggio che chiude il volume, dove troviamo anche qualche interessante esempio pratico. La crisi della lezione di tipo tradizionale (la lezione ispiratrice, caratterizzata dall'esempio strumentale e interpretativo del maestro che suscita la musicalità dell'allievo) è dovuta al fatto che troppo spesso il vissuto musicale dell'allievo non coincide con la tradizione musicale del maestro. Per risolvere questa difficoltà di comunicazione fra insegnante e allievo diverse metodologie hanno lavorato sul fronte culturale, occupandosi di un repertorio limitato che diventa terreno comune tra maestro e allievo, oppure andando alla ricerca di una didattica globale.

La panoramica offerta da Bellentani mostra come in quest'ultima prospettiva si sono mossi sia coloro che hanno cercato di descrivere gli aspetti fisiologici dei gesti strumentali, dove spicca l'idea di un movimento globale che parte dal centro del corpo sfruttando *l'energia e non la forza*, sia gli autori che rilevano quale terreno comune tra insegnante e allievo quello del *fare esperienza*. In entrambe le modalità di ricerca il concetto di buona impostazione viene decisamente relegato in posizione marginale. La prospettiva sviluppata sulla consapevolezza dell'esperienza collega ciò che è buono *in generale* con ciò che va bene per *quello studente* in quella determinata situazione: la naturalezza del movimento particolare, trovata lavorando su di sé e non tentando di applicare regole gestuali, si inserirà nella consapevolezza complessiva del proprio modo di

suonare che l'allievo ha in quel momento.

Ben può aggiungersi, in questo processo, l'uso dell'immaginazione: immaginare il bel suono può aiutare il corpo a trovare la posizione più adatta alla sua esecuzione; immaginare di eseguire il repertorio in un contesto diverso (l'esecuzione corporea dalcroziana) può rendere evidenti allo studente gli spazi di miglioramento ancora possibile.

Nel cercare l'integrazione tra tutti i piani (corpo, organi sensoriali, immaginazione, psiche, spirito) coinvolgendoli nel processo stimolativo, l'insegnante-maieuta crea una situazione di auto-ascolto, quindi di concentrazione, silenzio attento, coinvolgimento: anche se egli non sa bene cosa andrà esattamente a smuovere e quale risposta darà lo studente.

Questa apertura alla novità e alla diversità dell'esperienza, essenziale per la vitalità e la verità del rapporto didattico, non risolve il confronto tra linearità e complessità nell'apprendimento strumentale, ma arricchisce in modo essenziale il dibattito in corso.

Al fine di evitare che l'insegnamento strumentale rischi di isolarsi rispetto ai grandi temi pedagogici (il rischio della iper-specializzazione, sottolineato da Morin) *Insegnare uno strumento* non dovrebbe mancare nella bibliografia dei futuri e attuali docenti di strumento.

A.M. Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento*, Quaderni della Siem, EDT, Torino, 2002, pp. 116, € 11,88.

Musica
Domani
in libreria?

La trovate qui.

Torino, *Beethoven Haus*
Milano, *Mitarotonda*
Padova, *Musica e Musica*
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

Un approccio interculturale all'educazione musicale

ENRICO BOTTERO

Il libro di Maurizio Disoteo può essere collocato nell'alveo degli studi sull'educazione musicale. Tuttavia l'attenzione non è tanto rivolta all'educazione alla musica, intesa come alfabetizzazione a uno specifico sistema musicale, quanto all'avvio alla musicalità in relazione allo sviluppo di atteggiamenti, comportamenti e motivazioni. Di qui uno sguardo preferenziale nei confronti dell'identità musicale. Essa, secondo Disoteo, «ha un suo *imprinting* originario, che si forma attraverso l'ambiente familiare e sociale a partire dai primi mesi di vita, ma che si integra nell'arco di tutta la vita attraverso i vissuti musicali» (p. 85). L'identità musicale, come ogni forma di identità, è qualcosa che si sviluppa all'interno di processi culturali e costituisce il nucleo essenziale della crescita formativa del soggetto (un nucleo troppo ignorato, secondo Disoteo, da una scuola spesso sbilanciata sulle discipline e su meri processi di inculturazione). All'inculturazione Disoteo preferisce l'interculturalità come categoria della relazione. Le identità individuali e collettive non devono essere pensate come entità chiuse in se stesse ma come luoghi magmatici in continua trasformazione. Pertanto «assumere un atteggiamento interculturale nell'educazione e nell'animazione musicale significa soprattutto far comunicare le diverse identità musicali, metterle in gioco e farle interagire tra loro» (p. 156). Sulla base di queste premesse il libro si propone di aprire agli educatori, agli animatori musicali, agli insegnanti e ai musicoterapisti il mondo dell'antropologia culturale e dell'antropologia della musica in particolare. Il volume si sviluppa, in primo luogo, attraverso una ras-

segna dei temi e degli ambiti di riflessione della disciplina definita *antropologia della musica* (primo capitolo). Ne emerge il quadro di una disciplina aperta, che studia i flussi, gli intrecci, le dinamiche tra le culture. L'idea della cultura non come oggetto chiuso e statico ma come costruito aperto in continua ibridazione e meticciamiento con l'altro è il tema del secondo capitolo. Disoteo mette in guardia da una concezione che guarda alle culture con attenzione alla loro "autenticità" (idea diffusa ancor oggi come reazione all'anonimia della cultura di massa) smascherando l'ingenuità e magari l'imbroglione di una visione foriera di pericolosi atteggiamenti fondamentalisti. Lo sguardo sull'altro (è il ricorrente tema fenomenologico dell'*entropatia*) è sempre soggetto al rischio della proiezione, di una sua costruzione a partire *solo* da sé invece che *anche* da sé (è su questa differenza che, per inciso, si è sviluppata tutta la ricerca husserliana sulla percezione dell'altro). È così che si sviluppano gli stereotipi: nella musica basti ricordare il caso dell'*Aida*, citato da Disoteo, in cui l'Oriente viene rappresentato nel modo esotico corrispondente all'immaginario del pubblico europeo dell'epoca. Ma perché gli stereotipi non si trasformino in pregiudizi o qualcosa di peggio l'identità individuale e culturale di ciascuno non va assolutizzata ma vissuta nel suo essere migrante, frutto perenne di incontri e ibridazioni. È in questa dialettica tra appartenenza e spaesamento che si gioca la possibilità dello sviluppo di identità aperte (sul tema rimando al bel saggio di G. Vattimo, *La società trasparente*, Garzanti, Milano, 1989).

Lo sguardo sull'antropologia del-

la musica ha un'appendice nell'ultimo capitolo del volume, dopo i capitoli centrali di carattere più pedagogico. Qui Disoteo volge il suo sguardo al rapporto tra musica e stati alterati di coscienza. Il fenomeno del tarantismo e le altre *trance* terapeutiche non europee mettono in luce la presenza, anche prima della moderna musicoterapia, di una lunga tradizione che guarda alla musica non tanto come a un oggetto formale ma alla sua capacità di agire sulla soggettività. Nel capitolo quinto si delineano principi e orientamenti di un'educazione musicale orientata in senso interculturale: il superamento di un atteggiamento puramente sommatorio (aggiungere alla normale attività didattica qualche musica non europea è una scelta riduttiva), il recupero dell'oralità e dell'improvvisazione nell'apprendimento musicale, l'attenzione alla corporeità. Quest'ultima non viene intesa come ritorno a una presunta naturalità del ritmo ma, più in generale, come il tentativo di mettere in relazione il gesto che produce il suono e il suono stesso. A tutto ciò si deve aggiungere la presa di distanza nei confronti dei tentativi di indirizzare precocemente gli educandi verso gli stili e gli atteggiamenti tipici della musica occidentale, l'attenzione al metodo autobiografico e alla teoria delle condotte musicali.

Il libro di Disoteo si segnala, dunque, per la presenza di un'articolata panoramica sull'antropologia della musica in funzione pedagogica. È un quadro che può certamente essere di aiuto agli educatori al fine di relativizzare il proprio punto di vista e quello della propria cultura di appartenenza. Soprattutto oggi, in un momento di grandi migrazioni, siamo chiamati tutti ad avvicinarci con spirito più aperto all'alterità e alla relazione.

Maurizio Disoteo, *Antropologia della musica per educatori*, Guerini e Associati, Milano, 2001, pp. 252, € 18,59.

Notizie**Il Dialogo Sonoro**

Seminario di formazione
in musicoterapia didattica esperienziale

Nel Dialogo Sonoro due o più persone comunicano tra loro attraverso i suoni prodotti con il proprio corpo, con la voce, con oggetti qualsiasi, con strumenti musicali. Improvvisando, ascoltandosi reciprocamente, reagendo ciascuno ai messaggi dell'altro, in una interazione sonora libera da schemi precostituiti.

Durante il seminario verranno proposte tecniche di affinamento percettivo indispensabili per creare una buona relazione che avviene anche attraverso il ricalco della mappa del mondo della persona facilitata, si affronteranno i concetti di *posizioni percettive*, intese come capacità di osservazione del contesto relazionale da punti di vista diversi, *accettazione, rifiuto, squalifica* degli aspetti di contenuto e/o di relazione. Verranno proposti giochi di ruolo ed esperienze di respirazione, movimento, improvvisazione di gruppo. Il quadro di riferimento teorico entro cui le esperienze verranno analizzate è quello della Programmazione Neurolinguistica.

Il corso, destinato a musicoterapisti, musicoterapeuti, educatori, insegnanti di sostegno, insegnanti, musicisti, operatori musicali, operatori sociosanitari, studenti., si terrà presso il Centro socioriabilitativo, V. Galli, 16, Faenza nei giorni di sabato 11 e domenica 12 gennaio 2003, per una durata complessiva di 13 ore.

Per informazioni: tel. 0546 25404 o 0546 667622

Riviste ricevute

Il cantastorie, Rivista di tradizioni popolari a cura dell'Associazione culturale Il Treppo di Reggio Emilia, "Il tarantismo e la pizzica salentina", n. 61, gennaio-giugno 2002, pp. 64, e 8, per contatti: <http://rivistailcantastorie.interfree.it>

Cooperazione educativa, La rivista pedagogica e culturale del Movimento di cooperazione educativa, "Parliamo di guerra", n. 1, gennaio-febbraio 2002, edizioni junior, Bergamo, pp. 72, e 5,78

Il Fronimo, rivista di chitarra, n. 119, luglio-settembre 2002, Edizioni Il Dialogo, Milano, pp. 76, e 9

4e40, Quadrimestrale di formazione musicale di Scuole Musicali Trentine S.C.AR.L., n. 1, gennaio-aprile 2002, Edizioni Osiride, Rovereto (Tn), pp. 40, s.i.p.

DA NON PERDERE di Luca Marconi

Anna Rita Addressi, "I bambini e la musica contemporanea", *KonSequenz, Rivista di musiche contemporanee*, anno VIII, n. 6, pp. 63-85. *Musicae Scientiae. The Journal of the European Society of the Cognitive Sciences of Music*, Numero speciale 1999-2000, "Rhythm, Musical Narrative and Origins of Human Communication" (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 articolo Anna Rita Addressi, ricercatrice della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, torna ad affrontare alcuni dei temi toccati dal Quaderno della Siem da lei curato, *Le metamorfosi del suono* (Torino, EDT, 2000). Chi non ha letto tale volume potrà trovare una prima introduzione alla riflessione su diverse possibili relazioni che si sono create, dagli anni '60 a oggi, tra la musica contemporanea e la didattica che si interroga sulla musicalità infantile. Chi già conosce *Le metamorfosi del suono* può trovare alcuni spunti di approfondimento: nella prima parte del saggio, viene affrontata la relazione tra la poetica musicale di John Cage e le teorie di François Delalande; nel prosieguo vengono mostrate diverse possibili interazioni tra le esperienze vivibili con alcune musiche contemporanee e le proposte pedagogiche elaborate da Piero Bertolini e Marco Dallari quando questi invitano a provocare negli studenti qualche forma di stupore estetico.

Tra i testi elencati nell'ampia bibliografia che correda il saggio di Addressi, ulteriori riflessioni sulla musicalità infantile si possono trovare nel numero speciale del 1999-2000 della rivista *Musicae Scientiae*, che presenta gli atti di un simposio dal titolo "Rhythm, Musical Narrative and Origins of Human Communication", tenutosi a Liegi nel 1998, nel corso della seconda edizione della Conferenza Internazionale del CASYS - Computing Anticipatory Systems. Particolarmente interessante è il saggio di Colwyn Terwarthen "Musicality and the intrinsic motivic Pulse: Evidence from human Psychobiology and infant Communication", nel quale vengono illustrati alcuni aspetti della musicalità riscontrabili fin dal primo anno della vita umana, cercando di individuarne le origini. Nell'ambito delle teorie di Terwarthen, i primi scambi vocali tra madri e figli vengono studiati dagli articoli di Stephen N. Malloch ("Mothers and Infants and communicative Musicality"), Maya Gratier ("Expressions of belonging: the Effect of Acculturation on the Rhythm and Harmony of Mother-Infant vocal Interaction") e Louise Robbie ("Emotional Musicality in the Mother-Infant vocal Affect, and an acoustic Study of postnatal Depression"). Marc Wittmann e Ernst Pöppel, nel loro studio intitolato "Temporal Mechanisms of the Brain as fundamentals of Communication – with special Reference to music Perception and Performance", affrontano le capacità ritmiche umane sulla base di una tassonomia dei processi temporali del sistema nervoso centrale. Completano la raccolta "Synchronous chorusing and the Origin of Music" di Björn Merker e "Studying temporal Co-ordination in jazz Duets" di Benjamin Schögler.

La tecnica come avventura

DONATELLA BARTOLINI

Suono e Gesto. All'apparenza separati. In realtà così intrinsecamente congiunti da creare un'unità solidale, compatta, praticamente inscindibile. Una corrispondenza e un equilibrio costruiti con anni di pratica, di studio, di paziente ricerca.

Nella strumentalità classica il suono rappresenta certamente il polo trainante di questo binomio: è sul suono che il gesto viene regolato, calibrato, modulato, è attraverso il suono che il gesto trova la sua precisione, diventa duttile, sviluppa la propria sensibilità. L'appropriazione è lunga e talvolta tormentata, richiede sedimentazioni di anni; nessun metodo strumentale finge di offrire contributi risolutivi, anzi, molto spesso tralascia, attende, rimanda.

Tra le possibili direzioni di ricerca dischiuse dalle avanguardie degli anni Sessanta e Settanta non sono mancate operazioni intente a indagare, distorcere, e perfino infrangere il legame gesto-suono. Così hanno visto la luce composizioni in cui il gesto esecutivo, vincendo il rapporto di sudditanza col suono, ha rivendicato una propria autonomia, una propria centralità espressiva. In queste opere, la motricità strumentale si è distaccata da una "naturale" direzionalità per ricercare un contatto creativo con lo strumento; contatto visivo, mimico, talvolta teatrale. È il caso di *Espressione* di Giuseppe Chiari, da cui è tratta la citazione iniziale. Qui le modalità di produzione del suono balzano in primo piano e acquistano un'importanza determinante anche rispetto al suono stesso. In *Espressione* lo strumentista viene incoraggiato a cercare col proprio strumento un rapporto nuovo, scevro dalle incrostazioni di una pratica consumata, per ritrovare il miracolo del primo contatto, quell'intensità offerta solo dal procedere verso l'ignoto: «Le mani sono quelle di un inesperto della tastiera, radicalmente inesperto [...], deve comportarsi come un bambino di 3 anni [...], non considerare la tastiera una scala, pensare di avere sotto le sue mani una carta che può solo piegarsi, incresparsi, presa nella morsa sotto il peso delle dita»

Più o meno nello stesso periodo, agli inizi degli anni Settanta, attraverso percorsi distanti e antitetici, usciva alle stampe un metodo per pianoforte dedicato a bambini molto piccoli (da quattro a sette anni). L'autore, Klaus Runze, senza rifarsi né al Dada, né a Fluxus, ma rimanendo ben saldamente all'interno dei confini didattici, propone un percorso di apprendimento che

Fig. 1



mostra evidenti analogie, quasi un cammino simmetrico. In *Zwei Hände – Zwölf Tasten* il contatto con lo strumento privilegia infatti, in maniera netta, l'aspetto più spiccatamente gestuale. Una gestualità essenzialmente ludica, quella di Runze, rappresentativa, mimica, narrativa. In *Der Tiger* la mano afferra, striscia, lotta; le dita diventano artigli di una tigre affamata, la tastiera un terreno di caccia (Fig. 1). Con due esecutori (come suggerisce l'autore stesso) la lotta può divenire quasi reale: le mani-tigre si scrutano in lontananza, si avvicinano furtive, si scontrano con balzi fulminei e prese feroci di artigli.

Altrove, la mano si trasforma in un becco di pappagallo, in una scimmia che si aggrappa ai rami, in un riccio che cammina tra gli alberi del bosco.

Alla gradualità tradizionale, basata sulla lentezza, sulla scelta di ambiti ristretti e intimamente influenzata dalla grafia, Runze sostituisce una progressività puramente motoria, mostrando come si possa giocare col passaggio del pollice, coi salti e coi glissati fin dalle prime lezioni.

Il testo espone un catalogo dei movimenti ritenuti fondamentali per la tecnica pianistica, anche avventurandosi in ambiti generalmente esclusi dalle fasi iniziali dello studio. Dapprima il gesto è generico – anche grossolano – direttamente derivato da una motricità quotidiana, ma poi si indirizza verso una sempre più specifica attitudine strumentale.

Soprattutto in certe pagine di *Zwei Hände – Zwölf Tasten*, questa concentrazione intorno all'aspetto motorio finisce per allontanare il fulcro dell'azione esecutiva dal risultato sonoro. Il gioco narrativo del "fare finta di" attrae tutte le energie dell'esecutore, le distoglie dal

Fig. 2

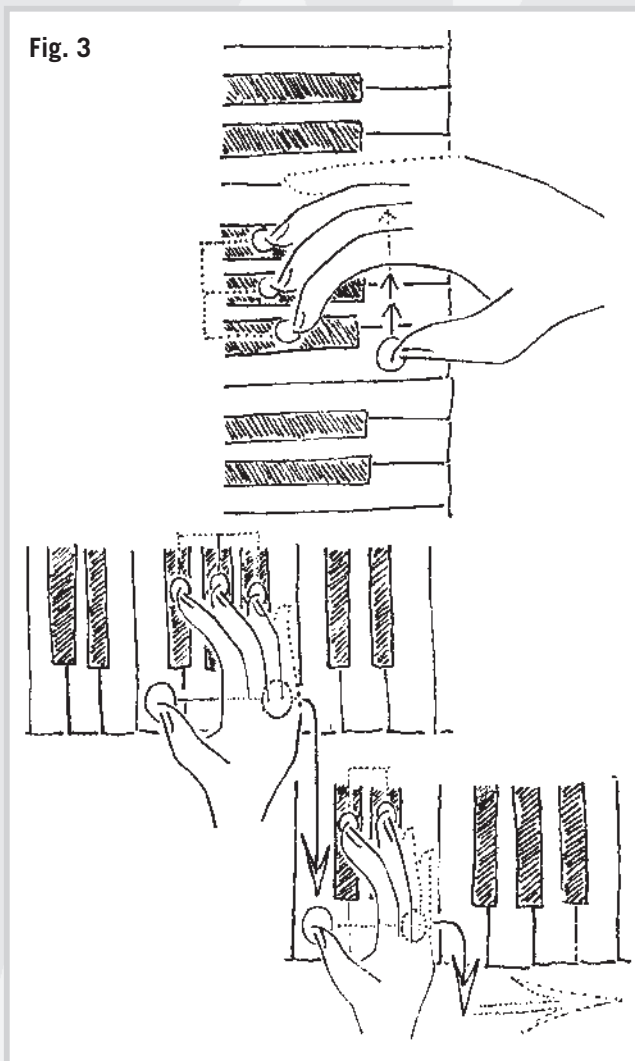


suono che diventa, alla fine, nient'altro che un effetto derivato al quale il bambino stenta a porgere attenzione. È interessante notare che nel 1962 il compositore americano Alvin Lucien scrive un'opera per pianoforte dal titolo *Action Music* nel quale richiede esplicitamente che i suoni prodotti rappresentino soltanto un "residuo" del gesto.

E ugualmente "residuali" appaiono anche i risultati sonori di molte proposte di *Zwei Hände – Zwölf Tasten*. Altrove, invece, l'esuberanza del gioco narrativo finisce per spegnersi nella ripetizione di sterili formule applicate secondo un razionale e "didattico" trasporto-cromatico-su-tutti-i-semitoni o un altrettanto coerente ribaltamento-simmetrico (Fig. 2).

Non è certo il tradizionale vincolo della notazione a fre-

Fig. 3



nare le sperimentazioni gestuali del didatta tedesco. Nel primo volume, infatti, la grafia viene abolita quasi del tutto, per essere sostituita con disegni, filastrocche, storie. Ma è soprattutto ai disegni che viene affidato l'incarico di illustrare i compiti e le attività richieste dall'autore. Infatti, se si escludono quei pochi e limitati casi in cui il testo utilizza le prescritture, Runze consegna all'immagine della tastiera il compito di chiarire il gesto o illustrare il risultato sonoro desiderato. Questi disegni – quasi intavolature – pur corredati da frecce e numeri, non riescono però a fugare appieno i dubbi sulle intenzioni dell'autore (Fig. 3). Infatti, il movimento esecutivo, anche il più semplice, non si sottomette facilmente a una rappresentazione bidimensionale essenzialmente statica. "Disteso", privato del suo articolarsi nel tempo, congelato in un disegno statico, il gesto viene spesso inintelligibile.

Consapevole di queste difficoltà di lettura, l'autore riporta a fondo pagina una più "domestica" trascrizione in notazione tradizionale, a esclusivo uso degli insegnanti. Proprio queste piccole note rivelano quanto i colori, i giochi, le avventure rimangano spesso relegate unicamente all'ambito narrativo, mentre l'aspetto musicale confluisce molto rapidamente in quei ben noti esercizi tecnici appartenenti alla tradizione didattica più consolidata.

Se *Zwei Hände – Zwölf Tasten*, soprattutto nelle sue pagine iniziali, rivela una precisa critica ai limiti dei percorsi tradizionali e manifesta esplicitamente l'intento di superarne le restrizioni motorie, col suo progredire sembra invece stemperare questo tentativo di rinnovamento. Così la grande varietà motoria iniziale – giustamente tesa a ricercare più una flessibilità gestuale che non una diligente accuratezza tecnica – pian piano si cristallizza proprio in quelle forme codificate da una tradizione strumentale decisamente meccanicistica. Al tempo stesso l'esplorazione motoria più autenticamente "gestuale" viene abbandonata in modo definitivo lasciandoci il desiderio di un percorso didattico capace di mettersi realmente sulle orme di Kagel, dello stesso Chiari, o di una *sichtbare Musik* (Musica da vedere) alla Schnebel.

Eppure, eravamo arrivati così vicino.

K. Runze, *Zwei Hände – Zwölf Tasten*, Schott's Söhne, Mainz.

Il testo è disponibile in tedesco: Vol 1, *Ein Buch mit Bildern für kleine Klavierspieler*, ED 61100 (1971); Vol 2, *Spiel mit Noten*, ED 6300, (1973), o in inglese: Vol 1, *A picture-book for pianists* ED 11366 (1977), Vol 2, *Playing with music*, ED 11367 (1977). I due volumi sono corredati da un fascicolo per l'insegnante disponibile solo in lingua tedesca: *Lehrerheft*, ED 7142, (1984).